

A black and white photograph of a classroom. A female teacher stands at the front, facing a group of young students. Some children are holding up drawings or papers. The room has a dark wooden cabinet in the background and framed pictures on the wall.

HISTORIA DE LA
EDUCACIÓN EN MÉXICO



VOLUMEN 2

**La educación socialista
en México:
revisiones desde los
estados y regiones**

— ◆ —

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Francisco Alberto Pérez Piñón
Salvador Camacho Sandoval

Coordinadores

Colección editorial

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Coordinador general



1. Historia de la educación novohispana y decimonónica

(tomos I y II)

María Guadalupe Cedeño Peguero

Coordinadora

2. La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Francisco Alberto Pérez Piñón

Salvador Camacho Sandoval

Coordinadores

3. La educación en México desde sus regiones

(tomos I y II)

Stefany Liddiard Cárdenas

Guillermo Hernández Orozco

Cirila Cervera Delgado

Coordinadores

4. La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México

Ana María del Socorro García García

Julieta Arcos Chigo

Coordinadoras

5. Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España

Agustín Escolano Benito

Elida Lucila Campos Alba

Coordinadores



HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

VOLUMEN 2

La educación socialista
en México: revisiones desde
los estados y regiones



Sociedad Mexicana de Historia de la Educación AC

Consejo Directivo 2019-2021

Presidente

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Universidad Autónoma de Chihuahua

Vicepresidenta

Dra. Georgina María Esther
Aguirre Lora
Instituto de Investigaciones
Sobre la Universidad y la Educación,
Universidad Nacional Autónoma de México

Secretaría Académica

Dra. Guadalupe
Cedeño Peguero
Universidad Michoacana de
San Nicolás de Hidalgo

Secretaría de Organización

Dra. Stefany Liddiard Cárdenas
Universidad Pedagógica Nacional
del Estado de Chihuahua

Tesorería

Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón
Universidad Autónoma de Chihuahua

Vocales

Dra. Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato

Dra. Marisol Vite Vargas
Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo

Dr. Guillermo Hernández Orozco
Universidad Autónoma de Chihuahua

Dr. Salvador Camacho Sandoval
Universidad Autónoma de Aguascalientes

Comité Consultivo

Dra. Mónica Lizbeth
Chávez González
Escuela Nacional de Estudios Superiores,
Unidad Morelia, Michoacán

Dra. Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato

Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo
Departamento de Investigaciones Educativas DIE-CINVESTAV

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

VOLUMEN 2

La educación socialista en
México: revisiones desde
los estados y regiones

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Francisco Alberto Pérez Piñón
Salvador Camacho Sandoval
Coordinadores



Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A.C.
Universidad Autónoma de Chihuahua
Universidad Autónoma de Aguascalientes

México, 2022

Jesús Adolfo Trujillo Holguín, Francisco Alberto Pérez Piñón y Salvador Camacho Sandoval

(coordinadores)

Historia de la Educación en México

Volumen 2. La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones

Primera edición: 2022

Este libro fue evaluado por pares académicos en 2021 a solicitud de la Comisión Editorial de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, entidad que resguarda los dictámenes correspondientes.

Edición: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A.C.

Maquetación, revisión y cuidado de la edición: Jorge Villalobos/envés

Imagen de portada: Escuela Mixta Núm. 217 de Chihuahua. Salón de primer año a cargo de la Srta. Sabela Armendáriz. Fuente: *Álbum de Enseñanza Primaria del Estado de Chihuahua, publicado en conmemoración de la visita del Sr. Gral. D. Porfirio Díaz a esta entidad federativa en el mes de octubre de 1909*. Imprenta El Norte, S.A., Chihuahua, México.

Derechos reservados, 2022

© Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Francisco Alberto Pérez Piñón
Salvador Camacho Sandoval

© Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, A.C.
Calle Avenida 1, número exterior Mz13, Lt4
Colonia Miguel Hidalgo Ampliación
Alcaldía Tlalpan, Ciudad de México
C.P. 14250

Se autoriza el uso del contenido de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se cite la fuente y se respeten los derechos patrimoniales de los autores y titulares de los derechos de autor de la misma.

ISBN obra completa: 978-607-99647-0-2

ISBN: 978-607-99647-5-7

Editado y producido en México.

ÍNDICE

Presentación	9
Prólogo	17
 Cadenas de transmisión del socialismo ruso: la visión socialista de la Dirección Federal y la Supervisión de Educación en Zacatecas <i>Marcelo Hernández Santos</i>	 23
 La zona de influencia de la Escuela Normal rural de Oaxtepec, Morelos: la circulación de ideas educativas como antecedentes de la educación socialista (1926-1936) <i>Carlos Capistrán-López, Adriana Adán Guadarrama y Giovanni de Jesús Orea y Quintero</i>	 51
 El Descubrimiento de América y la Conquista de Tenochtitlan, hechos narrados en los libros de historia y de lectura de la escuela socialista, 1934-1940 <i>Elvia Montes de Oca Navas</i>	 79
 El socialismo educativo en Nuevo León <i>Juana Idalia Garza Cavaños</i>	 109
 Defender el prestigio y la libertad de educación: la UNPF frente a la incorporación de secundarias particulares y la educación socialista (ca. 1931-1935) <i>Aymara Flores Soriano</i>	 133

La educación socialista en Veracruz: impulsora del mejoramiento social (ca. 1928-1936) <i>Ana María del Socorro García García y Verónica Méndez Andrade</i> . .	163
El conflicto por la enseñanza socialista en escuelas del oriente mexiquense del Valle de México <i>Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos</i>	189
La educación socialista y su influencia en el contexto chihuahuense de la década de 1960: una mirada desde sus protagonistas <i>Arianna Vega Hernández</i>	217
El periodo cardenista y la difusión de la ideología socialista en Chihuahua <i>Izabela Tkocz y Jesús Adolfo Trujillo Holguín</i>	247
Las luchas de una maestra rural en el periodo de la educación socialista en Chihuahua (ca. 1934-1940) <i>Jesús Adolfo Trujillo Holguín y Francisco Alberto Pérez Piñón</i>	273
Participación del magisterio en las reformas sociales cardenistas en Aguascalientes, 1934-1940 <i>Salvador Camacho Sandoval</i>	299
Problemas de la escuela rural durante el cardenismo en Nochistlán, Zacatecas <i>Elías Lomelí Llamas</i>	331
Acerca de los autores	359

PRESENTACIÓN DE LA
COLECCIÓN *HISTORIA DE LA*
EDUCACIÓN EN MÉXICO

La historia es más que pasado. Nuestro presente es la suma de todo lo que fuimos, de lo que somos y lo que aspiramos ser. El futuro de todos nosotros está guiado por las decisiones que tomamos en cada momento de la vida y por lo tanto no es resultado de la casualidad o de la suerte. Somos lo que somos porque fuimos como fuimos y seremos lo que estemos dispuestos a construir en este presente, donde el contexto es determinante en las circunstancias y en la manera en como actuamos ante las adversidades y oportunidades que se presentan.

A nombre de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE), me complace presentar la colección editorial *Historia de la educación en México*, que es resultado de un arduo trabajo de promoción de actividades, gestión de recursos y concertación de voluntades; acciones emprendidas por un grupo de intelectuales altamente comprometidos con el desarrollo del conocimiento en el campo de la historia de la educación. El tesón, entusiasmo y compromiso con que se han sumado a esta tarea de difusión del conocimiento es digno de resaltar y su resultado final se ve plasmado en cinco volúmenes temáticos —distribuidos en siete tomos— que dan cuenta de procesos, sucesos, instituciones y personajes que han forjado al sistema educativo en diferentes momentos y regiones del país. Su concepción no obedece a la intención de escribir “la historia de la educación en México”, sino que aspira a convertirse

en una mirada —de otras tantas que puede haber— acerca de los temas que abordan.

La apertura de un espacio de difusión como este ocurre en un año caracterizado por la incertidumbre, los cambios repentinos y la angustia de una sociedad que enfrenta una de las situaciones de salud más complejas de la historia reciente, a causa de la pandemia del virus SARS-CoV-2 (COVID-19) que ha trastocado todos los aspectos de la vida social. En medio de este panorama complejo, las y los historiadores de la educación tenemos el deber de establecer esos vínculos entre pasado, presente y futuro, que nos permitan mantener el rumbo ante la adversidad. La historia debe servir para repensar los temas educativos, visualizar los desafíos que habremos de enfrentar en las próximas décadas y valorar el papel que el conocimiento histórico ocupa en los procesos de cambio.

Desde hace ya varias décadas, la comunidad académica que integra la SOMEHIDE ha demostrado estar a la altura de las circunstancias y contextos que toca vivir y este momento no podía ser la excepción. En el año 2002 un grupo de personajes destacados decidieron dar rumbo a las actividades que desde años atrás venían realizando para fortalecer al campo de la historia de la educación, y marcaron un precedente importante al constituir una asociación civil que desde entonces no ha dejado de crecer y transformarse.

Quienes conformamos el Consejo Directivo 2019-2021 asumimos el compromiso de continuar en ese camino y propusimos un proyecto que fuera lo suficientemente amplio como para movilizar el trabajo y voluntad de todos sus integrantes, en una tarea colectiva que sumara la experiencia de personajes que han sido pilares de nuestra asociación; con el ímpetu y la voluntad de las nuevas generaciones de historiadores que actualmente le dan nuevos bríos a este conglomerado académico y que —desde luego— son parte de la promesa de continuidad y cambio en nuestro campo de actuación profesional.

A principios del 2021 decidimos impulsar un proyecto editorial con el cual la SOMEHIDE cumpliera con el objetivo de fomentar la

creación, desarrollo y difusión del conocimiento en el campo de la historia de la educación; así como en la tarea ineludible de promoción y apoyo hacia la formación de calidad de nuevos investigadores y en la creación de espacios que coadyuven en la apropiación social del conocimiento (SOMEHIDE, 2002).

La apertura de espacios de difusión del conocimiento no es algo nuevo dentro de nuestra asociación. Entre los años 2004 y 2008 hubo un primer antecedente con la revista *Memoria, conocimiento y utopía* —que inicialmente funcionó a manera de anuario— encabezada por la doctora Oresta López Pérez y en su consejo editorial desfilaron las figuras más representativas del campo de la historia de la educación en ese momento (Alfonso, Ramírez y Rosas, 2016). Más adelante, en el 2006, la revista cambió a periodicidad semestral y se propuso convertirse en un medio de comunicación más ágil y frecuente entre la comunidad de historiadores, teniendo al frente del comité editorial a la doctora María Esther Aguirre Lora (Aguirre, 2006). Aunque la vigencia de la revista fue breve, pues dejó de publicarse en el 2008, constituyó el antecedente formal para la actual *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, que se publica ininterrumpidamente del 2013 a la fecha (Civera, 2013). Mención aparte merece el Encuentro Internacional de Historia de la Educación, que actualmente representa el espacio de diálogo más importante, no solo entre los mismos integrantes de la SOMEHIDE, sino entre los especialistas del campo a nivel nacional e internacional.

En esa línea de evolución de las publicaciones, el actual Consejo Directivo lanzó —en el 2019— una nueva revista electrónica denominada *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, que publicó un número retroactivo al 2018 y posteriormente acumuló tres números más. Su propósito ha sido convertirse en un espacio de difusión abierto e incluyente “donde todos puedan aportar algo que sirva para la consolidación de este campo de investigación tan importante para el desarrollo de la sociedad” (Trujillo, 2021, p. 13). En ese proceso de surgimiento de nuevas publicaciones, el factor de presión más importante ha sido el cambio en las dinámicas de producción

del conocimiento, en las cuales participan un mayor número de profesionales de la historia e historiografía de la educación, que demandan la apertura de espacios para dar a conocer sus hallazgos.

La tendencia de ampliación de medios de difusión no obedece solamente a factores externos. La evolución natural de la SOME-HIDE es un reflejo de la reconfiguración del campo de la historia de la educación, pues la participación de sus integrantes cada vez es más amplia y hoy “ha dejado de ser el grupo compacto de colegas que compartían utopías y proyectos. Actualmente los ideales se han cristalizado y la participación se ha vuelto numerosa, heterogénea y plural” (Trujillo, 2020, p. 12); donde naturalmente los espacios y proyectos con los que contábamos deben transformarse para que den cabida a las nuevas figuras que integran a una asociación de historiadores cada vez más representativa geográficamente.

Luz Elena Galván y Susana Quintanilla (2003) señalaban, en un volumen de la colección *La investigación educativa en México*, que en ese momento nos encontrábamos ante el nacimiento de una comunidad de historiadores de la educación dedicada a la recuperación escrita del pasado de una manera cada vez más elaborada. Transcurridos ya casi 20 años de esta afirmación, podemos decir que esa comunidad ahora se encuentra en pleno desarrollo y lo que podemos esperar es una renovación en las formas de acercamiento a las fuentes y en las miradas teóricas para interpretar el pasado. Aguirre y Márquez (2016) señalan que estos cambios se reflejan en las formas de hacer historia, pues se abandonó el enfoque centrado en los acontecimientos a otro que vislumbra estructuras y —actualmente— a uno

cuyo interés mayor es el estudio plural y diverso de los procesos pedagógicos y educativos. El trabajo historiográfico, en consecuencia, se desplazó de las estructuras a los actores; del sistema a las escuelas; de los procesos educativos generales a los procesos de la vida escolar; de las ideas a la construcción de discursos; de los casos a las políticas culturales, y de la identidad nacional a la construcción de identidades individuales y colectivas [p. 39].

En consonancia con la idea anterior, la colección editorial *Historia de la educación en México* viene a cubrir un hueco en los procesos de articulación del conocimiento a nivel nacional y se centra en estas nuevas formas de hacer historia con una mirada más incluyente y diversa. La colección reúne a un importante número de autores con diferentes perfiles académicos y procedencia institucional, que dan como resultado un producto académico bien elaborado y con pluralidad de visiones.

La tarea de emprender un proyecto de esta naturaleza no ha sido fácil. Primero fue necesario estructurar una propuesta editorial lo suficientemente sólida como para lograr que la mesa directiva de la SOMEHIDE diera su anuencia para avanzar en su implementación. Después hubo que lanzar una convocatoria interna, dirigida exclusivamente a miembros asociados de nuestra agrupación, para que realizaran las propuestas de coordinadores de volúmenes temáticos, quienes tendrían la responsabilidad de plantear una temática marco sobre la cual fuera posible identificar investigadores que eventualmente contribuyeran con propuestas de capítulos o que se pudieran sumar en las tareas de integración de dicho volumen.

En el proceso de designación de coordinadores de volúmenes temáticos se ocuparon los primeros meses del 2021. La respuesta de la membresía de nuestra asociación fue muy notable y se recibieron cinco propuestas que luego fueron discutidas al interior del Consejo Directivo y finalmente se decidió que las posibilidades del proyecto permitían darles cabida a todas.

La diversidad de temáticas corresponde con aspectos centrales de la historia de la educación que han tomado auge en los últimos años y el perfil de los coordinadores no dejaba duda alguna de que la aventura llegaría a buen puerto, pues todos cuentan con amplio reconocimiento, no solo al interior de la SOMEHIDE, sino en la comunidad de historiadores de la educación a nivel nacional. La doctora Guadalupe Cedeño Peguero propuso el tema de *Historia de la educación novohispana y decimonónica*; quien escribe esta presentación junto con los doctores Francisco Alberto Pérez Piñón y Salvador

Camacho Sandoval nos abocamos a *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones*; las doctoras Stefany Liddiard Cárdenas y Cirila Cervera Delgado y el doctor Guillermo Hernández Orozco se ocuparon de *La educación en México desde sus regiones*; mientras que las doctoras Ana María del Socorro García García y Julieta Arcos Chigo propusieron un volumen sobre *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México*.

En la designación de coordinadores cabe resaltar la participación de la doctora Elida Lucila Campos Alba, quien venía impulsando nexos de la SOMEHIDE con el Centro Internacional de la Cultura Escolar —que atinadamente dirige el doctor Agustín Escolano Benito— para que se suscribieran acuerdos de cooperación entre grupos de investigadores de México y España. Inicialmente ya se había firmado un convenio entre ambas instituciones, pero el marco de este proyecto fue el espacio idóneo para dar forma a actividades concretas sobre las cuales pudiera iniciar esa dinámica de colaboración, y precisamente la quinta propuesta de la colección retomó el tema de *Cultura escolar y patrimonio histórico educativo México-España*.

Una vez delineado el eje de trabajo de la colección, el siguiente paso fue abrir una convocatoria pública, en la que tuvieran la oportunidad de participar académicos a lo largo y ancho del país, donde el único requisito sería la especialización de las y los autores en cada uno de los temas propuestos. Es de hacer notar el entusiasmo y difusión que los mismos miembros asociados de la SOMEHIDE dieron a la convocatoria —lo cual se refleja en el número de participantes— y el profesionalismo con que se sumaron al proyecto. En el periodo de mayo a agosto del 2021 se llevó a cabo la recepción de propuestas de capítulos y la sorpresa para el grupo de trabajo fue que se recibió cerca de un centenar de escritos.

La dinámica de trabajo en cada uno de los volúmenes estuvo marcada por sus coordinadores y la distribución de temas en algunos casos obedeció a un proceso planeado y organizado a partir de seminarios de trabajo, mientras que en otros la estructura estuvo

dada por la libre adhesión de los autores a las temáticas propuestas en las convocatorias individuales de cada volumen. Sin importar estas características, el resultado final fue un texto que concentra los avances, tendencias y perspectivas del campo de la historia de la educación desde diferentes miradas y enfoques.

La colección *Historia de la educación en México* viene a colocarse como una propuesta de trabajo que la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación pone en manos de la comunidad académica dentro y fuera de México, con el firme propósito de generar procesos de diálogo y de enriquecer nuestro campo investigativo. Estamos conscientes de que hay muchas temáticas más que merecen quedar plasmadas en otros volúmenes, pero cabe señalar que este es un primer ejercicio que esperamos que tenga continuidad para que nos permita seguir construyendo otras historias de la educación en México.

Dr. JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN
Presidente del Consejo Directivo 2019-2021
Diciembre del 2021

REFERENCIAS

- Aguirre Lora, M. E., y Márquez Carrillo, J. (2016). Historia e historiografía de la educación en México, 2002-2011: vicisitudes de un terreno abierto. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México. Hacia un balance. 2002-2011* (t. 1, pp. 35-60). México: COMIE/ANUIES.
- Alfonso Garatte, M., Ramírez Hernández, G., y Rosas Díaz, K. (2016). Memoria, conocimiento y utopía. La primera revista de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. En M. E. Aguirre Lora (coord.), *Historia e historiografía de la educación en México Hacia un balance. 2002-2011* (t. 2, pp. 329-351). México: COMIE/ANUIES.
- Civera Cerecedo, A. (2013). La Revista Mexicana de Historia de la Educación: la renovación de un proyecto. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 1(1), I-IV. DOI: <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i1.18>.
- Galván, L. E., y Quintanilla, S. (2003). Prólogo. En L. E. Galván Lafarga, S. Quintanilla Osorio y C. I. Ramírez González (coords.), *Historiografía de la educación en México* (pp. 21-23). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

SOMEHIDE [Sociedad Mexicana de Historia de la Educación] (2002). *Acta constitutiva* [Escritura numero cuarenta y cuatro mil ciento cuarenta y dos de la Notaría Número 13 del Distrito Federal]. Ciudad de México. Recuperado de: http://2020.somehide.org/wp-content/uploads/2020/02/estatutos_Notaria_palatino.pdf.

Trujillo Holguín, J. A. (2020). La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y los desafíos en la formación de nuevas generaciones de investigadores. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 9-12. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.342>.

Trujillo Holguín, J. A. (2021). Anuario Mexicano de Historia de la Educación y la pandemia. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 9-13. DOI: <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.351>.

PRÓLOGO

La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación emprendió una tarea titánica que nunca antes había realizado, al publicar siete libros que abarcan temas representativos del devenir histórico de nuestro país, los cuales forman parte de una colección editorial cuya convocatoria obtuvo gran respuesta del sector académico a nivel nacional e internacional. En el caso concreto del volumen 2, titulado *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones*, cuenta con 12 trabajos en los que participan 16 autores, quienes escribieron desde Zacatecas, Morelos, Nuevo León, Veracruz, Puebla, Estado de México, Chihuahua, Ciudad de México y Aguascalientes.

Este libro es un producto que se construye desde la diversidad, a partir de la pluralidad de planteamientos historiográficos; donde cada autor expresa la visión en su caminar, desde la complejidad de los múltiples hilos que entretejen el entramado de la historia. Cada escritor escoge el color de su hilo, grosor y tamaño; lo tiñe con su experiencia y formación, y lo plasma en su capítulo del libro, con una mirada desde el contexto de su estado. Así, la historiografía de la educación se muestra como una tarea de constante debate público, plural, de convergencias y divergencias, no exenta de contradicciones. Cada hecho puede ser analizado desde diferentes perspectivas, en un tema tan polémico y complejo como lo es el proyecto de la educación socialista de los años treinta del siglo pasado, en cuya aplicación hubo características distintas, personajes que figuraron como impulsores o detractores, y condicionantes derivadas del contexto regional donde buscaba implantarse.

Hacer historiografía es una tarea que nunca termina. Siempre hay alguien que está escribiendo sobre la temática de su interés y a lo largo del tiempo las generaciones se relevan y surgen nuevos planteamientos para interpretar la realidad educativa. Se da cabida a voces diversas para ir conformando las piezas que poco a poco van armando el rompecabezas de la historia de la educación. Así se plasma en este volumen. Así se construye la identidad local, regional y nacional, la cual no se adquiere ni transmite de manera mecánica. El escritor la va formando día a día, en el acto de reflexionar, investigar y participar con sus pares en actividades que enriquecen sus bases teóricas, fundamentos y visiones que acaban por plasmarse en un escrito.

La particularidad de este volumen es que fue elaborado durante la pandemia ocasionada por COVID-19, enfermedad que obligó a replantear la manera de trabajar desde la virtualidad, ausentes de los tradicionales encuentros cara a cara a los que nos habíamos acostumbrado y parecían inamovibles; pero de pronto, sin previo aviso, se tuvo que cambiar la manera de trabajar y —desde luego— de hacer historiografía. Estas circunstancias condicionan el desempeño del escritor, pero también explican su trabajo y muestran la complejidad de publicar en tiempos tan inciertos.

La identidad de este volumen pasa por la interacción de sus protagonistas, que incluye a autores, dictaminadores, editores, correctores y financiadores. El equipo de coordinadores, encabezado por Jesús Adolfo Trujillo Holguín y apoyado por Francisco Alberto Pérez Piñón y Salvador Camacho Sandoval, asumió su tarea y resolvió los problemas de la publicación de este libro. Sin duda, se trató de un esfuerzo que es digno de todos los elogios, por la gran cantidad de horas de trabajo que debieron invertir para que su aventura llegara a buen puerto.

La historiografía no es asunto de definiciones teóricas, sino de comportamientos manifestados en cada idea que se plasma a lo largo de los capítulos que integran el libro. La educación socialista fue un periodo que podemos ubicar formalmente en el sexenio

presidencial del General Lázaro Cárdenas del Río (1934 a 1940), pero sus antecedentes surgen mucho antes, como parte de los movimientos ideológicos que buscaban construir un proyecto social más justo, al término de la Revolución mexicana. Las consecuencias perduran hasta nuestros días en diferentes espacios e instituciones como las que se abordan en el libro: la Escuela Normal de Oaxtepec, Morelos; la escuela rural en la región de Nochistlán, Zacatecas; la Dirección Federal y la Supervisión de Educación de Zacatecas; los movimientos estudiantiles bajo influencia socialista en Chihuahua; los planteamientos de la escuela socialista manifestados en los libros de historia y lectura; el socialismo educativo en Nuevo León, Veracruz y Aguascalientes; el impacto ideológico en las escuelas particulares; los conflictos en la región del Valle de México, y—desde luego— la participación de los maestros para apuntalar el proyecto gestado durante el cardenismo.

Los y las autoras de este volumen son personas que en su mayoría concluyeron algún posgrado (doce doctorado, tres maestría) y solo una cuenta con licenciatura pero actualmente cursa un programa de maestría; en tanto que dos se encuentran estudiando un doctorado. Los números nos indican que los posgrados son el espacio donde más se produce, en este caso, historiografía de la educación. Al menos siete manifiestan pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (SNI-Conacyt), lo que nos ubica ante el escenario general de la investigación educativa, donde existe el imperativo de producir y publicar lo que trabajamos dentro de una línea de generación y aplicación del conocimiento, como parte de las presiones de los estímulos y programas de financiamiento.

Los y las protagonistas de este libro muestran con su trayectoria que son conocedores de la temática que se aborda, ya que no es el único capítulo o producto académico que han realizado sobre socialismo. Basta leer la síntesis curricular —que se encuentra en las páginas finales— para conocer y entender mejor desde dónde se escribe. Algunos realizaron su tesis de maestría o doctorado sobre

esta línea de investigación, otros son maestros de escuelas Normales, e incluso hay quienes se formaron y vivieron en regímenes socialistas, como es el caso de Izabela Tkocz, que nació y se formó en Polonia cuando era socialista, y Arianna Vega Hernández, quien es cubana de nacimiento y aún mantiene sus vínculos con la isla.

La importancia de este volumen radica en que se sube a la palestra de la discusión el tema de la educación socialista bajo una nueva mirada, construida a partir de la reinterpretación del fenómeno con una visión desde las regiones, pues en las últimas dos décadas ha sido una constante que se escriba cómo se vivió esta experiencia en diversas instituciones y/o entidades del país. El conjunto de los capítulos muestra que la temática fue un proyecto cuyas ideas fraguaron al sistema educativo actual, tuvieron a las y los maestros como operadores y reflejaron al quehacer docente como una actividad que rebasa las cuatro paredes del aula, pues su labor impacta en la transformación general de la sociedad. Los promotores del socialismo, principalmente maestros, participaron en la difusión de las ideas a través de las radiodifusoras, encuentros magisteriales, prensa, festivales y –sobre todo– en la formación de sus estudiantes. Las escuelas fueron centros de interpretación, análisis y difusión de la corriente socialista, así como de su ideario por construir una sociedad más justa, participativa y comprometida con el desarrollo de las clases marginadas.

Al contar con una interpretación del socialismo desde las regiones, de muchas maneras es hacer microhistoria. Desde que Luis González y González realizó este tipo de historiografía, con su célebre obra *Pueblo en vilo: microhistoria de San José de Gracia*, su enfoque fue tomando carta de ciudadanía y especificidad, diferente a la corriente que se cultivaba en Italia. En el transcurso del tiempo, la microhistoria “a la mexicana” ha evolucionado de tal manera que este volumen es muestra de ello, pues ya no hablamos de una sola metodología válida, como se asumía en la década de 1980. Hoy se plantean los métodos –y no “el método”– que se adecuan a la formación de cada escritor y su dominio de las teo-

rías que fundamentan la actividad historiográfica. Se entrecruzan metodologías con bases sociológicas, antropológicas, políticas, psicológicas, económicas, pedagógicas o filosóficas, por mencionar algunas áreas. Así, lo metodológico se nutre de manera desigual desde la pluralidad, complejidad, interdisciplinariedad e incluso transdisciplinariedad.

Historiografía de la educación, ¿para qué? Para entendernos a nosotros mismos en nuestro trabajo académico y en las diversas funciones que desempeña la educación. Así es para el caso de la corriente socialista, que trascendió más allá de los tiempos políticos marcados en un periodo de gobierno y en los postulados de las leyes y documentos curriculares que la explicaban. De esa manera, también se muestra la función de la educación en la construcción de la identidad social.

En lo que respecta a la confección de los trabajos, se advierte otra fortaleza de la obra en su conjunto, pues no solamente presentan miradas frescas sobre distintas artistas de la educación socialista, sino que representan una novedad para el área de historia e historiografía de la educación, al sustentarse primordialmente en fuentes primarias. Las interpretaciones se construyen desde los archivos históricos locales, entrevistas con protagonistas y —en parte— con vivencias personales. Se rescata lo que estaba olvidado o se creía perdido, pero enfocándolo en vetas útiles para el enriquecimiento del campo historiográfico. Se advierte que la historia de bronce ya ha sido superada, pero sigue siendo útil para reinterpretarla a la luz de nuevas visiones, como se manifiesta en cada capítulo. La historiografía no estandariza los acontecimientos, pues cada autor muestra sus intereses, angustias, utopías y horizontes acerca del socialismo en su región. De alguna manera se destruyen mitos que la historia de bronce fabricó por largo tiempo.

La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación es un referente tan importante como los miembros asociados que la integran, y cada uno se hace visible a través de sus publicaciones. El actual Consejo Directivo fue fundamental para que la colección en su

conjunto llegara a buen término, y que a través de ella los y las autoras tuvieran la posibilidad de mostrar su manera particular de interpretar el papel de la educación socialista a lo largo de la historia de México. Así lo pudieron hacer Adriana Adán Guadarrama, Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos, Salvador Camacho Sandoval, Carlos Capistrán López, Aymara Flores Soriano, Ana María del Socorro García García, Marcelo Hernández Santos, Juana Idalia Garza Cavazos, Elías Lomelí Llamas, Verónica Méndez Andrade, Elvia Montes de Oca Navas, Giovanni de Jesús Orea y Quintero, Francisco Alberto Pérez Piñón, Izabela Tkocz, Jesús Adolfo Trujillo Holguín y Arianna Vega Hernández.

En síntesis, ante la problemática histórica de la construcción del socialismo en México, tenemos que su proyecto político y educativo no se realizó de la misma manera ni tampoco con el mismo compromiso en todas las regiones del país. La percepción y análisis de cada capítulo muestra el mosaico plural desde el cual se construye la historiografía de la educación en México. Este volumen no muestra verdades acabadas, sino visiones con diversidad de temáticas e intereses. Nos muestra que hacer historiografía es una tarea inacabada y viva.

GUILLERMO HERNÁNDEZ OROZCO

CADENAS DE TRANSMISIÓN
DEL SOCIALISMO RUSO:
LA VISIÓN SOCIALISTA DE LA
DIRECCIÓN FEDERAL Y LA SUPERVISIÓN
DE EDUCACIÓN EN ZACATECAS

Marcelo Hernández Santos

La educación socialista en México es un tema recurrente. Se debe al acontecimiento: a la idea de que un gobierno pudiera plantear el socialismo en la educación e impulsar el desarrollo del capitalismo en lo económico y social. La educación socialista se ha estudiado desde sus reformadores; desde los profesores que apoyaron y pudieron cargar con el proyecto sobre sus hombros; desde la niñez, entre otros tópicos que han sido tratados en nuestra historia de la educación. Sin embargo, no se ha explorado mucho sobre las ideas del socialismo mexicano relacionado con Rusia, que llevaba como meta la sociedad sin clases y la dictadura del proletariado. Tampoco se ha explicado lo suficiente el mecanismo de transmisión que se diseñó desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) para que los directores federales de educación y los supervisores pudieran explicar el socialismo en su versión hegemónica: cooperativismo, desarrollo económico y anticlericalismo, y en su versión radical (dictadura del proletariado).

En el presente texto se analizan las orientaciones de la educación socialista en Zacatecas, desde la versión de un socialismo soviético impulsado por el director federal y el supervisor de educa-

ción, quienes en jerarquía de la burocracia educativa eran cercanos al Estado y aspiraban a ir más allá de las concepciones socialistas oficiales (cooperativa, antirreligiosa). El acontecimiento que se analiza se relaciona con las formas en que estas figuras de autoridad (directores federales y supervisores de educación), dependientes del gobierno y de su idea estatista del socialismo, concibieron e impulsaron un socialismo bolchevique: que planteaba la dictadura del proletariado y la sociedad sin clases, con los maestros y los niños. Interesa aquí la concepción de las ideas de un socialismo radical, no necesariamente su aplicación.

Se muestra el discurso radical de la educación socialista implementada en el país, cuya concreción fue a partir del trabajo pedagógico en las escuelas y las aspiraciones civilizatorias que el gobierno mexicano inculcó para que los actores educativos (alumnos y maestros) tuvieran relaciones de igualdad (sociedad sin clases) en el contexto del trabajo escolar. El escrito aborda esas posibilidades de concreción y las vías de formación y transmisión que se crearon para lograr que las ideas socialistas, cercanas al socialismo, permearan en el sector magisterial en el contexto de la reforma educativa en una entidad federativa como Zacatecas.

El texto cierra con reflexiones sobre las concepciones del socialismo ruso en la educación que tenían los actores educativos. Se hacen visibles estas ideas y se deja en claro que todas estas versiones del socialismo más radical no se llevaron a la práctica, sino que fueron solo aspiraciones individuales de que el socialismo se convirtiera en un sistema que organizara las escuelas y sus profesores en formas de vida más igualitarias. Era importante trascender el contenido del texto del artículo tercero de la Constitución y que tuviera un impacto conceptual e ideológico en los diferentes cursos de perfeccionamiento magisterial, que tuvieron los profesores en la época cardenista en Zacatecas. Se trata de seguir explorando las posibilidades que tuvo la educación socialista de impulsar las ideas de una sociedad sin explotados ni explotadores en México, particularmente en Zacatecas.

Los relatos de los que se da cuenta en este texto abrevaron del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública/ Archivo General de la Nación. Particularmente se analizan artículos de la revista *El Maestro Rural*, tomo VI, de 1935, referentes a los cursos de formación para docentes rurales y documentos sobre la administración de las escuelas rurales por parte de las Escuelas Regionales Campesinas del fondo del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. El análisis de los documentos se realiza a partir del método histórico: se contextualizan (con la política educativa del régimen cardenista) las afirmaciones y declaraciones sobre la educación socialista que hicieron el director federal y los supervisores de educación en Zacatecas. El análisis y crítica que se hace de las fuentes, dan cuenta de un acontecimiento histórico basado en las decisiones tomadas por los directores y supervisores federales de educación en el contexto mundial y local de la disputa capitalismo versus comunismo y por la rectoría de la educación entre la Iglesia católica y el Estado mexicano.

VERSIONES DEL SOCIALISMO DURANTE EL CARDENISMO

La educación socialista surgió como una política de Estado a partir de la reforma al artículo tercero constitucional decretada el 13 de diciembre de 1934. Un poco antes, el 20 de julio, Plutarco Elías Calles (1924-1928), todavía con mucho margen de decisión en el gobierno mexicano, proclamó lo que sería la reforma; planteó el objetivo principal de esta orientación ideológica en la educación con el *Grito de Guadalajara*: arrancar “a la juventud de las garras de la clerecía [...] la escuela está dirigida por elementos clericales y reaccionarios. La revolución tiene el deber imprescindible de apoderarse de las conciencias [...] y de formar la nueva alma nacional” (Raby, 1974, p. 40). La disputa con el clero; la necesidad de una educación científica y su relación con el significado social en la capacitación para el trabajo productivo y de integración ideológica, fueron los elementos para configurar la reforma al tercero constitucional. Se

trataba de homogeneizar al país a través de la política educativa. Estos fueron los elementos del debate y de acción que el grupo del Maximato ubicaba en 1934 y que más adelante le heredaron a Lázaro Cárdenas (1934-1940).

A Calles se le debe el inicio de la educación socialista. Su espíritu anticlerical y de crecimiento económico fue muy claro, por eso cuando planteó la intención de “apoderarse de las conciencias” se refería a la necesidad de plantear nuevos contenidos para la educación primaria cuya meta sería hacer una escuela, sobre todo en el medio rural, productiva, que a su vez contribuyera a desterrar prejuicios y atavismos con lo sobrenatural y religioso: creencias vigentes en las poblaciones campesinas e indígenas del país. Todas estas aspiraciones civilizatorias o conversión de creencias debían ser alcanzables desde la educación de la niñez, con esto, sostenían, se crearía la “nueva alma nacional”. Esta visión desde luego fue matizándose una vez que Cárdenas asumió el poder y después de la expropiación petrolera en 1938, cuando tuvo que moderar su política social y educativa.

La necesidad de implementar una política gubernamental a escala nacional estaba clara con Calles (presidente de México de 1924 a 1928) y posteriormente con Cárdenas. El problema era su concreción. La necesidad de aliados en las entidades federativas fue una tarea impostergable del régimen, misma que hizo con éxito. Según Vaughan (2001) el avance en la construcción de un nuevo pacto de fidelidad entre el gobierno y población (las masas) avanzó gracias al acuerdo con gobernadores y caciques locales de todo el país, donde destacan los Ávila Camacho en Puebla, Gonzalo N. Santos y Saturnino Cedillo en San Luis Potosí. Es por este motivo que las concepciones regionales sobre la educación socialista cobraron fuerza. Por eso en el caso de la zona del sureste de Zacatecas hay visos de la presencia del socialismo soviético.

Particularmente en la educación, la mecánica fue similar: necesitó de los directores federales de educación en los estados, los supervisores y los maestros, para transmitir toda la política educativa. En

ese orden jerárquico fue como se logró negociar con la población los preceptos políticos, civilizatorios y pedagógicos que planteó la educación socialista. En el caso que se estudia, es importante decir que la idea hegemónica de la educación socialista no se acercaba a una concepción bolchevique. Si bien es cierto que el adjetivo de socialista en la educación tuvo muchos matices (educación de masas para la producción del campo, antirreligiosidad, cooperativismo), el régimen siempre tuvo el cuidado de desmarcarse de una versión del socialismo que dependiera de Rusia. De tal suerte que si prosperaron algunas concepciones relacionadas con la sociedad sin clases y la dictadura del proletariado se debe a un mero accidente; estas ideas se dieron de una forma coyuntural y con esfuerzos aislados e individuales (Tecuanhuey y Aguirre, 2016), como se muestra en las experiencias y concepciones individuales que los directores y supervisores federales de educación en Zacatecas hicieron de la educación socialista.

El texto constitucional de 1934 se había ideado desde 1933 en la Segunda Convención Ordinaria del Partido Nacional Revolucionario (PNR), donde se elaboraba el plan sexenal de gobierno. Desde ese momento su origen se tornó diverso: “lo vistieron con frases tomadas del socialismo ruso” (González, 2005, p. 170) y por tanto era impreciso porque en efecto otras frases eran de la escuela racionalista, liberal y antiliberal, proyectos educativos que se habían experimentado en México desde la época en que se desarrolló la Revolución mexicana (1910-1917).

La educación socialista surgió del precepto de la reforma al artículo tercero constitucional. Del decreto surgió la reforma educativa de 1934 en la cual se resolvió 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 la vida social. Solo el Estado se encargará de la educación, queda prohibida la participación del clero en la educación en los niveles de primaria, secundaria y normal [Guevara, 1985, p. 63].

Como era de esperarse, tuvo diferentes interpretaciones y reacciones en los diversos grupos organizados del país. Sin duda el sector eclesiástico fue el más reacio a aceptar el nuevo texto. Era lógica su reacción porque la reforma educativa lo puso como centro de ataque; era el enemigo principal (“queda prohibida la participación del clero en la educación”) y, desde el punto de vista del gobierno, era el principal obstáculo para que el país progresara en todos los órdenes sociales, pero principalmente en el terreno de la comprensión científica (“crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo”) de la sociedad.

Desde la más alta jerarquía de la Iglesia hubo una férrea oposición a la reforma educativa de 1934. El arzobispo de México en ese momento, Pascual Díaz, llamó a la resistencia para impedir por todos los medios que se llevara a cabo esa orientación en la educación. Lo apoyaron otros obispos del país relacionados con el movimiento cristero y con antecedentes de oposición a los proyectos educativos del gobierno posrevolucionario, como Leopoldo Lara y Torres, obispo de Tacámbaro, Michoacán, quien había tenido un papel preponderante, aunque sin éxito, en el impedimento de la instalación en ese lugar de la primera Escuela Normal Rural (escuela para formar profesores rurales con estudiantes de origen campesino y pobres) de México en 1922. De igual forma lo hicieron organizaciones como la Acción Católica Mexicana, la Federación de Padres de Familia, entre otras, que identificaban con Cárdenas la continuidad de una política antirreligiosa y la concreción de la idea de Calles de “apoderarse de la niñez” a través de establecer la hegemonía del Estado en la educación de los niños. A la larga ese fue el desenlace: “la aceptación eclesial del monopolio del Estado sobre el terreno de lo social” (Tecuanhuey y Aguirre, 2016, p. 88).

La batalla escolar o la disputa por el control de la educación entre Iglesia-Estado fue marcada entre 1929 y 1938 y por momentos estuvo muy intensa. En la respuesta de 1934 que dio el secretario de Educación Pública, Ignacio García Téllez, a la Iglesia, negando que el gobierno promoviera el anticlericalismo, se puede apreciar

esta tensión. Afirmaba: “La escuela socialista no impone dogmas de ningún género [...] busca tan solo la integración de una conciencia colectiva que responda a una moral más justa y humana” (AGN, 1935). García Téllez quiso matizar su rechazo al clero, desde la concepción de esta nueva moral socialista. Al decir que buscaban la integración colectiva, era entendible que la Iglesia no entraba en esa estrategia de promoción de la identidad nacional. Fue hasta 1938 cuando Cárdenas pudo aceptar la participación definitiva del clero en la educación.

El presidente de México, dado el galimatías que se estaba provocando por las interpretaciones, escribió un texto en la revista que editaba la Secretaría de Educación Pública, *El Maestro Rural*, donde definía la educación socialista. No está claro si quiso calmar los ánimos ante el clero o quería proveer al magisterio de herramientas para que pudieran hacer mejores interpretaciones del significado de la reforma educativa, para que a su vez explicaran (sin enfrentamientos) a los demás maestros y a la gente de las comunidades los alcances ideológicos y prácticos de la reforma constitucional al artículo tercero. Cárdenas definió la educación socialista en los siguientes términos:

La educación socialista combate el fanatismo, capacita a los niños para una mejor concepción de sus saberes para la colectividad y los prepara para la lucha social en la que habrán de participar cuando alcancen la edad suficiente para intervenir como factores de producción económica [AGN, 1935-1936].

Para el presidente de la República, la educación socialista preparaba a la niñez en la ciencia y la vida social; además de la combatividad, y generadores, como trabajadores, de la riqueza nacional. En esos términos, Cárdenas era un modernizador; coincidía desde el *Grito de Guadalajara* en “apoderarse de la conciencia nacional”. Lo central de su aclaración fue su idea científica en la educación y la necesidad de que los niños aprendieran en las escuelas. No hubo en su discurso defensa del marxismo ni el socialismo como forma de organización social. La lucha contra los fanatismos y la

explicación científica de las cosas lo colocaban no como un defensor del socialismo ruso, sino más bien como un promotor liberal, populista y moderno, que no atacaba, pero tampoco era defensor a ultranza de las ideas extranjeras en boga, como el socialismo, aunque sí aprovechó la bonanza económica y legitimidad política de la Unión Soviética para implementar políticas sociales de desarrollo y crecimiento, movilización de masas, así como la consolidación de un sistema educativo con mayor cobertura.

El socialismo en la educación parecía una contradicción porque en realidad el gobierno cardenista avanzaba hacia la construcción de un Estado liberal/capitalista. La educación socialista siempre se colocó en la antípoda de la educación liberal, misma que se consideraba como un planteamiento individualista y egoísta, preceptos que iban a ser disminuidos con una educación colectivista; uno de los sinónimos de lo que se entendió y se promovió desde la educación socialista. Hamilton (1983) sostiene que la idea de Cárdenas fue ayudar a las masas para dirigirse al capitalismo. Su principal propósito fue eliminar “las estructuras precapitalistas y feudales estableciendo el control de la economía” (p. 260).

La educación rural sería un vehículo importante para transformar esas estructuras económicas todavía ancladas en la escasa producción del campo y la incredulidad de la población rural de que podía hacerse cargo, con sus propias manos, sin tener como mecenas al hacendado, de la tierra ejidal que Lázaro Cárdenas repartía en todas las partes del país. De igual forma, se pensaba que con la educación se podía ir cambiando la mentalidad de las personas para entender y aprovechar los beneficios civilizatorios que desde el Estado mexicano se prometían a la población.

En el sector magisterial también se dio un debate sobre la nueva orientación del artículo tercero. Desde la perspectiva de los reformadores se trataba de plantear una educación que coadyuvara a la consecución de los preceptos sociales que la Revolución mexicana había impulsado: justicia social y económica, organización de las masas populares e instituciones democráticas y la extensión de la cobertura escolar (Tecuanhuey y Aguirre, 2016).

La visión hegemónica de la educación socialista durante el cardenismo fue la concepción de la organización de masas y la ampliación de la cobertura educativa, así como la antirreligiosidad, no obstante, en el magisterio también se alimentó la concepción de un socialismo radical. Se decía que el socialismo en la educación serviría “para profundizar el conocimiento científico de las formas de explotación del hombre sobre el hombre y los métodos de la lucha social que resolvieran los problemas del medio rural y permitiera la organización de los campesinos” (Civera, 2008, p. 181). Como se puede observar, seguían las frases rusas. Al menos en el sector magisterial; en los directores y supervisores de educación que aquí se estudian estaba presente la lucha de clases y la dictadura del proletariado. Pero también estaba la otra interpretación: para muchos educadores y para la sociedad campesina, 98% católica, eran ideas “exóticas” (González, 2005, p. 15).

José Santos Valdés, director de Escuelas Regionales Campesinas (ERC) (el nuevo nombre de las ENR durante el cardenismo; seguían siendo escuelas con internado y becas para hijos de campesinos, la idea era formarlos como peritos agrícolas y profesores rurales), que había sido profesor de primaria y militante del Partido Comunista Mexicano, en un folleto dirigido a los profesores de primaria para que comprendieran la educación socialista, afirmaba que esta reforma no era el primer experimento y recordó todos los proyectos educativos posrevolucionarios: “se buscaron ensayos de relumbrón, buscando escuelas activas, escuelas del trabajo, escuelas de la acción”. Desde su perspectiva, en “México la enseñanza siempre estuvo desorientada [...] nuestra escuela siempre fracasó” (Valdés, 2005, p. 22). Sin embargo, en esta nueva coyuntura, como comunista, creía que se podía lograr explicar mejor a los maestros las contradicciones del régimen capitalista y llegar a la sociedad sin explotados. Creía que la reforma educativa podría estructurarse desde los principios del socialismo científico.

Los maestros, de acuerdo a su afiliación política, entendían la educación socialista. Hubo incluso aquellos profesores que, por su falta de militancia e instrucción superior (la mayoría de ellos apenas

había terminado la primaria elemental: hasta cuarto de primaria), no diferenciaban entre socialismo y racionalismo. Ellos hablaban de socialismo en los términos que se promovía desde el PNR: como una aspiración de justicia social, y no como una filosofía del materialismo dialéctico con posibilidad de concreción en un plan político y educativo. Era entendible que muchos maestros que no tenían conocimientos sólidos en aritmética, geografía o lengua, no tuvieran información alguna de Carlos Marx o la doctrina socialista, sin embargo, también existía el otro sector del profesorado formado en el socialismo, con teoría y conocimiento de sus pedagogías. El conocimiento que poseían procedía del medio político, ya que desde 1920 existían y se difundían ideas socialistas en México (Quintanilla, 2003).

Se puede decir que la mayor parte del gremio docente estuvo en una disyuntiva: entre “las exigencias de la vocación y la promoción del proyecto político” (Rockwell, 2003, p. 226). La escuela fue la arena en donde se concretó esta aparente contradicción entre el trabajo pedagógico del profesor y la formación política con las ideas del socialismo científico y su adaptación mexicana durante el cardenismo. Las consecuencias de esta reforma educativa sin duda fueron asumidas por muchas comunidades rurales, maestras y maestros, que entre las filias y fobias posiblemente llegaron a la confrontaron.

La educación socialista llegó a las escuelas gracias al *Plan de acción de la escuela primaria socialista*, documento base de la reforma, editado por el Instituto de Orientación Socialista. En este documento se promovía la idea de una escuela socializada, que cuidara que la institución escolar no estuviera al margen de la vida y la sociedad. También se impulsó el dominio técnico de los métodos pedagógicos en boga que iban desde la escuela racionalista de Ferrer Guardia hasta la educación progresiva con Dewey, Kilpatric y Decroly, principalmente (método de proyectos, centros de interés), que ayudaría a alumnos y maestros a enseñar para la vida (Rockwell, 2003, p. 222).

Los preceptos de la escuela socialista, con todos sus matices, llegaron a las primarias a través de los supervisores federales en los estados, mediante los cursos de cooperación pedagógica que cada semana recibían los maestros rurales que daban clase en las primarias rurales en 1935. Su orientación tuvo matices: fue radical, moderada e inexistente. Algunos, los que veían que era una educación de corte socialista en un Estado capitalista, creían que era una educación solo de masas, distante de las ideas marxistas y del socialismo real de la Unión Soviética. Otros actores creyeron que debía cambiar radicalmente las relaciones pedagógicas y de poder entre el alumno y el docente; pensaban que podía haber igualdad entre estudiantes y docentes, emulando un poco las ideas de la escuela nueva que Eulalia Guzmán relataba en su libro *La Escuela Nueva o de Acción*, publicado en 1923 (Taylor, Arredondo y Padilla, 2016). También se pensaba en representar al régimen comunista que podría existir en el futuro.

La idea de acabar con la explotación “del hombre por el hombre” y crear una sociedad igualitaria estuvo doctrinariamente en el socialismo, pero, ¿qué tanto se logró en la educación? Desde 1928, durante la gestión de José Manuel Puig Causaranc como secretario de Educación Pública, los supervisores de zonas escolares de educación primaria y directores federales de educación fueron los directamente encargados de promover todas las disposiciones de la SEP; se había habilitado a los inspectores y directores de educación para que funcionaran como “Consejo Técnico y dieran cuerpo a la doctrina [de la educación progresiva; centrada en el alumno y no el profesor] y fuera aplicada a las escuelas primarias” (Moraga, 2017, p. 28). Durante el cardenismo esta cadena de mando se fortaleció, de tal manera que estas figuras jerárquicas fueron las encargadas de promover la reforma educativa en el magisterio. Por esta razón, es explicable que fueran ellos y no los profesores de la primaria los que entendieran la educación socialista desde este matiz radical; como proyecto político y científico desde el marxismo y el materialismo histórico dialéctico y no solamente como una educación de masas,

cooperativa y antirreligiosa, que era la visión hegemónica al interior del gobierno.

La reforma educativa de 1934 se entendió de muchas maneras porque se originó desde el interior de varios grupos: Estado, políticos y política local versus política nacional, Partido Nacional Revolucionario, Partido Comunista Mexicano (este último inicialmente no la apoyó hasta después que pactó con Cárdenas) y supervisores y directores federales de educación. En la mayoría de ellos, sobre todo en el PNR, privaba una idea de socialismo propio, a la mexicana, centrado más en la colectividad y los beneficios potenciales que podría traer el capitalismo. De hecho, siempre negaron y combatieron un socialismo que llevara como objetivo final la dictadura del proletariado. Para el cardenismo la educación socialista se entendería así: “desfanatizadora, popular, gratuita, obligatoria, cooperativa, coeducativa, unificada, productiva, integral, federalizada [...] una educación económica, higiénica, doméstica” (Moraga, 2017, p. 34 y 35). Las ideas de la sociedad sin clases y la dictadura del proletariado aparecieron de forma periférica, aunque también fueron planteamientos retomados por figuras del Estado y por esta cadena de mando que se componía de directores y supervisores de educación.

El tema de la educación socialista es complejo, no se agota pese haber sido estudiado desde muchas perspectivas. Es claro que el socialismo educativo se presentó como una paradoja, pues el país en realidad se perfilaba hacia la consolidación de un estado liberal capitalista. Quizá por esto la Universidad Nacional Autónoma de México criticó el proyecto como improvisado, demagógico, estatista y con poca consistencia técnica. El gobierno de Lázaro Cárdenas tomó algunos preceptos del socialismo para aplicarlos a la educación, pero en general no optó por el régimen socialista como su sistema de gobierno, siendo una opción real en su momento: el socialismo como opción de vida para tres cuartas partes de la humanidad fue real (Hobsbawm, 2009). México pudo haberse decidido por el comunismo. Hamilton (1983) sostiene que esa opción pudo

haber sido deseable para México por la solidez económica de la URSS, sin embargo, no lo hizo. En su lugar aprovechó esta bonanza rusa para legitimar políticas populares como la incorporación de las clases desfavorecidas al progreso nacional que se proyectaba.

En el Estado mexicano se formaron cuadros en el socialismo y se plantearon ideas innovadoras en el ramo de la educación desde 1922; pese a estos esfuerzos, el socialismo científico (como antesala del comunismo y la sociedad sin clases; la dictadura del proletariado) en el sector educativo nunca fue posible. Tenemos, en cambio, muchas ideas revolucionarias que coexistieron con otras más oficialistas. Ambas posturas abonan a construir una narrativa compleja de lo que fue y pudo haber sido, en un estado como Zacatecas (cuya presencia de la religión era más fuerte que la Revolución), la educación socialista con ideas de igualdad; de lucha contra el capitalismo. A esta narrativa le abona este escrito.

SOCIALISMO RUSO PARA PROFESORES DESDE LOS DIRECTORES FEDERALES DE EDUCACIÓN

La reforma educativa de 1934 necesitó de altos y medios mandos dentro de la Secretaría de Educación Pública para lograr propagar las ideas, con sus matices (radicales y estatistas) de la educación socialista. Fueron los cuadros mejor formados en la teoría marxista los que a su vez formaron a otros profesores en las ideas de la reforma educativa. Muchos maestros de primaria estaban convencidos de la educación socialista, sobre todo en su versión oficial de educación de masas, visión antirreligiosa e impulso civilizatorio, pero no necesariamente tenían los argumentos teóricos para defender la postura, por ese motivo, necesitaron de los directores federales de educación en los estados y los supervisores de zonas escolares, quienes fueron los más cercanos colaboradores de la reforma educativa y tenían visiones más acabadas de lo que era el socialismo, sobre todo, como se destaca en este texto, de la visión bolchevique.

Pese a que el eslabón de la cadena de mando de la SEP (directores federales de educación en los estados y supervisores de zonas

escolares) había abrevado del discurso socialista del cardenismo: cooperativo y anticlerical, proveído por los textos emitidos desde el PNR, el Instituto de Orientación Socialista, el plan sexenal y el *Plan de acción de la escuela primaria socialista*, de la revista *El Maestro Rural* y otras, muchos de ellos también pudieron acceder al planteamiento más radical del socialismo: el ruso. Esto se debió no solo a que este fue el otro discurso, el no-hegemónico —que circuló en personajes del gobierno como Narciso Bassols o Moisés Sáenz—, sino a la militancia que algunos de ellos tenían en el Partido Comunista, por tal motivo dominaban y creían en el discurso en torno a la defensa de la educación socialista de corte radical (la versión rusa).

Fueron los supervisores los que llevaron las ideas socialistas a los maestros a través de la formación/perfeccionamiento magisterial, ya sea con cursos en sus zonas escolares o en los Centros de Cooperación Pedagógica que generalmente se impartían por profesores de las ERC. Por la formación que recibieron estas figuras de mando, “tenían una interpretación más combativa de socialismo” (Rockwell, 2003, p. 224). el papel que cumplieron los directores de educación no fue casual porque desde 1928 venían actuando como Consejo Técnico en la educación y servían para ejecutar las políticas educativas que los diferentes gobernantes venían diseñando. Para poner un ejemplo de la influencia de estas figuras, citemos un lugar, que es al que se hará referencia a lo largo del texto: la región de Bimbaletes, con las escuelas rurales administradas por la Dirección de Educación federal en el estado de Zacatecas en 1935. Esta dirección y la ERC de ese lugar compartían el “control técnico y administrativo de las escuelas rurales de Bimbaletes, San Blas, Loreto, El Prieto, La Venta, Las Playas, Tierra Blanca, El Pastor, Juan Alberto”, pertenecientes al municipio de Loreto, Zacatecas (AHSEP/AGN, 1935).

El caso de Zacatecas es ilustrativo con respecto a las disputas políticas que generó el proyecto político socialista a nivel local porque no es una entidad con presencia revolucionaria, antes bien, alimentó a grupos más reaccionarios relacionados con el movi-

miento cristero y la persecución de maestras y maestros rurales. El caso de la presencia de ideas cercanas al socialismo más radical se puede entender en este contexto del país gracias a la presencia de militares conectados con las ideas de organización popular planteadas desde México, como es el caso del general Matías Ramos Santos, gobernador de Zacatecas, y el director federal de educación en el periodo, Salvador Varela, mismo que para lograr la educación socialista creó la Unión de Directores e Inspectores. Salvador Varela, junto con Tomás Cuervo, un supervisor de educación en Zacatecas, crearon esta unión. Ambas figuras fueron funcionarios con mucha influencia y formación en el socialismo, sobre todo Tomás Cuervo que acumulaba una experiencia nacional al haber desarrollado diferentes puestos administrativos de la educación en Querétaro y Chiapas.

El caso de estas figuras de la cadena de mando de la SEP es singular, porque en otros estados los supervisores hicieron otras actividades. Por ejemplo, Lamberto Moreno y Elpidio López en Sonora atendieron el programa socialista de forma diferente: frenaron al magisterio antirreligioso y lo formaron en la “destreza pedagógica” para que dejaran la enseñanza verbalista (Vaughan, 2003, pp. 182 y 183). Poco promovieron el papel político del magisterio, antes bien, combatieron a los profesores que estaban enrolados con la comunidad liderando su organización política y hasta económica.

La educación socialista se propagó desde el Estado. En el caso de Zacatecas, el director federal instaba a que se siguieran los preceptos de esta teoría en los maestros que trabajaban en las escuelas rurales. En 1935 emitió la circular número 46, en la cual se enlistaban las características de la capacitación de los profesores para la enseñanza socialista “que contrarreste la acción de los elementos conservadores que se oponen a la cristalización de los principios revolucionarios” (AHSEP/AGN, 1935). Los cursos, publicaciones y conferencias que recibían los profesores rurales eran a través de los Centros de Cooperación Pedagógica y Mejoramiento Social,

mismos que eran planteados desde las ERC los sábados. En sus sesiones de trabajo se abordaban temas académicos, profesionales y prácticos, sobre todo se hacía hincapié en la mejora del trabajo productivo en las escuelas rurales (Civera, 2008) a través de las jornadas socialistas que se planteaban para realizar acciones civilizatorias en la población. Resulta claro que los directores de educación sabían quién era el enemigo a vencer. “Los elementos conservadores”, decían, era el clero, y por tanto este grupo de mando dentro de la SEP se preparó para enfrentarlo.

En los cursos de formación leían artículos de *El Maestro Rural*, *Impulso Juvenil* y algunos manifiestos. Los maestros recibían las nuevas orientaciones pedagógicas, veían cómo resolver otros problemas de la comunidad y del gremio (la falta de pagos, por ejemplo), luchaban contra la reacción y ubicaban al enemigo principal: al burgués y al cura. Planteaban otras discusiones, como la diferenciación de la escuela liberal de la escuela socialista. La primera, decían, “sobrepone el egoísmo individual a los intereses colectivos, protegiendo la formación de grupos privilegiados”. La segunda era la antítesis, planteaba “la socialización de los medios de producción y de cambio” (AHSEP/AGN, 1935).

El director de educación en Zacatecas tuvo una idea más combativa de socialismo. Así se muestra cuando habló de socializar los medios de producción. ¿De dónde surgió tal planteamiento? Sin duda que tuvo una formación cercana con Narciso Bassols y los grupos de profesores que impulsaron la Escuela Activa en la década de los veinte. La presencia de una interpretación marxista en algunas escuelas fue posible gracias a este director. Muchas figuras de mando entendían que era necesario que el magisterio comprendiera de forma práctica qué era la escuela socialista: aquella que se relacionaba con el cooperativismo, antifanatismo, el productivismo, pero también con la socialización de los medios de producción, con el combate a la burguesía y con el impulso de la dictadura del proletariado.

Las acciones emprendidas por el director federal de educación iban más allá del modelo de escuela que había entendido el régimen

cardenista y trataba de influir en el magisterio de la región sureste de Zacatecas para que entendieran los preceptos básicos del marxismo, como la lucha de clases. Para esta cadena de mando de la SEP lo importante era entender que solo existen dos clases: la trabajadora y la burguesa, y que el capital está formado por

...la naturaleza como factor originario y el trabajo como factor primordial [...] que la clase capitalista se ha apoderado del capital gracias a la explotación del hombre por el hombre [...] que la clase burguesa ha conservado hasta la fecha sobre la clase productora, no sólo el dominio económico y como consecuencia el control político, sino también el dominio moral, recurriendo para este último objeto al auxilio de las religiones que son instrumentos de explotación [AHSEP/AGN, 1935].

Las ideas iban más allá de lo escolar. Tenían la firme intención de entender a fondo las razones por las que la economía de las comunidades rurales estaba estancada y cómo el dinero se acumulaba en pocas manos, muchas veces en los caciques del pueblo o en el mismo clero. Entendían los conceptos de plusvalía, la estructura y la superestructura de la sociedad capitalista. El hecho de ubicar al cura y al burgués como los enemigos principales los llevaba a cuestionarse sobre su coexistencia, decían que fingían ser los amigos del pueblo: “eran lobos vistiendo piel de oveja [...] están asentando golpe tras golpe, con la pretensión de seguir disponiendo a su antojo de la riqueza y vuestra libertad” (Civera, 2008, p. 183).

Las intenciones y práctica del director federal en Zacatecas en sus cursos de perfeccionamiento magisterial no eran casuales ni descontextualizadas. Rafael Ramírez, director de Misiones Culturales, e Ignacio García Téllez, secretario de Educación, figuras conspicuas en la orientación socialista radical desde el gobierno, lo instruían. Entendían que los maestros debían formarse en los preceptos de esta escuela para promover la economía y el desarrollo de las comunidades y los proveían de conceptos para llevar a cabo tal labor. Desde la visión de Ramírez, la escuela rural y sus maestros debían transportar la vida pobre y atrasada del campesino a niveles

culturales y económicos más elevados (Ramírez, 1942). Se trataba de que entendieran la educación socialista como un instrumento de liberación, como “aquella que se sustenta en el materialismo dialéctico” y que combatiría en las escuelas la “pedagogía individualista y liberal [...] al régimen burgués individualista, para implantar un régimen sin clases” (Yankelevich, 2003, p. 120).

El director federal de Zacatecas, animado por sus superiores, decía a los docentes que la escuela primaria socialista surgió con el socialismo científico de Federico Engels y Carlos Marx; se les hacía saber a los profesores que era una institución educativa “que tiende [a] preparar integralmente a la clase trabajadora para la implantación posterior del régimen socialista”. Citando a Carlos Marx explicaban en qué consistía la educación socialista: “formación espiritual, politécnica y física (ejercicios gimnásticos y militares)” (AHSEP/AGN, 1935). El gobierno cardenista tenía razón. Aunque no citaba a Marx, coincidía en que la escuela socialista debía alentar el crecimiento mental y espiritual del niño y prepararlo para la producción. Esta última sería esa formación politécnica. Además, el hecho de agregar la educación física en el currículo y promover los bailes típicos de la región, alimentaba esa visión espiritual.

Es probable que muchas ideas que los maestros discutieron en los cursos de formación no se hayan llevado a cabo en las escuelas rurales de Zacatecas, y que también muchos profesores no entendieron del todo el proyecto civilizatorio y de liberación. Tampoco interesa destacarse en este trabajo tal caso, lo que se quiere evidenciar son las condiciones y características en que los maestros en esa época asumieron las ideas del desarrollo de una política gubernamental desde el matiz más radical.

En 1935 la situación del maestro rural en Zacatecas era insostenible debido a que la gente, mal aconsejada por el clero, lo consideraba como enemigo dispuesto a sacrificarlo. Por otro lado, los mismos maestros no se encontraban en condiciones para asumir la tarea política que demandaba la reforma educativa. La mayor parte de los maestros solo había cursado hasta sexto de primaria y estaban

muy alejados de la formación profesional. Los profesores recibían la formación por parte de los directores y supervisores porque estas figuras de mando tenían una interpretación más combativa del socialismo/cardenismo, tal preparación debió traducirse en acción, para que miles de docentes se plantearan cambiar el régimen capitalista por el socialista. Escapa a los objetivos de este trabajo rastrear los efectos de esta formación en los maestros rurales, pero el hecho de plantear organizaciones del gremio magisterial radicales y el hecho de tener a profesores confrontados con el poder municipal y estatal y hasta con el partido en el poder, da cuenta de que posiblemente sí se llevaron a la práctica las ideas de un socialismo radical (una sociedad sin explotadores y explotados).

EL SOCIALISMO CIENTÍFICO Y EL PAIDOCENTRISMO IMPULSADO POR LOS SUPERVISORES ESCOLARES

La idea de la escuela socialista, además de fundamentarse en el materialismo dialéctico y el socialismo científico, fue civilizatoria, se planteó siempre retomar las “pautas de conversión”, transformar al otro (Popkewitz, 2007), en este caso alfabetizar y civilizar (esto último fue más complejo porque se trataba de liberar a la población y prepararla para el socialismo sin llegar aún al capitalismo). Como todo proyecto de conversión, la escuela mexicana se planteó formar otros valores distintos y distantes de los niños pobres. Uno de los blancos fue la religión, por tanto, se hicieron campañas desfanatizadoras tratando de que los hijos del campesino y el obrero estuvieran en condiciones de “comprender que son inútiles las oraciones religiosas y la falsa intervención de la divinidad [...] el desconocimiento de la verdad motiva al arraigo del fanatismo religioso” (AHSEP/AGN, 1935). Todas estas orientaciones tenían su fundamento en el *Plan de acción para la escuela socialista*, donde se definió que las características de la escuela socialista eran las siguientes: “progresiva, científica, desfanatizante, productiva, coeducativa, federalizada, orientadora y emancipadora” (Sotelo, 1981, p. 277).

La educación mexicana ha sido instrumentalista, siempre se le han encargado misiones más allá de su función estrictamente pedagógica/formativa (Ornelas, 2009). En esta caracterización la reforma educativa de 1934 no era diferente, solo que en esta coyuntura de avance del socialismo a nivel mundial como opción de vida para la población posdepresión de 1929 (Hobsbawm, 2009), la idea de la emancipación de la población pobre y el fin de la explotación del hombre por el hombre, fue un proyecto serio y viable, discutido incluso en mandos altos del gobierno cardenista. Había elementos en juego que hablaban de una reforma educativa profunda e histórica. Pretendía ser un instrumento de liberación y de derrota de la educación de corte confesional, burguesa y liberal.

Las ideas desfanatizadoras y emancipadoras de la población mexicana pobre estuvieron presentes en el plan de la escuela socialista. En ese sentido era necesario que el profesor realizara “acciones socializantes” como los “domingos culturales y las campañas antialcohólicas” (Rockwell, 2003, p. 222). En Zacatecas se les llamaba “domingos rojos”. Se debía cultivar en el alumno la formación espiritual y material. Se necesitaba impulsar y concretar lo que el artículo tercero contemplaba respecto a desterrar los fanatismos y enseñar la visión “racional y exacta del universo”. El cardenismo preparó recursos humanos (supervisores, directores y maestros federales) y toda una serie de textos que tenían como cometido la formación de líderes sociales en las comunidades para llevarlos a la liberación y a remediar la injusticia social o, más concretamente, a insertarse en lo que en ese momento se entendía como modernización del país. Las campañas antialcohólicas y los libros de texto de la serie *Simiente* ayudarían para formar en niños y padres de campesinos la idea de la igualdad y la liberación económica y cultural de su clase social.

Para lograr el objetivo era necesario inculcar en los niños y en la población ideas desfanatizadoras: “la rebeldía contra la superstición y el fanatismo, la acumulación de la riqueza en pocas manos” (AGN, 1934, p. 4). La tarea de la escuela, por tanto, consistió en acercarlos

a la explicación científica de los fenómenos naturales “atribuidos a la divinidad con los temblores de la tierra, eclipses, precipitaciones pluviales” (AGN, 1934, p. 4). La formación científica hacia la población rural tuvo por objetivo luchar contra los prejuicios y “preparar al trabajador para defenderse de la burguesía y luchar por una sociedad más igualitaria” (Civera, 2003, p. 148). Toda esta misión civilizatoria y de transformación social sería utilizando como vehículo a la escuela, sobre todo la rural.

La educación socialista, al menos desde la visión del PNR en México, quiso adecuar la escuela al nuevo orden social: “cooperativismo, escuela moderna de Ferrer Guardia, la escuela racionalista, el plan Dalton, el Método de Procedimientos de Trabajo de Pistrak y las orientaciones de Freinet, Decroly y Dewey” (Civera, 2003, p. 148). Todos esos proyectos juntos, que venían aplicándose desde los años veinte en México, coexistirían y serían parte de las pedagogías operadas en 1934. Por otro lado, para lograr que penetrara la educación socialista de corte marxista tenía que haber concreciones y buscar una pedagogía adecuada. Se necesitaba centrar la educación en los niños, tal y como lo planteaba la Escuela Nueva. Por ejemplo, algunos supervisores explicaban el concepto marxista de “plusvalía” a partir de la ganancia que obtenía el patrón del jornalero o del campesino con las horas de trabajo extras. En los libros de texto y en las clases que impartían los maestros en la primaria se trabajaba desde esas concreciones y con tales ejemplos.

Otra manera fue que los maestros utilizaran en sus clases el canto con “composiciones musicales que cuya letra sea de positiva ideología proletaria tendiendo a formar conciencia de clase”. La educación física fue otro medio, allí se trató de simular los triunfos deportivos con la lucha de clases: decían que “coordinando sus actividades logran el triunfo para un determinado equipo, en la lucha de clases, cuando consigan aunar esfuerzos y presentar un solo frente, alcanzarán el triunfo definitivo, y, como consecuencia, su completa liberación” (AGN, 1934, p. 4). Era pues un pragmatismo; no se perdía la oportunidad para instruir en el dogma socialista, en esa

visión social no individualista-egoísta a la que debían sujetarse los niños y la sociedad. La masa era el elemento viable de organización social y la pedagogía de aprender haciendo continuó.

La idea de la escuela primaria socialista en Zacatecas fue práctica; trató de expresar la teoría socialista en acciones cotidianas, se dijo que la “escuela socialista es la escuela de la clase explotada, es necesario que las distintas asignaturas del programa se enfoquen hacia la resolución de los problemas fundamentales de obreros y campesinos” (AHSEP/AGN, 1935). La escuela debía ser práctica y activa y no contemplativa, es decir, capaz de reflexionar y de actuar. De esta forma se enseñaría en la escuela desde el medio y para el medio social. En épocas de cosecha de maíz, por ejemplo, se podía utilizar esa circunstancia para abordar las clases de matemáticas.

La escuela socialista y los impulsores de las ideas más combativas del socialismo, como los supervisores, fueron más allá de lo didáctico-pedagógico y plantearon una reingeniería de las relaciones de poder en las escuelas. Por ejemplo, en 1935 Tomás Cuervo, supervisor de educación en Zacatecas, instruyó a los directores de escuelas primarias que promovieran en las escuelas el gobierno escolar en la idea de que “los alumnos se gobiernen por sí mismos” (AHSEP/AGN, 1935). Tomás Cuervo había retomado esa idea de su formación recibida en el gobierno desde que se planteó el movimiento de la Escuela Nueva con Vasconcelos y Eulalia Guzmán y la aplicaba en Zacatecas. Era una idea revolucionaria, dado que no era suficiente hacer cambios en el gobierno si los alumnos seguían siendo disciplinados y controlados de muchas maneras en los salones de clase. La idea de autonomía infantil estaba muy presente en la reforma educativa. Se entendía que el “autogobierno estudiantil debía reemplazar los antiguos conceptos de autoridad arbitrariamente coercitiva impuestos por el maestro” (Vaughan, 2003, p. 89).

Todas las acciones que Tomás Cuervo planteaba venían desde el gobierno central. El autogobierno se planteó como un proyecto que necesitaba cristalizarse porque urgía una sociedad emancipada

y democrática, y si se acostumbraba a los alumnos a la “obediencia ciega [...] sólo se forman serviles, rebeldes o tiranos”. Fue el primer proyecto que reivindicaba los derechos de los niños para que sean agentes de su propia educación, según aclaraba el presidente Lázaro Cárdenas. El papel que el maestro desarrolló fue ocupar el “puesto más alto que la revolución le encomienda [...] el de guía y orientador” (AHSEP/AGN, 1935). Tomás Cuervo complementaba: el alumno se debe quitar la dependencia absoluta del profesor. Sin duda esta idea puso en el centro la inquietud de revolucionar los métodos de enseñanza, los profesores debían dejar atrás el dictado o las clases verbalistas y fincar toda su relación pedagógica desde el autogobierno, la exploración y el aprendizaje por descubrimiento, así como aplicar las ideas de Dewey, “aprender haciendo” y centrar toda la educación en el alumno, no en el maestro.

Tomás Cuervo había recibido una orientación desde la SEP y era claro que tenía su propia interpretación. Combinaba preceptos de la Escuela Nueva, el socialismo soviético y la educación progresiva impulsada en el cardenismo. Es seguro que había leído al ruso Alberto Pinkevich cuando hacía referencia al papel del maestro en la autonomía de los niños: “su tarea se reduce a llamar la atención a los alumnos sobre los problemas que se les plantean, ayudarles a comprender y a determinar el método de afrontarlos y, finalmente, cooperar con ellos a la realización de sus soluciones” (AHSEP/AGN, 1935). Loyo (2009) explica que este papel del magisterio se debe en gran medida a que así se les definió: como colaboradores de un verdadero revolucionario cuyo puerto de destino era pelear por los pobres del país para su liberación.

La lección más importante fue que Tomás Cuervo, en su curso de formación docente, conceptualizó al maestro no como autoridad frente a sus niños, sino como compañero. Ciertamente, “es el de más edad, más experto, mejor enterado y más fuerte, pero no es el jefe de los alumnos ni su administrador” (AHSEP/AGN, 1935). Humanizar las relaciones en los salones de clase sin duda fue una idea loable y se encaminaba desde la visión combativa, radical y burocratizada

que tenían los supervisores de las zonas escolares de México, sobre todo en las rurales. Escapa a los alcances de este trabajo saber si los proyectos pudieron implementarse en alguna escuela, pero aporta elementos para entender a los grupos promotores de la reforma educativa de 1934.

Es probable que Tomás Cuervo no haya concretado su aspiración, sin embargo se evidencia su formación desde el socialismo soviético, incluso desde lo utópico, como plantear que el maestro sea un compañero del estudiante. No se sabe si él como autoridad pudo también aplicar los preceptos de camaradería con el magisterio que supervisaba, porque en huelgas magisteriales los profesores exigían la presencia de los supervisores, pero como simples maestros, no como autoridad. Cuervo creía totalmente en el poder que tenía la educación socialista para cambiar el país, por eso la consideraba como “el momento evolutivo actual de la educación del país” (AHSEP/AGN, 1935). Desde esta visión se coloca en la versión de un socialismo radical, cercano al de Rusia. En su práctica, él solamente planteó una reproducción de los cursos, conferencias y textos que había recibido en su adhesión al proyecto de la escuela socialista que se discutía en muchos lados, particularmente desde la visión marxista de Narciso Bassols, sacrificado por el clero por sus ideas.

REFLEXIONES FINALES

Los directores federales de educación y los supervisores de zonas escolares fueron los eslabones de la cadena de mando que permitieron llevar las ideas socialistas al magisterio rural. Desde 1928, al organizarse como Consejo Técnico durante el Maximato, se convirtieron en las cadenas de transmisión del perfeccionamiento magisterial. En el estado de Zacatecas Salvador Varela y Tomás Cuervo fueron las figuras conspicuas para proveer a los profesores, en este caso los del sureste zacatecano, de las ideas de la educación socialista más radicales. Se plantearon explicar el concepto de plusvalía con ejemplos sobre la acumulación del dinero en los caciques

y el clero y explicaron la idea del paidocentrismo y la escuela progresiva, poniendo como eje la educación práctica y la subordinación del maestro (“el de más edad, más experto, mejor enterado y más fuerte, pero no es el jefe de los alumnos ni su administrador”) a los alumnos. Estas figuras oficiales pudieron obedecer las ideas de la educación socialista preponderantes durante el cardenismo: educación socializada, cooperativismo y antirreligiosidad, sin embargo, no lo hicieron y se adscribieron al discurso, menos socorrido pero más radical, de la educación socialista que se impulsó con Lázaro Cárdenas.

Al final del recuento de esta transmisión de las ideas socialistas de los directores y supervisores de educación al magisterio de Zacatecas queda como una historia que parece inverosímil; no permaneció como lo que es, un hecho consumado, sino como algo contrafactual, como algo que pudo suceder. No obstante, hay una idea sedimentada: la educación socialista, desde la perspectiva del socialismo científico y el materialismo histórico dialéctico (una sociedad sin clases y la dictadura del proletariado), pudo haberse implementado en el país, hubo grupos políticos que la impulsaron; fue una idea que pudo concretarse, pero al final no fue posible.

El planteamiento sostenido en este texto es algo muy concreto y comprobable: las ideas sobre materialismo científico, sociedad sin clases, realmente circularon y se transmitieron a profesores y niños desde el punto de vista de la formación política/académica de muchos grupos magisteriales, principalmente de los directores federales y supervisores de educación, pero no necesariamente se convirtieron en práctica. Los discursos, las conferencias y los textos existieron y finalmente le dieron sentido a una narrativa compleja de la reforma educativa de 1934 en el estado de Zacatecas y en el país, y esa parte es la que nos permite aquilatar la necesidad de entender con perspectiva histórica los elementos de fuerza que juegan dentro de cualquier reforma educativa: no siempre es producto de una sola visión, sino que siempre está sujeta a la interpretación de sus destinatarios.

REFERENCIAS

- AGN [Archivo General de la Nación. Hemeroteca y Biblioteca]. (1935). Revista *El Maestro Rural* [tomo VI]. Ciudad de México.
- AGN/AHSEP [Archivo General de la Nación/ Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública]. (1935). *Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, Zacatecas. Diversos documentos relacionados con sus alumnos*. [Fondo: Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural, Serie: Escuela Regional Campesina de Bimbaletes, Zacatecas, referencia 3527X/210(X-5-B) (724.1). Caja 1, referencia 419-18, 4-9-5-73]. Ciudad de México.
- Civera Cerecedo, A. (2003). Del calzón de manta al overol: la misión cultural de Tenería, estado de México, en 1934. En S. Quintanilla y M. K. Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (pp. 251-278). México: Fondo de Cultura Económica.
- Civera Cerecedo, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México: El Colegio Mexiquense.
- David, L. R. (1974). *Educación y revolución social en México (1921-1940)*. México: Secretaría de Educación Pública.
- González y González, L. (2005). *Historia de la Revolución mexicana, 1934-1940: los artífices del cardenismo*. México: El Colegio de México.
- Guevara Niebla, G. (1985). *La educación socialista en México (1934-1945)*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Hamilton, N. (1983). *México: los límites de la autonomía del Estado*. México: Editorial Era.
- Hobsbawm, E. (2009). *Historia del siglo XX*. Barcelona, España: Crítica.
- Loyo, E. (2009). Lectura para el pueblo, 1921-1940. En A. Hernández Chávez y M. Miño Grijalba (coords.), *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México.
- Moraga Valle, Fabio (2017). Incluir para formar la nación la “Escuela Nueva” o de la “Acción” en el México posrevolucionario, 1921-1964. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (7), 9-46. Recuperado de: https://www.academia.edu/34089611/La_escuela_nueva_o_de_la_acci%C3%B3n_en_el_M%C3%A9xico_posrevolucionario_1921_1964.
- Ornelas, C. (2009). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Popkewitz, T. S. (2007). La historia del currículum: la educación en los Estados Unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural a cerca de lo que el niño es y debe ser. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, (11), 1-30. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113ART1.pdf>.
- Ramírez, R. (1942). *La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural*. México: SEP.

- Rockwell, E. (2003). Reforma constitucional y controversias locales: la educación socialista en Tlaxcala, 1935-1936. En S. Quintanilla y M. K. Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (pp. 196-228). México: Fondo de Cultura Económica.
- Santos Valdés, J. (2005). *Obras completas*. México: Offset Azteca.
- Sotelo Inclán, J. (1981). La educación socialista. En F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México* (t. I). México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, X., Arredondo A., y Padilla, A. (2016). John Dewey en México: una experiencia compartida en el mundo rural. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(2), 33-63. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/etc.2016.003.002.002>.
- Tecuanhuey Sandoval, A., y Aguirre Anaya, M. C. (eds.) (2016). *Escuela laica, escuela socialista. La educación en México, 1881-1940*. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de: https://www.academia.edu/37478490/ESCUELA_LAICA_ESCUELA_SOCIALISTA.
- Vaughan, M. K. (2001). *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vaughan, M. K. (2003). El papel político de los maestros federales durante la época de Cárdenas: Sonora y Puebla. En S. Quintanilla y M. K. Vaughan (coords.), *Escuela y Sociedad en el periodo cardenista* (pp. 166-195). México: Fondo de Cultura Económica.
- Yankelevich, P. (2003). La batalla por el dominio de las conciencias: la experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940. En S. Quintanilla y M. K. Vaughan (coords.), *Escuela y Sociedad en el periodo cardenista* (pp. 111-140). México: Fondo de Cultura Económica.

LA ZONA DE INFLUENCIA DE LA ESCUELA NORMAL RURAL DE OAXTEPEC, MORELOS: LA CIRCULACIÓN DE IDEAS EDUCATIVAS COMO ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA (1926-1936)

Carlos Capistrán-López
Adriana Adán Guadarrama
Giovanni de Jesús Orea y Quintero

El presente capítulo tiene como objetivo mostrar los antecedentes de la creación de la Normal Rural de Oaxtepec, hacia 1928, y su área de influencia entre las comunidades circundantes; así mismo, describir la circulación de un “periódico educativo” en particular, que difundía las propuestas pedagógicas de diversas disciplinas y cómo estas se enseñaban en la escuela rural de Calderón, que formaba parte del área de influencia de la Normal. Por otra parte, fue hasta la reforma educativa de 1934 que se caracterizó la educación impartida por el Estado mexicano como socialista, sin embargo, muchos de sus fundamentos teóricos, económicos, ideológicos y pedagógicos se venían practicando y ensayando en el ámbito del proyecto de la escuela rural tiempo atrás: el cooperativismo, las campañas antialcohólicas, el concepto del docente como promotor principal de la comunidad, el ciudadano mexicano consciente de su historia y hablante de la lengua nacional: el castellano.

Si bien la fundación de la Escuela Normal de Oaxtepec fue un paso decisivo para la formación docente en el ámbito rural morelense, esta institución se encontró con problemas de diversa índole que limitaron en el corto plazo el egreso de maestros preparados para llevar a cabo los diferentes propósitos, planes, programas e ideologías emanadas de la SEP en la década de 1930, principalmente durante el desarrollo del proyecto socialista. Ante este reto, a nivel nacional, las autoridades educativas idearon la publicación de diversos medios de comunicación impresa que les diera a los “improvisados maestros” brújulas para llevar a cabo su labor social y docente en el espacio rural. De manera regional, esta idea fue reproducida por las autoridades federales estatales y secundada por los maestros rurales federales morelenses, de tal modo para el inicio de la década de 1930 existió una variedad de comunicaciones generalmente denominadas en la época como “periódicos educativos”, para coadyuvar a las diversas tareas sociales, económicas, de gestión social y la enseñanza de asignaturas como Historia de México, Higiene, Aritmética y Lengua Nacional. En el caso específico de la región de influencia de la Normal de Oaxtepec, hubo una variada circulación de este tipo de literatura, pero sobre todo el periódico *Citlalli para maestros federales*, que difundía la ideología del Estado y sus propuestas pedagógicas para la enseñanza de la Lengua Nacional en las escuelas rurales federales establecidas en Morelos, como antesala de la política educativa de lo que sería el proyecto de la escuela rural federal socialista de 1934-1940.

De tal manera, en este capítulo se revisan y plantean estos antecedentes con la fundación de la Escuela Normal Rural, luego se realiza el análisis de contenidos de un periódico educativo y cómo debían ser enseñados estos conocimientos en la comunidad rural que, como se ha mencionado, fueron antecedentes del proyecto educativo socialista. Para la elaboración de este capítulo se utilizaron como principales fuentes primarias documentos e informes oficiales de la época, resguardados en el anteriormente conocido como Archivo Histórico de la Secretaría de Educación

Pública (SEP) y ahora resguardados en el Archivo General de la Nación. La narrativa se ha complementado con algunas fuentes secundarias fruto de las reflexiones de los pedagogos de la época, como Isidro Castillo y Rafael Ramírez. Finalmente, algunos de los planteamientos teóricos propuestos por Civera y Costa Rico (2018) han guiado la reflexión sobre el papel de las áreas rurales como centro de experiencias educativas innovadoras y también difusoras de saberes pedagógicos y educativos.

EL PROYECTO DE LAS NORMALES RURALES Y LA DE OAXTEPEC, MORELOS

Hacia 1926 se expidieron las bases que señalaban la organización, el plan de estudios y el funcionamiento de las escuelas Normales rurales en el país. El reclutamiento de alumnos debía hacerse con jóvenes que provenían de la misma región en donde se instalaba la escuela, ya que un objetivo de estas instituciones era que la formación docente se realizara en el ambiente rural de donde provenían los estudiantes, ya que de esta manera continuarían viviendo en su misma comunidad y, al finalizar sus estudios, enseñar en esa misma región. El plan de estudios se estableció con una duración de dos años distribuido en cuatro semestres. Se privilegió una formación general que respondiera a las necesidades culturales de la población campesina, otorgarles una capacitación profesional que les permitiera impartir adecuadamente la enseñanza en el medio rural; un entrenamiento práctico en agricultura que incluía la cría de animales, industrias, oficios rurales y economía doméstica (esta última exclusiva para las mujeres), y una preparación que los pusiera en condiciones de impulsar de un modo efectivo el desarrollo de las pequeñas comunidades (Castillo, 2002).

El objetivo que perseguían las escuelas Normales rurales tenía que ver esencialmente con la preparación de los maestros a través de cursos regulares, para las escuelas de las pequeñas comunidades y de los centros indígenas, así como el mejoramiento cultural y profesional de quienes ya estaban en servicio en las diversas regio-

nes, con algunos cursos temporales; así como la incorporación de las pequeñas comunidades al progreso general del país, mediante trabajos de extensión educativa (SEP, 1927).

La normatividad indicaba que los alumnos de las escuelas Normales rurales podían ser de dos categorías: internos y externos, provenientes de preferencia de entre la clase más pobre y favorecerlos con becas de internado. La selección de alumnos se hacía bajo los siguientes criterios: para ingresar al primer semestre, cuando menos haber terminado satisfactoriamente la educación primaria elemental, comprobándolo con el certificado o examen respectivo, y para quienes ingresaban al segundo directamente, haber cursado la educación primaria superior; los varones debían ingresar a los quince años y de catorce las mujeres. Los candidatos debían demostrar interés por la enseñanza; gozar de buena salud y no tener defectos físicos que incapacitaran la realización del ejercicio del magisterio, y tener buena conducta (SEP, 1927).

Al menos para esta primera época existían tres problemas que las autoridades de la SEP consideraban de mayor relevancia y la escuela debía de fungir como institución mediadora en busca de soluciones: se hacía intensiva la necesidad de extender la influencia de la primaria; hacer más completa y eficiente la educación de niños y adultos, y promover el desarrollo económico y social en las comunidades rurales. A pesar de que ya se habían diseñado las bases para el funcionamiento y organización de las Normales rurales, la preocupación de cómo formar a un maestro rural seguía discutiéndose. En 1928 se expidió una convocatoria para que los directores de las nueve escuelas Normales rurales que se encontraban en funcionamiento en México discutieran y encontraran solución a los problemas con los que se enfrentaban estas instituciones en el ámbito agrario, así como definir la preparación académica, perfil profesional y las cualidades deseables de un maestro rural.

A esta reunión asistieron los directores de las nueve Normales rurales que funcionaban en la época, tuvieron la oportunidad de participar directamente con personalidades que administraban la

organización de estas escuelas en la SEP como Rafael Ramírez, José Guadalupe Nájera y el secretario de Educación, Manuel Puig Casauranc. Sin embargo, los temas sobre los métodos de enseñanza, aspectos pedagógicos, los problemas administrativos y económicos por lo que pasaban las Normales rurales no fueron discutidos, ya que se privilegió como eje central conceptualizar el tipo de maestro que se debía formar. Para Rafael Ramírez, un maestro que se formaba en una Normal rural debía estar preparado, sin duda, para enseñar a leer, escribir y contar, pero “con esa sola preparación su obra carecería de trascendencia”. Además, necesitaba estar capacitado para “realizar la hermosa tarea de enseñar a la gente de las áreas rurales a vivir cada vez mejor” (Castillo, 2002, pp. 19-20). Un maestro rural debía distinguirse por hacer un estudio de la vida rural, tener conocimientos para mejorar las comunidades campesinas, además debía tener experiencia en los temas de higiene, salubridad, medicina rural, enfermería, puericultura, construcciones rurales, en ciencias y artes domésticas.

Se fijaron tres cualidades indispensables en la preparación profesional de los maestros rurales: “la simpatía hacia los problemas de las comunidades rurales; el espíritu de servicio y el temperamento de líder” (SEP, 1927, p. 212). A partir de este momento quedaron definidas las características y herramientas con las cuales un maestro rural tenía que egresar de las instituciones Normales. En 1928 existían nueve escuelas Normales rurales ubicadas en Tixtla, Guerrero; Actopan, Hidalgo; Erongarícuaro, Michoacán; San Antonio de la Cal, Oaxaca; Izúcar de Matamoros, Puebla; San Juan del Río, Querétaro; Río Verde, San Luis Potosí; Xocoyucan en Tlaxcala y Oaxtepec, en el estado de Morelos. Esta última se había establecido en un primer momento el 10 de marzo de 1926 en la ciudad de Cuernavaca, como Escuela Regional Campesina. Su fundación precipitada en el centro de la capital morelense se debió a la necesidad de solventar rápidamente la escasez de maestros que fueran preparados bajo los nuevos proyectos educativos federales dirigidos por la SEP. Entre sus principales objetivos se encontraban

la preparación de maestros rurales, capacitación teórica y práctica para el buen desempeño de su labor docente, así como en el dominio de “industrias fáciles de implantar y desarrollar provechosamente en las comunidades rurales; que sus trabajos agrícolas se organizaran y ejecutaran de acuerdo con la tendencia educativa que perseguía a base de realidad absoluta” (AHSEP, 1928).

Estas escuelas que formarían a los maestros rurales atravesaron por numerosos cambios en sus objetivos, sus atribuciones, sus orientaciones pedagógicas, su adscripción administrativa, el tipo de población que atendieron, el número y ubicación geográfica de sus planteles (Civera, 2006), y la Normal Regional de Cuernavaca no fue la excepción. Hacia 1928 y con dos años de funcionamiento, la institución se enfrentaba a una serie de problemas: siendo una escuela eminentemente dirigida al espacio rural, se encontraba en el centro de la ciudad capital del estado, no contaba con un edificio propio y tampoco contaba con tierras de cultivo donde los alumnos realizaran las prácticas agrícolas. También se enfrentaban a problemas de diferente índole: la falta de pago a los maestros, indisciplina de los alumnos, carecían de anexos adecuados y suficientes para realizar las actividades de los talleres, las tierras de cultivo se encontraban a una distancia considerable de la escuela y, además, no habían sido cedidos completamente por las autoridades o los dueños el edificio ocupado ni las tierras de labranza. Por estas razones, las autoridades educativas comenzaron a buscar otro lugar más idóneo para restablecer la Normal. El 5 de febrero de 1928, bajo las gestiones del director de educación, Rómulo F. Hernández, se estableció que la Escuela Regional de Cuernavaca fuera instalada en el exconvento del poblado de Oaxtepec, ubicado el oriente del estado de Morelos. Era un lugar ideal: la abundancia de agua, la exuberante vegetación, la fertilidad de las tierras y el exconvento dominico con su escenario eminentemente rural, impulsaron a Hernández a solicitar la autorización para que se cedieran los terrenos bajo la siguiente argumentación: “[...] los anexos de referencia no prestan ningún servicio y con ligeras reparaciones para su mejor

adaptación, pueden destinarse al objeto antes citado” (AHSEP, 1928). Como Hernández lo señalaba, el exconvento llevaba años sin ser ocupado, lo que implicaba realizar reparaciones y adaptar este lugar en una institución que formaría a los futuros maestros rurales morelenses.

Sin embargo, fuera de esta visión idealista de Oaxtepec, también se presentaron objeciones al lugar: estaba prácticamente incomunicado y era insalubre, cuando llegaron y tomaron posesión del convento lo encontraron “todo sucio y lleno de basura y de escombros, a los acordes melodiosos de una infernal orquesta de zancudos y mosquitos que les dieron acogedora y amable bienvenida” (*Memorias...*, 1978, p. 28). La adaptación, acondicionamiento y limpieza del edificio que ocupó la escuela Normal Rural de Oaxtepec hasta que dejó de funcionar en 1944, continuó por varios años, y aunque se hacían esfuerzos por mantener las instalaciones adecuadas, los trabajos de adaptación no podían concluirse por la falta de presupuesto para realizar las compras de material que se necesitaba para las adaptaciones necesarias.

Por otra parte, desde la perspectiva de Simón Tapia, un trabajador comisionado por la SEP para realizar un estudio a la población de Oaxtepec, informaba con desánimo a su superioridad sobre el aspecto de las viviendas de la comunidad: en los jacales, “adentro un montón de costales de maíz, la cama de carrizo, las gallinas cacareando, la cuna del niño, la mujer moliendo, el fogón en el suelo, si acaso uno o dos cajones o sillas para sentarse” (AHSEP, 1927). Tapia en su informe describió los problemas sociales y vicios “muy notables” que en la población existían, como “la pereza, la embriaguez, la poligamia y la poliandria”. Para Tapia, esta lamentable situación se explicaba fácilmente dadas las condiciones del medio:

Creo que los individuos son perezosos porque sólo tienen una clase de labor pesada y rutinaria que hacer, la de labrar las tierras de la manera más primitiva y cansada, sin conocimiento científico ni arte alguno. Por otra parte, sus exigencias son bien pocas. El vicio de la embriaguez se ha extendido entre los hombres por falta de más sana diversión y además porque el alcohol de caña es barato [AHSEP, 1927].

En cuanto a la situación educativa de las comunidades circundantes a la Normal Rural de Oaxtepec, las escuelas primarias eran unitarias, pues contaban con un solo maestro que enseñaba al mismo tiempo diferentes grados y los niños carecían de libros y útiles necesarios. Por otra parte, era común que los padres se resistían a enviarlos con puntualidad y regularidad a la escuela. Simón Tapia mencionó también en su informe que no había oportunidades educativas para los jóvenes ni para los adultos (AHSEP, 1927). Por lo tanto, se consideraba un acierto haber decidido instalar la Normal Rural en esta población, porque a través de los trabajos de extensión educativa hacía las poblaciones se mejorarían los hábitos de higiene y se ayudaría a erradicar los vicios enraizados profundamente en las comunidades.

INSCRIPCIONES, FORMACIÓN PREVIA Y PROCEDENCIA DE LOS ESTUDIANTES DE LA NORMAL DE OAXTEPEC

Las Normales rurales mexicanas ofrecían la posibilidad de preparar maestros rurales, estaban dirigidas a una población que contaba con pocos recursos económicos, especialmente para los hijos de campesinos, pequeños agricultores y ejidatarios. El director de la Normal Rural de Oaxtepec, profesor Santos Galicia, hacía notar en 1938 que las inscripciones de alumnos se llevaban de acuerdo con las normas establecidas, comentando lo siguiente:

[...] la inscripción de alumnos que regresaron de vacaciones y que tenían derecho a continuar sus estudios, por no salir reprobados en el curso anterior. Se admitieron alumnos de nuevo ingreso, atendiendo su origen, así como su preparación al 6° año primaria [AHSEP, 1938].

Durante los años de funcionamiento de la Normal, también fue una práctica cotidiana aceptar la inscripción de alumnos con preparación de cuarto año de primaria (AHSEP, 1939). Los alumnos que eran admitidos y que no llenaban los requisitos correspondientes, fueron justificados por parte del director de la Normal Rural de Oaxtepec, el ingeniero J. González Pérez, quien comunicaba que

los alumnos al sustentar su examen de admisión demostraron una preparación eficiente que los colocaba en condiciones de ingresar al curso que se mencionaba, y que este asunto se había tratado en el consejo de maestros y alumnos, donde se acordó que los alumnos de referencia fueran inscritos en el primer año de la Regional Campesina (AHSEP, 1939).

La edad era otro requisito para poder ser admitidos: los hombres debían contar con 15 años y las mujeres con 14, pero en la práctica eran aceptados a pesar de que no cumplían con las edades estipuladas. En el primer semestre de 1938 hubo alumnos de diferentes edades, con una gran diferencia que iba desde los 14 hasta los 24 años. La edad promedio con la que ingresaban a la escuela era entre los 14 y 15 años, si los estudios de la carrera de un maestro rural se cursaban en tres años, tenemos que los alumnos que egresaban entre 16 y 17 años eran adolescentes que se integraban a las filas del magisterio rural. La mayoría de los alumnos de la Escuela Normal Rural de Oaxtepec provenían de hogares humildes, sus padres se dedicaban a las labores del campo, en pequeña proporción eran hijos de pequeños propietarios agrícolas y peones de campo. También se matriculaban los hijos de maestros rurales, así como estudiantes que provenían de centros urbanos (AHSEP, 1938).

La Normal de Oaxtepec, al igual que otras, mantenía una zona de influencia constituida por una red de escuelas rurales o “circuitos escolares” en las comunidades de Oaxtepec, Cocoyoc, Los Arcos, Calderón, Casasano e Iztamatitlán, en las cuales los normalistas realizaban sus prácticas; también se estableció esta zona de influencia con la finalidad de que los habitantes de las comunidades se decidieran a enviar a sus hijos a estudiar. En las bases que regulaban la organización y funcionamiento de las Normales rurales se estableció que se daría preferencia a los alumnos de las mismas comunidades de la región, sin embargo, eran pocos los alumnos inscritos en la Normal que vivían en las localidades marcadas como la zona de influencia, una mayoría provenía de la zona noreste y sureste del estado, de la zona norte y en menor proporción del suroeste.

En Oaxtepec se aceptó a alumnos que no solo radicaban en las diferentes localidades del estado, sino que se inscribió a quienes procedían del Estado de México, Distrito Federal (hoy Ciudad de México), Guerrero, Puebla, Veracruz, Tlaxcala, Oaxaca, Tabasco, Chiapas o Yucatán.

Ante la heterogeneidad de la formación de los estudiantes de la Normal, procedencia, de características etarias y socioeconómicas y, sobre todo, la premura de llevar a cabo los proyectos educativos de la federación encabezados por la SEP, se establecieron estrategias de circulación y difusión de las ideas educativas y pedagógicas para los estudiantes de la Normal Rural de Oaxtepec, su área de influencia y para los maestros rurales federales que laboraban en el estado de Morelos, que son los temas que se tratan en el siguiente apartado.

CIRCULACIÓN DE IDEAS PEDAGÓGICAS EN LA REGIÓN EDUCATIVA DE LA NORMAL RURAL DE OAXTEPEC

En la Normal Rural de Oaxtepec, las asignaturas de Economía Doméstica, Enseñanza Agrícola, Educación Física e Higiene tuvieron un lugar privilegiado en la formación de los futuros maestros rurales. Sin embargo, la formación docente se limitaba exclusivamente a los muros de la Normal, pues la titulación de sus maestros egresados iniciaría años después de su fundación en 1928; aunado a esto, los maestros federales, si bien tenían conocimientos básicos de lectura, escritura y aritmética, como hemos mencionado, estaban llenos de “buenas intenciones”, pero carecían de la teoría y la práctica educativa, la ideología política, económica y social que pretendía difundir la SEP en Morelos.

De manera emergente, libros, publicaciones oficiales y la circulación de periódicos educativos jugaron un papel en la difusión del proyecto educativo federal. A nivel nacional, la revista *El Maestro Rural* fue un auxiliar y referente para su consulta por parte de los maestros rurales. En el caso del estado de Morelos, surgieron comunicaciones que tenían estas finalidades: una, de circulación interna para la Normal de Oaxtepec, el periódico escolar *Esfuerzo*, y otra,

Citlalli, un periódico destinado para los maestros rurales federales de Morelos, editado en los talleres de la Normal, pero dirigido por la Dirección de Educación Federal de Morelos desde 1931.

Justamente en el tercer aniversario de la Escuela Normal de Oaxtepec se publicó el primer número del periódico *Citlalli* que estaba “al servicio de los compañeros maestros de Morelos a quienes lleva[ría] estímulo, consejo, guía” e invitaba a ser colaboradores a todos los maestros federales de Morelos. En la columna central de la primera plana, en un recuadro, los editores redactaron un mensaje como presentación del periódico, en el que establecieron su finalidad y la elección de su nombre: “De los maestros de Morelos, espera nuestra publicación el poderoso impulso que lo levante y lo lleve por los mejores senderos. Más que la estrella que ilumina CITLALLI será, simplemente, la estrella que guía” (*Citlalli*, 1 de marzo, 1931).

Para el maestro Rafael Ramírez, la publicación tenía un gran reto frente a sí por “incluir ideológicamente el afán muy noble de aclarar rutas y señalar derroteros a quienes de ello ten[ían] necesidad”. Había surgido una publicación de maestros y para los maestros federales que trabajaban en las zonas rurales. La revista tenía como objetivo ser un nexo entre la Dirección de Escuelas Federales del estado y los maestros que trabajaban bajos las órdenes de la Secretaría de Educación Pública. El nuevo “vocero” manifestaba que los maestros “valorizaban su papel de partícipes en la obra cultural de Morelos, denotando con claridad que vinculados por esta obra edificante procura[rían] estrechar cada día más sus relaciones amistosas en beneficio de nuestra común labor” (Ramírez, 1 de abril, 1931).

De manera general, el periódico estaba compuesto por ocho páginas, en las que se alternaban artículos redactados por los inspectores y maestros federales de Morelos, con diversas temáticas educativas y pedagógicas. De manera muy frecuente se publicaron artículos sobre higiene, cómo llevarla de manera efectiva entre los estudiantes de la Normal de Oaxtepec y de los maestros federales,

para que enseñaran la práctica de estas costumbres a los habitantes de las comunidades en las que laboraban. Por otra parte, también se publicaba literatura recreativa, que incluía cuentos, poesías y fábulas cortas tomadas de autores nacionales e internacionales. Se publicaban los programas de estudio, así como los planes de trabajo para las escuelas federalizadas morelenses; al igual que las metodologías emergentes o innovadoras y las experiencias pedagógicas de los propios docentes en la enseñanza de la escritura, la historia, o la “lengua nacional”. El periódico publicaba “noticias” y todo lo relevante y necesario para los maestros en aspectos comunes sobre la escuela federal y su administración: informes, circulares y mensajes de la Dirección de Educación federal y estatal llegaron hacia los maestros mensualmente mediante *Citlalli*, que también difundió entre los maestros los acuerdos y conocimientos e innovaciones llevadas a cabo en los Institutos Pedagógicos establecidos en Morelos. Fue una forma de comunicación que fácilmente podía hacerles llegar a los maestros notificaciones, avisos, noticias y circulares para saber cuándo y cómo debían desarrollar su trabajo docente en los campos morelenses.¹

Por otra parte, en la publicación se difundieron versiones de la historia de México. Se privilegió la publicación de las biografías históricas de héroes y heroínas de la Independencia y la Revolución, aprovechando los aniversarios luctuosos para rendirles honores a los hechos históricos que protagonizaron los insignes personajes, como María Manuela Medina, Guadalupe Victoria, el general Álvaro Obregón y el máximo héroe del estado de Morelos: Emiliano Zapata. Se escribieron y difundieron estas versiones sobre la historia de México en un momento importante en la creación y difusión del sentimiento patriótico y de una historia que fuera común en-

¹ En las ediciones del periódico, un número significativo de circulares eran firmadas por las autoridades de Educación federal como Ramón García Ruiz y de Rafael Jiménez Hernández, ambos ocuparon la Dirección de Educación Federal en el estado.

tre todos los mexicanos y que promoviera la identificación con el pasado de la patria mexicana.

Los maestros federalizados fueron los columnistas principales del periódico *Citlalli*. Los artículos habían sido escritos por los maestros, con la finalidad de que fueran leídos y aprovechados por sus colegas. Entre los escritores se encontraba el profesor Julián J. Torres, que laboraba en la Escuela Normal de Oaxtepec y escribió el artículo titulado “A los campesinos”, un tópico común, destinado a difundir entre los maestros imágenes y representaciones sociales sobre el campesinado morelense, aquellos que necesitan guía, ayuda y mejorar su situación económica y social.

A los maestros escritores en *Citlalli* se les ubicaba dando clases en distintas escuelas federales de Morelos, o participando en los Centros de Cooperación Pedagógica. Uno de los maestros escritores, Salvador Rojas Rodríguez, redactó —en 1931— un libro de texto de *Geografía del estado de Morelos*, así como un artículo titulado “La escuela y la familia” en el periódico *Citlalli*. Otros maestros escritores como Emma Urrutia, Noemí López, Juan S. Vital, hacia 1933, se encontraban laborando en la zona escolar de Cuautla, y otros más tarde se unirían al “Bloque Radical de Maestros Socialistas de Morelos”, como el profesor Odilón Vázquez en 1934.

En el periódico *Citlalli* abundaron los constantes recordatorios para hacer productivo el campo morelense, por lo que el maestro debía facilitarles a los campesinos “su trabajo, mejorándolos cada día, organizando para que produjeran mejor y para que dichos productos le beneficiaran de una manera directa y efectiva”. El maestro rural debía “liberar” al campesino de algunos de sus vicios, sustituyendo a estos con nuevas formas de trabajo, haciéndole saborear y amar estas ventajas. Mientras que se reclamaba a los campesinos la práctica de “viejas costumbres” como el carnaval, que “ningún provecho nos reporta” casi siempre “acompañados de embriaguez” y del “son típico a cuyo compás deben brincar los tradicionales Chinelos”, se les exhortaba a que, en lugar de despilfarrar grandes sumas de dinero en música, cohetes y “toritos”,

se empleara en la conformación de sociedades cooperativas, que permitirían dar “un gran paso a nuestro mejoramiento espiritual y material”. Con estas iniciativas se daría ocupación a “muchos de nuestros hermanos, que se encuentran en la miseria, podría acabarse con los explotadores, los acaparadores y se llegarían a colmar nuestros ideales, estableciendo más tarde centros de mejoramiento social para los nuestros, tales como salas de estudio, de gimnasia” (*Citlalli*, 1 de abril, 1931).

En el periódico *Citlalli*, el establecimiento de cooperativas y sociedades era ejemplificado con el caso de una “cuyo capital social se formó con 8 centavos semanarios y que contaba en ese momento con 8 millones”. De tal forma, el carnaval en los pueblos debería desaparecer, para dar paso a diversiones que estuvieran más acordes con la época. Deberían promoverse otras maneras de divertirse, “que costara menos y en cambio nos educara” (*Citlalli*, 1 de abril, 1931).

Una de las principales asignaturas promovidas para su enseñanza fue la “lengua nacional” (español), al igual que la historia y el civismo, consideradas como herramientas indispensables para que mediante la educación se lograra la “integración nacional”. Esta idea se encontraba nítidamente ligada a la tarea de la construcción de la nación con un espacio que incluyera a todos los habitantes del país sin distinciones sociales, económicas o culturales, por lo cual, todos debían hablar castellano y olvidar sus viejas lenguas. A continuación se explican las características de la enseñanza de la lengua nacional.

LA DIFUSIÓN DE IDEAS PEDAGÓGICAS SOBRE ENSEÑANZA DE LA LENGUA NACIONAL, EN *CITLALLI*

Desde que cursaban la Normal Rural era una preocupación primordial de las autoridades que los futuros maestros aprendieran la Lengua Nacional, por lo que en el plan de estudios de dos años dividido en semestres se privilegiaba su aprendizaje. Ya como maestros rurales, en sus comunidades, reflejaron la inquietud por

la enseñanza de la Lengua Nacional, que acaparaba junto a la aritmética la mayor parte del horario escolar, por lo que los maestros utilizaban libros como *Un sueño* para la lectura, y el *Método de frases completas para la enseñanza de la lectura* y el *Método natural*. Los maestros debían promover la realización de “oraciones tipo”, “de elementos” y “simples”. Los autores morelenses del periódico por lo general fueron maestros que asistían a los Centros de Cooperación Pedagógica que se celebraban cada fin de año, que tenían la finalidad de perfeccionar las estrategias educativas de los maestros. Se les insistía en estos centros que enriquecieran su vocabulario, practicaran una buena dicción y los principios gramaticales del idioma castellano, además de la realización de ejercicios de copia para afianzar la ortografía, así como la redacción de recibos y cartas, ya que en las comunidades que laboraban ellos eran quienes gestionaban ante las autoridades locales y estatales las mejoras materiales que debían llevarse a cabo, como la introducción de agua potable. Con respecto a la lectura, se debía interpretar “fiel y prácticamente” el libro *La enseñanza de la lectura*, de Rafael Ramírez, a través de una conclusión de los preceptos contenidos en el texto, así como de sus prácticas de la lectura.

Entre los resultados de esta labor experimental de la adquisición y uso de la lengua castellana se encuentran los trabajos literarios de las maestras Atala Iragorri y Catalina Macías. Sus composiciones literarias se habían leído en la inauguración de la Escuela de Pintura al Aire Libre de Acapatzingo y en el Centro de Cooperación Pedagógica de Cuernavaca, respectivamente; eran de buena calidad y poseían elementos deseados en una composición literaria, eran elegidos ejemplos para su publicación en el periódico *Citlalli*.

El impulso a la difusión de la lengua nacional se practicó mediante la escritura y lectura de literatura recreativa, con tendencias hacia la creación de una cultura nacional. Participaron tanto intelectuales, inspectores e incluso maestros, con sus propias composiciones e ideas educativas. En el caso de una autoridad educativa, el inspector Juan A. Pina, maestro de origen morelense, fue nombrado

inspector federal de la zona escolar de Cuautla entre 1930 y 1934. Años antes se había recibido en la Normal de Maestros con un trabajo titulado “La incorporación del indio a la civilización, cómo se hizo, cómo se hace y cómo debe hacerse”. Además escribió otros trabajos didácticos como “La enseñanza de la aritmética en el primer ciclo de la escuela primaria”, “La enseñanza de la lengua nacional para primer ciclo de la escuela primaria”, “Técnica del método ecléctico para enseñar a leer con el texto gratuito”, una geografía del estado de Morelos, y escribió melodías para ser cantadas en los distintos Centros de Cooperación Pedagógica del país, a las cuales fue comisionado por la SEP.

Para la maestra Alejandra V. de Vélez, en su experiencia de maestra rural, en su artículo publicado en el periódico sobre el aprendizaje y comprensión de la lengua nacional analizaba primero la psicología del pueblo, por lo que —para ella— no valían “ni la historia, ni las costumbres, ni el medio” como valía el estudio de la lengua, porque en ella “está retratado el pueblo, en ella están hasta los últimos detalles del pensamiento, en ella, podría decirse está el alma de la raza”. La lengua castellana era el elemento indispensable para el hombre civilizado. Quienes nacían y vivían en una patria común debían incorporarse definitivamente a la civilización del suelo que los había visto nacer. La única manera de “civilizarse” era mediante la divulgación de la lengua castellana, “la oficialmente adoptada por nuestro gobierno”. Desde la visión de la maestra De Vélez era necesario que todos los mexicanos poseyeran el mismo idioma, porque la necesidad

quería que todos los hombres puedan platicar y comunicarse sus pensamientos, ya por el lenguaje oral, ya por el escrito, para llegar al conocimiento, no sólo de las ideas y principios que normarían todas las funciones de la vida, sino para que también conozcan las leyes que gobiernan esta nación, de la cual son parte integrante, pues así se difundirá además de la cultura y civilización que tanto anhelan nuestros gobernantes, y para la cual, en la actualidad, no omite sacrificio alguno la Secretaría de Educación [De Vélez, 1932].

Para lograrlo, debía observarse en el medio mismo, procurando estudiar, primeramente, tanto física como moralmente el medio en el que se actuaba, después el maestro “ponía a los niños en contacto con la naturaleza, para enseñarles objetivamente los nombres de las cosas más comunes y más en armonía con sus costumbres y gustos”, que les permitiera la conformación de un pequeño léxico. El paso siguiente sería utilizar la narrativa y la dramatización, siempre con la participación de los niños.

Para los infantes más avanzados se procuraría proveerse de más de un libro de lectura, así como también periódicos y revistas infantiles y algunos libros de cuentos. Además, los niños debían practicar una serie de ejercicios: de lectura en silencio, juegos encaminados a conseguir el relajamiento de los músculos del antebrazo, trazo en el pizarrón de óvalos simples, barras y figuras sencillas, jugar a las adivinanzas y la ilustración de estampas.

Para el éxito de la materia de Lengua Nacional, en caso extremo, no se le permitiría al niño que hablara en la escuela sino español y se debía conseguir que su familia cooperara en la corrección y mejoramiento del lenguaje; es más, en las constantes visitas a los hogares procurarían hacer a sus padres hablar esta lengua, “alabando siempre sus progresos y hasta manifestándoles gusto por aprenderla de ellos, cosa que les agradaría, porque nuestra raza es muy sensible hacia lo bueno como a lo malo” (De Vélez, 1932).

El maestro rural tendría que procurar constantemente el adiestramiento del niño para que adquiriera buenos hábitos de lectura: buena postura para leer, sostenimiento correcto del libro y manejo de él, el cuidado y la conservación de los libros. El fin consecutivo de la lengua nacional consistía en generar en los niños (y adultos en las clases nocturnas) “un ardiente deseo de aprender a leer, y un sentimiento de que la lectura es una constante fuente de placer, y que, a la vez, es fuente para adquirir conocimientos necesarios en la escuela y en la vida”.

Finalmente, ya adquiridos los rudimentos de la lectura por los niños, deberían realizar actividades y lecturas para ejercitarse con

improvisaciones de pequeñas alocuciones y pláticas sobre temas históricos, sociales, científicos, o sobre temas escolares y cívicos en los actos y ceremonias que la escuela organizara. Otra iniciativa para la ejercitación de la lectura sería procurarse de una “colección de las hermosas leyendas mexicanas que en forma de pequeños cuentos tanto agradan y halagan a nuestra raza” (De Vélez, 1932). En el siguiente apartado analizamos las prácticas de la enseñanza de la Lengua Nacional, en el caso específico de la región de influencia de la Normal de Oaxtepec, Morelos.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA NACIONAL EN LA ZONA DE INFLUENCIA DE LA NORMAL DE OAXTEPEC

En los albores de la reforma educativa de 1934, en los Centros de Cooperación Pedagógica de Morelos los maestros rurales recibían preparación sobre el Plan de Acción Socialista en el estado. Además, aprendían estrategias para la enseñanza de las diferentes disciplinas escolares como Lengua Nacional, Cálculo, Aritmética y Geometría, Ciencias Sociales, Enseñanza Manual y Educación Física. Ciertamente, la formación normalista y la asistencia a los diversos cursos para los maestros rurales se siguió reforzando con la difusión de publicaciones como *El Maestro Rural*, que se promovió con la finalidad de que lo utilizaran para llevar cabalmente los propósitos de programas y planes de estudio. Para cerciorarse de su correcta utilización, los inspectores federales fueron comisionados para observar su lectura por parte de los maestros, así como de exigir su conservación, además de solicitar un informe en cada una de las visitas que hacían a sus escuelas, con el objeto de que se vigilara a los maestros del buen uso de la publicación (AHSEP, 1937).

Otras publicaciones que circularon en el periodo cardenista en la región de influencia de la Normal de Oaxtepec fueron los “boletines informativos”, estos tenían la finalidad de hacerles llegar los diversos comunicados que expedía la SEP, además de orientar a los maestros de los nuevos derroteros educativos que se establecían para el país, les hacían llegar a los maestros diversos artículos de

contenido histórico referente a la escuela, como la “Sinopsis histórica de la escuela primaria mexicana”, en la que mencionaban los diferentes procesos por los que pasó la educación en el país, desde la educación antes de la Colonia, el México independiente, así como los antecedentes de la Revolución, hasta llegar al proyecto educativo de la Escuela Rural mexicana. Otro de los artículos difundidos entre los maestros rurales fue “La doctrina de la Escuela Rural de México”, escrito por el maestro Salvador Hermoso Nájera, en el que se mencionaba la importancia del proyecto de la Escuela Rural, abordando su significado, así como las reglas que la constituían para su funcionamiento (AHSEP, 1937).

A la difusión a estas publicaciones realizadas por los maestros rurales, muchos otros maestros también se interesaron en que la SEP publicara sus ideas, experiencias y conocimientos pedagógicos, como el caso del maestro Miguel Salas Anzures, que escribió el artículo titulado “La escuela rural mexicana, agencia de acción social”, en el que presentaba los conceptos de la Escuela Rural y la Revolución mexicana como una fusión, así como la relación e importancia que existía entre maestro-escuela-comunidad. Otro ejemplo, de tipo formativo para los maestros rurales, fue “La parcela escolar”, en este artículo se encontraban los fundamentos legales de la parcela escolar, así como los fines por los cuales debían regirse y trabajar los maestros (AHSEP, 1937).

La importancia de las publicaciones ideológico-pedagógicas empezaba a extenderse por los diferentes lugares del país, con el objetivo de transmitir esas nuevas ideas y nuevos cambios en la formación docente, pero sobre todo las que se llevarían a las comunidades rurales. De esta forma, la Dirección de Educación Federal de Morelos informó mediante una circular que la publicación *El Maestro Mexicano* volvería a circular en el estado, por lo que se solicitó a los inspectores que estuvieran pendientes para llevar a cabo la distribución con los maestros de sus zonas (AHSEP, 1937).

En el estado de Morelos, la Dirección de Educación Federal estaba reestructurando, organizando y formando “células de ex-

perimentación socialista”, que se encontraban establecidas en las diferentes zonas escolares e incluían las escuelas bajo la influencia de la Normal de Oaxtepec, que pretendían llevar a cabo los diferentes planes y programas establecidos por la SEP. Cada “célula” se conformaba por cinco escuelas de comunidades no lejanas entre sí para poder estar atendidas por los maestros, inspectores y promotores, incluidos los de cultura física. Para organizarlas, se llevaban a cabo reuniones en las cuales las autoridades presentaban los objetivos fijados por la SEP, entre ellos, la creación en cada una de las escuelas rurales pertenecientes a las “células de experimentación socialista” de los *boletines de prensa* con tendencia ideológica “de lucha de clases” para cerrar firmemente la brecha ideológica en la conciencia campesina (AHSEP, 1937).

Entre los objetivos de la enseñanza de Lengua Nacional, se proponía que los maestros enseñaran a través del “método natural”, el cual partía de la comprensión de la relación del niño con todo lo que lo rodeaba: los animales, las cosas, el campo, la naturaleza y el huerto, así como su relación con la familia y la escuela. Finalmente, el objetivo de enseñar la disciplina de Lengua Nacional era proporcionar a los niños y adultos un instrumento de comunicación y cultura, además de un idioma común y la utilización de un lenguaje correcto.

Dentro de las experiencias pedagógicas para la enseñanza de la Lengua Nacional, el maestro Leopoldo Carranco, inspector de la Quinta Zona que correspondía a la región oriente de Morelos, organizó la edición de un periódico infantil titulado *El Niño Mexicano*, material de lectura dedicado específicamente a los infantes que asistían a las escuelas definidas como “células de experimentación socialista” de la zona a su cargo, con un tiraje de mil ejemplares, iniciando su publicación con fecha del 15 de abril de 1935 (AHSEP, 1935).

El contenido de esta primera edición estaba dividido en diversos apartados, los cuales mencionaban la importancia de llevar la educación a las comunidades mediante la escuela. Así mismo,

seguramente para llevar a cabo actividades cívicas dentro de las escuelas “células”, realizaba un listado de fechas conmemorativas de los héroes del estado, como la que rememoraba al general Emiliano Zapata. También se buscaba informar sobre otras actividades que involucraban directamente a las comunidades morelenses, como el establecimiento de proyectos de reforestación de los bosques cercanos. También describía proyectos económicos que podrían favorecer a estas comunidades, promoviendo la creación de cooperativas, planteando los objetivos que se pretendían lograr en estas organizaciones. Finalmente, hacía alusión a un mensaje dirigido a los padres de familia, en el que solicitaba que se diera la importancia debida a la escuela para la educación de sus hijos (AHSEP, 1937).

Por otra parte, el trabajo que realizaban los maestros rurales con la asignatura de Lengua Nacional dependía del grado al cual fuera impartida. Para el primer grado se debía favorecer la enseñanza de la lectura oral, a partir de la repetición de oraciones que hacían referencia a las ilustraciones presentadas en los libros, de tal manera que se reforzara el uso de las letras. Para la lectura y la escritura se planteaba a través de la relación de objetos cotidianos, como animales, plantas, objetos utilizados en el hogar o la granja; en ellos, los niños tenían que identificar la imagen y escribir el nombre de cada uno de ellos (AHSEP, 1937).

En el segundo año, la comprensión lectora era de suma importancia. Esta debía realizarse mediante juegos como el de “falso y verdadero”, este favorecía para que los niños identificaran y diferenciaban animales, cosas, vegetales, seres vivos y no vivos, reforzando con estas actividades lo que conocían de su entorno y su vida cotidiana. Los niños también debían ejercitar la comprensión lectora a través de diversas lecturas en las que se manifestaban los signos ortográficos y de puntuación, la descripción de los dibujos, así como elementos que los componían, por lo que se proponía realizarlo mediante la lectura de cuentos dialogados (AHSEP, 1937).

En el caso de los alumnos que cursaban el tercer grado, los ejercicios de comprensión de textos eran reforzados por medio de

lecturas que exponían vivencias de problemas cotidianos, la relación y asociación de imágenes. La lectura recomendada para utilizarse en ese grado (a pesar de que la recomendación del autor era para el primer grado) fue el *Libro de Fermín*, de Manuel Velázquez Andrade, este texto fue entregado por el gobierno del estado y dirigido sobre todo a las escuelas rurales. Otra forma de ejercitar la lectura era relacionándola con acontecimientos reales, tratando de relacionarlos a oraciones y signos de puntuación. Para la enseñanza de la gramática se recomendaba hacerlo a través de pequeñas preguntas utilizando artículos de singular y plural. El reforzamiento de la redacción de textos se realizaba mediante la elaboración de una carta familiar, que incluyera la observación de una buena ortografía, y que aplicaran los conocimientos que ya poseyeran los niños sobre otras asignaturas, integrando además elementos de su vida cotidiana y escolar (AHSEP, 1937).

Finalmente, una forma de movilizar los conocimientos y demostrar los avances de los alumnos ante los representantes de las comunidades, autoridades estatales y educativas, fue la promoción de “Concursos de Lengua Nacional”, los cuales estaban dirigidos a todas las escuelas rurales federales, Artículo 123, escuelas incorporadas, y para las “escuelas de tropa”. En una de las convocatorias lanzadas por la Quinta Zona, correspondiente a Cuautla, Morelos, se mencionaban los aspectos en los cuales los niños tenían que demostrar sus habilidades y conocimientos: 1) La “lectura oral”, para primer y segundo año; que a su vez se clasificaría en “lectura silábica” y “subsilábica”; 2) “Lectura por palabras” destinada para los alumnos de primero a cuarto; 3) “Lectura en silencio”, en la que se evaluaría mediante preguntas-respuestas, y 4) “La lectura de tipo vacilante”, “corriente” y “expresiva” para los seis grados (AHSEP, 1936).

REFLEXIONES FINALES

Desde la creación de la SEP en 1921, los proyectos educativos posrevolucionarios se caracterizaron por ser emergentes y apre-

miantes para el Estado nacional mexicano. El plan que ofrecía la escuela federal iba encaminado hacia dos tareas específicas: lograr la integración nacional y el fortalecimiento del Estado nacional posrevolucionario. Estos objetivos solo podían ser posibles a través de una escuela nacional dirigida por maestros capacitados en el ambiente rural que les pudieran enseñar a los niños campesinos e indígenas, los mismos conocimientos: una Lengua Nacional, la Historia Patria, Civismo y hábitos higiénicos. A pesar de que estaban “llenos de buenas intenciones” la mayoría de los primeros maestros rurales eran improvisados, apenas poseían los rudimentos de la lectura, la escritura y la gramática.

Para inicios de la década de 1930, la creación de las escuelas Normales rurales (que pasaron por distintas denominaciones y diversos espacios geográficos) podría solucionar la formación de profesores capacitados para llevar a cabo los proyectos educativos que implantaba el Estado mexicano. Pero también es cierto que este objetivo se realizaría a largo plazo. Un ejemplo claro lo fue la Normal Rural de Oaxtepec, que inició ásperamente el proyecto de formación de los maestros netamente rurales reubicada en unas instalaciones mal acondicionadas, con vías de comunicación pésimas, y durante toda su vida institucional con muchas limitaciones de orden económicas, administrativas y educativas. Así, en vísperas de la reforma socialista, hacia 1933 la influencia pedagógica de la Escuela Normal de Oaxtepec aún no había abarcado todo el estado de Morelos, pues de los 32 profesores que atendían las escuelas federales de las comunidades de Atlatlahucán, Cuautla y Yautepec, apenas 16 habían egresado de Oaxtepec, y uno más había egresado de la Normal en Cuernavaca años atrás. De modo que, ¿cómo podrían los maestros “improvisados” o recién egresados de la Normal adquirir las herramientas que requería la SEP para lograr sus propósitos en las comunidades rurales? Tanto los artífices de las reformas educativas, ideólogos, los grandes pedagogos y las autoridades educativas federales y estatales comenzaron a difundir y circular la producción de libros, panfletos y libros de textos que

sirvieran de base teórica para los maestros rurales quienes aún no comprendían claramente los propósitos del proyecto educativo rural en cuanto a los problemas que se pretendían solucionar: la productividad del campo mexicano, desterrar vicios y malos hábitos higiénicos, el aprendizaje y enseñanza de la “Lengua Nacional, la Historia de México”, y ya en el periodo cardenista los principios de la “escuela socialista” que pretendía difundir la SEP.

Lo relevante de la difusión de las ideologías y del proyecto educativo emanado de la SEP mediante diversas comunicaciones escritas, es que no se limitaron a ser producidas por los grandes intelectuales de la élite educativa mexicana. Como vimos, en el caso de Morelos, las autoridades educativas locales, la comunidad educativa de la Normal Rural de Oaxtepec, con la participación de alumnos y muchas veces de los maestros rurales de diversos puntos geográficos del estado participaron de manera entusiasta editando periódicos, proponiendo y escribiendo artículos, metodologías y motivando a sus compañeros a realizar con entusiasmo su ardua labor docente en los campos. Un ejemplo claro de esta labor de difusión de ideas pedagógicas y educativas fueron los periódicos *Citlalli* y *El niño mexicano*.

El periódico *Citlalli* fue una publicación mensual que llevó a los maestros federales rurales de Morelos los programas de estudio, circulares, artículos de interés general y literatura. Sin embargo, como medio de comunicación, el periódico cumpliría otras funciones. Servía como enlace entre los mismos maestros y la Dirección General de Educación Federal en el estado. Los maestros rurales expusieron en él sus preocupaciones, sus ideas y sus formas de concebir la educación dirigida por la SEP. Los maestros formularon elementos que les permitirían reflexionar sobre su propia práctica educativa y social que llevaban a cabo en sus comunidades. Los artículos publicados en el periódico en muchas ocasiones partían de sus propias experiencias y de las observaciones que llevaban a cabo día a día en su entorno. Los maestros sabían que trabajaban en medios que a veces les eran hostiles y adversos, que había resisten-

cia de los campesinos, eran negativos y a veces poco cooperativos con las actividades que difundía de la escuela y las tendientes al mejoramiento colectivo.

A través de los expedientes del AHSEP se ha podido conocer brevemente la trayectoria de algunos maestros escritores del periódico *Citlalli*. Durante el periodo cardenista, durante el proyecto de la educación socialista, se ubicaron estos maestros en las escuelas rurales desarrollando actividades sociales a favor de las comunidades en las que trabajaban. En otras ocasiones se integraron a sus comunidades como monitores de educación física en las “células de experimentación socialista”, o haciendo gestiones para la ampliación de la red telefónica de los pueblos del oriente morelense. En otras ocasiones, gestionaron ante las autoridades la compra de un lote cerca de la escuela para realizar un día de plaza, y que a la vez fuera utilizado como campo deportivo y huerto escolar.

Los maestros rurales en pleno proyecto socialista se lanzaron a empresas como la construcción de carreteras o a la defensa de las tierras de los zapatistas cuando amenazaban con quitárselas, o enfrentaron la indiferencia del pueblo en que laboraban ante las enfermedades que aquejaban a los niños. Idealmente se pensó que el maestro debía ser de las mismas comunidades, pero la lectura del periódico deja entrever otra cosa: muchos maestros provenían de las urbes y les era difícil adaptarse a las condiciones de vida de las zonas rurales, ya que les faltaban el bienestar y el ritmo de vida citadina, y para que pudieran llevar a cabo su misión social, se les exigía vivir en las comunidades. La representación del maestro rural, y máxime durante la escuela socialista, también iba encaminada al sacrificio de su forma de vivir, a dejarlo todo, a sacrificar lujos y comodidades por lograr beneficios para la población campesina.

Para finalizar, los periódicos educativos tuvieron un papel determinante para encontrar soluciones a problemas comunes entre los maestros y a las comunidades que pretendían transformar mediante la enseñanza de la lengua nacional, la historia de México, la higiene o cómo llevar cabos prácticas agrícolas que fueran productivas. Así

mismo, si bien se ha comenzado a estudiar en el estado de Morelos las principales características del proyecto educativo de la escuela rural mexicana, es importante hacer hincapié en que aún faltan otros estudios que puedan dar cuenta de cómo las comunidades reaccionaron a los proyectos educativos como el socialista (1934-1940), en sus procesos de apropiación de la educación, o si desecharon o negociaron las expectativas de vida que la escuela les ofertaba.

REFERENCIAS

- Adán, A. (2014). *Cultura escolar en las Escuelas Normales Rurales del Estado de Morelos: Cuernavaca, Oaxtepec y Palmira, 1926-1969* [Tesis de Doctorado]. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México.
- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública] (1928). *Informe mensual* [Fondo: Dirección de Misiones Culturales (DMC), caja 39, exp. 15, fojas 29-32]. Oaxtepec, Morelos, México.
- AHSEP (1928). *Informes* [Fondo: DMC, caja 45, exp. 3, fojas 38-41]. Ciudad de México.
- AHSEP (1936). *Convocatoria de la Quinta Zona Escolar, en la semana de higiene* [Fondo: Dirección General de Recursos naturales y servicios. Departamento de Archivo Histórico y reprografía. Departamento de la Subsecretaría, caja 12, exp. 18]. Ciudad de México.
- AHSEP (1937). *Informe de Inspección de Leopoldo Carranco* [Fondo: Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Educación Federal. Morelos, caja 45, exp. 17, legajo 4]. Ciudad de México.
- AHSEP (1937). *Ejemplar del periódico infantil "El Niño Mexicano"* [Fondo: Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Educación Federal. Morelos, caja 45, exp. 31, legajo 5]. Ciudad de México.
- AHSEP (1938). *Informes* [Fondo: Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (DEANR), caja 11, exp. s. núm.]. Oaxtepec, Morelos, México.
- AHSEP (1938). *Solicitud de inscripción* [Fondo: DEANR, caja 7, exp. 21]. Oaxtepec, Morelos, México.
- AHSEP (1938). *Informe de R. García R. Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios* [Fondo: Educación Federal, Morelos, caja 44, exp. 34, legajo 17]. Ciudad de México.
- AHSEP (1938). *Boletín No. 46* [Fondo: Secretaría de Educación Pública Dirección General de Enseñanza Primaria en los Estados y territorios]. Ciudad de México.
- AHSEP (1939). *Contestación a oficio* [Fondo: DEANR, caja 10, 1939, exp. s. núm.]. Oaxtepec, Morelos, México.

- Capistrán, C. (2009). *Cultura escrita y representaciones sociales en el periódico Citlalli para maestros federales, 1931-1932* [Tesis de Maestría]. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México.
- Castillo, I. (2002). *México, sus revoluciones sociales y la educación*. México: SEP/UPN/Fomento Editorial.
- Citlalli, Periódico de los Maestros Federales de Morelos* (mar. 1931-dic. 1932).
- Civera, A. (2006). La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 269-291. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002813.pdf>.
- Civera, A., y Costa Rico, A. (2019). Desde la historia de la educación: educación y mundo. *Historia y Memoria de la Educación*, 7(2018), 9-45. DOI: <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.20199>.
- De Vélez, A. (1932, dic. 1). ¿Debe darse a los mexicanos el mismo idioma? ¿Cómo lograremos esto? *Citlalli, Periódico de los Maestros Federales de Morelos*, pp. 2 y 7. *Memorias de la Escuela Normal Regional de Cuernavaca y Normal Rural de Oaxtepec. Libro conmemorativo generaciones 1926-1943* (1978, feb. 5). Oaxtepec, Morelos.
- Orea y Quintero, G. *Los libros en el estado de Morelos: lecturas para la escuela primaria, 1934-1940* [Tesis de Maestría]. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México.
- Ramírez, R. (1976). *La escuela rural mexicana*. México: Secretaría de Educación Pública/Ediciones El Caballito.
- Ravy, D. (1974). *Educación y la revolución social en México*. México: Editorial SEPtentas. SEP [Secretaría de Educación Pública] (1927). *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, 6(3). México.
- Vázquez, J. (1970). *Educación y nacionalismo en México*. México: El Colegio de México.

EL DESCUBRIMIENTO DE AMÉRICA Y LA CONQUISTA DE TENOCHTITLAN, HECHOS NARRADOS EN LOS LIBROS DE HISTORIA Y DE LECTURA DE LA ESCUELA SOCIALISTA, 1934-1940

Elvia Montes de Oca Navas

Cualquier historiador sabe que no hay autor
sin emociones ni intenciones;
sabemos también que explorando en ellas
podemos encontrar verdades parciales y razones

PEDRO SALMERÓN SANGINÉS

En la historia de México, 1521 es un año importante pues se recuerda la derrota del pueblo mexica en manos de los españoles, comandados por Hernán Cortés, después de la llegada de Cristóbal Colón a América en 1492.

En este capítulo se escogió como tema de análisis lo sucedido en 1521, que Pedro Salmerón llama *La batalla por Tenochtitlan* (2021), y que en este año se conmemora como los 500 años de resistencia indígena, con el propósito de repensar la interpretación histórica de este hecho, incompleto si no se aborda la llegada de Cristóbal Colón a estas tierras americanas, suceso calificado y nombrado de diversas maneras.

La historia como ciencia es esa rama del saber que no acaba de convencer a sus detractores, defensores del “hecho”, “la prueba”,

“la experimentación”, inseparable compañera de la memoria. La memoria, función cerebral muy importante de la especie humana, es considerada, en el caso de la historia, como las representaciones colectivas del pasado forjadas en el presente, que “estructura las identidades sociales en una continuidad histórica y las dota de sentido, es decir, de un contenido y una dirección” (Traverso, 2007, p. 16).

La historia está constituida también por mitos, utopías y esperanzas de un futuro mejor; en ella la memoria tiene un papel fundamental como custodia y guardadora del pasado en el presente. Se trata de una memoria selectiva, es decir, no todo se guarda para ser parte de la historia que encierra múltiples interpretaciones y usos, con fines político-sociales distintos que ocupan un papel central en el desarrollo de los pueblos, manejos acompañados también de abusos en pos de propósitos no necesariamente colectivos, y que afectan las maneras de construirla y escribirla. Mensajes, recuerdos, imágenes del pasado guardado en la memoria de los pueblos, hecho presente en testimonios diversos como son, por ejemplo, los libros escolares.

En un texto escolar convergen múltiples sujetos: el Estado, el sistema educativo y sus instituciones, los autores, las editoriales, los distribuidores, los receptores: maestros y alumnos. Aquí se abordan principalmente libros de historia que contienen los conocimientos que los alumnos debían aprender, pero también los modos en que debían ser explicados y entendidos, para socializar a los lectores dentro de un proceso aceptado como válido para los fines educativos de la época.

Las tareas que desempeñan los textos escolares los convierten en importantes objetos de estudio para la historia de la educación, en este caso los libros de historia que pueden transformar la visión del mundo en el que se vive, las maneras de sentir y de pensar del lector, de ahí el peso que tienen en la formación de los escolares, a quienes provoca emitir juicios y valoraciones sobre la propia realidad, construyendo sentidos y significados distintos (Chartier, 2000).

En este ensayo se realiza un análisis ideológico y cultural de los contenidos de los textos escolares seleccionados, no de sus fundamentos teóricos, epistemológicos, pedagógicos o didácticos; una visión en el tiempo que permite comparar los cambios y evoluciones en el ámbito de la cultura escolar y que se dieron en este concreto momento de la escuela mexicana llamada “socialista”, en la cual había un propósito político e ideológico: conocer la historia para tener un concepto “racional y exacto” de la vida social, construido sobre las bases del materialismo histórico, sin mencionar en los textos a los teóricos de esta corriente. Conocer la realidad histórica como un proceso enlazado en la dialéctica causa-efecto, para poder cambiarla a través de la transformación de las condiciones concretas de vida.

LOS LIBROS ESCOLARES

Los libros escolares convertidos hoy en objeto de estudio importante para el conocimiento de la historia de la educación, en este caso de la historia de la educación en México, son un tema no sencillo que se inicia desde la manera de nombrarlos: libros, textos, manuales, materiales impresos, pero que en sus contenidos y fines hay concordancia, al ser considerados como los vehículos de los programas escolares, puestos en un producto integrado por hojas impresas que forman un volumen, y que son producidos para su difusión y consumo en las escuelas.

Veamos lo que diversos teóricos han aportado sobre este tema. Alain Choppin asegura que la lectura y el aprendizaje de estos medios escolares, especialmente los de historia, cumplen una función ideológica y cultural: aculturar y adoctrinar a las nuevas generaciones. Esta función “puede ejercerse de manera explícita, esquemática o desmedida, o aun de manera indirecta, subrepticia, implícita, pero nunca menos eficaz” (Choppin, 2003, p. 363).

Los libros escolares no tienen un sentido fijo y universal, están cargados de significaciones diferentes y cambiantes “que se construyen en el marco de una propuesta y una recepción” (Chartier,

1996, p. 21). Cada lector tiene sus propios antecedentes personales y culturales, de ahí los diversos sentidos que se le pueden dar a un mismo texto, a pesar de los objetivos planteados por el autor del mismo. “[T]oda apropiación, está encerrada en las condiciones de posibilidad históricamente variables y socialmente desiguales” (Chartier, 1999, p. 14). Las apropiaciones del texto rebasan límites, pero dentro de una libertad limitada por los contenidos, el autor y los requisitos que a él mismo le impusieron para que circulara como material educativo; todo esto en un proceso permanente de producción y reproducción de sentidos.

Los textos escolares son reconocidos por Robert Darnton (2004) como productos de procesos históricos dados, que a su vez tienen sus propios procesos en tiempos y espacios finitos; considerados los libros de historia como herederos y conservadores de un pasado que producen, reproducen y enriquecen con cambios y nuevas aportaciones. Su lectura provoca visiones teóricas semejantes, no iguales, y producen “actitudes colectivas”, “consenso espiritual”, como lo afirma el propio Darnton.

Como se puede comprender, con base en los aportes de estos teóricos, los libros escolares cumplen varias funciones fundamentales para el sistema educativo:

[...] simbólica —representa el saber oficial—, pedagógica —transmite los saberes básicos—, social —contribuye a la inculturación de las jóvenes generaciones—, ideológica —vehicula y jerarquiza valores de modo manifiesto o latente—, y política —sus contenidos son regulados por los poderes públicos de acuerdo con determinados fines extraescolares— [De Puellas, 2000, p. 6].

Los manuales escolares tienen diversos ángulos de análisis desde donde pueden ser abordados: autores, disciplinas, temas, editoriales, circulación, usos en las escuelas, apropiación de sus contenidos. Como textos oficiales editados unos y autorizados otros por el Estado, como sucedió durante el cardenismo, los libros escolares comprenden los contenidos de los planes y programas de estudio, las metodologías y recursos didácticos en uso, los principios y teo-

rías pedagógicas manejadas, pero, en este caso, también abarcan los propósitos de la historia oficial. La historiadora María Guadalupe Mendoza (2010) afirma que en este proceso los historiadores son quienes juegan un papel muy importante en la homogeneización de las estrategias de escritura de la historia, en este caso fueron los profesores-historiadores-autores.

De los textos aquí revisados y relacionados con la historia, algunos son de lectura y registran, a la manera de los libros tradicionales, hechos conmemorativos que exaltan valores laicos imperantes en México desde el siglo XIX, a partir del movimiento de Reforma; ya no se ensalza a Dios, sino a la patria, no se venera a los santos sino a los héroes, a quienes hay que imitar por su amor a México y fomentar en las nuevas generaciones valores éticos seculares, puestos al servicio de la libertad, la igualdad y la justicia; tampoco se conmemoran fechas religiosas sino cívicas. Sin embargo, en estos materiales escolares, si bien se ensalzan nombres, hechos y fechas que remarcan la historia —especialmente los actos heroicos sucedidos en momentos de quiebre y de cambio, como lo fueron la llegada de los europeos a América al mando de Cristóbal Colón y la caída de Tenochtitlan—, a la historia se le dieron nuevos enfoques en su producción y su enseñanza durante la reforma educativa de 1934.

LA REFORMA EDUCATIVA DE 1934

La reforma educativa de 1934 se implantó en todas las escuelas, públicas y privadas, desde la primaria hasta la secundaria, además de escuelas Normales y técnicas. De acuerdo con los principios de esta reforma estipulados en el artículo 3º constitucional, en todo el país se impartiría la educación socialista, con base en la razón y las ciencias: "...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" (Poder Ejecutivo Federal, 1934, p. 849).

Para el conocimiento racional y exacto de la vida social era necesario el aprendizaje de la historia, especialmente de la historia

nacional, pero con nuevos enfoques teóricos y metodológicos, con base en el conocimiento del origen y la lucha de clases, marcada por los conflictos y los intereses económicos contrarios, así como la evolución de las relaciones sociales de producción y apropiación de las riquezas; esto conforme con los principios fundamentales del materialismo histórico. La historia entendida como la ciencia encargada de explicar el desarrollo de las sociedades y la búsqueda de causas-efectos en constante cambio, que explicara su pasado, presente y probable futuro, ya no solo basado en las historias de héroes y la conmemoración de hechos heroicos, sino con base en la participación de los pueblos, sin dejar de lado a los seres humanos que vivieron y encabezaron estos momentos, pero que fueron resultado de los contextos sociales-económicos que les tocó vivir, no de su voluntad individual o de la divina.

Las políticas educativas establecidas durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) recomendaban que la enseñanza, no solo de la historia, debía partir de lo concreto a lo abstracto, ser graduada con relación al desarrollo de los alumnos, a quienes había que acercar a la realidad más próxima para continuar con la más lejana. En el caso de la historia, se debía procurar en los escolares el surgimiento y fortalecimiento de una conciencia social comprometida consigo mismos y con los demás, para adquirir un concepto racional y científico de la vida social. El compilador Luis Hidalgo Monroy escribió en el prólogo de su libro: “Las autoridades educativas piden que a los niños de sexto año [no solo los de ese año] se les dé una idea científica del universo y de la formación del mundo; así lo hacemos nosotros en este libro sin atacar credo alguno, cosa por demás inútil” (Hidalgo, 1938, p. 8). Los campos de las ciencias y de las religiones debían estar definitivamente separados, la escuela y la educación socialista pertenecían al campo de las ciencias.

Esta reforma requería de una nueva visión no solo del mundo social y natural, sino de la misma educación, por lo tanto se necesitaba de un nuevo tipo de profesores, acorde con la política e

ideología de la reforma, formados en nuevas escuelas Normales; nuevos programas y contenidos, métodos y técnicas diferentes a los utilizados antes de la reforma y, de manera especial, nuevos libros escolares adecuados con los principios, medios y fines de la escuela socialista.

¿DÓNDE SE ENCONTRARON LOS TÍTULOS DE ESTOS LIBROS?

Durante varios años se ha investigado, por parte de la autora, sobre la reforma educativa de 1934. Producto de ese trabajo son, por ejemplo, los libros *La educación socialista en el Estado de México. Una historia olvidada* (1998) y *La educación socialista en México, 1934-1940. Discursos y textos escolares* (2014). En la búsqueda de fuentes, los archivos fueron el principal semillero de estas obras, en ellos se encontraron los inventarios que hacían las autoridades de las escuelas al finalizar el año escolar y entre lo registrado estaba el listado de libros escolares que manejaban los profesores, necesarios para la enseñanza de las diversas materias escolares, en este caso la historia.

En los documentos localizados en los archivos de algunas escuelas primarias, especialmente en las urbanas, se encontraron los títulos de varios de los libros que aquí se analizan, además de otros que se venían utilizando antes. En estos inventarios escolares había algunos títulos de libros escritos por Justo Sierra, en los que por supuesto se abordan los dos momentos históricos propuestos para este estudio: la llegada de Colón a tierras americanas y la caída de Tenochtitlan en 1521.

A fines del siglo XIX y varias décadas del XX, Justo Sierra, importante intelectual mexicano, fue autor de diversos libros escolares en los que utilizó la narración de anécdotas, biografías e imágenes para comunicar a los alumnos con los personajes principales de la historia nacional, logrando un gran éxito con sus obras escolares.

Con respecto a la acción de los reyes españoles Isabel y Fernando, Sierra dice que estaban convencidos de su misión evangelizadora y de la salvación de nuevas almas para “la verdadera y única

religión”. El propósito de los reyes, según Sierra, fue “conquistar mundos nuevos a la religión de Cristo, estaban persuadidos de que Dios haría por ellos milagros” (Sierra, 1991, p. 425).

Con respecto a la caída de Tenochtitlan, Sierra exalta las acciones guerreras realizadas por Hernán Cortés, así en singular, donde “la obra de Cortés es la fundamental, lograda la atrevida empresa de aquel capitán de aventura, sin mandato ni autoridad legal, todo lo demás fue una consecuencia...” (Sierra, 1957, p. 47). Las credenciales de Cortés fueron su audacia y su fe, la ayuda de Dios y la espada que premiaron al vencedor, hombre de codicia ilimitada, pero heroica. Cortés, hombre inteligente que conoció, gracias a sus colaboradores indígenas, la situación del pueblo mexicana, sus recursos y enfrentamientos con otros pueblos, los temores de Moctezuma, su rey, las predicciones y los agüeros sucedidos, todo animó a Cortés a cometer una empresa sin igual en la historia, en la cual Quetzalcóatl fue el gran vencido de Cristo.

Los presagios, según escribió Pedro Salmerón Sanginés, estuvieron presentes en Europa en vísperas del nuevo milenio; el autor relaciona lo que se dijo en algunas fuentes, por ejemplo el *Códice Florentino* y la simbología occidental medieval; luego queda la duda: ¿fueron verdad estos presagios que dicen que intimidaron a Moctezuma y sus hombres principales?

Sin duda, tal como lo muestran los informantes de Sahagún y tantas otras fuentes, estos augurios constituyen una explicación fatalista de la caída de Tenochtitlan: la ciudad en medio del lago tenía que caer porque así lo dictaba la Divina Providencia, porque así lo había previsto Quetzalcóatl [Salmerón, 2021, p. 29].

Esta visión fatalista de la historia es la que contiene los libros de Justo Sierra. Hombres superiores como Cortés, arropados por el verdadero Dios, triunfaron sobre un pueblo atrasado y supersticioso, dirigido por un rey temeroso por los augurios que presagiaron su derrota.

En el libro de Sierra *Cuadros morales de historia patria*, Cortés es calificado como hombre valiente e inteligente quien “emprendió

la conquista con unos 600 o 700 españoles, 18 hombres a caballo y algunos cañoncitos” (Sierra, 1991, p. 425).

En los libros de *Historia patria*, publicados en 1904, hechos para diversos grados de la educación elemental, Sierra fuerza un tanto la historia al jugar con los tiempos pasado y presente, por ejemplo, cuando alude a Cuauhtémoc dice que este jefe mexica intentó “crear una nacionalidad, *digámoslo así*” (Sierra, 1922, p. 43).

En los textos escolares de historia escritos por Justo Sierra hay una mezcla de lo divino con lo humano, del peso de la realidad y la voluntad de los sujetos históricos, héroes petrificados en la historia, lo que no sucederá en los utilizados durante la educación socialista.

LIBROS DE LA ESCUELA SOCIALISTA Y LA NUEVA HISTORIA

Los libros incluidos en este estudio fueron los que se localizaron para ser estudiados, no todos los que se registraron en los inventarios escolares, y que se consideraron los más representativos para este estudio, así como sus autores, especialmente Luis Chávez Orozco y Alfonso Teja Zabre, a quienes Guadalupe Mendoza (2009) califica como autores “fuertes” por su calidad académica, difusión y permanencia de sus libros.

Para la elaboración de los nuevos libros escolares de la escuela socialista, se reconoció el valor que tenían los profesores de Historia en los diversos niveles educativos y fueron ellos los que se encargaron de elaborarlos. Ellos sabían “qué” y “cómo” enseñarla a los alumnos, aunque sus procedimientos no estuvieran de acuerdo con los “talentos preclaros” de la época, especialistas en el campo de la educación; era preferible un maestro de escuela para hacer los nuevos libros, que los que se decían teóricos profesionales de la enseñanza pero que no ejercían la docencia, por eso la mayoría de los autores de estos libros fueron maestros normalistas y profesores ante grupo; se trató de juntar experiencia docente y conocimiento histórico. Los mismos autores se encargaron de comunicar su formación y labor profesional en las diversas escuelas Normales del

país; por ejemplo, en el libro *Alma latina* su autor, Francisco César Morales, escribió que esa sexta edición había sido corregida por él mismo, quien era profesor de la Escuela Normal de México. Luis Hidalgo Monroy registró en su libro ser egresado de la Escuela Normal de Veracruz; Francisco Cuervo Martínez señaló haber sido director de la Escuela Nacional para Maestros del Distrito Federal y catedrático de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio Militar; Rafael Aguirre Cinta estudió en la Escuela Normal de Jalapa; el licenciado Alfonso Teja Zabre obtuvo su título en la Escuela Nacional de Jurisprudencia y, además de su carrera de abogado, ejerció la docencia en diversos campos educativos, especialmente en la enseñanza de la historia; Manuel Velázquez Andrade estudió en la Escuela Normal de Colima; Luis Chávez Orozco fue catedrático de Historia en la Escuela Nacional de Maestros y en la Universidad Nacional. Este último autor, en el tomo I de la *Historia de México*, se anunció como presidente del Colegio de Profesores de Historia de las escuelas secundarias federales, y su texto había sido aprobado por el Primer Congreso Mexicano de la Historia (1933) para ser utilizado en todas las escuelas secundarias de la República. Chávez Orozco reconoció las dificultades que existían para escribir verdaderos textos escolares de historia que dejaran de ser meros compendios de nombres, hechos y fechas como los que hasta entonces se habían hecho: cansados registros de datos para memorizar y repetir.

Los autores dijeron estar convencidos de esta nueva historia y de su enseñanza en las escuelas, así lo afirmó Teja Zabre (1935):

Tal vez sea la Historia de México una de las ramas de la historia universal que más necesita y merece renovación. Por tratarse de una nacionalidad agitada por convulsiones políticas y sociales, con un pasado histórico extenso, y cargado de sucesos vitales y con los datos de una gran cultura original que todavía se está desterrando y descifrando, la historia de nuestro país constituye un campo inmenso que reclama exploradores [p. VII].

La historia debía auxiliarse de otras ciencias como geografía, antropología, arqueología, sociología, etnografía, demografía y otras más; volver a las fuentes históricas originarias guardadas en los archivos y dejar de repetir las “verdades” halladas por unos y repetidas por otros sin tener la evidencia de su veracidad. El historiador debía convertirse en un auténtico explorador del pasado de México.

Más importantes que los cambios dinásticos y políticos fueron los grandes adelantos logrados en la producción económica y en la fabricación de nuevos instrumentos, máquinas y mercancías, todo necesario para la expansión de la producción industrial, minera, agrícola, así como para el crecimiento del comercio terrestre y marítimo, la búsqueda de nuevos caminos y rutas de mercado, esto explica la llegada de nuevos hombres a tierras americanas, lejos de explicaciones unicasales y fatalistas: “así tenía que ser y de esta manera”. “La apertura de los caminos oceánicos para las Indias y el descubrimiento de América cambiaron la forma y la técnica de la producción de la riqueza” (Teja, 1935, p. VIII). El desarrollo del pensamiento científico, los adelantos en la navegación y en las vías terrestres, acompañados de los descubrimientos tecnológicos correspondientes y la cartografía, la búsqueda de nuevas tierras y mercancías más allá de las fronteras hasta entonces conocidas, la ambición expansionista, la voluntad y la posibilidad de los reyes; todo se conjugó para que se dieran estos sucesos, desde una visión en la que Europa y la Santa Sede eran los centros de expansión económica y religiosa.

Luis Chávez Orozco explicó que la función de estos textos escolares era “adiestrar al estudiante para que él, guiado de su profesor, haga un esfuerzo para *reconstruir por sí mismo* la ciencia o el arte que está estudiando” (Chávez, 1934, t. I, p. 8; las cursivas son nuestras). En el caso de la historia, el alumno la aprendería construyéndola él mismo:

Para ello lo colocamos frente al material necesario que le ha de servir para realizar el propósito que se persigue: la bibliografía, los monumentos, los archivos, etc., etc. Familiarizar al estudiante con el manejo de esos materiales es el único modo de comprender el pasado [Chávez, 1934, t. I, pp. 8-9].

En el conocimiento histórico era indispensable el uso de fuentes directas, contra lo establecido por otros como verdad absoluta e inamovible, no al *magister dixit*. El alumno tenía que observar, investigar, comprender, comparar, interpretar el pasado por sí mismo, guiado por el docente, quien debía despertar su curiosidad y entusiasmo, así como la alegría y la satisfacción que provoca el hallazgo de las verdades buscadas.

Chávez Orozco recomendó a los maestros visitar con sus alumnos los museos, archivos, bibliotecas, monumentos arquitectónicos; hacer excursiones a sitios históricos y arqueológicos, leer fuentes originales, hacer mapas de localización, realizar representaciones teatrales, fomentar en ellos la lectura de la historia, provocar la discusión razonada en el grupo y muchas actividades más.

Los libros de Chávez Orozco ejemplifican muy bien estos propósitos. El tomo I se inicia con la historia del origen del hombre americano y continúa con la historia de los pueblos originarios más importantes del México antiguo. De cada uno aporta una importante y abundante información, acompañada de mapas y fotografías de fuentes originales, abarcando organización económica, política, social, militar, religiosa y mitológica; ciudades, producciones artísticas diversas, escritura, leyendas, avances científicos y decadencia de esas culturas. El volumen termina con la llegada de los mexicas al Valle de México, su desarrollo y dominio sobre diversos pueblos mesoamericanos, sus condiciones de desarrollo, especialmente militar, que hicieron posible este dominio. Las lecciones están acompañadas de referencias de fuentes utilizadas, cuestionarios, sugerencias de otras lecturas, copias de algunas páginas de las fuentes mencionadas, bibliografías.

Para los escritores de estos libros, no hay sistemas únicos en la organización social de los pueblos, ni en la política ni en la economía; en el caso de la Conquista de México, se mezcló una civilización más avanzada en el conocimiento de nuevas formas de producción y distribución de las riquezas, con la explotación de los pueblos originales en los que la esclavitud y el tráfico de seres humanos fueron generalizados. En política y en economía se conservaron formas de organización feudal con otras correspondientes a la sociedad moderna; el reparto de la tierra y el servicio de los indígenas se combinó con nuevas formas de relaciones sociales, con la participación de los miembros de la Iglesia católica, regulares y seculares; una férrea y cerrada organización social en la cual gobierno e Iglesia caminaron juntos para lograr sus cometidos de conquista y colonización. “Descubrimiento, conquista y colonización constituyen tres etapas o fases de un mismo movimiento” (Teja, 1935, p. 147). La historia comprendida como proceso que transcurre en un tiempo y lugar determinado, no como la acumulación de hechos y sucesos aislados. La historia del México antiguo se continuó con la llegada de Colón y sus hombres, siguió con lo realizado por Cortés en el siguiente siglo y la conquista de Tenochtitlan y llegó hasta el siglo XVIII con nuevos descubrimientos de otras tierras, conquistas, fundaciones y misiones que ayudaron al apogeo del dominio español, mismo que declinó en el siglo XIX, en el que apareció una nueva organización social, con base en nuevas relaciones económicas y sociales.

Cambios en las estructuras económicas de los pueblos originarios y nuevas formas de explotación, tanto de bienes como de hombres, el impulso que recibió la economía de España gracias a estas circunstancias; el establecimiento de nuevas formas de propiedad de los bienes de producción, especialmente de la tierra y el reparto de las riquezas producidas; estas transformaciones se dieron a partir de la conquista de Tenochtitlan y del resto de los pueblos mesoamericanos y aridoamericanos, acompañadas de una “ideología religiosa dogmática, exclusiva, intolerante en actitud de conquista de almas y dominación espiritual y temporal” (Teja, 1935, p. 150).

12 DE OCTUBRE DE 1492,
LLEGADA DE COLÓN A TIERRAS AMERICANAS

Sobre la llegada de Colón a tierras americanas, en estos libros se escribió menos que sobre la Conquista y la Colonia española, poco se tocó también el tema del México antiguo, el que existió antes de la llegada de los conquistadores, un ejemplo es el volumen I de Chávez Orozco.

En el caso de Colón, se explicó que la posición geográfica favorable de España y Portugal propició los viajes de descubrimiento de América, el apoyo económico de reyes y otros personajes para la realización de estos viajes, el ser aventurero de estos navegantes, apoyados por adelantos científicos que permitieron aventurarse al mar, todo se conjugó en este hecho histórico. “Lo que se llama el descubrimiento de América, es la reunión de dos grandes corrientes de razas y de pueblos que, después de una separación de siglos, se juntan, dando la vuelta a la tierra” (Teja, 1935, p. 104).

Rafael Aguirre Cinta describe más el hecho histórico, no así el proceso que lo provocó: “Eran las 11 de la noche del 11 del mismo mes [octubre], cuando a lo lejos se vio aparecer una luz: la nueva tierra estaba cerca...” (Aguirre, 1941, p. 66). Los hechos siguieron presentes al lado de los procesos, a pesar de los requerimientos pedagógicos de la educación socialista.

A diferencia de Aguirre Cinta, Teja Zabre explicó de otra manera este hecho histórico; calificó de moderna y expansionista a la España de fines del siglo XV, que pasó de una organización feudal interna a una acción agresiva expansionista imperialista exterior, bajo la protección de los Reyes Católicos; así llegó a América el derecho romano, hecho realidad en la organización política impuesta por la Corona en sus colonias, y una religión de origen judío a través de la evangelización y la imposición de la religión católica en dichas tierras. Teja Zabre estableció la necesidad de construir una historia de larga duración, no integrada solo por hechos y coyunturas cortas, sino una relación de los hechos y

procesos importantes en la historia de México, desde la aparición de los primeros grupos nómadas en América hasta la llegada de Lázaro Cárdenas a la presidencia de la República, cuyo gobierno anunció cambios profundos en el desarrollo del país. Su libro inicia con el relato de los primeros habitantes en América, sigue con las culturas principales que habitaron el México antiguo. Sin embargo, su texto carece de referencias, como sí lo hicieron otros autores, especialmente Chávez Orozco, cuyos manuales contienen valiosa información sobre los pueblos antiguos: económica, política y cultural: religión, educación, artes y artesanías, y todo con base en la producción económica.

La llegada de Colón a América, según la nueva corriente histórica, fue motivada por condiciones científicas, militares y mercantiles, que motivaron a él y a sus hombres a aventurarse por nuevos mares hasta llegar a América. Causas económicas, expansionistas e imperialistas movieron a los Reyes Católicos para apoyar a Colón.

Colón es un hombre de su época: curiosa contradicción psicológica en la que entran en conflicto los ideales medievales y renacentistas. Por un lado pretende emprender una nueva cruzada religiosa; por otro aspira a obtener un beneficio pecuniario [Chávez, 1934, t. II, p. 32].

Chávez Orozco habla con admiración sobre la llegada de los descubridores de América, la define como “una epopeya cuya grandeza apenas si nos podemos explicar” (Chávez, 1934, t. II, p. 50). Unos reyes españoles que parecen ser piadosos frente a los indígenas, considerados sus vasallos, no sus esclavos, pero a quienes no les perdonan sus “costumbres salvajes” como fue calificado su canibalismo, ante el cual toda piedad fue desechada y lo único que quedó fue el uso de la violencia y la destrucción.

En el libro de Velázquez Andrade hay una lectura firmada por León Díaz Cárdenas, titulada “Orígenes históricos del proletariado mexicano”, en ella narra los principios del trabajo humano convertido en mercancía, la venta del trabajo a cambio de un jornal a partir del descubrimiento y conquista de América y de México;

alude a los propósitos científicos, militares y mercantiles de Colón y sus hombres, apoyado por los fines expansionistas y económicos de los Reyes Católicos.

LA CAÍDA DE TENOCHTITLAN, 1521, Y LOS PRIMEROS TIEMPOS DEL DOMINIO ESPAÑOL

Este tema sí está en todos los libros consultados; veamos algo de lo que se escribió en ellos. En los textos se resaltan las primeras emociones que experimentaron los españoles al llegar a tierras mexicanas, especialmente cuando arribaron a Tenochtitlan:

Y fue entonces cuando, envidiable hora de asombro, traspuestos los volcanes nevados, los hombres de Cortés (“polvo, sudor y hierro”) se azoraron sobre aquel orbe de sonoridad y fulgores, espacioso circo de montañas.

A sus pies, un espejismo de cristales se extendía, la pintoresca ciudad, emanada toda ella del templo, por manera que sus calles radiantes prolongaban la arista de la pirámide. Hasta ellos, en algún oscuro rito sangriento, llegaba —ululando— la queja de la chirimía y, multiplicado en el coro, el latido del salvaje tambor [Cuervo, 1936, p. 9].

Las descripciones de la majestuosidad de Tenochtitlan son tema recurrente en estos libros, la intención fue tal vez despertar en los lectores el mismo asombro que provocó en Cortés y sus hombres, y deshacer en su imaginación la tan difundida historia de que eran pueblos salvajes y atrasados los que poblaban estas tierras antes de su llegada. La belleza del Valle de México se reforzaba con la lectura de uno de los poemas conocidos de entonces: “El idilio de los volcanes”, de José Santos Chocano, referido a una leyenda elaborada alrededor del Iztaccíhuatl y del Popocatepetl, y que reforzaba el animismo existente en el pensar colectivo de los pueblos antiguos.

Algo semejante registra Manuel Velázquez Andrade sobre la belleza del Valle de México: “Tan hermoso miraron el Valle de México los compañeros de Hernán Cortés, que ellos, pobres solda-

dos, ignorantes y rudos aventureros, se sintieron por un momento inmóviles y mudos de admiración” (Velázquez, 1936, p. 19).

También hubo admiración, sorpresa, curiosidad y temor del lado de los hombres nativos de estas tierras, al ver llegar a otros de características distintas, especialmente el color de la piel y sus vestimentas, armas y bestias que montaban; el azoro fue recíproco y la poesía así lo describe:

Vino del mar el grupo de hombres blancos y hermosos,
más fuertes que tritones, más altos que colosos,
que en la playa, aquel día, surgieron de repente
como una visión rara...

Estremécese el grupo; ruge el León de España;
¡y un tropel de caballos penetra en la montaña! [Cuervo, 1936, p. 229].

El triunfo de los españoles sobre los pobladores de México se explicó por múltiples factores que iban desde las creencias sobrenaturales de los indígenas para explicar en un principio la llegada de los conquistadores, hasta las guerras intestinas entre los pueblos y tribus originales; la expansión económica de Europa, el armamento europeo, el uso de caballos, su organización militar, sus condiciones de desarrollo social, no superiores, sino diferentes a lo que sucedía en América; no hubo designios divinos ni proféticos.

La figura de Moctezuma fue mal vista en estos libros, lo acusaron de haber sido cobarde y tímido, excesivamente religioso, a diferencia de Cuauhtémoc, hombre bravo y valiente en la lucha, estoico en el martirio, igual que sus hombres. Ignacio Manuel Altamirano, reconocido en la política, la historia y las letras mexicanas, escribió:

Así fue como Cuauhtémoc, se resolvió a defender su ciudad desamparada por todos. Él se había encargado del poder cuando éste se hallaba casi aniquilado, primero por la estupidez de Moctezuma; después por la muerte del valiente Cuitláhuac, y luego por los manejos de esa fracción intestina que trabajaba por la sumisión; que era el partido de Moctezuma, de sus miedosos, de los que solo defienden las buenas causas cuando éstas son fuertes [Hidalgo, 1938, p. 124].

Aguirre Cinta también habla del “pusilánime Moctezuma”, quien salió a recibir a Cortés y sus hombres para darles como morada el palacio de su padre Axayácatl, y después él mismo fuera traicionado. Su puesto fue ocupado por el valiente Cuitláhuac, a quien la peste venció, para dar lugar al feroz Cuauhtémoc, que al verse vencido,

...poniendo la mano en el mango del puñal del conquistador, le dijo las siguientes palabras, con las cuales sucumbía un rey con su raza, con su patria y con sus dioses: “Malintzin: pues he hecho cuanto cumplía en defensa de mi ciudad y de mi pueblo, y vengo por fuerza y preso ante tu persona y poder, toma luego este puñal y mátame con él” [Aguirre, 1941, pp. 91-92].

Chávez Orozco también escribió sobre la pasividad y cobardía de Moctezuma; la bravura de Cuitláhuac que hizo huir a los invasores y llorar en el “árbol de la noche triste”, triste para ellos, feliz para los mexicas; Cuauhtémoc, que ante la oferta del mismo Cortés de pactar para no seguir masacrando a su ciudad, “el tlacatecuhtli mexica contestaba con arrogantisimo desdén” (Chávez, 1934, t. II, p. 120).

Es en la adversidad cuando se prueban los hombres verdaderos, así como Cuauhtémoc enfrentó a los enemigos, españoles e indios. “Ese es el momento en el que surgen los héroes, y Cuauhtémoc se alzó entonces, tan grandioso, tan único, que eclipsó a todos los héroes antiguos, y dominó con su figura aquel cuadro aterrador” (Hidalgo, 1937, p. 126). El héroe no pidió misericordia ni cuando tuvo sus pies sobre la hoguera, ni a los pies del árbol en el que fue ahorcado.

En varios de estos libros se reprodujo el conocido poema “Raza de bronce”, de Amado Nervo, donde se mencionan los cuatro fantasmas que se le presentaron al poeta: Nezahualcóyotl, Ilhuicamina, Cuauhtémoc y Juárez. Cuauhtémoc dijo:

El español martirizó mi planta,
sin lograr arrancar de mi garganta

ni un grito, y cuando el rey mi compañero
temblaba entre las llamas del brasero:
—¿Estoy yo por ventura en un deleite?
—le dije, y continué sañudo y fiero,
mirando hervir mis pies en el aceite... [Morales, 1934, p. 285].

En estos libros, Cuauhtémoc fue la figura principal en la lucha y defensa del pueblo mexicana, el líder al que siguieron sus huestes, y a su caída abandonaron la batalla y se rindieron al conquistador:

Los conquistadores se extendieron rápidamente por todo el territorio, ganando, sin gran resistencia de los indígenas nuevos reinos y señoríos que, o se entregaban por manos de sus caciques, o tras ligeros combates que sostenían, convencidos de que era inútil batallar con quienes habían vencido al arrogante y esforzado Cuauhtémoc [Aguirre, 1941, pp. 92-93].

Abraham Castellanos, maestro de la época, escribe: “El 13 de agosto de 1521, las huestes de Hernán Cortés tomaron la Antigua Tenoxtitlán. En el Templo Mayor los sacerdotes indios se defendían con bravura, y los que no perecían entre las llamas, caían al golpe de las ballestas” (Morales, 1934, p. 237). Un indio que logró salir con vida, exclamó: “¡Era la tristeza de la patria perdida! ¡Dios de mi raza —dice—, ayúdame y vela por tus hijos!” (Morales, 1934, p. 240).

La figura de Cortés, hombre producto de su tiempo, es presentada en estos libros como “hombre de negocios y de guerra”, así lo describe Teja Zabre: enérgico, valeroso, cruel, duro, protegido por la fortuna, con virtudes y defectos necesarios en los conquistadores y acorde con los tiempos. “La conquista de México necesitaba su hombre y su hora” (Teja, 1935, p. 117). Dada la evolución que se estaba dando en Europa a fines del siglo XV, especialmente en España y Portugal y la expansión de sus mercados, América tenía que aparecer al paso de los navegantes, con Colón o sin Colón, con Cortés o sin Cortés; no fue el destino de unos pueblos y unos hombres, sino el desarrollo propio de las nuevas relaciones sociales-económicas. Los hombres son casualidades, lo que importa era entender los procesos pluricausales del desarrollo de los pueblos.

Sin embargo, los hombres fueron importantes en esta historia, valientes y cobardes, leales y traidores, generosos y egoístas, todos de acuerdo a sus circunstancias colaboraron en ella. En estos libros de historia, como en los anteriores y posteriores, están presentes los héroes y sus hazañas como ejemplos a seguir por los alumnos lectores, sin confundirlos con los procesos históricos en los que participaron.

La caída de Tenochtitlan es abordada como un suceso fundamental en la caída de México en manos de los conquistadores españoles, y fue descrita de manera muy cruenta en estos libros. Veamos un ejemplo al revisar lo que escribió José Peón del Valle:

Al evocarte, súbito, siniestro se levanta
todo un pasado horrible; un batallador que espanta;
un lago en que cadáveres oscilan por doquier;
la sangre oscura y fétida empapa el suelo indiano
no hay nidos en las ramas, ni flores en el llano,
¡ni vencedora el águila sobre el nopal se ve! [Hidalgo, 1938, p. 218].

De Agustín Basave Fernández del Valle se incluyó su visión de la conquista:

Los blancos han plantado sus ciudades encima de las ruinas de las suyas [las de los indios] y sobre el teocalli imperial en el que la sangre de tantas y tantas víctimas no logró saciar la sed del feroz Huitzilo-pochtli, levanta al cielo sus torres importantes una catedral [Hidalgo, 1938, p. 265].

El curso de la historia de los pueblos en un constante proceso de destrucción del pasado y creación del presente, erigido sobre los restos de ese mismo pasado. En el libro de Manuel Velázquez Andrade y en textos escritos por Estefanía Chávez, se dio voz a los animales para comparar y comprender los cambios realizados entre el México antiguo y el México dominado por los conquistadores, con base en la producción y apropiación de los productos y la tierra; se trata del diálogo entre una vaca y un viejo ahuehuete acerca de la vida de “los indios puros”, antes y después de la llegada de los españoles. Así narró su historia el ahuehuete a la vaca:

Trabajaban la tierra, esta misma que ves aquí y los productos que de ella sacaban, eran suyos y servían para las propias necesidades; pero la tierra era de todos, era del pueblo y estaba dividida en fracciones que se destinaban a una tribu o a varias familias ligadas por parentesco [Velázquez, 1936, p. 48].

La llegada de los conquistadores asombró a ambos grupos humanos, desconocidos entre sí y con apariencias externas distintas, imposible de entenderse por el obstáculo de las lenguas diferentes que hablaban, hasta el viejo ahuehuete los desconoció cuando llegaron por tierras tlaxcaltecas, cerca del cerro La Malinche:

—Sucedió que un día pasó por aquí un gran ejército de hombres extraños y desconocidos; extraños eran sus vestidos llenos de adornos, sus armas y hasta extraño y desconocido el color de sus caras, de sus ojos y de sus cabellos; que eran, blancas las caras, azules los ojos y dorados estos últimos; desde que llegaron estos hombres que después supe que eran españoles, ellos fueron los amos y los indios que eran los dueños de estas tierras se volvieron esclavos de ellos; siguieron los indios trabajando la tierra; pero lo que ella daba era para el dueño, que poco a poco se fue haciendo rico hasta que llegó a ser el señor temido y poderoso de la región [...]

—Ya no hubo en todo lo que mi vista domina más que dos amos: el señor de la hacienda y el cura de la iglesia, que también recibía buena parte del producto de las tierras para venderla al obispo de Puebla [Velázquez, 1936, p. 49].

Francisco Cuervo Martínez, quien firmó sus trabajos incluidos en este libro como *F. C. M.*, siguiendo los lineamientos de la reforma educativa, insistió en la interpretación económica de la historia, con base en la lucha de clases y la explotación del trabajo humano para la producción de las riquezas, acompañado del abuso de unos sobre otros. Así explica en su libro la alianza que hubo entre Cortés y algunos pueblos originarios, con el propósito de liberarse del dominio mexica, el pago de tributos y la explotación que sufrían bajo su poder. “Esta *inhumana explotación* originó un odio feroz de todos los pueblos dominados, hacia sus opresores, y por eso cuando Hernán Cortés llegó a nuestras playas, encontró en los

indios sus mejores aliados para realizar la conquista del Anáhuac” (Cuervo, 1936, p. 324).

El pueblo totonaca, según Aguirre Cinta, fue aliado de Cortés y lo hizo con el propósito de emanciparse de los aztecas, el mismo señor de Cempoala se alió con él; este no fue el único pueblo que ayudó a los conquistadores y juntos realizaron la caída de Tenochtitlan. Causas concretas de explotación de un pueblo sobre otros explican la alianza que hicieron algunos grupos originarios con los conquistadores, ejemplo los tlaxcaltecas, los totonacas y los texcocanos, más allá de simples explicaciones de traición y deslealtad al pueblo mexica. Estos pueblos quisieron terminar con un sistema de explotación y sojuzgamiento, solo para caer después en otro diferente y más injusto.

Antonio Díaz Soto y Gama escribió un trabajo titulado “Peor que esclavos”, donde describe la explotación que los conquistadores hicieron de los indios en México:

La Conquista, obra de la fuerza, produjo como funesto resultado la implantación de un régimen coercitivo de trabajo, que sometió a los indios de Nueva España, a una servidumbre cien veces peor que la feudal.

El sistema de los repartimientos y de las encomiendas, que así se llamó aquel régimen, fue doblemente inicuo: pues, por un lado exigía del indio esfuerzos agotadores, superiores a la humana posibilidad y por el otro, les negaba toda retribución, o les ofrecía una tan exigua, que no merecía tal nombre, era algo peor que la esclavitud, puesto que en ella el amo tiene por lo menos que cuidar de que su esclavo esté bien alimentado [Velázquez, 1936, p. 107].

Las recomendaciones dadas por la SEP de utilizar fuentes de primera mano para la enseñanza de la historia se hicieron, por ejemplo, en el libro de Velázquez Andrade, en cuyas páginas aparece una carta que los indios de Nueva España enviaron al rey español Felipe II en 1570, incluida en el *Códice Mendietta*, dando cuenta de lo que sucedía en estas tierras bajo el dominio de virreyes y conquistadores;

de esta manera, los alumnos-lectores podían comparar lo narrado por los historiadores y lo que contaron los propios indígenas en el momento mismo de los hechos:

Y agora, movidos de las muchas vejaciones y trabajos que padecemos de los españoles –dicen al Rey los caciques indígenas y principales de las Provincias y pueblos de la Nueva España– nos atrevemos a escribir a Vuestra Majestad declarando nuestras necesidades y miserias, porque LOS ANIMALES VEMOS QUE SON TRATADOS MEJOR QUE NOSOTROS y son tratados con templanza y aun regalados, y nosotros estamos vejados peor que los caballos y los bueyes, y aun los esclavos son y parecen libres y sin trabajo y con todo regalo, y nosotros con nuestros macehuales más parecemos esclavos que libres vasallos de V. M. [Velázquez, 1936, p. 108].

Se describe cómo los nativos fueron arrebatados de sus pueblos y llevados a las grandes ciudades en calidad de trabajadores asalariados, pagándoles míseros jornales para construir los palacios de las autoridades y los ricos españoles, así como iglesias para la práctica de la nueva religión. Los indios que regresaban a sus casas, después de estar largas temporadas en las ciudades, no encontraban ni mujer, ni hijos, ni gallinas, ni maíz.

En otra carta dirigida al rey se narran las condiciones de trabajo de los indios en las ciudades donde trabajan toda la noche, “con el aguacero y heladas y calor y sol; y hay personas españolas de mala condición, que les hacen trabajar con azotes y varas como animales, y hay otras peores que no les pagan cosa ninguna...” (Velázquez, 1936, p. 109).

La aparición de las clases sociales con base en las relaciones económicas, según algunas de estas lecturas, se dio con la Conquista española, de aquí vendrá después su enfrentamiento en una permanente lucha; así lo explica León Díaz Cárdenas:

Tan pronto como pasaron los primeros días del peligro en la aventura de la conquista, donde tuvieron que ponerse en juego toda la sagacidad, la astucia, y la hipocresía del conquistador, éste pensó en reducir a los indios a la esclavitud y después por lo menos a la servidumbre.

Y entre las dos fuerzas que chocaron: por un lado el deseo de hacer producir lo más posible a los indios no importando los medios y por el otro la defensa de los Sacerdotes y sobre todo la desproporción numérica de indios y españoles que favorecía a los primeros, se presentó la transacción histórica de la Encomienda [Velázquez, 1936, p. 91].

La abierta explotación de los indios se disfrazó con la encomienda, para ocultarla bajo las acciones de la evangelización y la enseñanza de la verdadera religión: según los conquistadores para asegurar la paz a través de la obediencia y la sumisión de los vencidos. En la visión que se tiene en estos libros de los conquistadores, guardan muchas semejanzas: aventureros valientes y atrevidos, movidos por motivos económicos en la búsqueda de nuevas fuentes de riqueza que explotar para su propio beneficio y de la Corona, hombres, tierras, minas, todo fue visto como mercancías para un mercado en expansión; difieren en la imagen que tuvieron de los religiosos que vinieron a evangelizar estas tierras, en algunas de las lecturas son colocados al lado del explotador-conquistador, beneficiándose también de este nuevo sistema de explotación, sin embargo, como en la lectura anterior, escrita la palabra “Sacerdotes” con mayúscula, se les colocó del lado de los indios, encabezando su defensa. Una figura importante en estos textos fue el fraile mestizo Martín Durán, nacido en Tlatelolco, defensor de los indios, acusado de impío por el Santo Oficio y condenado a morir en la hoguera en 1584. Sobresale también la figura de Bartolomé de las Casas como defensor de los indios.

En la conquista roja de sangre y entre el bélico
estruendo, se levanta la dulce imploración
que sostiene la fuerza de tu brazo evangélico
y el ala de paloma de tu santa oración [Morales, 1934, p. 275].

Es la estrofa de un poema escrito por Rafael López para recordar a fray Bartolomé de las Casas. Fray Pedro de Gante también es presentado en estos libros como benefactor de los indios; fundador

del Colegio San José de Belén de los Naturales, dedicado especialmente a la educación de los hijos de la nobleza indígena, colegio que sirvió de eslabón entre la cultura indígena y la española. “Las funciones que, en aquella época correspondían a la Iglesia como parte del Estado, especialmente en la educación y la beneficencia” (Teja, 1935, p. III).

Chávez Orozco acompañó sus lecciones de historia con abundantes imágenes y mapas, especialmente con relación a la explotación de las fuentes de riqueza de la Nueva España, con base en la utilización de los indígenas. Se estudian las nuevas formas de organización social que se dieron en la Nueva España, a la manera de lo que sucedía en Europa y su aliada la Iglesia en la organización social de los pueblos, así como en la explotación económica en la que se dieron también nuevas formas de organización, sin dejar de reconocer que los primeros evangelizadores “no eran solo muy buenos, sino también muy sabios y muy valerosos” (Chávez, 1934, t. II, p. 187). Después llegarían otros religiosos para fortalecer la enseñanza del catolicismo en estas tierras, pero vinieron “en pos de una vida regalada, sin propósitos de hacer el bien y conformes en convertirse en instrumentos y cómplices de la explotación del indígena” (Chávez, 1934, t. II, p. 188). La acumulación de la riqueza movió tanto a laicos como a religiosos. Se intentó evitar las generalizaciones y dar peso histórico a las diferencias.

También se habló del intercambio de mercancías en los mercados, comparando lo que se hacía en el México antiguo, las medidas de cambio utilizadas, especialmente cacao, plumas o telas de algodón, a diferencia del sistema monetario utilizado por los españoles y la acuñación de moneda desde los primeros años de la Colonia, la conversión de todo en mercancía, hasta la fuerza de trabajo.

Se lee acerca del desarrollo de las ciencias y los nuevos inventos de la técnica, todo al servicio de la explotación y comercialización de mercancías, la importante tarea desarrollada por los barcos y todos los adelantos que hicieron posible la navegación y la llegada a lugares antes desconocidos para el Viejo Mundo, las nuevas armas

y el uso de la pólvora, el fierro y otros metales que permitieron la construcción de nuevas máquinas para el cultivo, transformación y exportación de los productos; todo con base en el desarrollo de las ciencias, la técnica y el sistema social, basado en la explotación de la mano de obra y la acumulación de la riqueza.

En el libro *México nuevo* se describen, además de la caída de Tenochtitlan en 1521, las acciones realizadas por Nuño de Guzmán en la conquista de tierras más al norte y al occidente, ejemplo las de Sonora, Durango, Aguascalientes, Zacatecas, Jalisco y Nayarit, habitados por zacatecanos, cascaneos, coras y nayaritas, diferentes de los nahuas, en cuyas tierras había minas de oro y plata. Hacia allá fueron las expediciones de Pedro Alméndes Chirino, Angulo y Oñate; todos fracasaron en su tarea, además de ser atacados por aguerridos indios de esas tierras.

En el tomo II de Chávez Orozco también se hace referencia no solo a Cortés y la conquista de Tenochtitlan, se menciona a otros conquistadores que siguieron esa misma tarea en otras tierras aún no conquistadas; se habla de Pedro de Alvarado, Cristóbal de Olid y otros más, sus acciones de conquista en tierras ubicadas en el norte del país hasta la Alta California. No todo fue Tenochtitlan, ni todo sucedió en el siglo XVI.

A principios del siglo XVIII toda la enorme extensión que comprendía la Nueva España ya estaba descubierta y explorada. Desde la Alta California hasta Texas, desde las costas de Oregon hasta las de Guatemala, desde la península de la Florida hasta Yucatán, todo estaba bajo el señorío de la corona española, y en toda esa superficie la obra de la colonización había hecho surgir por todas partes centros de población y de riqueza [Chávez, 1934, t. II, p. 174].

En los libros se hace hincapié en lo que significó la organización económica, la propiedad de la tierra, privada y comunal, la minería, la agricultura, el comercio, las condiciones de trabajo de los productores, salarios, y la casi total desintegración del México antiguo y sus relaciones sociales. Se impusieron otras nuevas de carácter político, económico, espiritual y hasta biológico, provocan-

do confusión entre los indios que fue calificada como sumisión y obediencia para unos, inferioridad antropológica para otros.

El indígena del siglo XVI vio cómo el conquistador y el fraile anonadaban sus dioses, derribaban sus templos y perseguían a sus sacerdotes. Esta catástrofe lo aniquiló moralmente, arrebatándole toda fuerza para resistir. Entonces se plegó estoicamente a la fatalidad y aceptó la nueva deidad que se le ponía enfrente para adorarla. Al parecer, el indígena se cristianizaba al primer instante, por la facilidad con que acogía y practicaba los nuevos ritos, pero en realidad no hubo conversión. Se trata, a lo sumo, de una superposición de religiones, más bien dicho, de una mezcla confesa de ritos, practicados sin discernimiento [Chávez, 1934, t. II, p. 237].

La nueva escuela socialista exigía la laicidad de la educación establecida en la Constitución de 1917, por ello rechazaba toda injerencia religiosa, calificadas las religiones como falsas visiones del mundo, tanto las antiguas como la impuesta por los conquistadores.

CONCLUSIONES

En los libros escolares aquí analizados se encontraron variantes importantes respecto a la enseñanza de la historia y sus contenidos. Si bien sus autores dijeron haberlos elaborado con apego a las nuevas políticas educativas e ideología de la escuela socialista, no todos se ajustaron a lo establecido acerca de la historia y su análisis con base en el materialismo histórico y sus principios fundamentales: lucha de clases, clases sociales, relaciones sociales de producción, producción y reparto de las riquezas, mercancía, capital y otras más. Algunos libros, ejemplo el de Rafael Aguirre Cinta, son textos cargados de información histórica: fechas, hechos, personajes, a la manera de la historia que se quería borrar de los manuales escolares; una narración histórica hecha para memorizar, no para razonar y entender.

Frente a esta posición de la historia como la narración cronológicamente ordenada de hechos sucedidos en el pasado, cuyo enlace es la sucesión en el tiempo, Chávez Orozco propuso que, a partir

de los textos históricos, fueran los propios alumnos, guiados por el maestro y con base en la investigación directa, quienes reconstruyeran este proceso, buscando causas, consecuencias, relaciones entre el entorno social del momento y lo sucedido, sin dejar de lado a los hombres y las circunstancias que habían colaborado, pero que no fueron los únicos responsables de lo acontecido: los pueblos son los autores de la historia, dadas sus circunstancias materiales concretas, su pasado en el tiempo y lugar; esto era lo que los alumnos tenían que buscar para comprender la verdadera historia. Estos historiadores no dejaron de incluir en sus obras a los principales participantes, como Moctezuma y su acendrada religiosidad, pero había que comprender el porqué de estas maneras de pensar en pueblos como el mexica, confiado en su poderío basado principalmente en el poder de sus dioses; esto se entendía al conocer la historia de este pueblo y lo que hizo para imponerse a los demás, ganando poder y gloria, pero también el odio de los pueblos enemigos dominados.

En estos libros no se desarrolló la visión fatalista de la historia que existía sobre estos acontecimientos, especialmente sobre la conquista de Tenochtitlan; se intentó dar una explicación socioeconómica de ella, lejos de voluntades humanas o divinas. La historia comprendida como consecuencia del desarrollo de los pueblos inmersos ya en el crecimiento de un sistema moderno de producción, saliendo de las relaciones anteriores del feudalismo, en una nueva organización social, mezcla de lo nuevo y de lo viejo, de lo interno y de lo externo, de los conquistadores y los conquistados.

REFERENCIAS

- Aguirre Cinta, R. (1941). *Lecciones de historia general de México. Desde los tiempos primitivos hasta nuestros días. Arregladas para uso en las escuelas primarias de la República por un antiguo alumno de la Escuela Normal del Estado de Veracruz-Llave. Texto para las escuelas oficiales del Distrito y territorios federales y los estados de Jalisco, México, Tabasco, etc.* (19a. ed.). México: Patria.
- Cuervo Martínez, F. (1936). *Libro nacional de lectura (ideología revolucionaria). VI año.* México: Patria.

2 • La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones

- Chartier, R. (1996). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Chartier, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, R. (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogos e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Chávez Orozco, L. (1934). *Historia de México (época precortesiana)*. Tomo I. *Curso de historia en las escuelas de segunda enseñanza según los programas oficiales vigentes*. México: Patria.
- Chávez Orozco, L. (1934). *Historia de México (época colonial)*. Tomo II. *Curso de historia en las escuelas de segunda enseñanza según los programas oficiales vigentes*. México: Patria.
- Choppin, A. (2003). *El libro de texto. Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa*. En *Conferencias magistrales* (pp. 357-379). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Darnton, R. (2004). Historia cultural e intelectual. En B. Berenson Gorn (comp.), *Historiografía crítica del siglo XX* (pp. 113-137). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Puelles Benítez, M. (2000). Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. En *Historia de la Educación* (vol. 19, pp. 5-11). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hidalgo Monroy, L. (1938). *¡Levántate! Libro sexto de lectura para uso de los alumnos de las escuelas primarias*. México: Herrero Hermanos Sucesores.
- Mendoza Ramírez, M. G. (2009). *La cultura escrita y los libros de texto de historia oficial en México. 1934-1959*. México: El Colegio Mexiquense.
- Mendoza Ramírez, M. G. (2010). El discurso de la historia oficial en los libros de texto de secundaria, 1934-1959: una lectura contrastante. En L. E. Galván Lafarga y L. Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros* (pp. 141-161). México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Juan Pablos Editor.
- Morales, F. C. (1934). *Alma latina. Libro tercero de lectura*. México: Patria.
- Poder Ejecutivo Federal (1934). Decreto que reforma el artículo 3º y la fracción XXV del 73 constitucionales. *Diario Oficial de la Federación*, (35), 849-851. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=194958&pagina=3&seccion=0.
- Salmerón Sanginés, P. (2021). *La batalla por Tenochtitlan*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sierra, J. (1922). *Historia patria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sierra, J. (1957). *Evolución política del pueblo mexicano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- Sierra, J. (1991). *Obras completas IX. Ensayos y textos elementales de historia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Teja Zabre, A. (1935). *Historia de México. Una moderna interpretación*. México: Imprenta de la Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Traverso, E. (2007). *El pasado, instrucciones de uso. Historia, memoria, política*. Madrid: Marcial Pons/Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Velázquez Andrade, M. (1936). *México nuevo. Libro sexto*. México: Pluma y Lápiz de México.

EL SOCIALISMO EDUCATIVO EN NUEVO LEÓN

Juana Idalia Garza Cavazos

La reforma educativa socialista que expidió el presidente Lázaro Cárdenas al inicio de su mandato, en diciembre de 1934, produjo un conflicto radical con la cultura nuevoleonesa conservadora, que aún era reacia a la ideología liberal de la nación que predominaba desde el siglo XIX, a fin de conservar sus intereses regionales, en especial hacia el liderazgo económico.

Con una ideología educativa que señalaba a los empresarios como “enemigos” a combatir, se abría de forma evidente una oposición al grupo que, con apoyo del clero, mantenía el poder político y social, tanto por su sistema paternalista hacia sus obreros y familias, como por los beneficios que ofrecían a través de distintas organizaciones y que eran publicitados para mantener la credibilidad social.

Este trabajo muestra —a grandes rasgos— la oposición al socialismo educativo en todos los ámbitos del estado, donde tradicionalmente se formaban los futuros empleados para las actividades comerciales y fabriles. Esta ideología rompía de tajo las estructuras sociales que habían dado forma al progreso regional, provocando diversas reacciones no violentas, a través de una serie de estrategias diseñadas y realizadas por distintos sectores sociales, por los profesores, los estudiantes y los padres de familia de escuelas públicas y particulares, con apoyo de las instituciones políticas locales y de las organizaciones económicas y clericales, con la finalidad de

eludir la ideología federal en la enseñanza que, no obstante, logró implementarse por poco tiempo en algunos espacios escolares.

POLÍTICAS EDUCATIVAS: DE LA FEDERACIÓN A NUEVO LEÓN

Los primeros gobernantes de la posrevolución crearon instituciones en torno a los principios de la Constitución de 1917, más de forma que de fondo, para integrar a la nación en su propio ideario revolucionario. De ellas destaca la Secretaría de Educación Pública, como organismo responsable de la enseñanza nacional, que sentó las bases de la educación laica según el sistema de “escuela activa” propuesta por John Dewey y, aunque cumplió expectativas generales, no se pudo mantener por el abierto conflicto entre el presidente Plutarco Elías Calles y la Iglesia católica, por su negativa a aceptar las leyes en materia de culto que, entre otros aspectos, atacaron de forma directa a las escuelas y religiosos católicos, para terminar en una confrontación armada que se conoce como la Guerra Cristera.

La expansión del control callista en la presidencia —*Maximato*— estimuló al general Lázaro Cárdenas a replantearse algunas de las políticas y, entre sus cambios, logró eliminar a los gobernadores, diputados, senadores y jefes del ejército fieles al “Jefe Máximo”, incluyendo al de Nuevo León, y expulsó a Calles del país en 1936. Durante su gobierno en Michoacán, Cárdenas se enfocó en la “escuela social” que era más pedagógica que la liberal —conservadora y paternalista— que la religiosa, porque ambas impedían los fundamentos de la Revolución social (Hernández, 1981).

Al llegar a la presidencia, Cárdenas la cambió por “escuela socialista”, una denominación que —como él la entendía— se ligaba de forma directa a los ideales sociales de una nación sin dominantes y dominados, donde el fanatismo religioso permanecía en la conciencia colectiva, pero no pretendía un conflicto directo como la Guerra Cristera (1926-1929) ni mantener la intensa idea antirreligiosa propuesta por Calles en el plan sexenal. Su interpretación oficial se publicó en dos documentos titulados *Tesis de la Secretaría de*

Educación Pública sobre la enseñanza socialista y Plan de acción de la escuela primaria socialista—20 de diciembre de 1934 y 25 de enero de 1935, respectivamente— que la describían como “emancipadora, única, gratuita, científica o racionalista, técnica de trabajo, socialmente útil, desfanatizadora e integral” de forma similar a la “escuela social” de Michoacán pero que adoptaba algunas bases de la pedagogía soviética con “tres nociones: naturaleza, trabajo y sociedad”. El rechazo de los grupos sociales importantes a la idea del socialismo indujo al presidente Cárdenas a prohibir —a inicios de 1936— que se articulara la propaganda antirreligiosa con la educación socialista, como otra parte de ruptura con el régimen del general Calles (Ginzberg, 2020).

De acuerdo con las reflexiones de Knight (2002) sobre la idea de región, la pluralidad de cada una exigía que las decisiones federales se ajustaran a sus particularidades, manteniendo cierta autonomía del poder federal para que sus políticas no modificaran las características propias de esta zona y Nuevo León no era la excepción, pues se había desarrollado sin mayor apoyo desde el siglo XIX, cuando los gobernantes locales mantuvieron un enfoque progresista que estaba enlazado a los ámbitos económico y social, resistiendo las intervenciones de los gobiernos federales, incluso las más autoritarias que emanaron de los gobiernos posrevolucionarios; de ellas se destacan las disposiciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para los estados.

La SEP de Nuevo León revisaba, ajustaba o modificaba las instrucciones federales —como el reglamento del presidente Calles emitido en 1926 contra las escuelas católicas— porque perfilaban un rasgo incompatible con el regional, donde se había extendido la actividad económica de la capital regiomontana al espacio rural, donde residía el 57% de los habitantes. Cuando se decretó la reforma al artículo 3° con la enseñanza socialista, las medidas que decidió la federación para impedir la renuencia de los estados a su aplicación indujeron a otras estrategias para mantener la educación tradicional y evitar que se evidenciara la resistencia a la ley (Garza, 2010).

En el momento de la transición política federal de 1934, el gobierno de Nuevo León vivía una crisis producida por la intención del grupo “callista” para obtener el control local, a través del ingeniero Plutarco Elías Calles Chacón –hijo del *jefe máximo*– como presidente estatal del Partido Nacional Revolucionario (PNR) y alcalde de Monterrey (1933-1934). Había logrado la renuncia del gobernador Francisco A. Cárdenas (diciembre de 1933) y mientras el gobernante interino Pablo Quiroga terminaba el periodo 1933-1935, lanzaría su candidatura al gobierno en julio de 1935 (Garza, 2010).

Antes de expedirse el decreto que reformó el artículo 3° constitucional en diciembre de 1934 –aprobado por la XLV Legislatura local el 19 de diciembre– y el posterior *Reglamento sobre escuelas particulares* (enero de 1935), el gobernador Quiroga ordenó que la educación socialista iniciara con el ciclo escolar de septiembre, por ser el factor esencial para la “reconstrucción social de la nación” e incrementó el respaldo a la enseñanza al destinarle el 46% del presupuesto que, con apoyo de otros patrocinios, abrió 48 nuevas escuelas primarias que se sumaron a las 322 administradas por el estado, las 365 de la federación y las 59 de particulares. Lo mismo hizo la federación al destinar \$433,827.84 pesos a la educación del estado en 1934, que contrastaban con los \$28,887.36 pesos entregados en 1933 (1er. y 2o. informes de gobierno).

La Dirección General de Educación Primaria y Secundaria de Nuevo León reorganizó los planes de estudio para el periodo escolar –comprendido del primer lunes de septiembre al 15 de junio del año siguiente–, con clases matutinas y vespertinas, acorde con el proyecto del plan sexenal con

[...] un programa definitivo en materia ideológica para hacer llegar hasta los educandos elementos perfectamente identificados con los principios que justifican nuestro más hondo movimiento revolucionario y hacer así, de las aulas, un factor decisivo y eficaz en la nueva estructura económico-social [1er. informe de gobierno, 1934].

Para dar bases ideológicas a los profesores, se organizaron conferencias y “clases prácticas” sobre el significado de “la Escuela

del Trabajo y la organización de las escuelas en Rusia”, que les ayudaran a innovar los sistemas educativos y que propagaran “la nueva escuela”; se hizo un énfasis especial para los maestros del área rural, porque aún “enseñaban a leer, escribir y contar solamente”, al estar desvinculados de las instituciones (Vázquez, 2000, pp. 112-113).

El gobierno estatal imprimió en noviembre de 1935 el texto *La escuela socialista en Nuevo León*, que integró la dirección educativa con contenidos del *Plan de acción de la Escuela Socialista* —publicado por la SEP federal— así como una antología sobre educación socialista, mensajes del presidente Cárdenas y el texto del artículo 3º de la Constitución, para entregarlo a las escuelas y que sirviera de apoyo “para el buen funcionamiento de los comités auxiliares de la educación socialista” que organizaban campañas de salud, de mejoramiento del hogar, artísticas, recreativas, entre otros aspectos formativos de una “conciencia de clase del proletario” y crear “organizaciones de resistencia” que le protegieran de “la explotación imperialista y del imperialismo” (*Plan de acción de la Escuela Socialista*, 1935, pp. 32-37).

Asimismo, la Dirección de Educación Primaria instruyó a los maestros para realizar acciones y “destruir el fanatismo y el error en la impartición del conocimiento” que respondieran “con nobleza al llamado de la Revolución” y reformó el programa de materias como Geografía e Historia de México para hacerlas acordes a la nueva ideología; en el periodo escolar 1934-1935 modificó el curso *Historia de la Revolución* porque la historia “es la sólida armazón que debe servir de base para formar un espíritu realmente patriótico”.

Entre los cambios más importantes, se agregaron nuevas materias al “plan de estudios de la escuela primaria socialista”, como la de *Conversaciones sobre temas de oportunidad* para los grupos de 1º a 4º grado, que contenía los principios de la educación socialista y debía explicarse en forma amena y sencilla, mientras que a los grupos de 5º y 6º grado se explicaba abiertamente la importancia de la conciencia y los derechos de la clase proletaria y su lucha contra la explotación de que eran objeto en la asignatura de *Conversaciones sobre temas diversos* (De León, 1991, p. 88).

Los textos escolares fueron una preocupación especial y se nombró una comisión especial de profesores especializados en cada materia para el análisis de su contenido, que decidió modificar a la mayoría que incluía ideas tradicionales y de carácter religioso –incluyendo las editoriales religiosas Bruño y F.T.D.–, incluyeron para el ciclo escolar de 1934 algunos textos oficiales federales, como *Serie Vida y Simiente* de Gabriel Lucio, y *Oriente* de Angelina Garza Villarreal, con contenidos marxistas, antirreligiosos o antagónicos al clasismo, pero se agregaron *Levántate*, de Hidalgo Monroy, por sus “ideas modernas reinantes”, y *Páginas infantiles*, de María Valdez, que está hecho “con inteligencia y buen gusto”, entre otros aspectos, cuyo contenido “contribuye a la unificación de la gran familia nacional y a la formación del alma patria”. Estos textos se detallan en la tabla 1 (SEPNL, paquete 33).

Los inspectores escolares tuvieron un papel decisivo como verificadores de la puesta en práctica de la reforma socialista y mediaban entre el discurso y la acción de los maestros en sus aulas, a través de los informes que entregaban a la dirección educativa, además de ser orientadores del magisterio “sobre la forma en que debe llevarse a cabo la enseñanza en ciertas materias” y de divulgar el proyecto socialista a través de asambleas, de *Juntas de Perfeccionamiento*. No obstante que estos informes no señalaron situaciones conflictivas o problemas en la enseñanza, los frecuentes reportes enviados por el director de Educación federal en Nuevo León al gobernador en turno contrastaban con las afirmaciones de los inspectores estatales, al exponer diversas acciones de escuelas, entre las que destacaban la infracción a la legislación socialista o las que funcionaban de forma clandestina.

La situación entre ambas instituciones educativas –federal y estatal– se mantuvo tensa desde 1935 hasta 1939, como lo evidencian los oficios que expedían: unos para denunciar y los otros para rechazar la veracidad de la denuncia, mostrando que se acataba la ley solo en teoría. Las pautas que seguían las denuncias federales eran homogéneas: la oficina del gobernador remitía a la Dirección

Tabla 1. Libros oficiales de Nuevo León, 1934 y 1935.

Grado	Año escolar 1934-1935		Año escolar 1935-1936	
	Texto	Autor	Texto	Autor
Primer año	<i>Libro primero</i> de lectura-escritura	Andrés Osuna	Mismo	
Segundo año	<i>Páginas infantiles</i>	María Valdés	Mismo	
			<i>México</i> , de lectura	F. Cuervo y Martínez
			<i>Alma campesina</i> , de lectura	Muñoz Mata
			<i>Diccionario miniatura con mexicanismos</i>	Herrero
Tercer año	<i>Levántate</i> 1°, de lectura	L. Hidalgo Monroy	<i>Vida</i> , 3° de lectura	G. Lucio y M. G. Mejía
	<i>México</i> , de lectura	F. Cuervo y Martínez	<i>Diccionario miniatura con mexicanismos</i>	Herrero
	<i>Páginas infantiles</i>	María Valdés	<i>Alma campesina</i> , libro de lectura	Muñoz Mata
			<i>Historia de México. Época precortesiana</i>	Chávez Orozco
	<i>Geografía de Nuevo León</i>	Germán Almaraz	Mismo	
	<i>La evolución del pueblo mexicano</i> , 1°	José Ma. Bonilla		
	<i>Páginas infantiles</i>	María Valdés	<i>Levántate</i> , libro 3°	Luis Hidalgo Monroy
Cuarto año	<i>Levántate</i> 3°, de lectura	L. Hidalgo Monroy	Individualismo y socialismo	J. M. Bonilla
	<i>La república mexicana</i>	Daniel Delgadillo	Mismo	
	<i>La evolución del pueblo mexicano</i> , 1°	José Ma. Bonilla	<i>Diccionario miniatura con mexicanismos</i>	Herrero
	<i>Historia</i>	Orozco	<i>México</i> , de lectura	F. Cuervo y Martínez
			<i>Historia patria</i>	Jorge de Castro

2 • La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones

Tabla 1. Libros oficiales de Nuevo León, 1934 y 1935.

Grado	Año escolar 1934-1935		Año escolar 1935-1936	
	Texto	Autor	Texto	Autor
Quinto año	<i>Vida nueva, de lectura</i>	L. Hidalgo Monroy	Mismo	
	<i>La tierra</i>	Daniel Delgadillo	Mismo	
	<i>Lecturas mexicanas</i>	Amado Nervo	<i>Diccionario miniatura con mexicanismos</i>	Herrero
Sexto año	<i>La evolución del pueblo mexicano, 2º</i>	José Ma. Bonilla	<i>Revolución y evolución</i>	José Ma. Bonilla
			<i>México, libro de lectura</i>	F. Cuervo y Martínez
	<i>Historia</i>	Orozco	<i>Los gobiernos a través de la historia</i>	E. Santibáñez
	<i>Juventud, libro de lectura</i>	M. López de Heredia	Mismo	
	<i>La tierra</i>	Daniel Delgadillo	Mismo	
	<i>La civilización en México</i>	Alfonso Toro	<i>Diccionario miniatura con mexicanismos</i>	Herrero

Fuente: Elaboración personal.

educativa local una transcripción de la denuncia federal y esta respondía que sería verificada; varios meses después se expresaba a la misma oficina de gobierno que sus inspectores no habían descubierto irregularidades, y esta —de nuevo— se transcribía a la Dirección federal.

Después de un año de tolerar las respuestas sin solución del gobierno estatal, la Dirección federal redireccionó sus informes a los directivos de la SEP en México, resaltando la renuencia del gobierno local para aplicar la ley. Los oficios enviados por la federación tampoco dieron resultados —al menos en Monterrey—, porque no se encontraron reportes por clausura de escuelas; en la zona rural fue diferente, aunque no destaca por su cantidad: en Doctor Arroyo, el profesor Jesús Béjar, director de la escuela para niños Cosme Aramberri, informó al director estatal Oziel Hinojosa —28

de febrero de 1939— que en la escuela de la señora Carmen R. de Rodríguez se “hace una labor contraria a lo estipulado en el Art. 3°. Constitucional, pues la dirigente de él está caracterizada como muy religiosa”. Hinojosa ordenó la clausura y la externó al director federal Raúl Reyes mediante oficio del 31 de marzo de 1939, para mostrar que se acataba la ley (ASEPNL, exp. 120/8).

Aun cuando la ley educativa socialista estuvo vigente después de finalizar la presidencia cardenista, el gobierno de Nuevo León abandonó la presión inicial para proceder con prácticas que acataban la ley en apariencia, pero eran permisivas en cuanto a la ideología que contradecía los intereses y la cultura socioeconómica de la región, que identificaba la política cardenista como una “amenaza de la ola roja” (Zapata, 1993, pp. 55-56).

El periodo más crítico del desarrollo educativo duró solo dos años, y para 1936 se empezó a regularizar su actividad hasta lograr su estabilidad de forma gradual en su mayoría. El 9 de junio de 1939 la XLVII Legislatura Constitucional de Nuevo León dio fin al problema de algunas escuelas particulares al expedir el Decreto número 82 que modificó el artículo 2° de la Ley General de Educación Pública en el estado —publicado en el Periódico Oficial núm. 47—, que dio a la Dirección educativa el control y vigilancia de las escuelas particulares. El debate federal que provocó el decreto permaneció hasta la década de 1940, pero el gobierno no dio marcha atrás.

REACCIONES SOCIALES A LOS CAMBIOS

La sociedad de Nuevo León se distinguía por ser conservadora y tradicional porque ese sistema funcionaba a sus intereses y con una clase empresarial —cercana a los gobernantes y a la Iglesia católica— que tenía credibilidad en la región por su acercamiento a la sociedad al cimentar su sistema paternalista de beneficio mutuo que fortalecía la fidelidad de los obreros y de sus familias hacia sus patrones al brindarles prestaciones (vivienda, servicios médicos y educativos, espacios para recreación), incluso antes de que se expidiera el artículo 123 de la Ley Federal del Trabajo.

Los empresarios no sintieron que la ideología socialista —opositora a sus intereses clasistas y laborales— fuera más “polítiquería” que una amenaza, porque consideraban que “las discusiones socialistas eran una moda” y que la vecindad con Norteamérica reprimiría “la implantación de sistemas comunistas y fascistas” (Zapata, 1993, p. 42), no obstante los problemas que ya había en la región, como lo precisó el gobernador Francisco A. Cárdenas al secretario de Gobernación, J. García Izaguirre en un telegrama del 14 de junio de 1932 para denunciar a un grupo que “se hacían llamar comunistas” que generaba conflictos empresariales y “disputas sangrientas”, además de que pretendían organizarse como partido político (AGENL, 1927-1934, caja núm. 4).

Con los conflictos políticos que provocaron los grupos *callistas* locales, la renuncia del gobernador Francisco Cárdenas y la puesta en marcha de la reforma educativa socialista por el presidente Lázaro Cárdenas, los líderes económicos se unieron a los representantes del clero para organizarse como asociaciones civiles y exigir a las instituciones gubernamentales la libertad de enseñanza y el derecho paterno a elegir la educación de sus hijos. Desde la Asociación Nacional de Padres de Familia, del Frente Único Nacional de Padres de Familia y de la Acción Católica de la Juventud Mexicana de Monterrey, los poderes económicos y católicos convocaron a la sociedad en general, a sus trabajadores y a los padres de familia para promover campañas de desprestigio contra la “ideología política extremista” educativa del presidente Cárdenas a la que consideraron una “segunda cristiada”. El arzobispado alentó a los padres de familia a rechazar la enseñanza oficial con medios lícitos como el ausentismo escolar y estimuló las escuelas-hogar o clandestinas que funcionaron en casas particulares de empresarios y de católicos, a pesar del amago federal de decomisarlas y de la negativa a reconocer esa enseñanza de forma oficial (Torres, 1997, p. 37).

Otras acciones que promovieron los sectores productivos fueron concentraciones multitudinarias que integraron otras políticas cardenistas como el derecho de los trabajadores a organizar su

propio sindicato para mediar entre los intereses de los empleados y patrones, a pesar de que estos habían creado los llamados “sindicatos blancos” para evitarse conflictos. De ellas, la manifestación que tuvo trascendencia nacional integró a las sociedades religiosas y mutualistas, a los sindicatos independientes, a las agrupaciones femeniles y estudiantiles, cuyos miembros instaban a toda la comunidad para rechazar la imposición del gobierno en el conflicto laboral entre obreros y dueños de la empresa vidriera y de la enseñanza socialista en las escuelas. Los volantes que invitaban al mitin —del 5 de febrero de 1936— contenían frases como “¡Salvemos a nuestros hijos! Contra el Gobierno Comunista de México y los representantes en Monterrey. No temas Regiomontano, ármate de valor y azota a tus malos hijos” (Hernández, 1981, p. 67).

La magnitud de esta convocatoria y la abierta amenaza contra su política económica y educativa decidió al presidente Cárdenas a presentarse de inmediato en Monterrey, donde se reunió con los líderes políticos y económicos y los representantes de la sociedad y, después de escucharlos, puntualizó sus bases generales, y para hacerlas del conocimiento público se divulgaron en el periódico oficial *El Nacional* con el título de “Catorce puntos”, entre los cuales se destacan: el gobierno es el único árbitro y regulador de la vida social; los núcleos comunistas solo eran “minorías sin influencia determinada en los destinos del país” que no amenazaban la estabilidad de las instituciones nacionales ni estatales o a los propietarios; los empresarios y sus organizaciones no debían provocar agitaciones que afectaban la buena marcha de la economía, y respondió a las acusaciones de ellos afirmando que “más daño que los comunistas, han hecho a la Nación los fanáticos que asesinan profesores [...] se oponen al cumplimiento de las leyes y del programa revolucionario y, sin embargo, tenemos que tolerarlos” (Córdova, pp. 86-89).

La situación general que amenazaba la puesta en práctica de la política cardenista motivó a la federación a realizar ajustes a los primeros sistemas radicales en la enseñanza socialista, como lo reflejan las estadísticas de asistencia del alumnado en escuelas

oficiales: en 1936 hubo un avance en la normalización de las actividades escolares con el incremento del 2.54% del alumnado y en 1938 logró la normalización que tenían en 1933. La negativa de los padres de familia a dar a sus hijos una educación “antirreligiosa y atea” redujo la asistencia estudiantil al menos en 27% en 1934 y más aún en 1935 (AGENL, Informes de gobierno de 1933-1939).

ACCIONES DE LAS ESCUELAS A LA IDEOLOGÍA SOCIALISTA

La Universidad de Nuevo León se fundó en 1933 con el licenciado Héctor González como primer rector de las trece escuelas profesionales: Medicina —y las anexas de Enfermería y Obstetricia—, Derecho y Ciencias Sociales, Odontología, Química y Farmacia, Ingeniería, Filosofía, Ciencias y Artes, las escuelas preparatorias diurna y nocturna del Colegio Civil, Industrial de Labores Femeniles Pablo Livas, Industrial y Técnica Álvaro Obregón y la Normal para Maestros. Las actividades iniciaron el 31 de mayo de ese año y durante el primer año (1933-1934) se desarrollaron los cursos con normalidad, a pesar del debate nacional universitario que produjo la polémica entre Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano por la orientación ideológica socialista de las universidades, resuelta con la exclusión de la UNAM de la reforma educativa socialista, pero no así para las universidades de los estados (Ordóñez, 1946).

Antes de que empezaran los trabajos del año escolar 1934-1935, el gobernador Pablo Quiroga nombró como nuevo rector al doctor Ángel Martínez Villarreal, el 16 de agosto de 1934, pero los estudiantes universitarios lo impugnaron porque incumplía con las bases de la ley orgánica universitaria y era un “comunista” adiestrado en Europa, promovieron un paro general de escuelas y facultades que iniciaban cursos el 3 de septiembre en rechazo a la enseñanza socialista en la universidad; el conflicto creció con la toma del edificio central universitario el 26 de septiembre. Ese día llegó a Monterrey el presidente electo Lázaro Cárdenas y dos días después el gobernador Pablo Quiroga tramitó ante los diputados

de la XLV Legislatura estatal la iniciativa que se expidió como Ley núm. 87, para anular la ley orgánica de la Universidad y, mientras se creaba la comisión organizadora de la Universidad Socialista de Nuevo León —que no se llevó a efecto—, la enseñanza estaría a cargo del Consejo de Cultura Superior con los mismos programas académicos y así se mantuvo por nueve años, hasta que desapareció el socialismo educativo (Mendirichaga, 1968).

La Escuela Normal de Maestros integrada a las instituciones universitarias discrepó de ellas, cuando su director Plinio D. Ordóñez diseñó el *Plan de estudios socialista* para el periodo 1934-1935, acorde con el proyecto educativo del plan sexenal, para que el “socialismo científico” de sus estudiantes fuera afín al sistema “económico-político-social mexicano en actual formación”. El *Programa general* incluyó “asignaturas de índole revolucionaria en las que se concreta la ideología radical que [...] se creyó debería poseer un maestro de la Educación Socialista”, entre ellas: cooperativismo, historia del movimiento proletario, arte y literatura proletarios, economía y doctrinas sociales, historia de las religiones, derecho obrero y agrario, enseñanza rural y problemas sociales mexicanos. Las nuevas materias requirieron que se agregara un año más a la profesión normalista (Ordóñez, 1942).

El entusiasmo de los directivos normalistas no fue compartido por sus estudiantes, como lo muestran las estadísticas del alumnado en este periodo: de los 340 estudiantes en el ciclo escolar 1933-1934, disminuyeron a 202 para el de 1934-1935. La baja inscripción permaneció hasta la desaparición de la reforma educativa socialista de la Constitución, pero sí hubo normalistas graduados del plan de estudios socialistas. Los egresados del periodo escolar 1935-1936 fueron elogiados por el director Ordóñez, por ser “la primera falange magisterial revolucionaria, los abanderados de la Escuela Socialista” con “la ardua tarea de crear nuestra propia escuela nacional, mediante una nueva adaptación pedagógica”, pero les advirtió sobre las deficiencias de la escuela socialista por su “disociación del medio físico social” pues la educación “tenía como objetivo

principal la verdad”. Las bases teóricas de los nuevos profesores no innovaron la práctica pedagógica, ya que se mantenía la didáctica de la escuela activa.

Las escuelas oficiales de primaria debían seguir la legislación, los programas y textos escolares definidos por las autoridades locales; sin embargo, el rechazo de los padres de familia a la nueva ideología y la convocatoria del clero para eludir la, motivaron que hubiera una disminución de alumnado, comparada con el ciclo escolar anterior a la reforma socialista, como se muestra en la tabla 2, si bien el efecto duró dos años y empezó a regularizarse en 1936. El número de escuelas se redujo porque la época coincidió con la edificación de varias “escuelas monumentales” planeadas por el *callismo*, que suprimieron los espacios escolares ubicados en casas de renta (AGENL, Informes de gobierno de 1938-1939 y 1939-1940).

La situación de los profesores fue especial porque el discurso político les motivó a realizar acciones para “destruir el fanatismo y el error en la impartición del conocimiento” con el fin de responder “con nobleza al llamado de la Revolución” mediante diversas actividades extraescolares en los días de asueto “para que el niño considere a la escuela como una continuación del hogar”, además de organizar “sociedades de exploradores socialistas” como una educación “indirecta” que liberara al alumnado “de toda influencia

Tabla 2. Estadística de escuelas, alumnos y profesores, 1933-1940.

Periodo escolar	Escuelas	Alumnos	Profesores
1933-1934	322	36,510	950
1934-1935	303	28,801	973
1935-1936	330	32,746	1,021
1936-1937	325	45,784	1,093
1937-1938	333	49,265	1,179
1938-1939	362	51,376	1,304
1939-1940	383	51,319	1,358

Fuente: Construcción personal.

oscurantista” (AGENL, Informe de gobierno de 1935). El magisterio tuvo serios conflictos con las ordenanzas porque no identificaban las intenciones ideológicas en el sistema cultural local en esencia capitalista y que además amenazaban su identidad religiosa y comprometían la didáctica educativa al intentar explicar a los niños —hijos de la clase proletaria— que sus padres eran explotados por los patrones, lo que ocasionaría una contradicción familiar por el beneficio que obtenían del sistema paternalista empresarial que en algunos casos incluía el apoyo para becas y los útiles escolares. No obstante, la necesidad del ingreso económico para sostener a sus familias les detuvo en primera instancia, a la que se integró la posibilidad de mantener el sistema original sin mayores, pues los inspectores no verificaban que el material del profesorado observara las pautas definidas para la enseñanza socialista.

Las escuelas secundarias públicas de Nuevo León en 1934 eran cinco —cuatro en diversos municipios—, pero no modificaron su programa educativo de igual forma que las escuelas comerciales. El gobierno cardenista consideró la secundaria como continuación de la primaria para adaptar al adolescente a su medio ambiente y que le guiara en su vocación al prepararlo “para la vida”, mientras que las comerciales se centraban en proveer de conocimientos técnicos para el trabajo: mecanógrafos, contadores, entre otros (AGENL, Informe de gobierno de 1935).

Las escuelas particulares tuvieron una reacción decisiva contra la reforma educativa socialista, ya que eran espacios educativos enfocados al servicio del cliente: los padres de familia que pagaban por una educación especial. En Nuevo León había colegios laicos, colegios protestantes de varias denominaciones, extranjeros (norteamericano, alemán, judío), colegios católicos de distintas órdenes y escuelas fabriles anteriores a la Constitución de 1917, y no aceptaron transformarse como escuelas “Artículo 123” para mantener el control empresarial en la educación de los hijos de sus trabajadores. El común denominador de ellas era que sus programas, textos escolares y actividades educativas se ajustaban a los intereses del espacio cultural del alumnado.

Hasta 1934, solo las escuelas católicas se habían conflictuado con la federación por el reglamento *callista* del 22 de febrero de 1926, que ordenó el cierre de escuelas católicas y castigó las infracciones a las leyes de culto; estas continuaron con sus actividades sin alterar la intención original, solo con ajustes externos adecuados a la ley. La reforma socialista fue diferente, aunque no pareció evidenciarse al iniciar el año escolar en 1934 con normalidad. A finales de enero de 1935, el reglamento al artículo 3° sobre escuelas particulares primarias, secundarias y normales exigió su incorporación a la federación a partir del 1° de febrero, mediante un formato que les comprometía a seguir estrictamente la ley: eliminar elementos religiosos y profesores que fueran ministros de culto, hacer campañas contra el fanatismo, enseñar el socialismo, todos los procesos educativos oficiales (Meneses, 1988). Estos cambios obstruyeron la intención de los colegios particulares y solo tuvieron dos opciones: cerrar la escuela y dañar sus ingresos o continuarla con los ajustes legales a riesgo de perder al alumnado cuyos padres pretendían que se educara en los valores locales y de pertenencia de clase que eran disueltos por la ideología socialista.

Al inicio del ciclo escolar de 1934, los colegios particulares laboraron de forma regular, incluso después de la reforma educativa socialista en el mes de diciembre, sin preocuparse por las crisis del socialismo educativo ni del decreto presidencial, pues ya les habían protegido los gobernantes locales de anteriores legislaciones. Esta confianza terminó en enero de 1935 y en febrero hubo cambios importantes en el área educativa particular.

Las escuelas particulares laicas tuvieron diversos problemas, en especial las que tenían poco alumnado y espacio físico ineficiente porque no cumplían las exigencias de la federación y desaparecieron. Otros colegios cambiaron el nivel de primarias a escuelas comerciales, porque el catolicismo de las profesoras tropezaba con la ideología socialista y unos pocos conservaron su escuela —aunque de forma irregular—. En pocos casos hubo escuelas cuyos directivos, promotores del liberalismo educativo, estaban de acuerdo con los cambios del socialismo.

Las escuelas de los grupos protestantes no tuvieron problemas con la ideología, ya que siguieron los parámetros educativos de los gobiernos de la posrevolución y solo protegían sus edificios —expropiados a las denominaciones religiosas— al fundarse previamente como “asociación civil” (A.C.). De estos colegios tiene una significación importante el actual Instituto Laurens, de tradición metodista, cuyos libros y documentos de la época muestran un cuidadoso trabajo didáctico, aun cuando las materias y los textos escolares no eran los oficiales; este colegio fue uno de los primeros en solicitar su incorporación a la federación y permaneció en ella hasta 1967. Las inspecciones federales periódicas revelan que su trabajo cubría sus exigencias, incluso los informes de actividades cada fin de cursos —condicionados para renovar su incorporación al siguiente ciclo escolar— y realizaban eventos cívicos y marchas patrióticas, eventos deportivos, entre otros requerimientos.

Por su parte, algunas escuelas extranjeras hicieron ajustes, se adhirieron a otro colegio particular o cerraron —como el colegio judío Hatikva, que tenía 11 alumnos en kindergarten y primero de primaria y un departamento de “Lengua Israelita” (AGENL, Fondo Educación, caja 1). El Colegio Alemán recibió su incorporación federal en abril de 1935 para continuar con los niveles de primaria y secundaria —fundados en 1927— ya que tenía una infraestructura moderna, como atestiguan los reportes de inspección federal, y seguían el *Reglamento de escuelas extranjeras* (art. 5º, inciso D) para favorecer al magisterio nacional, ya que de los diez profesores que tenía, ocho eran mexicanos (AHSEP, DGEPET, EPI, cajas 36 y 38).

Las escuelas fabriles cerraron en su mayoría porque la federación no les dio más opción que cambiar de particulares a “Artículo 123”. Aunque hubo quienes lo aceptaron, la Escuela Acero, de la Compañía Fundidora de Fierro y Acero de Monterrey, se incorporó como tal a la SEP federal en abril de 1935, sin permitir el giro de federalización, y mantuvo una prolongada querrela legal para evitar su cambio. Esta institución educativa era única en su tipo: la empresa pagaba todo (edificio, gastos, salarios, libros y útiles de maestros y alumnos, etc.) y tenía su propio inspector para los niveles de ense-

ñanza (kindergarten, primaria y nocturna o 7º año). Aun cuando se mantenía cierta tensión entre los directivos y la federación, los inspectores estuvieron de acuerdo en que la escuela trabajaba con una buena organización y sin fallas, como aparece en el oficio núm. 1591 del 4 de abril de 1935 (AHSEP, DER AA, caja 61).

Los colegios católicos fueron el blanco de la reforma socialista por el radicalismo de su ideología y, sin excepción, desaparecieron de las listas oficiales, pero continuaron su labor educativa a través de distintas estrategias. Para Nuevo León, eligieron disfrazar la enseñanza primaria por escuela “de artes” o “de comercio”, donde impartían las clases al alumnado de 5º y 6º año de primaria y al de secundaria, mientras que a los estudiantes de grados inferiores les educaban en escuelas clandestinas que funcionaban en casas particulares. En ambos casos, estos colegios fueron el centro de interés de los inspectores federales, quienes ya tenían una lista de los que estaban activos antes de la reforma. Mientras que en los municipios colindantes había pocos colegios católicos porque persistía la religión en las escuelas oficiales, en Monterrey estaban los más importantes y con mayor alumnado. En la tabla 3 aparecen los colegios católicos de Monterrey según las órdenes religiosas (fecha de fundación) y las mutaciones que hicieron por el reglamento *callista* y durante la reforma educativa socialista.

A pesar de sus esfuerzos por continuar su actividad educativa, apoyados por las organizaciones civiles de católicos y las empresariales que les facilitaron espacios y dinero, no pudieron evitar las inspecciones federales y su vigilancia estrecha. Investigaban entre los grupos de niños, identificaban a las profesoras que cerraron sus escuelas, así como los lugares que consideraban sospechosos de albergar una escuela clandestina.

Uno de los casos de mayor acoso federal fue la Academia de Artes —que rentaba a la federación su propio edificio expropiado por el gobierno—, que se documenta de forma exhaustiva por la actitud invasiva de los inspectores a una escuela femenina y la revisión de espacios públicos y privados, los libros y cuadernos de las

Tabla 3. Escuelas católicas de Monterrey, 1926-2021.

Orden religiosa	Nombre (1926)	Nombre (1935)	Nombre actual
Religiosas de la Caridad del Verbo Encarnado (1887)	Academia de Artes y Comercio	Colegio Anglo Español	Colegio Mexicano
Religiosas del Sagrado Corazón de Jesús (1908)	Colegio Barat	Academia de Artes	Instituto Mater
Hijas de María Inmaculada de Guadalupe (1919)	Colegio Progreso	Academia Labastida	Colegio Labastida
Salesianas o Hijas de María Auxiliadora (1908)	Colegio Regiomontano	Academia Comercial Excelsior	Colegio Excelsior
Hermanos Maristas (1905)	Colegio Franco Mexicano	Academia Comercial Brunet	Colegio Franco Mexicano

Fuente: Construcción personal.

alumnas, los documentos de las profesoras e incluso hacen constar en las actas la vestimenta y los adornos del lugar. De igual forma lo hicieron en las escuelas clandestinas —del colegio Labastida— para las niñas de los primeros grados de primaria, a las que ingresaban los funcionarios federales, acompañados por un representante del gobierno estatal y por dos policías, como consta en las actas que los inspectores elaboraban y todos firmaban como testigos.

Estos documentos expresan con detalle la fecha y hora, la ubicación de la casa, los nombres de las maestras y su traje religioso, el nombre de las alumnas, a quienes interrogaban directamente por el nombre y dirección de sus padres; revisaban sus textos y apuntes. Al terminar hacían un decomiso de los artículos religiosos, cuyo listado se anexaba al acta de revisión a escuela clandestina, para evidenciar sus prácticas ilegales.

Además de las escuelas católicas oficiales, también funcionaban otras con apoyo de las organizaciones católicas para la educación de huérfanos y pobres. Mientras que algunas fueron clausuradas, las clandestinas sufrieron la persecución federal y su demanda oficial de cierre (AGENL, fondo Educación, Escuelas particulares). La

Tabla 4. Escuelas católicas de organizaciones particulares (1935).

Nombre del colegio	Actividad	Alumnos		
		Niños	Niñas	Total
Asilo de Caridad	Clandestina	724	460	1,184
Asilo de Caridad, Norte	Clandestina	541	478	1,019
Asilo de Caridad, Francisca Muguerza	Clandestina		245	245
Asilo de Caridad, Sucursal	Clandestina	291		294
Corona (gratuita del Franco Mexicano)	Clandestina	101		101
Gratuita para niños pobres	Clandestina	49		49
Maylem	s.d.	12	60	72
Maylem (kindergarten)	s.d.	6	15	21
Papeleros y boleros	s.d.	77		77

Fuente: Construcción personal.

importancia de estos espacios educativos se demuestra porque la cantidad de su alumnado era superior al de la mayoría de las escuelas, fueran oficiales o particulares, como aparece en la tabla 4.

EFFECTOS DE LA REFORMA EDUCATIVA CARDENISTA

La reforma educativa socialista y el reglamento para escuelas particulares fueron un reto a superar, tanto para el gobierno local como para el empresariado, quienes sentían que la ideología nacional vulneraba su influencia en la enseñanza acostumbrada en las instituciones educativas que se centraba en los intereses regionales. Además de enfrentar a las autoridades educativas federales, debían resistir las demandas de los padres de familia y de las organizaciones católicas que se negaban a la puesta en práctica de una ideología opuesta a las particularidades socioeconómicas de la región.

Las acciones de retraso a los oficios y demandas de los inspectores federales para que el gobierno estatal clausurara las escuelas disfrazadas y clandestinas finalizaron cuando la XLVII Legislatura Constitucional de Nuevo León reformó el artículo 2° de la Ley General de Educación Pública en el Estado y, mediante el Decreto número 82 emitido el 9 de junio de 1939, autorizó la incorporación

de las escuelas particulares al Estado, con la cual se pudo legalizar la hasta entonces clandestina actividad escolar. Aunque el decreto fue impugnado por las oficinas educativas federales en el Estado y el secretario general de la Sección 19 del Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM) —en telegrama para el presidente Cárdenas el 31 de agosto de 1939—, no se detuvo la reincorporación de las escuelas particulares al Estado.

El informe de gobierno de 1939 expresó que se incorporaron seis primarias particulares —católicas— con 2,345 alumnos y 30 profesores, pero en 1940 el número se incrementó a 18 colegios. No obstante, la mayoría de las escuelas particulares permaneció incorporada a la federación. También se retomó la elección de los textos escolares oficiales en 1940 para secundarias oficiales e incorporadas, en las que reaparecieron los libros de editoriales religiosas (F.T.D. y Bruño) que se prohibieron durante el cardenismo.

El retorno a la normalidad educativa se llevó un tiempo, en especial para las escuelas particulares, que se reincorporaron al estado con pocos alumnos y algunas sin posibilidad de ofrecer la primaria completa. Los colegios laicos de prestigio abandonaron la enseñanza primaria: el Serafín Peña cerró de forma definitiva, el Luz Benavides permaneció como academia comercial de señoritas y el del Círculo Mercantil Mutualista fue vendido en traspaso a otro profesor. Otros colegios permanecieron por algunos años en la incorporación federal, pero las escuelas del socialismo detuvieron el ritmo de crecimiento educativo regional. Las estadísticas de Nuevo León (1934-1936) reflejan que el alumnado de escuelas oficiales bajó 21%, mientras que en las particulares desapareció el 66% de las escuelas, el 62% de los alumnos y el 67% de los maestros.

CONCLUSIONES

La ideología educativa socialista se planteó de forma teórica en Nuevo León, pero en la práctica no tuvo suficiente tiempo ni espacios para transformar los procesos educativos o de lograr su fundamento en favor de una sociedad sin clases que, para las

características de esta región, implicaba más una utopía, pues su identidad estaba indefectiblemente vinculada con la economía que le había dado forma y sentido.

Esta particularidad evidencia la perspectiva de progreso centrada en el avance de los conflictos sin violencia física, lo que evitó los asesinatos y vejaciones contra los profesores en otros estados de la República, pero demuestra además que el ideal liberal promovido desde el siglo XIX solo se aceptaba si era coherente con el capitalismo regional. Por esta razón todavía se utilizaban textos escolares tradicionales y con valores religiosos, pero también había aceptación general y política en especial hacia las escuelas particulares, porque representaban una ventaja doble: apoyaban en la obligatoriedad educativa e impartían la instrucción requerida por la demanda empresarial, para incrementar la movilidad de las clases sociales a la vez de convertir al estado en un polo de desarrollo.

Por estas razones, no sorprende que los gobernantes nuevo-leoneses del periodo cardenista aplicaran un doble discurso ante las exigencias legales que debían hacer cumplir. En la teoría se seguían las instrucciones ideológicas y se daba un mayor esfuerzo económico a la educación, pero en la práctica no actuaban con la intransigencia que impulsaban las autoridades federales al detectar subterfugios educativos.

A pesar de los esfuerzos de los líderes locales, el crecimiento educativo tuvo efectos adversos. Para las escuelas oficiales implicó dos años de desazón y desconcierto hasta que empezó a lograr ajustes en 1936, coincidiendo con el retorno a la tranquilidad del gobierno, después de la expulsión de los grupos callistas. No fue así para los colegios particulares, cuya situación dependía de la aceptación de los padres de familia que, para la ideología socialista, era inaceptable.

Las escuelas superiores fueron espacios educativos en los que pudo tener cabida esta novedosa ideología, no obstante que fueron pequeños grupos universitarios y normalistas los que le encontraron sentido, pero no tenían opciones para promoverla de forma

expansiva ante las objeciones generalizadas de los distintos grupos de poder de la región.

El periodo cardenista dio avances significativos a diversos rubros de la política nacional, incluyendo el crecimiento económico —que aprovecharon los empresarios locales— y un mayor reparto de tierras, pero en Nuevo León se le recuerda más desde dos representaciones negativas: la educación socialista y el incremento de las huelgas empresariales. La primera se despliega como la historia negra de la escuela a la que solo se hace referencia desde los colegios católicos, mientras que la segunda enfatiza más en el daño económico que provocaron los paros fabriles que en las ventajas obreras por la organización sindical independiente de los patrones.

REFERENCIAS

- AGENL [Archivo General del Estado de Nuevo León]. Correspondencia del Congreso del Estado. Monterrey, México.
- AGENL. Fondo Educación. Monterrey, México.
- AGENL. Fondo Gobernadores. Monterrey, México.
- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública]. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios (DGEPE), Escuelas particulares incorporadas (EPI), cajas 36 y 38. México.
- AHSEP. Departamento de Enseñanza Rural (DER), Asuntos administrativos (AA), caja 61. México.
- ASEPNL [Archivo de la Secretaría de Educación Pública de Nuevo León]. Expediente 120/8 y paquete 33. Monterrey, México.
- Córdova, A. (1991). *La política de masas del cardenismo*. México: Ediciones Era.
- De León González, J. C. (1991). *Historia de la educación elemental en Nuevo León*. Monterrey: Gobierno del Estado de Nuevo León.
- Garza Cavazos, J. I. (2010). *La educación socialista en Nuevo León: la atmósfera regionmontana*. Monterrey: Facultad de Filosofía y Letras de la UANL.
- Ginzberg, E. (2020). Retorno de la ideología: la presidencia de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. En *Lázaro Cárdenas: modelo y legado* (t. 1). México: INEHRM.
- Hernández Chávez, A. (1981). *La mecánica cardenista* (vol. 16). México: El Colegio de México.
- Knight, A. (2002). Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano. En J. Gilbert M. y D. Nugent (comps.), *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno* (colec. Problemas de México). México: Era.

2 • La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones

- Mendirichaga Cueva, T. (1968). La universidad socialista de Nuevo León. *Humanitas*, (oct. 1934-sep. 1935). Monterrey, Facultad de Filosofía y Letras, UANL.
- Meneses Morales, E. (1988). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964* (vol. 3). México: Centro de Estudios Educativos, A. C.
- Ordóñez, P. D. (1942). *Historia de la educación pública en el estado de Nuevo León (1592-1942). Educación primaria* (vol. 1). Monterrey: Editorial del Gobierno del Estado de Nuevo León.
- Ordóñez, P. D. (1946). *Historia de la educación pública en el Estado de Nuevo León. (1592-1942). Escuela Normal para Maestros (1927-1945)* (vol. 3). Monterrey: Editorial del Gobierno del Estado de Nuevo León.
- Secretaría de Educación Pública (1935). *Plan de acción de la Escuela Socialista*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Torres Septién, V. (1997). *La educación privada en México 1903-1976*. México: El Colegio de México/UIA.
- Vázquez Juárez, J. A. (2000). *Política educativa en Nuevo León durante el cardenismo*. Monterrey: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 19-A.
- Zapata Novoa, J. (1993). *Tercos y triunfadores de Monterrey*. Monterrey: Ed. Castillo.

DEFENDER EL PRESTIGIO Y LA LIBERTAD DE EDUCACIÓN: LA UNPF FRENTE A LA INCORPORACIÓN DE SECUNDARIAS PARTICULARES Y LA EDUCACIÓN SOCIALISTA (CA. 1931-1935)

Aymara Flores Soriano

En este trabajo se analiza la reacción de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) frente a dos políticas educativas del Estado posrevolucionario en México: el decreto de incorporación de secundarias particulares de 1932 y la reforma educativa de 1934, conocida como “educación socialista”. El análisis se centra en la querrela escolar que la Unión estableció para defender su derecho a la libertad de educación, entendida como la no-intromisión del Estado en la regulación y en los contenidos educativos de los centros escolares privados. Se argumenta que la defensa de la libertad de educación enarbolada por las familias representadas en la UNPF, urbanas y en su mayoría de clase media, mezcló intereses de clase, morales y religiosos.

La oposición de la UNPF frente al Estado educador posrevolucionario ha sido abordada a partir de la disputa por la educación sexual (Arteaga, 2002) y la defensa de la laicidad (Torres, 2018; Pérez Méndez, 2010; García, 1996). Por su parte, el proyecto de educación socialista ha sido ampliamente analizado desde diversas posturas metodológicas e historiográficas (Espadas, 2019; Trujillo, 2015; Camacho, 2009; Montes, 2008; Arteaga, 2003; Arteaga 2002;

Lerner, 1998; Quintanilla y Vaughan, 1997a, entre otros). Sin embargo, poco se ha estudiado cómo los intereses religiosos y morales que la Unión defendió en su momento, se entrecruzaron con su composición social y los intereses de clase de sus representados, de ahí que resulte importante situar en este continuum de oposición la disputa por la incorporación de las secundarias particulares de 1932. Se busca aportar elementos de discusión para entender la querella suscitada entre las autoridades educativas federales y la UNPF más allá de la disputa ideológica centrada en la dimensión religiosa (Torres, 2018; Pérez Méndez, 2010; García, 1996). Por ello, se resaltan en los argumentos de la Unión —aquí analizados— la defensa de la distinción de los estudios privados y el estatus social que veían amenazados con la intromisión del Estado en ellos (Loaeza, 1999).

A la par, se retoma la lente de análisis sobre la dimensión política del miedo colectivo, que, de acuerdo con Ahmed (2015), “envuelve la intensificación de [objetos que se perciben como] amenazas y que crean una distinción entre aquellos que están «bajo amenaza» y aquellos que amenazan. El miedo es un efecto de este proceso, no su origen”¹ (p. 72). En el caso de la educación socialista, dice Loyo (2009), el miedo propagado por algunos grupos católicos mexicanos se convirtió en el elemento articulador de un movimiento de rechazo a la política educativa cardenista. Como lo ha enunciado Knight (1994), el cardenismo —como vehículo de reformas radicales— fue menos poderoso, menos capaz y menos rápido de lo que su retórica establecía; sin embargo, fue su radicalismo lo que dio pie al apoyo popular, pero también a las resistencias al proyecto político. Con ello, se abrieron diversos espacios de relación y diálogo entre el Estado y la sociedad civil, y la educación no fue la excepción. Al hablar de la educación socialista, Quintanilla y Vaughan (1997a; 1997b) y Rockwell (1997) advierten que la reforma educativa de 1934 fue un proyecto político que admitió múltiples interpretaciones, de acuerdo a los diversos actores que participaron en su diseño, difusión e implementación: intelectuales, líderes obreros y

¹ Traducción de la autora.

campesinos, funcionarios públicos, maestros, dirigentes políticos y sociedad civil.

EL DERECHO DE LOS PADRES DE FAMILIA
A EDUCAR A SUS HIJOS: LA UNPF CONTRA
LA LAICIDAD EN LAS SECUNDARIAS PARTICULARES

El 27 de abril de 1917, a casi dos meses de haberse promulgado la Constitución Política mexicana, y con ella las restricciones a la intervención de la Iglesia católica en las decisiones políticas del país, se fundó en la Ciudad de México la Asociación Nacional de Padres de Familia, que años más tarde se convertiría en la Unión Nacional de Padres de Familia (García, 1996; Meneses, 1998). Esta organización civil congregó a padres y madres de familia católicos que tenían a sus hijos en escuelas privadas. Todos ellos tenían en común la defensa de su derecho como padres para elegir el tipo de educación que sus hijos debían recibir, a manera de respuesta ante la promulgación de la laicidad en las escuelas particulares. El principal argumento de los padres de familia de la ANPF fue el de alcanzar la “libertad de educación” para sus hijos (García, 1996, p. 450). Con ello, los padres de la ANPF retomaron el principio decimonónico de la libertad de enseñanza como fundamento para contrarrestar la imposición estatal de la educación laica.

Si bien la ANPF se había creado como organización civil, era conocido que sus dirigentes tenían una relación estrecha con la jerarquía católica, de hecho, la Asociación era considerada una organización paraeclesial, ya que mantenía comunicación estrecha con las autoridades eclesiásticas (Torres, 1998; 2018). En medio de las tensiones políticas entre la Iglesia y el Estado, la primera encontró en las asociaciones civiles —tales como la Asociación Católica de la Juventud Mexicana, los Caballeros de Colón o la Asociación Nacional de Padres de Familia— el espacio para erigirse como actor político y participar en las decisiones de la vida pública, como lo fue la educación (García, 2002; Ceballos, 1986; Meyer, 2006 y 2008). La Asociación Nacional de Padres de Familia estuvo constituida,

en su mayoría, por profesionistas liberales de clase media (Loaeza, 1999). Su acta constitutiva estuvo firmada por abogados, todos ellos varones y católicos beligerantes que se oponían al artículo 3º constitucional de 1917 (Torres, 1998, 2018).

En 1926, la Asociación Nacional de Padres de Familia cambió su nombre por el de Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF). Los miembros de la Unión compartían una conciencia de homogeneidad basada en una “vocación ideológica” que defendía diversas posiciones espirituales y morales acordes a los postulados del cristianismo. De ahí que sus objetivos de lucha estuvieran relacionados con temáticas que tocaban tanto el espacio privado como el público, ya fuera el derecho de los padres para elegir la educación de sus hijos, la oposición a la educación sexual o la defensa de la enseñanza religiosa en las escuelas particulares (Torres, 1998; Loaeza, 1999). Aunque la UNPF había nacido como una organización paraeclesial, esto no quería decir que se subordinara a los designios de la jerarquía católica, pues, aun cuando “el poder de la jerarquía es real [...] se diluye en la experiencia cotidiana de los católicos” (Meyer, 2009, p. 601), tal como sucedió durante la Cristiada.

Por otro lado, es importante aquí resaltar un elemento más que influyó en la cohesión de la UNPF y en su fortaleza como grupo político: su composición de sectores medios. Cabe recordar que desde el gobierno de Plutarco Elías Calles, el grueso de las clases medias urbanas había vivido en relativa marginación política, pues, al no manifestarse abiertamente como reaccionarias ni como revolucionarias, constituían un peligro para la frágil estabilidad de los gobiernos posrevolucionarios (Loaeza, 1999; Bertaccini, 2009). Aunado a ello, la Revolución reforzó entre las clases medias urbanas un elemento ideológico que les sirvió para manifestarse en contra de la intromisión de cualquier elemento externo que pusiera en riesgo el orden social establecido: el nacionalismo. Dado que este admitió diferentes matices e interpretaciones, los sectores medios católicos urbanos utilizaron un discurso nacionalista para defenderse de las corrientes de pensamiento liberales, socialistas y comunistas (Pérez Monfort, 1993).

Si bien la Constitución de 1917 había consignado en su artículo 3° que la educación impartida en primarias oficiales y particulares debía ser laica, y que ningún miembro de algún culto o corporación religiosa podía sostener o dirigir un centro escolar, fue hasta 1926, bajo el gobierno callista, que la Secretaría de Educación Pública (SEP) buscó extender al siguiente nivel educativo estas disposiciones. Así, en noviembre de 1926, la SEP decretó que las secundarias particulares del Distrito Federal y los estados de la República debían homogeneizar sus planes de estudio de acuerdo al plan y programas de estudio oficiales, además de que no revalidaría ningún tipo de estudios secundarios realizados en planteles que estuvieran ligados a algún culto religioso. Sin embargo, debido a la incapacidad de la Secretaría de Educación para dar seguimiento riguroso a la aplicación del principio de laicidad en todas las escuelas secundarias particulares del país, la mayoría de los directores de las escuelas privadas pudieron sortear las disposiciones y continuar con su labor educativa.

Sin embargo, seis años más tarde, y con Narciso Bassols al frente de la Secretaría de Educación, se publicó en el Diario Oficial el Decreto Revisado de Incorporación para Escuelas Privadas, el 11 de enero de 1932. En dicho documento, la SEP dispuso que solo validaría los estudios secundarios realizados en escuelas privadas si dicha enseñanza se basaba en el principio de laicidad contenido en el artículo 3° constitucional. El reconocimiento oficial se otorgaría solo a aquellos establecimientos que cumplieran con los requisitos indicados en el artículo 2° del decreto:

- I. No ser seminarios católicos, ni colegios para la formación de ministros de cualquiera religión;
- II. Impartir enseñanza sobre una base de laicidad absoluta;
- III. No haber sido fundados ni estar dirigidos por corporaciones religiosas o ministros de cultos;
- IV. No tener ningún profesor que sea ministro de algún culto, y
- V. Aceptar la vigilancia y llenar los demás requisitos que este reglamento establece [*Memoria*, 1932b, p. 164].

La Secretaría de Educación pretendía que con el Decreto Revisado de Incorporación de diciembre de 1931, las secundarias particulares observaran al pie de la letra lo establecido en el artículo 3º constitucional para las primarias, pues la disposición de Calles, de 1926, no había logrado dicho cometido. Así se leía en los considerandos del decreto, que fijaba los requisitos que las secundarias particulares debían llenar para obtener la validez oficial de sus estudios:

CONSIDERANDO: El decreto de 16 de noviembre de 1926 creó el régimen de incorporación de las escuelas secundarias particulares al sistema de enseñanza secundaria federal, y aun cuando el artículo 42 de ese decreto establece que por regla general la Secretaría de Educación Pública no revalidará estudios de carácter secundario cuando dichos estudios no hubiesen sido hechos en instituciones que tengan carácter semejante al de las escuelas secundarias federales [es decir, laicas], no define con precisión el alcance de la semejanza que ha de existir entre las escuelas secundarias que el Estado sostiene y aquellas cuya incorporación se reglamenta y organiza. Por tanto, es menester introducir en el decreto mencionado, las reformas necesarias para dejar claramente establecido el control del laicismo de escuelas particulares, que por incorporarse al régimen de enseñanza secundaria federal, deben tener los mismos caracteres que según la Constitución son indispensables para garantizar en las escuelas primarias una enseñanza efectivamente laica, ya que de otra suerte se llega a la violación del espíritu del artículo tercero constitucional, dando validez a estudios hechos en escuelas de tendencias religiosas [*Memoria*, 1932b, p. 163].

En este decreto la SEP no establecía la clausura de las secundarias católicas o de tinte religioso, simplemente determinaba que no validaría, a menos que realizaran exámenes a título de suficiencia, los estudios oficiales de los alumnos que de ellas egresaran. Así, el Estado ratificó el principio de libertad de enseñanza contenido en la Constitución de 1857, tan polémico en las discusiones del Congreso Constituyente de 1917. De esta manera, el segundo considerando del Decreto Revisado de Incorporación establecía que:

[...] La determinación de los requisitos necesarios para la incorporación de escuelas secundarias, no coarta la libertad de las corporaciones religiosas o de los ministros de los cultos, pues no intenta con ello clausurar los establecimientos de enseñanza secundaria, con tendencias religiosas o dirigidos por ministros de cultos, sino que simplemente se define la actitud del Estado frente a las enseñanzas particulares, impartidas en establecimientos de carácter sectario, dejando en plena libertad a quienes deseen establecer esa clase de escuelas y a quienes deseen acudir a ellas, y restringiendo tan sólo los efectos, frente al Estado, de los estudios que ahí se hagan [*Memoria*, 1932b, p. 163].

Para tratar de entender por qué el Estado y Bassols, férreo opositor a la intervención de la Iglesia católica en el campo educativo, mantuvieron esa postura de tolerancia ante la educación religiosa, es útil resaltar que en esos años el gobierno mexicano no contaba con los recursos suficientes para abrir y sostener más secundarias federales de las ya existentes. La SEP misma reconocía su incapacidad para solventar el gasto educativo por alumno en el nivel secundario, por lo cual los padres debían cubrir las cuotas de inscripción y colegiaturas requeridas para que sus hijos pudieran recibir dicha educación en los planteles oficiales (Flores, 2016).

De tal suerte que para la SEP no era conveniente clausurar las escuelas que no cumplieran con el principio de laicidad, pues no podía cubrir la demanda educativa de los alumnos que se verían afectados con tal disposición. Por ello, se decidió que los estudios realizados en planteles religiosos no serían reconocidos automáticamente por el Estado, para lograr la validación oficial los alumnos egresados de ellas debían presentar los exámenes a título de suficiencia.

Tampoco el Estado podía permitir que este tipo de centros de enseñanza siguieran funcionando sin sanción legal. La validación de los estudios realizados en los planteles religiosos, a través de los exámenes de título de suficiencia, se convertiría en la medida idónea para obligar a directores y padres de familia de las secundarias privadas a acatar los lineamientos de la SEP. Tal fue el argumento incluido entre líneas en el último considerando del decreto de 1931:

[...] En concordancia con los principios anteriores, es necesario introducir en el decreto de 16 de noviembre de 1926 las reformas correspondientes y establecer, como consecuencia natural, un régimen de exámenes oficiales a título de suficiencia, sujeto a los requisitos y cuotas que la Secretaría de Educación Pública establezca, a fin de que mediante él, cualquiera persona, independientemente de la forma y condiciones en que haya adquirido los conocimientos necesarios, pueda obtener los certificados de estudios secundarios que mediante los exámenes habrán de acreditarse [*Memoria*, 1932b, p. 164].

Así, a partir de 1932, cada año los directores de las secundarias privadas en México debían solicitar a la SEP su incorporación, siempre y cuando cumplieran con los requisitos determinados en el decreto de incorporación, y aprobaran las inspecciones que los representantes de la secretaría realizaban para certificar que funcionaban bajo los lineamientos estatales, sobre todo en el rubro de la laicidad. En ese año la SEP informó, con cierto aire de orgullo, que 19 secundarias particulares habían sido incorporadas y 7 habían obtenido un registro de incorporación especial, pues todavía debían cumplir con algunos requisitos. Sin embargo, a mitad de año, estas siete escuelas retiraron su solicitud de incorporación por estar inconformes con lo establecido en el decreto (*Memoria*, 1932a, p. 335). Cabe destacar que, frente a la persecución religiosa en las escuelas particulares, resultaba difícil determinar cuántas de ellas eran católicas, pues muchas recurrieron a la clandestinidad (Torres, 1998).

Los directores, pero sobre todo los padres de familia de los colegios católicos, vieron en el decreto de incorporación de 1931 el intento del Estado mexicano por subordinar la educación impartida en los planteles privados a los intereses del gobierno, con lo cual, levantaron su voz para oponerse a tal sujeción. La Unión Nacional de Padres de Familia se consolidó como el principal de estos actores que presionó y argumentó en contra de la incorporación de las escuelas privadas. La otra reacción vino de la misma jerarquía católica, pues en enero de 1932 el arzobispo de México,

monseñor Pascual Díaz, emitió una carta pastoral en la que advertía a los padres de familia que no enviaran a sus hijos a las escuelas secundarias laicas y que debían preferir las escuelas católicas donde sus hijos recibieran la educación cristiana. Este fue el texto original de la pastoral:

Los padres de familia tienen como eficaces auxiliares a los maestros, sus verdaderos representantes, a quienes confían la misión de educar cristianamente a sus hijos. Deben, por tanto, los maestros dignos de este nombre, ser los cooperadores de los padres de familia en esta misión de educar cristianamente a los niños, y no pueden ni deben de manera alguna apartarse de las normas que ha trazado la Iglesia para obtener la verdadera educación cristiana de los niños. Por tanto, se ordena:

- I. Los padres de familia del arzobispado de México deberán abstenerse de enviar a sus hijos a las escuelas laicas secundarias.
- II. Los padres de familia tienen la obligación de preferir las escuelas católicas para lograr la educación cristiana de sus hijos [Díaz, citado en Alvear, 1978, p. 251].

Por otra parte, tal fue el rechazo de la UNPF al decreto de incorporación que la SEP le dedicó en su *Memoria* de 1932 un apartado a la publicación del “Memorial dirigido al Secretario de Educación por el Comité Nacional de la Unión Nacional de Padres de Familia, con motivo de la promulgación de las modificaciones a la ley de 29 de diciembre de 1931, relativa a la laicidad de las escuelas, de fecha 7 de enero de 1932”, así como a la respuesta que el Secretario de Educación dio a dicho documento el 12 de enero de 1932; además del “Memorial que dirig[ió] la Unión Nacional de Padres de Familia al señor Presidente de la República, ingeniero Pascual Ortiz Rubio, para pedirle la reconsideración del reglamento del 19 de abril de 1932, relativo a la escuela primaria privada, de fecha 15 de mayo de 1932” (*Memoria*, 1932b, p. 213).

Según el informe de actividades del Comité Nacional de la UNPF para el periodo de 1931 a febrero de 1932, una vez que se dio a conocer el decreto de incorporación, la dirigencia de la Unión llevó

a cabo diversas estrategias para tratar de frenar dicha legislación. Como primer paso, se organizaron reuniones con los directores de las “principales Escuelas Secundarias” (no se especifica cuáles) y con los padres de los alumnos. En dichas reuniones se tomaron varios acuerdos: 1) que se haría una protesta ante el presidente de la República, a través de un “documento suscrito por cerca de dos mil firmas”; 2) se les pidió a los padres de familia que respaldaran el amparo que los directores de los centros escolares presentarían para no cumplir con lo establecido por la ley —documento que finalmente no fue presentado— y, 3) se les informó a los padres de familia que la Comisión Jurídica de la UNPF estaba preparando otro amparo para ellos, a través del cual podrían protegerse contra el decreto de la SEP. Además, el comité informaba que se habían establecido en el Distrito Federal algunos Centros Escolares de la Unión, donde se citaba a los padres de familia a juntas especiales y conferencias para asesorarlos en temas jurídicos (AHUIA, 1932a).

El hecho de que algunos de los miembros de la Unión Nacional de Padres de Familia fueran abogados con experiencia —sobre todo los que ocupaban la dirigencia— les permitió consolidar una estrategia de oposición articulada con fundamentos legales, como los amparos, lo que, tal vez, les abrió un espacio de diálogo con las autoridades educativas desde el cual pudieron exigir la derogación del decreto de incorporación. Aun así, el mismo comité reconoció en su informe que se podrían realizar más actividades, pero que, debido a “las difíciles condiciones actuales [de tensión en la relación Iglesia y Estado], la falta de recursos y otras muchas circunstancias”, su obra caminaba lentamente (AHUIA, 1932a).

Otra de las estrategias de movilización de las bases de la Unión fue la emisión de comunicados del Comité Nacional, los cuales fueron enviados a los Centros Escolares establecidos en todo el país. En uno de ellos, firmado por su presidente, el ingeniero Traslosheros, se pedía la cohesión y la suma de esfuerzos tanto de directores como de padres de familia para robustecer la fuerza de la organización ante la “injustificada extensión de la tendencia

antirreligiosa, que se encubre con el nombre de laicismo absoluto, en la escuela secundaria, pasando por encima del texto y del espíritu del Art. 3º. Constitucional”. El mensaje del presidente de la Unión apelaba a la reivindicación del “derecho privativo del padre de familia para educar a sus hijos conforme a los dictados de su recta conciencia”, además del interés de los padres de la Unión por “la elevación del nivel intelectual, moral y religioso de la niñez y de la juventud y el sentimiento patriótico de crear una corriente dignificadora de la escuela y creadora de instituciones progresistas y sanas que aseguren el debido incremento de la cultura general” (AHUIA, s.f.). De esta manera, la UNPF, como grupo cuya ideología se basaba en los preceptos del nacionalismo católico, establecía la autoridad y el deber del padre de salvaguardar el honor y la religiosidad de los hijos al interior del seno familiar, a través del legado de la moral cristiana transmitida por las madres.

Pero el deber de salvaguardar las conciencias de los hijos no solo tenía que ver con intereses familiares, pues, según el nacionalismo católico, la familia era la célula de la sociedad y, por consiguiente, de la patria. De esta manera, el Comité Nacional de la UNPF establecía en su comunicado que la defensa de los padres de familia reeditaría en el bienestar de la patria, pues se buscaba crear una escuela que incrementara la cultura general de los mexicanos, a través de la elevación del nivel intelectual, moral y religioso, visión que encerraba el nacionalismo católico de las clases medias urbanas (Meyer, 2006).

Por otro lado, el apoyo jurídico y técnico brindado por la Unión a los padres de familia para defenderse en contra del decreto de incorporación fue condicionado por el Comité Nacional a que estos últimos ayudaran a expandir la misión de la organización entre la población (AHUIA, s.f.). En un comunicado dirigido tanto a los directores como a los padres de familia de secundarias particulares, el Comité les pedía que no tomaran ninguna medida en contra del decreto de la SEP, pues de ello se encargaría la Comisión Jurídica del mismo (AHUIA, 1932b).

La pugna entre jacobinos y renovadores se tradujo en la limitación del principio liberal con el que iniciaba el texto del artículo 3º constitucional: “la enseñanza es libre; pero será laica” (Alvear, 1978, p. 226). Esta laicidad del Estado posrevolucionario buscaba eliminar la enseñanza religiosa del espacio público, para llevarla al ámbito privado. Sin embargo, para los padres de familia católicos no resultó tan sencillo trazar la frontera entre lo público y lo privado cuando de la educación de sus hijos se trataba. De ahí que la defensa de la UNPF ante el decreto de incorporación de las secundarias particulares se basara en la idea de que, como individuos, los padres de familia eran libres para elegir el tipo de educación que debían recibir sus hijos, lo cual significaba que podrían enviarlos o no a una escuela religiosa. Este argumento tenía su base en el derecho natural que suponía que los individuos tenían derechos inalienables, como el de la libertad y la igualdad, que no podían ser controlados por el Estado, pues eran parte esencial de la naturaleza humana. Así, los padres de familia de la Unión primero se presentaban como católicos, después como individuos y por último como ciudadanos que exigían al Estado no entrometerse en su espacio privado.

Aunado a ello, el Comité Nacional de la Unión solicitó a la SEP que respetara la jerarquía de las leyes mexicanas, pues advertían que sobre los reglamentos y decretos estaba la Carta Magna (AHUIA, 1932c). Así, la experiencia legal y el manejo de información de los miembros abogados de la UNPF, quienes articularon sus demandas bajo la exigencia del respeto por parte del Estado del derecho primigenio de los padres para elegir la educación de sus hijos, resultó en un recurso de poder con el que contó dicha organización, lo cual ayudó a que se constituyera como un grupo de oposición política capaz de cuestionar el papel educador del Estado. A pesar de ello, no fue suficiente para la Unión Nacional de Padres de Familia establecer su rechazo a la laicidad impuesta por la SEP en las secundarias particulares solo bajo un argumento jurídico. Para ellos, dicha defensa estaba subordinada a los puntos de vista morales y religiosos que los miembros de la organización

compartían. En este sentido, en la misma carta enviada a la SEP, los padres de familia de la Unión le hacían ver al secretario de Educación que estaban conscientes de que la medida establecida en el decreto de incorporación tenía que ver más con una hostilidad frente a la educación religiosa que con el incremento de la calidad de la enseñanza impartida en las secundarias privadas. Ante tal atropello, los padres de familia dijeron que, como ciudadanos, era su obligación no quedarse callados, pues

...no solamente se viola la libertad de enseñanza y el derecho que tenemos de hacer educar a nuestros hijos dentro de la religión, sino principalmente porque se pretende obligarnos a educarlos fuera de ella, bajo la amenaza de que en el futuro no pudieran tener abiertas las puertas de una carrera profesional [AHUIA, 1932c].

He aquí la presión que los padres de familia de los colegios particulares sentían con el decreto de incorporación, pues recordemos que la SEP no amenazaba con cerrar las escuelas si se determinaba su religiosidad, la sanción sería para los alumnos, a quienes no se reconocerían sus estudios secundarios, validez necesaria para ingresar a la educación superior, a menos de que presentaran los exámenes a título de suficiencia, lo cual significaba someterse de igual manera a los designios del Estado.

LA DEFENSA DE LA DISTINCIÓN DE ESTUDIAR EN UNA SECUNDARIA PRIVADA

No solo la cuestión religiosa impulsó a los padres de la Unión a enviar a sus hijos a escuelas privadas, según su opinión, la “deficiente moralidad y disciplina” que se vivía en las escuelas oficiales los obligaba a hacerlo. Esta idea que los padres de familia tenían de las escuelas federales no se basaba en un rumor creado por la dirigencia de la UNPF, la misma SEP reconoció que, durante los años treinta, las faltas de disciplina entre los estudiantes de las secundarias –adolescentes en edad “difícil”– eran un tema importante (Flores, 2016). Lo cierto es que entre los padres de familia

que enviaban a sus hijos a escuelas privadas se empezó a formar un imaginario de distinción entre la educación pública ofrecida por el Estado y la privada, a cargo de particulares.

Dicha diferenciación proveía a estas familias de un estatus privilegiado que las separaba de las masas populares, por ello, la Unión no permitiría que el decreto de incorporación igualara a las escuelas particulares con las públicas, pues dicha ley estipulaba que los certificados de estudios serían emitidos por la SEP, con lo cual, las secundarias particulares perderían el poder de otorgar sus propios certificados. Este punto no tenía que ver directamente con la persecución religiosa, pero sí con un elemento técnico, político y de prestigio, pues lo que se estaba peleando en última instancia era el poder para decidir quién acreditaba la educación secundaria y con ella el paso a la superior. Cabe resaltar que, en la época, los estudios secundarios tenían una doble finalidad: preparar a los alumnos para que se insertaran al campo laboral o ser la educación previa para continuar con la universitaria (Flores, 2016).

En este sentido, ni los directores de las secundarias privadas ni los padres de familia de la Unión estaban de acuerdo en que se diluyera el prestigio que los alumnos adquirirían al cursar y obtener un certificado de estudios de una escuela diferente a las oficiales, además de que, al mismo tiempo, se cuestionaba el monopolio que el Estado buscaba tener sobre la educación. En la visión de los padres de familia de la UNPF existió una cuestión social que iba mucho más allá de lo religioso, lo cual nos hace plantear la idea de la educación particular como elemento de prestigio entre las clases medias urbanas mexicanas (Loaeza, 1999).

Sin embargo, los padres de familia de la Unión no se presentarían ante el secretario de Educación como ciudadanos interesados en el prestigio social que les redituaba enviar a sus hijos a una escuela privada. Lo que sí hicieron fue argumentar que para ellos era mejor que sus hijos fueran a una secundaria particular, de preferencia católica, debido a que ahí obtendrían una formación integral, tanto en lo académico como en lo moral y lo religioso, cosa que

los planteles oficiales no les ofrecían. Aunado a ello, reclamaban al secretario que dicha elección fuera castigada con la amenaza de no reconocer los estudios secundarios de sus hijos si no se sometían a los exámenes extraordinarios a título de suficiencia. Así lo establecía un apartado de la carta:

No queremos considerarnos como casta privilegiada, ni necesitamos ahondar en las causas de relajamiento que privan en algunas escuelas oficiales; pero si podemos, a costa de esfuerzo nuestro, aislar a nuestros hijos durante su niñez; tenemos derecho de hacer en lo moral lo que tantos tienen derecho de hacer en lo físico, cuando a sus hijos en el hogar o en un sanatorio privado, en vez de enviarlos a un dispensario u hospital de beneficencia pública, por bien atendido que esté. Y no vemos que haya justicia ni en obligarnos a llevar a nuestros hijos a establecimientos que no son ni moral, ni intelectualmente, satisfactorios para nosotros, ni menos en que como sanción de esa profilaxis moral se les cierre a ellos el futuro y se les hagan perder años de vida útil, bajo la amenaza de exámenes extraordinarios a título de suficiencia [AHUIA, 1932c].

El desenlace de este episodio histórico, donde la UNPF mantuvo una ofensiva clara y una postura crítica al papel educador del Estado, resultó a favor de este último, pues ni el secretario de Educación ni el presidente de la República cedieron ante las estrategias de presión que dicha organización desplegó en todo el país, ya fuera a través de cartas a las autoridades educativas, comunicados en periódicos o manifestaciones públicas (Britton, 1976). Uno de los principales objetivos de los gobiernos posrevolucionarios se empezaba a vislumbrar: la consolidación del Estado laico. Por otro lado, el conflicto entre la UNPF y la SEP por la certificación de los estudios secundarios se erige ante nosotros como parte del proceso por el cual la educación particular se empezó a ver en la sociedad urbana mexicana de la primera mitad del siglo XX como un elemento de prestigio social. El Decreto Revisado de Incorporación para Escuelas Privadas promulgado en diciembre de 1931 no se derogó, ni se modificaron sus cláusulas (*Memoria*, 1932b), pero sí ayudó a

sentar las bases de argumentación que la Unión Nacional de Padres de Familia utilizaría en futuras confrontaciones con el Estado por la educación de sus hijos. Tal fue el caso de la implementación de la escuela socialista durante el cardenismo.

LOS USOS POLÍTICOS DEL MIEDO A LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

Si el decreto de incorporación de las secundarias particulares de 1931 causó severas críticas y una fuerte oposición por parte de la Unión Nacional de los Padres de Familia, dichas manifestaciones no se compararon con las generadas durante de la segunda mitad de la década de los treinta, cuando el gobierno cardenista modificó el artículo 3º constitucional para incluir en la redacción el término “socialista”.

La postura antirreligiosa en la educación, así como la vaguedad de lo que se entendería por “socialista”, provocaron la reacción en contra de dicha reforma por parte de la Iglesia católica —desde la jerarquía clerical hasta los párrocos locales—, así como de los grupos adheridos o influidos por ella, como la UNPF. La primera respuesta no fue conciliatoria, pues el Episcopado nacional emitió una advertencia a todos los feligreses para que no apoyaran por ningún motivo la reforma educativa. A los padres de familia se les dijo que quienes enviaran a sus hijos a las escuelas donde se impartía la educación socialista estaban cometiendo un grave pecado por el cual no podrían ser absueltos. Así lo establecía la publicación de la “Campaña espiritual por la niñez mexicana. Aprobada y bendecida por el Venerable Episcopado Mexicano”, del 16 de octubre de 1935:

No pocos padres de familia piden orientaciones claras y concretas para atender a la educación de sus hijos, sin duda porque no conocen las normas dadas por el Exmo. y Rdm. Sr. Delegado Apostólico y por el Vble. Episcopado Nacional; las principales son las siguientes: PRIMERA.— “Mientras sea obligatoria la enseñanza socialista [...] no es lícito a los católicos abrir y sostener escuelas públicas que en cualquier

forma deben estar o estén sujetas a dicha ley, ni acudir o enviar a sus hijos a las mismas, sean oficiales o particulares”. [...] SEGUNDA.— “A los padres que tengan a sus hijos en tales escuelas les advertimos que están cometiendo un gravísimo pecado mortal, y que no pueden ser absueltos en confesión mientras no retiren a sus hijos de dichos establecimientos” [AGN, 1935a, pp. 1 y 4].

La estrategia de la jerarquía católica para que los padres de familia no enviaran a sus hijos a las escuelas oficiales, o a las particulares que estuvieran sujetas a la nueva legislación, fue amedrentarlos a través de inculcarles el temor de vivir en pecado ante los ojos de Dios.

Aunado a los imperativos del Episcopado, la UNPF también se encargó de difundir el mensaje en contra de la escuela socialista, ya fuera por medio de panfletos propagandísticos o volantes repartidos a la población en espacios públicos. En su propaganda, la Unión recurrió a un discurso en cierta medida más persuasivo, comparado con las publicaciones imperativas del Episcopado, pero basado en una serie de interpretaciones y rumores sobre las consecuencias de la escuela socialista. Así se leía en un volante de noviembre de 1935:

¿Todavía queda en el alma de Ud. [padre de familia] algo de amor a sus hijos? Recuerde Ud. y comprenda que la EDUCACIÓN SOCIALISTA TIENE por único objeto arrebatarse a su hijo para, PERVERTIRLO TOTALMENTE. “Es necesario apoderarse de la conciencia de los niños, porque el niño pertenece a la revolución y no a la familia”; este fue el grito de guerra contra nuestros hijos [...]. ¿Es verdad que la escuela socialista pervierte a los niños? Basta con que lea Ud. y entienda las declaraciones y el texto del artículo reformado. La escuela socialista ha de ser forzosamente una escuela ATEA, porque así lo exigió Marx y el plan bolchevique del gobierno. La escuela socialista es una escuela en la que su hijo aprenderá a llamar ladrón a su padre porque le va a enseñar que la propiedad privada es un robo [...]. La escuela socialista prepara admirablemente a su hijo a que ODIE a sus semejantes, porque le inculcará el ansia de la lucha de clases. ¿Lo quiere más pervertido? Cuando su hijo sea un ATEO, un LADRÓN, un ASESINO, se habrá realizado

la gran obra del gobierno gracias a la cooperación cobarde de los padres de familia que mandan a sus hijos a esas escuelas [AGN, 1935b].²

En este volante, a diferencia de la carta enviada al secretario de educación contra el decreto de incorporación de 1931, el discurso utilizado por la UNPF fue más coloquial y no contenía ningún tipo de lenguaje legal. Aunque hacía alusión a ciertas noticias, rumores o conocimientos de lo sucedido en Rusia a raíz de su Revolución, así como a Karl Marx, la información que se quería transmitir al lector buscaba formar en él una opinión en contra de la educación socialista, para ello era necesario el uso de palabras como “odio”, “perversión”, “asesino”, “ladrón”, “ateo”, que en el contexto del volante apelaban a la movilización de sentimientos de rechazo por parte del lector.

Pareciera que existía entre los dirigentes de la Unión una preocupación real por hacer ver a los mexicanos que era un pecado exponer a los niños a la educación socialista. Un punto importante a señalar es que los panfletos de la Unión incluían una nota al pie en la cual se invitaba al lector a reproducir y circular dicha propaganda. Es decir, uno de los objetivos era hacer llegar el mensaje no solo a los padres miembros de dicha organización, sino esparcir la propaganda entre diversos sectores de la sociedad. De ahí, quizás, que consideraran necesario el uso de un discurso de miedo que pudiera despertar las conciencias de los ciudadanos para los que la educación socialista no amenazaba ni su religión ni sus principios morales.

Sin embargo, no podemos negar que el “Grito de Guadalajara”, pronunciado por Calles el 20 de julio de 1934,³ proporcionó un gran material a los grupos católicos para creer que el Estado, a través de la escuela socialista, arrancaría a los hijos del seno familiar,

² Mayúsculas y subrayados en el original.

³ De acuerdo a Victoria Lerner, las declaraciones de Calles en Guadalajara eran una confesión de su doctrina estatista, donde el niño y el joven pertenecían a la comunidad y no a la familia (Lerner, 1998).

además de que sería el dueño de sus conciencias y voluntades. Así se escuchó el discurso de Calles:

La revolución no ha terminado... Es necesario que entremos en un nuevo periodo revolucionario que yo llamaría el periodo revolucionario psicológico: debemos entrar y apoderarnos de las conciencias de la niñez, de las conciencias de la juventud, porque son y deben pertenecer a la revolución. Es absolutamente necesario sacar al enemigo de esa trinchera donde está la clerecía, donde están los conservadores; me refiero a la educación, me refiero a la escuela. Sería una torpeza muy grave, sería delictuoso para los hombres de la Revolución, que no arrancáramos a la juventud de las garras de la clerecía, de las garras de los conservadores; y desgraciadamente la escuela, en muchos Estados de la República y en la misma capital, está dirigida por elementos clericales y reaccionarios. 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 pertenecen a la colectividad, y es la revolución la que tiene el deber imprescindible de las conciencias, de desterrar los prejuicios y de formar la nueva alma nacional. Por eso yo excito a todos los gobiernos de la Revolución, a todas las autoridades y a todos los elementos revolucionarios, a que vayamos al terreno que sea necesario ir, porque la niñez y la juventud deben pertenecer a la Revolución [Calles, citado en Alvear, 1978, p. 173].

De esta manera, es posible entender por qué uno de los argumentos más fuertes en contra de la educación socialista, enarbolado tanto por la UNPF, fue la “propiedad” de los hijos. Después de pronunciado el “Grito de Guadalajara”, era de esperarse la reacción entre los padres de familia y, en cierto grado, la confusión y el temor que pudo haber acarreado incluso entre aquellos que no se manifestaron abiertamente como católicos en contra de las políticas del gobierno.

Por otro lado, las referencias a que el Estado mexicano implementaría los cambios realizados por el gobierno bolchevique tampoco eran una simple invención. Si bien la ideología de la

Revolución mexicana poco o nada tuvo que ver con los principios de la Internacional Socialista —y sí retomó en su mayoría discursos liberales—, a ojos de los opositores políticos de los gobiernos pos-revolucionarios y de algunos países extranjeros, como el vecino del norte, el modelo social mexicano que el cardenismo decía defender tenía muchas semejanzas con los lineamientos del Partido Bolchevique. Esta percepción ancló sus raíces en la postura antirreligiosa que Calles había implementado en México en la segunda mitad de la década de los veinte, que desembocaría en la rebelión cristera y que dejaría el terreno abierto para los conflictos políticos entre la jerarquía católica, las organizaciones de laicos y el Estado (Loaeza, 1999).

Con la reforma educativa de 1934, los padres de familia de la UNPF volvieron a exigir el respeto a su derecho a educar a sus hijos, al igual que en 1932. Sin embargo, frente a la educación socialista enarbolaron con mayor fuerza la defensa del derecho natural que tenían sobre sus hijos, lo cual se tradujo en un concepto de propiedad de los mismos. De esta manera, los padres establecían que los hijos no eran del Estado, eran de Dios, pero en la tierra pertenecían a ellos,

[...] puesto que son los padres los que traen a los hijos al mundo y los que los crían y mantienen, los hijos después de Dios pertenecen a sus padres; quienes tienen el derecho inalienable de educarlos en la forma que a su juicio sea la más adecuada para su felicidad presente, futura y eterna [AGN, 1935c, p. 4].

En otro volante emitido por la Unión, se les incitaba a los padres de familia que se identificaran como católicos a que defendieran “aunque les cueste el destierro, la cárcel o la muerte” la honra y conciencia de sus hijos, las cuales corrían peligro si eran enviados a la escuela socialista:

[Padre de familia] si os arrebatasen vuestros hijos para condenarlos a trabajos perpetuos, los defenderías aun a costa de vuestra sangre. Pues bien, quieren [el gobierno] hacer de vuestros hijos ESCLAVOS del dominio, ESCLAVOS de sus pasiones, ESCLAVOS de un poder extranjero:

El Oso moscovita que pretende ahogarlo entre sus garras. [...] LA HONRA DE NUESTROS HIJOS nadie en todo el orbe nos la puede arrebatar. No cedamos. NO ENVIEMOS a nuestros hijos a la Escuela Socialista, perderemos su mejor patrimonio, un NOMBRE HONRADO y en un instante todo un siglo de luchas y sacrificios. [...] Si cedéis a las amenazas de hombres inicuos que se muestran crueles con los tímidos y tiemblan ante los valientes, y enviáis a vuestros hijos a la Escuela Socialista, México, dentro de algunos años dejará de ser el paraíso de América para convertirse en un INFIERNO RUSO [AGN, 1935d].

Para la Unión, en la escuela socialista, el Estado dictaría y controlaría la educación de los hijos dejando a un lado el derecho natural de los padres para llevar a cabo dicha misión. En el folleto titulado “Las tres escuelas”, su autor conceptualizó las diferencias entre la “Escuela católica”, la “Escuela laica” y la “Escuela socialista” para que los padres de familia conocieran al enemigo que debían enfrentar:

La escuela socialista sostiene que aunque los padres hayan traído a sus hijos al mundo y los hayan criado y los mantengan: el niño no pertenece a sus padres, sino al gobierno, por lo que los padres no pueden educarlo según la forma que quieran, sino según los principios de la Escuela Socialista [AGN, 1935c, p. 3].

El socialismo era un enemigo mayor que atentaba contra los valores morales para destruir a la familia, con lo cual se destruía a la sociedad. Para argumentar esta idea, la Unión utilizó ejemplos basados, tal vez, en noticias que se publicaban en los periódicos de la época, así como rumores acerca de los resultados sociales de la aplicación de las doctrinas comunistas en Rusia. De tal forma, el folleto titulado “El porvenir: económico, político, moral y religioso. Que espera a nuestros hijos con la educación socialista”, distribuido en el Distrito Federal en 1934, advertía a los padres de familia que:

En la Unión de las Repúblicas Socialistas Soviéticas se han ido minando, con rapidez asombrosa, las bases fundamentales sobre las que se asienta el orden social: ya hemos visto cómo ha sido destruida la propiedad, ahora vamos a ver qué ha sido de la familia [...]. En Rusia

se comenzó por destruir al matrimonio. Por desviarlo de sus altísimos fines. Por convertirlo en solo medio de satisfacer los instintos más bajos. En Rusia las uniones matrimoniales son momentáneas. Hoy se celebran para destruirse mañana. El hombre y la mujer se han transformado en bestias. La lepra social de la prostitución se ha extendido pavorosamente. Existe un porcentaje espantoso de enfermos sifilíticos. LA INSTITUCIÓN FAMILIAR AGONIZA IRREMISIBLEMENTE. En Rusia han sido rotos implacablemente: los lazos de amor y de respeto que deben unir a los esposos. Los de obediencia y veneración de los hijos a los padres. Los niños pertenecen al Estado, mal padrastro. Y como consecuencia de esto, y del hambre y de la miseria se ha presentado en Rusia una llaga espantosa, vergüenza del Régimen Comunista, prueba contundente de la monstruosidad del socialismo científico hecho realidad en Rusia, y es la de los NIÑOS LOBOS. Pululan en bandadas por ciudades y caminos. No tiene ley ni autoridad, ni Dios que los gobierne. SE CUENTAN POR MILLONES, DE TODAS LAS EDADES. Viven en degradante promiscuidad sexual. Ellos se dedican al robo, al asalto, al crimen. Ellas al comercio de su cuerpo púber. Practican el infanticidio. Cometen toda clase de delitos. SON EL AZOTE DE DIOS. Estos niños lobos son el fruto más revelador y sazonado del comunismo integral, del socialismo científico. EN SUS FILAS FORMARÁN MAÑANA NUESTROS HIJOS SI TOLERAMOS LA IMPLANTACIÓN DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA EN NUESTRA PATRIA [AGN, 1953d].

Los argumentos que la Unión utilizó para convencer a los padres de que rechazaran la escuela socialista estuvieron basados en una serie de datos e información que buscaba despertar en ellos el miedo al socialismo y, por consiguiente, a la reforma educativa. La estrategia parece lógica: crear un miedo popular hacia la intervención del Estado en temas que trastocaban los valores y principios más arraigados en el imaginario social, como la sexualidad, la familia, el respeto y el castigo divino. De esta manera, el miedo que los católicos mexicanos representados en la UNPF propagaron frente a la educación socialista sirvió como herramienta para conformar un movimiento de rechazo a la política educativa del Estado cardenista (Loyo, 2009, p. 292).

Por otro lado, en los folletos de la UNPF contra la educación socialista se manifestaba también el discurso de un nacionalismo católico más radical que, retomando el pensamiento medieval y de Antiguo Régimen, consideraba que la soberanía estaba en Dios, no en el pueblo; así, una de las razones para defender a la escuela católica era que en ella se enseñaba “a los ciudadanos [a] respetar a sus gobernantes, como depositarios de la autoridad de Dios” (AGN, 1935c, p. 5). En este sentido, si la escuela laica negaba la autoridad divina y se la entregaba a los hombres, la escuela socialista cometía un pecado peor aún: exaltaba la autoridad máxima del Estado, entendido solo como los grupos en el poder:

La escuela socialista establece claramente por finalidad a la postre, sólo el engrandecimiento del Estado; y como principio fundamental la dictadura del proletariado. [...] por engrandecimiento del Estado debería entenderse el engrandecimiento de toda la nación; y por la dictadura del proletariado, que eran los pobres, los desheredados de la fortuna, los que no tienen propiedades, los que iban a gobernar dictatorialmente la nación; y la realidad de las cosas nos muestran que los socialistas, una vez apoderados del gobierno, no se preocupan lo más mínimo por el bien de la nación, sino nada más por el engrandecimiento del grupo dominante del gobierno [AGN, 1935, p. 5].

En el discurso de la Unión, plasmado en los volantes anti-escuela socialista, al igual que en la carta enviada al secretario de Educación de 1932, la protección de los hijos por parte de los padres no solo estaba ligada a un interés individual o religioso, también reeditaría en una nación construida sobre la base de la lealtad a la patria. En este sentido, algunos de los volantes terminaban con una consigna cargada del nacionalismo católico propio de los sectores medios y altos urbanos que no se sentían beneficiados con el proyecto político popular del cardenismo, al contrario, veían amenazados sus intereses con la imposición de la educación socialista:

Pueblo Mexicano: YÉRGUETE. Tú siempre has amado tu libertad, tu Religión, tu Patria. Tú siempre has rechazado a las tiranías. Tú has sido siempre digno. HOY SE TRATA DE ESCLAVIZAR EL ALMA DE TUS NIÑOS

POR MEDIO DE LA ESCUELA SOCIALISTA. ¡RECHÁZALA! SALVA A LA PATRIA
SALVANDO A LA NIÑEZ [AGN, 1935d].

Si bien las fuentes de la UNPF, que se analiza en este trabajo, hablaban de la escuela socialista en general, sin particularizar en la secundaria, se infiere la preocupación y el miedo de los padres por la moralidad de los hijos adolescentes que estudiaban en este nivel educativo, que ya de entrada eran considerados —debido a su edad— como sujetos vulnerables a caer en conductas deshonorosas o de falta de disciplina. Tal vez debido a toda la información que circuló a través de la propaganda anti-escuela socialista, sobre todo aquella relacionada con los valores morales, muchos padres de familia de las secundarias en el Distrito Federal estuvieran preocupados y reaccionaran ante cualquier “amenaza” a sus principios.

REFLEXIONES FINALES

Frente al decreto de incorporación promulgado en diciembre de 1931 y la educación socialista, la UNPF cuestionó el papel educador del Estado posrevolucionario, pero lo hizo de manera diferenciada en cuanto a argumentos y estrategias políticas. En 1932 el motivo de conflicto, además de la laicidad en la educación, era el control por la certificación de los estudios secundarios. De ahí que la respuesta de la Unión estuviera basada en estrategias legales, como el recurso de amparo, y que el diálogo con las autoridades educativas se llevara a cabo en términos institucionales. Por su parte, la polémica desatada alrededor de la educación socialista en el gobierno de Cárdenas representó para los padres de familia católicos un peligro más amplio que atacaba directamente a las conciencias y la moral de la niñez y los jóvenes mexicanos.

En este sentido, con el decreto de incorporación de 1931, el Estado permitía de cierta manera a los padres de familia elegir el tipo de educación para sus hijos, limitando dicha libertad al espacio privado, pues si los estudios secundarios de esos alumnos no cumplían con la laicidad requerida, no serían reconocidos en el

espacio público. Por el contrario, el gobierno cardenista, a través de la imposición de la educación socialista en planteles oficiales y particulares, buscó eliminar todo rasgo de educación religiosa y sustituirla por los principios del socialismo científico, que, a ojos de los grupos católicos y conservadores, trastocaban de manera profunda los valores que cimentaban el catolicismo mexicano. Con ello, los padres de familia católicos miembros de la Unión vieron en la educación socialista una política estatal que amenazaba entrometerse en el espacio privado de la familia. De ahí que la lucha de la Unión contra la escuela socialista se llevara a cabo con mayor intensidad y que en ella se desplegaran todos los recursos disponibles.

Con el decreto de 1931, el Estado buscó eliminar todo rasgo de educación religiosa en las secundarias privadas a través de su incorporación al sistema oficial, pero, sobre todo, intentó reafirmar su control sobre la educación secundaria impartida en escuelas federales y particulares, a través de la validación de los estudios en ellas realizados. Aun cuando esta medida resultara autoritaria para aquellos grupos que no apoyaban las directrices educativas estatales, la SEP se presentó como una institución estatal que respetaba el derecho a la libertad de enseñanza, consignado —a medias— en la Constitución de 1917.

Así, para los padres de la Unión, la imposición de los exámenes a título de suficiencia para validar los estudios de sus hijos en escuelas religiosas no solo violaba su derecho a elegir el tipo de educación que recibirían sus vástagos, sino que también significaba perder el prestigio social de obtener un certificado educativo de una institución privada. Además, debido a que la SEP no amenazó con cerrar los centros escolares religiosos, pero sí con no validar los estudios secundarios si los alumnos no presentaban los exámenes a título de suficiencia, los padres de familia consideraban que el Estado atentaba contra uno de los recursos de reproducción social con los que contarían las clases medias urbanas a lo largo del siglo XX: la educación superior. A su vez, para los directores y dueños de las escuelas particulares, las disposiciones del decreto de incor-

poración afectaban su autonomía más allá de establecer el tipo de educación que debían ofertar, pues la SEP les estaba quitando el poder de certificar los estudios secundarios impartidos en sus aulas, para someterlos a la aprobación estatal.

Desde un punto de vista más amplio, el conflicto entre la UNPF y la SEP por el decreto de incorporación de secundarias particulares de 1931 representó un cuestionamiento del papel educador de un Estado que buscaba tener el control absoluto de este rubro de la vida social. En este sentido, tenemos que los gobiernos emanados de la Revolución buscaron, en primera instancia, estabilizar y legitimar el poder del Estado bajo el argumento de gobernar para el beneficio de las masas, específicamente de campesinos y obreros. De ahí que las grandes conquistas revolucionarias se manifestaran en la inclusión de los derechos sociales en la Constitución de 1917.

La laicidad primero, y la educación socialista después, pretendían, desde el punto de vista del Estado, eliminar la enseñanza religiosa que cuestionaba y supeditaba las instituciones democráticas a la autoridad divina, lo cual atentaba contra los principios cívicos que debían compartir los ciudadanos mexicanos. Con ello, la defensa de la educación religiosa fue relegada a un ámbito de oposición política ilegítima, pues, de inicio, la Iglesia católica y los temas relacionados con la fe cristiana no tenían cabida en la agenda pública del gobierno. Por su parte, para los grupos conservadores, como la UNPF, la Constitución de 1917 violaba el derecho natural a la libertad de enseñanza y, por consiguiente, a la elección de la educación para los hijos, lo cual significaba una intromisión directa del Estado en las decisiones de índole privada que llevarían a la corrupción de la base de toda sociedad: la familia.

Conviene resaltar que, si ubicamos la oposición de la Unión Nacional de Padres de Familia a las políticas educativas de 1931 y 1934 en el contexto de las relaciones Iglesia católica-Estado, los padres de familia de la Unión defendieron su derecho a elegir la educación católica sobre la oficial, pero sin hacer alusión alguna a la situación jurídica de la Iglesia como institución pública, es decir,

en su agenda no se encontraba la defensa de sus intereses políticos frente al Estado. Los padres de la Unión consideraron que era un argumento suficiente establecer que la educación religiosa era mejor, por mucho, que la impartida en los centros escolares públicos, pues solo en la fe católica encontraban el medio para transmitir la moral necesaria para salvaguardar las buenas costumbres.

REFERENCIAS

- AGN [Archivo General de la Nación] (1935a). “Campaña Espiritual por la Niñez Mexicana. Aprobada y Bendecida por el Venerable Episcopado Mexicano”, Año II, No. 16, octubre de 1935 [Ramo Presidentes, Lázaro Cárdenas del Río, caja 683, ref. 533.3/20, leg. 3]. Ciudad de México.
- AGN (1935b). *Volante en contra de la escuela socialista, noviembre de 1935* [Ramo Presidentes, Lázaro Cárdenas del Río, caja 683, ref. 533.3/20, leg. 3]. Ciudad de México.
- AGN (1935c). *Las tres escuelas* [Ramo Presidentes, Lázaro Cárdenas del Río, caja 683, ref. 533.3/20, leg. 3]. Ciudad de México.
- AGN (1935d). *El porvenir: económico, político, moral y religioso. Que espera a nuestros hijos con la educación socialista* [Ramo Presidentes, Lázaro Cárdenas del Río, caja 683, ref. 533.3/20, leg. 3]. Ciudad de México.
- AHUIA [Archivo Histórico Universidad Iberoamericana] (1932a). *Breve noticia de los trabajos de reorganización llevados a cabo por este comité, de sept. de 1931 hasta esta fecha [1932]* [Colección Acción Católica Mexicana, referencia 7.7: Unión Nacional de Padres de Familia, Periodo 1931-1939. Comité Nacional de la Unión Nacional de Padres de Familia]. Ciudad de México.
- AHUIA (1932b). *Comunicado del 15 de enero de 1932* [Colección Acción Católica Mexicana, referencia 7.7: Unión Nacional de Padres de Familia, Periodo 1931-1939. Comité Nacional de la Unión Nacional de Padres de Familia]. Ciudad de México.
- AHUIA (1932c). *Carta de la Unión Nacional de Padres de Familia al Secretario de Educación Pública* [Colección Acción Católica Mexicana, referencia 7.7: Unión Nacional de Padres de Familia, Periodo 1931-1939. Comité Nacional de la Unión Nacional de Padres de Familia]. Ciudad de México.
- AHUIA (s.f.). *Comunicado del Comité Nacional* [Colección Acción Católica Mexicana, referencia 7.7: Unión Nacional de Padres de Familia, Periodo 1931-1939. Comité Nacional de la Unión Nacional de Padres de Familia]. Ciudad de México.
- Ahmed, S. (2015). *The cultural politics of emotion*. Reino Unido: Edinburgh University Press Ltd.

- Alvear, C. (1978). *La educación y la ley*. México: Jus.
- Arteaga, B. (2002). *A gritos y sombreros. Historia de los debates sobre educación sexual en México 1906-1946*. México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa.
- Arteaga, B. (2003). Las mujeres y su educación en los gobiernos de Lázaro Cárdenas y Ávila Camacho, 1934-1946. En M. A. Arredondo (coord.), *Obedecer, servir y resistir. La educación de las mujeres en la historia de la educación de México* (pp. 319-362). México: Universidad Pedagógica Nacional/Miguel Ángel Porrúa.
- Bertaccini, T. (2009). *El régimen priista frente a las clases medias 1943-1964*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Britton, J. (1976). *Educación y radicalismo en México. I. Los años de Bassols (1931-1934)*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Camacho, S. (2009). Política educativa, maestros y derroteros de los libros de texto en España y México, 1930-1960. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 375-401. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14004103.pdf>.
- Ceballos, M. (1986). El sindicalismo católico en México, 1919-1931. *Historia Mexicana*, 35(4), 621-673. Recuperado de: <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1962>.
- Espadas, F. J. (2019). La educación socialista en Yucatán: una aproximación general al estado de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 69(1), 273-292. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/270/27058155003/html/>.
- Flores, A. (2016). Suplicantes y ciudadanos con derechos: los padres de familia en secundarias federales del Distrito Federal (1932-1939). *Secuencia*, (94), 181-209. DOI: <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i94.1349>.
- García, M. G. (1996). El Centro Jalisco de la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF) 1917-1965. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(2), 439-460. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14000211.pdf>.
- García, M. G. (2002). La participación de los padres de familia en la educación, siglo XIX y XX. En Galván, L. E. (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gonzalbo, P., Staples, A., y Torres Septién, V. (eds.) (2009). *Una historia de los usos del miedo*. México: El Colegio de México/Universidad Iberoamericana.
- Knight, A. (1994). Cardenismo: Juggernaut or Jalopy? *Journal of Latin American Studies*, 26(1), 73-107. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0022216X0001885X>.
- Lerner, V. (1998). *Historia de la Revolución mexicana 1934-1940. La educación socialista* (t. 17). México: El Colegio de México.
- Loaeza, S. (1999). *Clases medias y política en México. La querella escolar, 1959-1963*. México: El Colegio de México.

- Loyo, E. (2009). Los años que vivimos bajo amenaza. Miedo y violencia durante la etapa de la educación socialista (1924-1940). En P. Gonzalbo Aizpuru, A. Staples y V. Torres Septién (eds.), *Una historia de los usos del miedo* (pp. 291-310). México: El Colegio de México / Universidad Iberoamericana.
- Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1932. Tomo I. Exposición* (1932a). México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1932. Tomo II. Documentos* (1932b). México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Meneses, E. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*. México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Meyer, J. (2006). An idea of Mexico: Catholics in the Revolution [281-296]. En M. K. Vaughan y Lewis, S. E. (eds.), *The eagle and the virgin: Nation and cultural revolution in Mexico 1920-1940*. Durham y Londres: Duke University Press.
- Meyer, J. (2008). *La cruzada por México. Los católicos de Estados Unidos y la cuestión religiosa en México*. México: Tusquets/Océano.
- Montes, E. (2008). La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista. *Educere*, 12(42), 485-504. Recuperado de: <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v12n42/art10.pdf>.
- Pérez Méndez, M. A. (2010). *La Unión Nacional de Padres de Familia y la lucha contra el laicismo, 1917-1940* [Tesis de Maestría]. Instituto de Investigaciones Dr. José Ma. Luis Mora, México.
- Pérez Monfort, R. (1993). "Por la patria y por la raza". *La derecha secular en el sexenio de Lázaro Cárdenas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Quintanilla, S., y Vaughan, M. K. (coords.) (1997a). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quintanilla, S., y Vaughan, M. K. (1997b). Presentación. En M. K. Vaughan y S. Quintanilla (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (pp. 7-43). México: Fondo de Cultura Económica.
- Quintanilla, S., y Vaughan, M. K. (1997c). El debate intelectual acerca de la educación socialista. En M. K. Vaughan y S. Quintanilla (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (pp. 47-75). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1997). Reforma constitucional y controversias locales: la educación socialista en Tlaxcala, 1935-1936. En M. K. Vaughan y S. Quintanilla (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (pp. 196-228). México: Fondo de Cultura Económica.
- Torres, V. (1998). *La educación privada en México 1903-1970*. México: El Colegio de México/Universidad Iberoamericana.
- Torres, V. (2018). Cien años en la lucha constitucional por la libertad de enseñanza religiosa en las escuelas: la Unión Nacional de Padres de Familia 1917-2017.

2 • La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones

- Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 6(12), 213-237. Recuperado de: <http://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/157/252>.
- Trujillo, J. A. (2015). *La educación socialista en Chihuahua 1934-1940. Una mirada desde la Escuela Normal del Estado*. Chihuahua: Universidad Autónoma de Chihuahua.

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA EN VERACRUZ: IMPULSORA DEL MEJORAMIENTO SOCIAL (CA. 1928-1936)

Ana María del Socorro García García
Verónica Méndez Andrade

En el presente capítulo se pretende dar un panorama de la educación socialista en Veracruz, al tomar como antecedente la obra que realizó Adalberto Tejeda Olivares, sobre todo en su segundo periodo como gobernador del estado de 1928 a 1932. En su mandato reconoció el derecho de huelga de los trabajadores e implementó las escuelas proletarias, donde favoreció el trabajo en cooperativas; apoyó a los campesinos con escuelas que contaban con áreas de cultivos para que se ejercieran prácticas agrícolas e impulsó la Ley de Educación número 222. Las acciones realizadas sirvieron de base para que su sucesor, Gonzalo Vázquez Vela (1932-1935), prosiguiera en ese camino, al igual que su sustituto, Guillermo Rebolledo (1935-1936).

En México, durante la etapa posrevolucionaria —a partir de 1917— se establecieron las bases de la educación socialista y fueron aceptadas de manera particular en cada estado. La política educativa oficial fijó a la escuela las tareas de incorporación e integración. Se pretendía incluir a indígenas, campesinos y obreros al régimen político emanado de la Revolución.

El surgimiento e inusitado crecimiento del sistema educativo rural y la condición para que la escuela se estableciera en cualquier comunidad, debía ligarse orgánicamente a su vida social. Por otro

lado, la agencia educativa —sin proponérselo— mostró la solución al ensayar y proyectar elementos populares reivindicados, como la parcela escolar, las cooperativas, los talleres y las granjas. La educación no podía desbordar las formas sociales con tales ensayos, contribuyó a concientizar sobre la problemática, al mostrar la necesidad de remover las circunstancias materiales (Martínez, 2011). Las esperanzas de las masas, puestas en la educación, se vieron frustradas por la rigidez de las estructuras económicas, por los desvíos y aplazamientos de la reforma agraria, por la proliferación y arraigo de caudillos, caciques, etc. Lo más relevante del proceso educativo fue la contradicción entre lo que se pretendía con la enseñanza y la cruda realidad que empobrecía sus resultados (Martínez, 2011). Además, desde la fundación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, esta había pasado por múltiples experiencias e intentos regeneradores frustrados por las intocadas estructuras socioeconómicas.

Es así como oficialmente a la escuela se le fija como misión “inculcar a la niñez un sentimiento de solidaridad con las clases laborales que, a la par que las prepare, participen en la creación de un nuevo orden jurídico-social que acabe con la enorme desigualdad económica que existe en nuestro país” (Martínez, 2011, p. 183).

Quintanilla señala que la oposición al sistema educativo estatal fue mayor en aquellas zonas en las que la Iglesia había funcionado como instancia de cohesión y de control social, algunos de los estados fueron Jalisco, Aguascalientes, algunas regiones de Durango y parte del estado de México; por otro lado, se tenía en la memoria colectiva la Guerra Cristera (1926-1929) (Quintanilla, 1996).

ADALBERTO TEJEDA Y LA EDUCACIÓN SOCIALIZANTE

Veracruz no fue la excepción, sufrió fuertes convulsiones sociales en todos los órdenes de la vida, la transformación que experimentó a lo largo y ancho de su territorio no fue privativa de la entidad. Era la época de los caudillos regionales como fue el caso de Adalberto

Tejeda. Se produjo la educación radical y antirreligiosa promovida por el gobierno en la sociedad veracruzana. García señala que el coronel Tejeda fue uno de los revolucionarios más cultos que ha tenido el estado de Veracruz,¹ además de ser un combatiente que adquirió en gran parte su formación ideológica en lecturas de literatura socialista. Es así como pudo percatarse de que la educación era un instrumento de dominación y por estar en manos de la clase hegemónica respondería a sus intereses exclusivos (García, 1998).

Durante la gestión del secretario de educación Narciso Bassols, en el periodo de 1931-1933, y dentro de la etapa conocida como el Maximato, Quintanilla (1996) argumenta que se reconoció que la modernización requería de cambios estructurales; por lo que Bassols introdujo en los programas educativos nociones provenientes de la biología social y de la eugenesia, que señalaron la necesidad de mejorar la salud espiritual y física de los mexicanos. Este proyecto agregó los contenidos de la escuela de la acción, el principio de trabajo social, que enfatizó la necesidad de promover campañas de higiene, inoculación y combate al alcoholismo, así como la celebración de competencias deportivas y eventos culturales de tipo secular.

Para el caso del estado de Veracruz, a partir del segundo periodo de gobierno de Tejeda (1928-1932) se decretó el establecimiento de la educación en el estado con un carácter socializante, con medidas y prácticas funcionales que no eran posibles llevar a efecto con las disposiciones legales previas. Por su parte, García —en el estudio que realizó— enfatiza que los años veinte pueden sintetizarse como un periodo de lucha de origen ancestral, tanto de motivos religiosos como educativos, nuevos proyectos sociales pretendían mover las

¹ Tejeda estudió en la Escuela Nacional de Ingenieros en la Ciudad de México, aunque por su situación económica no pudo concluir sus estudios. Su biblioteca particular, que se encuentra en el Instituto de Antropología de la Universidad Veracruzana, da cuenta de su autoformación, sobre todo en la ideología socialista, con obras como *Más allá del marxismo*, de Man; *Las cuestiones fundamentales del marxismo*, de Plejanov; *Los fundamentos del marxismo*, de Marx; *Historia del socialismo*, de Laidler; *El estado socialista*, de Bueno, por mencionar algunas.

estructuras mentales de una sociedad que se resistía a cambiar. El gobierno de Tejeda —en sus dos periodos— fue un régimen de muchos experimentos sociales, principalmente en el campo educativo, batalló con todo tipo de escuelas: las escuelas suplementarias, la escuela religiosa, la de la acción, la racionalista, la antirreligiosa y hasta la socialista.

García resalta que la educación popular adquirió varios matices como escuela hogar, jardín de niños, escuela técnica, escuela industrial, entre otras. Se buscó llegar a las clases más necesitadas: la de obreros y campesinos, una enseñanza popular que en corto plazo les brindara acceso a los beneficios sociales. Tejeda partió de tres principios fundamentales: espíritu nacionalista, responsabilidad social y voluntad de cooperación. Asimismo, este tipo de objetivos respondían a la Escuela Normal y la función que le asignó el gobernador. El proyecto de cambio social de Tejeda implicó forzosamente una reorganización de dicha institución para adaptarla a su proyecto de una nueva sociedad (García, 1998).

Otra bandera que enarboló Tejeda con su gabinete fue mejorar el trabajo de los maestros rurales apoyándolos con los nombramientos de las misiones culturales, las cuales fueron equipadas con aparatos de radio, cinematógrafos, cámaras fotográficas y demás implementos. Fijaban su residencia en los lugares más apartados y por lo tanto más necesitados de la cultura. Ahí acudían los profesores de la región para recibir sus prácticas de enseñanzas, socializar con los demás profesores y tener un ideal común.

Tejeda, en el informe presentado el 16 de septiembre de 1932, subrayaba las disposiciones emitidas para que se beneficiara sobre todo a las clases más necesitadas. Estas fueron:

Creación de lazos de interés común, de cooperación y de solidaridad entre la escuela y el medio en que actúa [...] Establecimiento de cooperativas escolares que enseñen funcionalmente a los alumnos las ventajas que se obtienen con la socialización del trabajo y con la eliminación de los intermediarios [...] Lucha antialcohólica, ya que el alcoholismo constituye fuente de dispendios que favorecen a

las clases explotadas y es obstáculo para la reivindicación social y la liberación económica y espiritual de los trabajadores [...] Formación de una conciencia revolucionaria en los alumnos [...] Eliminación de los prejuicios religiosos [Tejeda, en Blázquez, 1986, pp. 6087-6088].

Para llevar a cabo su proyecto educativo, Tejeda contó con dos directores de Educación. El primero fue el profesor Luis Hidalgo Monroy, profesor de primaria elemental y superior egresado de la Escuela Normal Veracruzana, quien redactó siete postulados de la escuela rural entre los cuales aseveraba que no bastaba darle la tierra al campesino, sino que se debía enseñarlo a cultivarla, después a industrializar sus productos y enseñarlo a comer; la escuela debía funcionar por cooperación, se debería enseñarle el alfabeto, la escritura y el cálculo y a la vez enseñarle buenos hábitos de vida, de trabajo y de civismo. Como podemos darnos cuenta, la finalidad era que los campesinos mejoraran sus hábitos de alimentación e higiene y que fueran productivos (Hidalgo, en Hermida, 1993, p. 104). El profesor Hidalgo Monroy fue llamado a ejercer otras tareas educativas.

El segundo encomendado por Tejeda para ocupar la Dirección General de Educación fue Gabriel Lucio Argüelles, quien en ese momento era director de la Escuela Normal Veracruzana. Lucio era originario de Nautla, Veracruz, y obtuvo su título de profesor de primaria elemental en 1920 a la edad de 21 años; desde estudiante mostró su liderazgo y fue director —en 1918— de la revista *Alma Latina*, órgano mensual de la sociedad Atenas de los alumnos normalistas a la cual perteneció. Esta revista editada en la Escuela Normal daba cuenta de eventos, concursos, veladas, y se componía de varias secciones: literaria, pedagógica, científica y variedades.

La designación de Lucio, primero como director de la Escuela Normal y posteriormente como director general de Educación del estado, hizo que la educación tuviera un giro importante, ya que imprimió una nueva orientación a la enseñanza en Veracruz. Sus propósitos fueron intensificar el apoyo a la educación rural mediante



Figura 1. Portada de la revista *Alma Latina*.

Fuente: Lucio (1918).

la formación del cuadro de profesores adecuados. En la primaria se continuarían los lineamientos generales de la Escuela Nueva con más claridad y se buscarían innovaciones con los experimentos requeridos; la puesta a prueba de los nuevos sistemas y métodos se llevaría a efecto en una escuela piloto y, una vez comprobados sus efectos positivos, se implantarían en todos los planteles. Se buscaba así prevenir futuros fracasos. Además, se fomentaría la educación física entre los campesinos. Por otro lado, se intentaría hacer realidad la alfabetización de los grupos indígenas del estado —una de las metas del propio gobernador— y se daría especial atención a la educación suplementaria, o sea la de los obreros (*El Dictamen de Veracruz*, 1930).

La manera de mantener un mayor control en las escuelas y adoctrinar a los niños, entre otros mecanismos, fue la creación de ligas infantiles anticlericales, como la liga infantil anticlerical “Adalberto Tejeda” en las escuelas anexas a la Normal Veracruzana (Martínez, 2018, p. 150) y en otras escuelas como la ex-escuela can-

tonal “Benito Juárez” de Coatepec, donde los niños se organizaban en ligas, escribían en periódicos escolares y exponían ideas contra el fanatismo religioso (García, 1998). Lo mismo las ligas, tanto de profesoras como de profesores, quienes hacían la labor por todo el estado al tratar de desfanatizar a la población, pues para Tejeda la religión era como “el opio de los pueblos” (García, 1998).

Uno de los medios que utilizaron para apoyar la difusión de las ideas socialistas fue el fomento de la lectura de libros, por lo que entre los años de 1931 y 1932 se repartieron dos mil trescientos cincuenta ejemplares de *Cuentos Cenit*, obras que de una forma amena presentaban los vicios e injusticias de las sociedades capitalistas y de qué manera los trabajadores debían transformar su estado social (Tejeda en Blázquez, 1986).

En ese corto tiempo las escuelas rurales se duplicaron de 402 a 800, pero no tan solo en número, sino en calidad, ya que se estableció que las escuelas rurales fuesen dotadas de una parcela de dos hectáreas de tierra laborable, para realizar prácticas agrícolas, zootécnicas e industriales, y promovieran en los alumnos el hábito del trabajo, y que los maestros fueran los que les enseñaran a trabajar las tierras y fomentaran el beneficio para la colectividad (Tejeda, en Blázquez, 1986).

En 1931 se comenzó con la organización de las escuelas Normales regionales que funcionarían alejadas de centros urbanos; los educandos serían campesinos, para que sintieran los problemas rurales y se identificaran con los trabajos de la tierra; proporcionarían una cultura como la obtenida en las Normales urbanas, pero orientadas hacia una preparación eficiente en trabajos agrícolas, zootécnicos y de industrias, desarrollados en forma socializada. Además, los estudiantes formarían una fuerte ideología clasista, que los prepararía con la finalidad de hacer líderes sanos y bien orientados dentro del movimiento agrario y del progreso de las comunidades campesinas (Tejeda, en Blázquez, 1986).

Conforme a estos postulados se establecieron dos escuelas regionales: la del norte, en terrenos de la Congregación de Ahua-

teno (municipio de Chicontepepec), y la del sur, en la congregación de Ixhuapan (municipio de Acayucan). Fueron atendidas por un personal compuesto de:

Un director, dos profesores de materias generales y un especialista en agricultura, zootecnia e industrias rurales, poseen, para las labores de trabajo productivo una extensión de 50 hectáreas de tierra laborable y han sido dotadas de los elementos más necesarios, tales como aperos de labranza, semillas, animales de cría, útiles de cocina y comedor y artículos para deportes, etc.; los alumnos, 30 en cada plantel, fueron seleccionados entre los jóvenes campesinos de las respectivas regiones y de las zonas circunvecinas, se encuentran pensionados por el Gobierno del Estado y ellos mismos, bajo la dirección de sus maestros y con la ayuda de los Comités Agrarios próximos, han desarrollado los trabajos correspondientes a construcción de locales, preparación de las tierras, arreglo de porquerizas, apiarios, gallineros, etc. [Tejeda, en Blázquez, 1986, p. 6092].

El programa de estos planteles comprendió lengua nacional, aritmética y geometría, nociones de botánica, zoología y mineralogía, geografía económica del estado, historia patria, organización y administración escolares, técnica de la enseñanza, higiene infantil y social. Los alumnos tendrían además prácticas escolares, deportivas, sociales, agrícolas e industriales, además de trabajos manuales y orfeones (*El Dictamen de Veracruz*, 1931).

En sus informes de gobierno, Tejeda asevera que desde que inició su segundo periodo procuró dar a la Escuela Normal características propias, por lo que el plan de estudios cambió desde 1929 hasta 1934 con el objetivo de que los estudiantes obtuvieran una preparación científica. Para ello en el nuevo plan de estudios se crearon cátedras como la de problemas sociales de México, para que los alumnos tuvieran un concepto claro de la realidad social y trataran de resolver las problemáticas en la medida de sus posibilidades, y la de sociología contemporánea para que obtuvieran una visión de los fenómenos que se presentaban en las sociedades actuales en general. De lo que se trataba era de que actuaran en

“favor de la reivindicación de las clases explotadas” (Tejeda, 1928-1932, p. 6095).

La educación socialista fue un planteamiento que el profesorado veracruzano, de común acuerdo con Tejeda, definió en el Congreso Pedagógico de 1932, que finalizó como Comisión Técnico-Pedagógica; reforma educativa que Tejeda convirtió en bandera política y que posteriormente se impuso como objetivo de gobierno durante el periodo cardenista (García y Corzo, 1990).

Las principales conclusiones de este congreso fueron resaltadas en la revista *Futuro* publicada en octubre de 1934:

- 1°. Fortalecer en los educandos el concepto materialista del mundo.
- 2°. Preparar a las comunidades para que tomen participación activa en la explotación socializada de la riqueza, en provecho de las clases trabajadoras y en el perfeccionamiento institucional y cultural del proletariado.
- 3°. Combatir los prejuicios religiosos que solo han servido para matar la iniciativa individual.
- 4°. Orientar la enseñanza de los primeros grados hacia una mejor distribución de la riqueza, combatiendo por todos los medios el sistema capitalista imperante.
- 5°. Creación de escuelas nocturnas para obreros con finalidades de orientación y táctica en la lucha de clases.
- 6°. La escuela secundaria robustecerá la cultura básica adquirida en la primaria y tendrá como finalidades propias: la preparación de obreros expertos que organicen y orienten la producción; la selección de capacidades para surtir las escuelas técnicas superiores o profesionales, y las bases científicas para la organización del estado socialista [*Futuro*, en Hermida, 1994, pp. 76-77].

Como se observa, todo era a favor de las clases trabajadoras al tratar de repartirles la riqueza, pero también se combatía fuertemente contra los prejuicios religiosos, por ello las campañas desfanatizadoras de las y los profesores, y sobre todo se cuidó el cambio de los planes y programas de estudio para obtener los resultados propuestos.

Una de las leyes educativas más importantes fue la Ley No. 222 que estableció que la educación sería gratuita, obligatoria, se crearía la Universidad Veracruzana, la cual estaría al servicio de las clases laborales. Esta norma se elaboró el 24 de noviembre de 1932, todavía en el periodo de Tejeda, y se promulgó el 5 de diciembre del mismo año por Gonzalo Vázquez Vela; reformó la fracción XLIV del artículo 68 de la Constitución Política del estado y tuvo como premisa principal que el proceso educacional debería estar organizado de tal manera que preparara a las comunidades para la explotación socializada de la riqueza en provecho de la colectividad y difundir y perfeccionar la cultura, la cual estaría al servicio del proletariado (Vázquez Vela, en Hermida, 1993, p. 113).

EL RELEVO LLEGÓ:

GONZALO VÁZQUEZ VELA SIGUE LA HUELLA

Después de que Tejeda dejó la gubernatura, resultó electo Gonzalo Vázquez Vela, originario de Xalapa, quien realizó sus estudios en aquella ciudad para posteriormente trasladarse a la ciudad de México a estudiar en la Escuela de Derecho, donde fue aprobado por el Tribunal Superior de Justicia para recibirse de abogado. Durante el primero y segundo mandato de Tejeda Olivares colaboró en varios cargos pues fue nombrado secretario y subsecretario General de Gobierno (SEGOB, s.f.).

Uno de los aspectos más novedosos de las escuelas Normales rurales fue la organización como internados mixtos y la búsqueda por educar a los jóvenes en un ambiente de libertad, en donde lo central fuese la convicción y no la utilización de métodos coercitivos para mantener el orden. Alicia Civera señala que se buscó crear un espacio democrático y de cooperación que se rigiera por una reglamentación mínima. Este objeto sí limitó, por las propias reticencias de algunos de los profesores y por la desconfianza de la población hacia la escuela mixta y laica (Civera, 2008).

Los internados se organizaron entonces como una familia extendida, lo que resultó un planteamiento intermedio entre las

tradiciones pedagógicas del siglo XIX y los postulados de la Escuela Nueva, representó una ruptura con la tradicional forma de organizar los internados con base en la obediencia a las autoridades (Civera, 2008), a diferencia con el internado de la Escuela Normal de Xalapa, que fue considerado como internado urbano.

Hermida (1986) advierte que el profesor Zilli no solo fue testigo de los cambios durante el mandato de Tejeda, sino que también fue partícipe como director de la Escuela Normal de 1933 a 1937, un personaje clave, quien destacó que entre las tareas más significativas y trascendentales que llevó a cabo la Dirección General de Educación —atendida por el profesor Lucio— fue el revolucionario intento de transformación radical de la escuela primaria y una nueva estructuración de la Escuela Normal.

La reforma de la Escuela Normal fue inminente ya que Gonzalo Vázquez Vela —como gobernador— lo informó el 16 de septiembre de 1934: el centro educativo se encargaría de preparar al futuro educador quien llevaría a feliz término los anhelos de mejoramiento social que formarían el ideario de la Revolución mexicana, “la misión del educador que está llamado a revolucionar no solo métodos de enseñanza, sino el espíritu mismo de la educación” (Vázquez, en Blázquez, 1986, p. 6432). Para ello organizó un Consejo Técnico Administrativo compuesto por ocho estudiantes y ocho docentes, quienes apoyarían las labores de la dirección, para que se preparara a los futuros profesores dentro de una vida confortable e higiénica.

Para apoyar el ideario trazado, Vázquez Vela dispuso la construcción de un nuevo edificio para la Escuela Normal, el cual se inició en 1934 y se concluyó en 1935. Se proyectó un edificio-escuela de dos pisos, amplios comedores, laboratorios para ciencias experimentales, salones para que albergaran la biblioteca, el museo, sala de conferencias, cocina, lavandería y servicios sanitarios, sala de enfermería, dormitorios de alumnos y alumnas, campos de deportes, alberca, teatro al aire libre y casa para el director del plantel, además de grandes extensiones de terrenos para las industrias agrícolas y zootécnicas (Vázquez, en Blázquez 1986, pp. 6481-6482).

Con respecto a la educación rural, se cuidó la atención en las escuelas primarias rurales, donde se atendían actividades agrícolas, zootécnicas e industriales, por lo que se luchó por la dotación de las parcelas de dos hectáreas con lo cual se fomentó el trabajo cooperativo y se proporcionó una cultura básica; se elaboraron libros de texto de lectura y se publicó la serie *Simiente*, “escrita conforme a la nueva ideología educacional, serie de la que se editaron 55 mil ejemplares [...] con un costo de \$ 5,794.00” (Vázquez, en Blázquez, 1986, p. 6428).

Con el objeto de mejorar a los profesores, realizó un decreto respecto al seguro de los maestros, pues, aunque se había establecido en 1928, realizó cambios para que la Tesorería del estado tuviera mayor control en los descuentos, así como se debería formar una sociedad a la cual se le entregaría lo recaudado, además de instituir que ese dinero no podía ser embargado por ningún concepto ni podría seguirse acción judicial en contra de los beneficiarios del profesor fallecido (Vázquez Vela, en Hermida, 1993).

Por su parte, Zilli (1961) argumenta que cuando era gobernador Vázquez Vela hizo hincapié en la importancia de vivir una vida colectiva, al enseñarles a producir todo aquello a los niños del medio urbano y semiurbano, organizar el trabajo y el reparto de la producción de acuerdo con normas socialistas, acostumarlos a obtener sus indagaciones científicas y sociales, mediante observaciones, investigaciones y experimentaciones directas, ejercitarlos en la organización de estructuras sociales, tales como concejos de gobierno, cooperativas, sociedades culturales, deportivas, entre otras. Y por último ejercitarlos en el servicio social, mediante una actuación que sirviera para el mejoramiento de los trabajadores, especialmente de la región en los aspectos de ampliación de cultura, fortalecimiento del espíritu de clase, por mencionar algunos.

Vázquez Vela, en su informe del periodo de 1932-1933, anunciaba que al estado de Veracruz le había tocado en suerte ser el primero en la República mexicana en adoptar un sistema educativo que considerara a las comunidades escolares como fuerzas

productivas y como entidades sociales, por lo cual sostuvo varias escuelas experimentales (ya se habían puesto en práctica con Tejeda), escuelas cooperativas. También afirmó que sus programas de trabajo beneficiaban a los niños para que no tuvieran una actitud pasiva y al gastar sus energías en la ejecución de trabajos ello les permitiría reflexionar en la noción científica y a la vez afianzar su personalidad.

EL ADOCTRINAMIENTO MEDIANTE CUENTOS INFANTILES

En 1933 sobresale el libro de *Cuentos infantiles* que escribió Gabriel Lucio, ilustrado por el reconocido dibujante Julio de la Fuente, quien junto con el profesor Lucio fue miembro del grupo de escritores Noviembre y la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR) que tuvieron su sede en la ciudad de Xalapa.

Con los cuentos adaptados de varios autores que se citan después de cada uno, se trató de mover la conciencia de los niños



Figura 2. Portada del libro *Cuentos infantiles*, ilustrados por Julio de la Fuente.

Fuente: Lucio (1973).

y niñas para reconocer sobre todo el trabajo de los obreros y campesinos y a la vez mostrar los perjuicios del capitalismo. He aquí un fragmento de uno de sus cuentos:

EL ROSAL

Érase un rosal que estaba plantado en hermosísimo jardín, cerca de una verja de hierro.

Un hombre alto y flaco cuidaba del rosal: ataba sus ramas... lo regaba diariamente. Una tarde en que la planta estaba cubierta de rosas, rojas como la sangre, así habló al buen jardinero:

—Mira cuántas rosas tengo, gracias a ti que me has atendido; toma, coge algunas de ellas [...]

El jardinero, moviendo tristemente la cabeza, dijo:

—Eres muy agradecido, amado rosal, y con todo gusto cortaría algunas rosas para embellecer mi pobre hogar. Pero no puedo porque no eres mío.

—¿Cómo que no soy tuyo? [...] Pues, qué no soy del hombre que me cuida [...] ¿de quién soy entonces?

—De la señora que vive allí.

—No puede ser [...] a esa señora no la he visto nunca [...] ¿cómo voy a ser suyo?

—Porque te ha comprado [...]

—Entonces habrá tenido que trabajar mucho para ahorrar dinero [...]

—Oh querido rosal, ya veo que no conoces el mundo. Esa señora es dueña de inmensas riquezas porque muchísimos obreros trabajan para provecho de ella en una gran fábrica que posee.

El rosal, enfadado exclamó:

—[...] Bien sé que cada uno vive de lo que su trabajo le produce, y si no, ahí está el ejemplo de las hormigas y las abejas [...].

—Puede que eso suceda entre las abejas y las hormigas, pero entre los hombres es muy diferente —replicó el jardinero [...]

Cuando más entregado estaba el rosal a sus pensamientos, notó que el viento lo sacudía, gritándole:

—¿Qué hay amigo, en qué estás pensando?

—Ah, viento, querido viento— exclamó el rosal [...] dime si el jardinero me engañó o me dijo la verdad.

—Sí —contestó—; eso es verdad, y aún hay más. Yo, que cada día le doy la vuelta al mundo, veo lo que pasa en todas partes, conozco la miserable vida que llevan los trabajadores, mientras muchos ricos holgazanes se divierten alegremente. Pero yo siempre me detengo en las puertas y en las ventanas de los tugurios donde viven los humildes, y soplo por entre las rendijas para que me oigan: ¡libertad! ¡justicia! ¡ánimo!, permaneced firmes y unidos, luchad, ¡y venceréis! ¡Y oyéndome, sienten nuevas fuerzas y saben que un camarada les ha hablado! [Lucio, 1973, pp. 59-64].

Como podemos observar, en este cuento se muestra cómo es que algunas personas trabajan demasiado y sin embargo no son dueñas ni de una bella flor, como en este caso de la rosa; además se muestra cómo la mayoría de las personas ricas son flojas y holgazanas. Y se dice sutilmente cómo es el caso del viento, que, aunque también los golpea, de alguna manera les transmite el mensaje de que deben ser unidos, porque si lo están vencerán. Sin embargo, al solo escuchar una voz, les es posible atender la voz del viento que les dice que primero deben conseguir la libertad, y al luchar todos unidos, lo conseguirán.

Otro texto muy valorado para el adoctrinamiento fue el libro de lectura 2º. de la serie *Vida*, de Lucio y Mejía. Sobresalen textos como “La niña trabajadora”, “El papelerito”, “Ayudémonos”, “El trabajo de los campesinos”, por mencionar algunos. Estas lecciones también eran de varios autores entre los cuales se destacan Benito Fentanes, Gabriela Mistral y Amado Nervo. Aquí se muestra un ejemplo:

SERÉ OBRERO

Madre, cuando tú me dices: ¿Qué será mi hijo de grande?, luego, luego te respondo: Obrero, obrero como mi padre. Obrero, como el que arranca en la mina los metales, o como aquel que, en la fábrica, telas teje en los telares.

Obrero, como el que al sol y sobre de alto andamiaje, con peligro de su vida, las casas repara o hace. Obrero, como el que el trigo convierte en sabrosos panes, o como aquel que trabaja en los trenes o en las naves. Aún no sé de qué labor viviré cuando sea grande, ni



Figura 3. Portada del libro de texto
Vida. Libro 2º. para las escuelas urbanas.

Fuente: Lucio y Mejía (s.f.).

si será aquí en la tierra donde trabaje, o en los mares; pero sí que yo seré para todos útil, madre, y que siempre, sin descanso, donde quiera que me hallare, lucharé sincero en pro de la proletaria clase. Lucharé por que el obrero y los que la tierra labren, unificados estén, cual camaradas se traten; por conseguir que jamás el pan y el trabajo falten, y porque pronto los zánganos desaparezcan, se acaben, para que ya no aprovechen de lo que hace el laborante. Para luchar de ese modo contra los vicios actuales, madre querida, seré obrero, cuando sea grande (Lucio y Mejía, s.f., pp. 119-120).

Las escuelas trabajarían en forma de cooperativas para fortalecer la disciplina de grupo en los futuros trabajadores. Con ello verían en forma práctica la organización del trabajo para la producción, adquirirían los materiales necesarios en cooperativas de consumo y, sobre todo, se les repartirían los productos, una parte para el maestro, otra parte para el alumno y otra para la escuela. Otro fin era que los estudiantes al estar formados con las nuevas orientaciones pedagógicas liberaran sus conciencias de los errores

y prejuicios del hogar y aprendieran a exigir sus derechos legítimos. Por ello fue por lo que en las escuelas se acostumbró que los niños organizaran incipientes órganos gubernamentales, a fin de que cada sector tuviera su portavoz, con estas actividades se les preparaba para que más adelante desempeñaran actividades similares.

Con respecto a los jardines de niños, se procuró que en estos establecimientos se atendiera preferentemente a los hijos de las clases obreras y también se cuidó que se les impartiera una educación científica y funcional, por lo cual se eliminaron bailes, cantos y juegos de “sabor burgués”.

Vázquez Vela junto con Lucio Argüelles fueron invitados por Cárdenas a ser parte de su gabinete, y como sustituto para seguir los proyectos trazados se nombró a Guillermo Rebolledo como gobernador interino (1935-1936). *El Dictamen de Veracruz* elogiaba los periodos de Vázquez Vela y Rebolledo, ya que apoyaron grandemente a la educación rural, la educación urbana en la cual destaca la construcción del edificio de la Escuela Normal, la cual cumplía con las exigencias pedagógicas de la época, habiéndose erogado más de “320,000 pesos en su construcción, más de 100 mil que se invirtieron en moblaje, se han construido cuatro canchas para juegos deportivos, campo de fútbol, departamento de industrias, conejeras, zahúrdas, etc.” (*El Dictamen de Veracruz*, en Blázquez, 1986, p. 6596).

CÁRDENAS Y LA EDUCACIÓN SOCIALISTA EN MÉXICO

Lázaro Cárdenas, al tomar posesión como presidente de la República en 1934, ya tenía una idea clara del programa reformador de la educación, ya que Tejeda lo había puesto en práctica en el estado de Veracruz y el profesor Germán List Arzubide, gran apoyo del gobernador en esas tareas, se ocupó un tiempo de aplicar la misma labor educativa en Michoacán, cuando Cárdenas era gobernador (AGEV-AAT, 1931).

Según Montes de Oca, para Lázaro Cárdenas el cambio a la escuela socialista significaba algo más que solo un instrumento

de reforma social; sería una nueva escuela que favorecería una reestructuración tanto económica como social e ideológica que apoyaría al pueblo mexicano y a la vez que hubiera cambios, tanto en los planes y programas de estudios como en métodos, libros de texto, y que los trabajadores gozaran de derechos (Montes de Oca, 2009 y 2007).

Cárdenas, al realizar la integración de su gabinete, nombró a Gonzalo Vázquez Vela —gobernador en ese entonces de Veracruz— como titular de la Secretaría de Educación Pública y al profesor Gabriel Lucio Argüelles como subsecretario, con el evidente propósito de implantar nacionalmente el programa educativo veracruzano, dándole las características propias a nivel nacional. Este nombramiento favoreció a Veracruz y a su profesorado, ya que varios profesores de esta entidad ocuparon cargos nacionales, como fue el caso del profesor Miguel Bustos Cerecedo, designado como director nacional de Bibliotecas, por poner un ejemplo (Moreno, 1994).

Los libros escolares, como bien lo asevera Montes de Oca (2010), “tienen una función ideológica y cultural” (p. 338), por lo que en la etapa del cardenismo adquirieron gran relevancia en la Secretaría de Educación Pública (SEP) con el secretario Vázquez Vela y el subsecretario Gabriel Lucio (Bustos, 1986). Lucio escribió la serie de libros *Simiente*, dedicados a los niños de las escuelas rurales, y la serie *Vida* para los de planteles urbanos; ambas colecciones fueron los primeros libros de texto gratuitos que se editaron en México, cuyos derechos de autor fueron cedidos a la Editora Popular de la SEP, cuando el presidente Cárdenas quiso que se estableciera esta modalidad en el sistema educativo nacional (Bustos, 1986).

En el libro de texto *Simiente* para el tercer grado de primaria para las escuelas rurales, en las indicaciones para el maestro, le señalan que sus discípulos deben leer y practicar actos de dramatización, lo cual servirá para los festivales que realicen y con ellos se podrán estrechar mejor los vínculos entre la escuela y la comunidad. Además se les indica a los profesores que atiendan a las sugerencias de



Figura 4. Portada del libro de texto *Simiente* para el 3º. de primaria para las escuelas rurales.

Fuente: Lucio (1936).

varias temáticas como la cría de animales, las cooperativas escolares, establecimiento de talleres, etc.

Entre las lecciones que están en el texto destacan “La tenacidad en el esfuerzo”, “El trabajo”, “La siembra”, “Cooperativas escolares”, “Un niño perezoso”, “Historia de un agrarista”, “La importancia del trabajo en el campo”, “Jugadores”, “Los deportes”, “El Congreso Agrario”, “Reglas higiénicas”, “Campesinos” y “Obreros”. Lucio utilizó también escritos y poesías de otros autores, como fue el caso de Germán List Arzubide, Rafael Heliodoro Valle, Carlos Gutiérrez Cruz, Benito Fentanes, Amado Nervo, Juana de Ibarbourou y A. Guzmán Aguilera. Aquí un fragmento de una lección:

“TRABAJEMOS UNIDOS”

Entre los alumnos de la escuela rural de Llano Grande reina sentimiento de fuerte compañerismo; cada uno tiene preferencias por alguno de sus camaradas, en virtud de ciertas afinidades de caracteres o por



Figura 5. Ilustración “Trabajemos unidos”, del libro de texto *Simiente* para el tercer grado de primaria para las escuelas rurales.

Fuente: Lucio, 1936, p. 12.

relaciones de amistad íntima [...] El año pasado Ramón, muchachito que acababa de llegar con su familia a la ranchería y que desde luego ingresó a la escuela, sobresalía por su índole egoísta y discol; armaba pleito con sus camaradas por causas baladíes [...] El carácter de Ramón fue cambiando [...] Se fue convenciendo de la ventaja de trabajar unido a sus compañeros. Esta idea se hizo más fuerte en él cuando ingresó como miembro de las cooperativas escolares; también influyeron las palabras del maestro [...] quien decía que los hombres no debemos vivir aislados [...] sino ayudándonos unos a otros pues la cooperación es la base del bienestar social [Lucio, 1936, pp. 12-13].

Si observamos este texto como ejemplo podemos ver cómo resaltan los valores de la unión, el compañerismo, las cooperativas escolares y, sobre todo, el trabajo y el respeto al maestro, quien los guía y conduce para lograr una mejor sociedad.

Otro texto similar fue *México nuevo. Libro cuarto de lectura*, de Manuel Velázquez Andrade. Su texto fue dictaminado por la Comisión Técnica Consultiva del Instituto de Orientación Socialista de la Secretaría de Educación Pública. Dentro del mismo libro avisaba de sus otras obras como *Fermín*, *Fermín lee*, *Aprende*, *Mi libro de primero* y *Mi libro de segundo*.

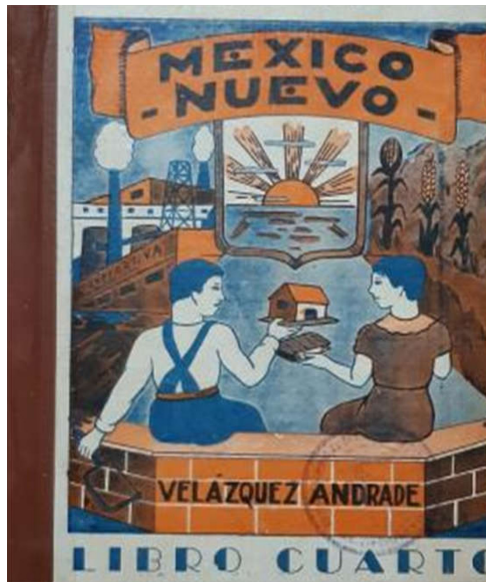


Figura 6. Portada del libro de texto *México Nuevo. Libro Cuarto de lectura*.

Fuente: Velázquez Andrade (1939).

Entre sus temáticas trata sobre el ejercicio físico, el día 1º de mayo, cómo se forma el buen ciudadano, el espíritu de cooperación, entre otras. Aquí les dejamos el ejemplo de una de ellas:

EL ALCOHOL CAUSA DE ACCIDENTES

El individuo que bebe alcohol está más expuesto a sufrir accidentes que el abstinentes. La sobriedad es madre de la seguridad. De cuatro accidentes que acontecen en el trabajo tres son por causa del alcohol. La sobriedad es madre de la seguridad.

Un hombre cuyos nervios están en excitación por el uso habitual del alcohol no debe permitírsele el manejo de máquinas, conducir un automóvil o ejecutar trabajos peligrosos, porque no sólo expone su vida sino la vida de otros.

He aquí una pequeña lista de los accidentes más frecuentes a que están expuestos los trabajadores que toman alcohol: Quemaduras, golpes contusos, desgarradura de la piel, cortadas, introducción de



Figura 7. Ilustración de la lección “El alcohol causa de accidentes”.

Fuente: Velázquez Andrade, 1939, p. 40.

cuerpos extraños en los ojos, dislocaciones, fracturas, machacaduras, caídas de alturas y amputaciones de dedos, brazos, etc.

No son raros los casos en que incendios, inundaciones o descarriamientos se deban a los encargados que descuidan la vigilancia por estar alcoholizados [Velázquez, 1939, pp. 40-41].

La gran mayoría del profesorado hizo suyas las cruzadas contra el analfabetismo y el alcoholismo, pero sobre todo trataron de apoyar a las comunidades para un cambio hacia una mejor forma de vida, sin embargo, hubo cambios que quisieron realizar con respecto a la actitud religiosa que les acarrearón problemas con los padres de familia, quienes retiraban a sus hijos de las escuelas, y una gran mayoría de los profesores fueron lastimados y asesinados, por mencionar algunos de los problemas sufridos (Loyo, 2010).

Al dejar Cárdenas la presidencia perdió fuerza el proyecto socialista a nivel nacional y el nuevo presidente, Manuel Ávila Camacho, cambió el artículo 3º de la Constitución e impulsó la escuela del amor y la unidad nacional.

CONCLUSIÓN

El estado de Veracruz se ha distinguido por estar a la vanguardia en cuestiones de educación, así lo demostró en los siglos XIX y principios del XX. Sus gobernantes —como Adalberto Tejeda, quien estuvo al frente por dos ocasiones, durante los periodos 1920-1924 y 1928-1932—, trataron de hacer mejoras en el aspecto educativo. Esos años se caracterizaron por luchas por motivos religiosos y por brindar el apoyo a las clases más necesitadas, es decir, a los obreros y campesinos. La lucha consistió en realizar cambios para modificar las estructuras mentales con el fin de desfanatizar a la sociedad y luchar contra los vicios, sobre todo contra el alcoholismo, y fomentar cambios tanto en la alimentación como en la higiene.

Para poder lograr los cambios propuestos por Tejeda y sus sucesores como Vázquez Vela y Rebolledo, fue necesario primero preparar a los docentes, quienes estarían al frente de esta lucha, para que a la vez cambiaran los pensamientos de la niñez. Para lograr tales cambios era necesaria la reestructuración del sistema educativo, desde los jardines de niños hasta la universidad. Una de sus principales bases fue la cooperación mutua, de ahí que pusieran escuelas experimentales las cuales funcionaban en formas de cooperativas en donde había una ganancia tanto para el maestro como para el alumno y para la escuela misma.

Tejeda, sobre todo con apoyo de la Comisión Técnica Pedagógica efectuada en 1932, acordó reformas al artículo 3º, al cual se imprimió una enseñanza con orientación socialista, y el deseo de preparar a las comunidades para que tomaran participación activa en la explotación socializada de la riqueza en provecho de la clase trabajadora, además, que en las escuelas desde los primeros grados se orientara hacia una mejor distribución de la riqueza y la propuesta de que en las escuelas técnicas se capacitara a hombres y mujeres.

La Escuela Normal Veracruzana jugó un papel importante para preparar con ese espíritu crítico a las y los docentes, ya que dentro de su plan de estudios llevaron materias como Historia del movimiento obrero, Problemas sociales de México y Prácticas

agrícolas y zootécnicas, las cuales contribuirían para que los futuros profesores entendieran la realidad social y trataran de resolverla.

Las campañas realizadas con las y los profesores y con los y las estudiantes trataron de difundir la política educativa tejedista, a la vez que hacer lazos con los obreros y campesinos. Por ello fue muy importante la utilización de los libros de *Cuentos infantiles*, y los libros de lectura de la serie *Vida*, todo lo realizado en Veracruz, sobre todo con el apoyo del profesor Gabriel Lucio, quien fue conocido por Lázaro Cárdenas; cuando este llegó a la presidencia llamó a Gonzalo Vázquez Vela, quien en ese momento era gobernador del estado de Veracruz, y al profesor Gabriel Lucio a la Dirección General de Educación para que lo apoyaran con su experiencia para poder aplicarla a nivel nacional.

A pesar de contar con estos grandes apoyos –Vázquez Vela, Lucio y el mismo Tejeda–, Cárdenas también tuvo tropiezos en la aplicación del artículo 3º, en el cual se le dio a la educación el carácter de socialista, y al término de su gobierno Manuel Ávila Camacho, quien le sucedió en la presidencia, consideró más conveniente dar un viraje y eliminar el carácter de socialista al artículo tercero y dar un giro a la política educativa al implementar la escuela del amor y la unidad nacional.

AGRADECIMIENTO

Al maestro Vicente Espino Jara, cronista de la ciudad de Xalapa, por habernos proporcionado varios números de la revista *Alma Latina*.

REFERENCIAS

- AGEV-AAT [Archivo General del Estado-Archivo Adalberto Tejeda] (1931). *Correspondencia entre el coronel Adalberto Tejeda y el general Lázaro Cárdenas* [fojas 196-197]. Xalapa-Equez., Veracruz.
- Blázquez, C. (coord.) (1986). El Dictamen de Veracruz, miércoles 16 de septiembre de 1936. En *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores 1826-1986*, XII (pp. 6591-6603). Xalapa, México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Bustos Cerecedo, M. (1986). Gabriel Lucio, hombre de línea recta. *Revista Centenario de la Escuela Normal Veracruzana*, 2(10), 162-166.
- Civera Cerecedo, A. (2008). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. México: El Colegio Mexiquense.

- El Dictamen de Veracruz* (1930, feb. 2), p. 1.
- El Dictamen de Veracruz* (1931, jun. 23), p. 5.
- García García, A. M. S. (1998). *Educación y sociedad en Veracruz* [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- García Morales, S., y Corzo Ramírez, R. (1990). *Sumaria historia de Veracruz. Porfiriatismo y Revolución mexicana. La reconstrucción 1915-1950. Colección V centenario. III*. México: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Hermida Ruiz, Á. J. (comp.) (1994). *Futuro*. En *Congresos pedagógicos veracruzanos* (pp. 68-98). México: Editora del Gobierno del Estado de Veracruz/Llave.
- Hermida Ruiz, A. J. (1986). Etapa revolucionaria 1857-1910. En A. J. Hermida Ruiz (coord.), *Historia de la educación del estado de Veracruz* (pp. 368-369). Jalapa, México: Ediciones de la Escuela Normal Veracruzana.
- Hidalgo, L. (1929). Postulados de la escuela rural, del gobierno del general Adalberto Tejeda. En A. J. Hermida Ruiz (comp.) (1993). *Historia de la educación del estado de Veracruz, Legislación educativa de Veracruz, II (IV) de 1917 a 1962* (p. 104). Xalapa, México: Gobierno del Estado de Veracruz/Secretaría de Educación y Cultura.
- Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En D. Tanck de Estrada (coord.), *Historia mínima de la educación en México* (pp. 154-187). México: El Colegio de México.
- Lucio, G., y Mejía M. (s.f.). *Vida. Libro 2º para las escuelas urbanas*. Jalapa, México: Ed. Germinal.
- Lucio, G. (1973). *Cuentos infantiles*. México: Ediciones Normal Veracruzana.
- Lucio, G. (1936). *Simiente. Libro 3º para escuelas rurales* (ilustraciones de J. de la Fuente). México: SEP/Comisión Editora Popular.
- Lucio, G. (1918, oct.). Portada. *Alma Latina*, 3(II). Jalapa-Enríquez, México: Imp. G. Flores Páez y Hnos.
- Martínez Jiménez, A. (2011). *La educación primaria en la formación social mexicana de 1875 a 1970*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Martínez Sánchez, M. (2018). *Socialismo educativo en México, Santa Rosa, un bastión veracruzano 1900-1940*. Xalapa, México: SEV.
- Montes de Oca Navas, E. (2007). *Un gobierno acusado de autoritario y populista: el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), quiso educar a los niños mexicanos en y para la democracia*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at09/PRE1177094098.pdf>.
- Montes de Oca Navas, E. (2009). La educación socialista en el Estado de México. Un municipio rural: Malinalco. Un municipio urbano: Toluca. *La Colmena*, (63), 92-98. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446344572018>.

2 • La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones

- Moreno y Kalbtk, S. (coord.). (1994). *Diccionario biográfico magisterial II*. México: SEP. Recuperado de: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/hm/biografias/bio_b/bustos_cere.htm.
- Quintanilla, S. (1996). Los principios de la reforma educativa socialista: imposición, consenso y negociación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 137-152. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000110>.
- SEGOB [Secretaría de Gobernación de Veracruz] (s.f.). *Gonzalo Vázquez Vela*. Recuperado de: <https://www.segobver.gob.mx/juridico/gobernadores/68B.pdf>.
- Tejeda, A. (1928-1932). Informe que rinde el gobernador en el periodo comprendido del 1° de diciembre de 1928 al 30 de noviembre de 1932. En C. Blázquez (coord.) (1986), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores 1826-1986*, XI (pp. 6065-6224). Xalapa, México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Tejeda, A. (1931). Informe que rinde el Ejecutivo del Estado ante la XXXIII H. Legislatura el 5 de mayo de 1931. En C. Blázquez (coord.) (1986), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores 1826-1986*, XI (pp. 6225-6267). Xalapa, México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Tejeda, A. (1932). Informe que rinde el Ejecutivo del Estado ante la XXXIII H. Legislatura de 1932. En C. Blázquez (coord.) (1986), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores 1826-1986*, XII (pp. 6271-6316). Xalapa, México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Vázquez Vela, G. (1932). Ley No. 222 del 24 de noviembre de 1932. En Á. J. Hermida Ruiz (comp.) (1993), *Historia de la educación en el estado de Veracruz. Legislación educativa de Veracruz, II (IV) de 1917 a 1962* (p. 113). Xalapa Equez., México: Gobierno del Estado de Veracruz/Secretaría de Educación y Cultura.
- Vázquez Vela, G. (1932). Decreto del 27 de junio de 1935. Reformas al Seguro del Maestro. En Á. J. Hermida Ruiz (comp.) (1993), *Historia de la educación en el estado de Veracruz. Legislación educativa de Veracruz, II (IV) de 1917 a 1962* (p. 118). Xalapa Equez, México: Gobierno del Estado de Veracruz/Secretaría de Educación y Cultura.
- Vázquez Vela, G. (1934). Informe que rinde el Ejecutivo del Estado ante la XXXV H. Legislatura 16 de septiembre de 1934. En C. Blázquez (coord.) (1986), *Estado de Veracruz. Informes de sus gobernadores 1826-1986*, XII (pp. 6407-6556). Xalapa, México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Velázquez Andrade, M. (1939). *México nuevo. Libro cuarto de lectura* (ilustraciones de Víctor M. Reyes). México: Pluma y Lápiz de México.
- Zilli, J. (1961). *Historia de la Escuela Normal Veracruzana*. Jalapa, México: Citlaltépetl.

EL CONFLICTO POR LA ENSEÑANZA SOCIALISTA EN ESCUELAS DEL ORIENTE MEXIQUENSE DEL VALLE DE MÉXICO

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos

En este escrito se ilustran las formas que adquirió el conflicto generado por la implantación de la enseñanza socialista en las escuelas rurales federales de pueblos de los distritos mexiquenses de Texcoco y Chalco, en el Valle de México, espacio donde la política educativa impulsada por el presidente Lázaro Cárdenas avanzó entre resistencias, conflictos y negociaciones, como en muchas otras regiones del país.

Sin embargo, frente a otros episodios regionales, el que allí se desarrolló no adquirió en la vida contemporánea nacional la notoriedad de los acaecidos en el Bajío, los Altos de Jalisco y otros lugares donde ocurrió la primera Cristiada, seguramente porque en la región del Valle de México no hubo enfrentamientos severos que ocasionasen maestros tundidos, mutilados o muertos. En Texcoco y Chalco, tal como lo había sido en días del conflicto religioso (1926-1929) –cuando la politización de la escuela y la enseñanza del Estado nacional concitó descontento, movilización y violencia civil y militar–, el nuevo conflicto planteado por la radical política ideológica en torno a la escuela socialista no solo careció de rasgos cruentos, sino que fue un hecho socialmente complejo, alternando en su territorio con manifestaciones de claro apoyo a la política

gubernamental. Fue también diverso en sus manifestaciones estratégicas, culturales y políticas, que tendieron a revestir formas inclinadas a la resistencia civil (no participación en la escuela, boicot, sabotaje, amotinamiento, terror), lejanas al tipo de violencia social que produjo en aquellas otras zonas de la república donde los opositores a la nueva enseñanza hallaron condiciones para el uso irrestricto del poder.¹

¹ Existe una producción nacional y extranjera pasible de ser conceptualizada como *historiografía de la escolarización federal rural posrevolucionaria*, integrada por un buen número de trabajos aparecidos en el lapso que inauguran los llamados estudios posrevisionistas (Vaughan, 2000) cuyo interés resulta central en tanto innovaron conceptual y metodológicamente la historización de los procesos escolares, proponiéndose el rescate de las dinámicas del orden local, de los intercambios puntuales de la escuela, los maestros federales y el campesinado pueblerino del México rural. En su recopilación clásica sobre la escuela durante el cardenismo, Quintanilla y Vaughan esbozan una semblanza del desarrollo de la historiografía regional en la que enlistan alrededor de doce estudios referidos a un caso similar de entidades (Quintanilla y Vaughan, 1997, pp. 7-43). De los días de esa recopilación al presente, nuevos estudios regionales nutrieron el análisis de la coyuntura escolar rural cardenista, incorporando nuevas fronteras sociales al conocimiento; entre estos se encuentran el de Stephen Lewis sobre zonas del estado de Chiapas (Lewis, 1997); los de Ben Fallaw (2001) y Ramón Manzanilla (2016) sobre la península de Yucatán; el de María Bertely sobre la localidad de Villa Hidalgo Yalalag (2005); los de Juan Alfonseca (1999, 2005, 2010), Alicia Civera (2000) y Elvia Montes de Oca (1998) sobre el Estado de México; el de Juana Idalia Garza (2001) sobre Nuevo León; el de Jorge López sobre el estado de Guanajuato; el de Paul Gillingham (2006) acerca del estado de Guerrero; el de Rosario Mariñez (2005) sobre el territorio de Baja California Norte, o el de Laura Giraudo (2008) sobre el estado de Veracruz. Junto con los someramente aquí enunciados, la escuela socialista en el campo mexicano sigue siendo tema de producción de discursos e interpretaciones. En este escrito marginalmente podremos triangular hallazgos comparativos con la bibliografía existente, no solo por cuestiones de espacio sino por considerar que es necesaria una labor de introspección colectiva respecto de los muchos aspectos que sintética y sistémicamente habrían de ser discutidos, labor en la que esperamos que este volumen pueda incidir. Particularmente la reflexión sobre la sociedad campesina receptora parece apta para un esfuerzo de toma de conciencia teórica.

Analizando la coyuntura que planteó en la región a las escuelas federales la emergencia del conflicto religioso de los años veinte (Alfonseca, 2016), se postula el interés que podría tener para la historiografía de la escolarización posrevolucionaria la distinción que establece Jean Meyer —el gran historiador del movimiento cristero— entre resistencia civil (*Resistenz*) y resistencia armada (*Widerstand*) y las posibilidades que esta abre para profundizar el estudio del propio conflicto religioso de 1926-1929.² Respecto del conflicto social generado por la enseñanza socialista durante el cardenismo, reiteraría el interés de la distinción de Meyer, por cuanto que el tejido social y las características geopolíticas de una región relativamente moderna e integrada a la vida nacional como la de Texcoco y Chalco, determinaron que, en el conflicto creado por la escuela en la nueva coyuntura cardenista, imperase lo que Meyer denomina *Resistenz*.

Se considera de interés poder insertar esta historia regional de Texcoco y Chalco en la comparación de las ententes de poder local que se aliaron o enfrentaron con el programa rural federal en otras regiones del país. A diferencia de las regiones distantes y arcaicas que acuñaron en la historiografía de la escuela rural posrevolucionaria

² En una rectificación intelectual, Meyer llama la atención sobre las formas no violentas ni armadas del conflicto religioso, señalando: “Ahora pido prestado [...] al historiador Martin Broszat la distinción entre *Widerstand*, la resistencia política, eventualmente armada, en el sentido de levantamiento, y *Resistenz*, concepto médico-biológico, en el sentido de defensa del organismo para conseguir la inmunidad, resistencia inmunitaria. Los cristeros practicaron la *Widerstand*, mientras que en Oaxaca y en otros seis o siete estados se recurrió a la *Resistenz*, con bastante éxito. La *Resistenz* no aparece mucho en mi Cristiada ya vieja de más de 30 años por la sencilla razón de que yo estudiaba la lucha armada, *Widerstand* de los católicos mexicanos entre 1926 y 1929; por eso no aparecen los cinco estados del norte y los cuatro del sureste. Eso no significa que el conflicto religioso no haya afectado la periferia, tampoco que los católicos de esas regiones no hayan defendido su Iglesia y sus iglesias, sino que lo hicieron en forma de *Resistenz*, sin recurrir a la lucha armada que se dio con gran fuerza en el Altiplano, en el Bajío, en el Occidente” (Meyer, 2007, pp. 365-367).



Figura 1. Los distritos de Texcoco y Chalco.

Fuente: Elaborado a partir de Bazant (2002).

la imagen de “Fanáticos” versus “Agraristas” (Yankelevich, 1997), la modernidad del Valle de México brinda un ejemplo interesante, al mostrar una coalición de apoyo a la federación más compleja, donde se encuentran no solo los agraristas, sino los protestantes, los cismáticos, los liberales, los espiritistas y los masones, y en donde, además, operaron circunstancias geopolíticas favorables a la capacidad de reacción del actor federal frente a la repulsa social.

Por evidentes razones de extensión, en este escrito se propone acotar el análisis al accionar de las fracciones que movilizó en los pueblos la oposición religiosa a la política de reforma de la enseñanza durante el cardenismo.

“¡PADRE DE FAMILIA LEA UD. EDUCACIÓN SOCIALISTA!”

LA MOVILIZACIÓN DE LOS CREYENTES

CONTRA LA ESCUELA FEDERAL

A mediados de 1934, la Dirección de Educación Federal en el Estado de México comenzó a recibir reportes sobre la circulación clandestina de volantes de filiación católica en los que se alertaba a la población sobre los peligros planteados por la anunciada reforma socialista al artículo tercero constitucional. Entre los recabados en la región de Texcoco y Chalco, el que rezaba “Padre de Familia lea Ud. Educación Socialista” constituye una pieza de interés por tratarse de un nutrido texto explicativo sobre los peligros que entrañaba la nueva enseñanza para la familia mexicana en la visión de la dirección católica. Remitido desde el pueblo de Chimalpa (Chiautla), el volante contiene una extensa interpelación moral a los padres de familia sobre lo que constituyen sus deberes y sus derechos en materia de la educación de sus hijos (AHSEP, 1935a).

Sobre el sentido de la nueva enseñanza, el discurso comienza alertando que Calles lo había establecido claramente al decir que era la forma “de apoderarse la Revolución de las conciencias de los jóvenes y de los niños” y pasa a extenderse sobre la amenaza que esto representaba para el derecho de los padres de definir la educación de sus hijos en el marco de una sociedad moralmente descompuesta por los “hombres de la Revolución”, cuyo criterio sería

[...] negar a Dios [...] atacar y destruir la única religión verdadera [...] preconizar el robo impune, la prostitución, la embriaguez [...] preparar la desgracia del hogar, defendiendo el divorcio, dando iguales derechos a la concubina [...] enseñando el amor libre y toda clase de inmoralidades [...] cada vez menos Iglesias y menos colegios católicos; cada vez más casas de prostitución y de juego, cada vez más logias masónicas, cada vez más escuelas en que se desnuda a las alumnas delante de los alumnos para “educarlos sexualmente”, es decir para prostituirse [AHSEP, 1935a].

“¿Quiere Ud. que su hijo y sobre todo su hija pierda su conciencia?” interpela luego el autor del discurso, pronosticando que “cuando la haya perdido, los primeros perjudicados serán los padres de familia: para los hijos educados con la educación socialista, el padre y la madre son un estorbo a quien hay que acabar, a quien hay que injuriar, a quien no se obedece y no se ayuda”, algo lo suficientemente grave como para repudiar los intentos del gobierno y exigir su derecho a definir el contenido de la educación que desean para sus hijos. “Los padres de familia tienen obligación grave primero de educar bien a sus hijos; segundo de impedir a toda costa la prostitución de sus hijos”; “El padre de familia que se deja arrebatar ese derecho merece la maldición de sus hijos” “¿Quiere Ud. convertirse en el asesino de las almas de sus hijos?”, son algunas ideas en la larga serie de objeciones de conciencia que sirven al objetor para señalar cuatro formas de acción entre las que cada padre debería optar según su criterio y posibilidades:

El que no pueda otra cosa, que no mande a sus hijos a la escuela. El que pueda más, que castigue por propia mano al profesor o profesora que se haya convertido en corruptor de su hijo o de su hija. El que pueda más, que emplee la acción directa contra el centro corruptor de sus hijos: la escuela socialista. El que pueda más, que vaya a defender a sus hijos de los verdaderos autores de estos atentados. Los de arriba: los masones e intelectuales, los que obligan a los de abajo a violar nuestros derechos y corromper a nuestros hijos [AHSEP, 1935a].

Como estrategia para la resistencia civil, el *crescendo* descrito en la definición de los *deberes* de los padres conoció en la región básicamente los tres primeros momentos; el cuarto, el enfrentamiento armado con el Estado federal (por el que habían optado quienes sostenían ya la “segunda Cristiada” en otras regiones de la república y del mismo Estado de México), no conoció concreción efectiva en los distritos de Texcoco y Chalco. Como en 1926-1929, la protesta social de los católicos contra la educación socialista se expresó esencialmente como un proceso de boicot cultural contra

la escuela federal: rumores, ruptura de la participación social en la escuela, ataque a sus instalaciones, amotinamiento y amenazas a maestros, establecimiento de escuelas clandestinas fueron, como entonces aunque en esta ocasión de modo más intenso, las formas básicas de la resistencia civil de los creyentes quienes, al ponerlas en práctica, se confrontaron nueva y quizás más profundamente con las facciones que localmente se aliaban con el poder federal.

LOS DEBERES Y LAS ACCIONES DE RESISTENCIA DE LA GREY

Incidentes expresivos de las formas contempladas en los tres primeros deberes comenzaron a producirse en las escuelas rurales federales desde el mes de enero de 1935, cuando el inspector federal telegrafió al Departamento de Escuelas Rurales de la Secretaría de Educación Pública:

Sorprendiendo sinceridad campesinos fanáticos azúsanles [sic] fin no mandar sus hijos escuelas federales sino a particulares pretenden abrir y escuelas estado, por lo que suplico influir fin no se permita apertura escuelas particulares vista no ser necesarias esta región por tener cupo necesario para niños escuelas federales [AHSEP, 1935a].

El *deber* del boicot a la asistencia se produjo en la mayoría de las localidades con escuela rural federal, donde menos niños acudieron a inscribirse y un número todavía menor asistió a ellas durante el primer semestre de 1935, como puede verse en la tabla 1.

Tabla 1. Tasas de crecimiento en inscripción
y asistencia media a escuelas rurales federales, 1934/35.

Distrito	Inscripción	Asistencia media
Chalco*	.6%	-10%
Texcoco**	-24%	-44%

* Promedia 17 escuelas; ** promedia 12 escuelas.

Fuente: Elaboración propia a partir de expedientes escolares

Como en días del conflicto religioso (1923-1926), la región del distrito de Texcoco volvió a ser el escenario de mayor conflicto para la escuela rural ahora socialista. Una extendida campaña de movilización en favor del boicot fue promovida desde el púlpito a inicios del año escolar. El 16 de enero, por ejemplo, el inspector de la zona dirigió al presidente municipal un escrito solicitando su colaboración para incrementar la matriculación de niños, señalándole que “en muchos casos los comisarios auxiliares no respaldan la labor de los maestros y por el contrario la obstruccionan [sic] y sirven a los intereses de los elementos retrógrados solapada o abiertamente”, por lo que pedía “reprimir esta situación haciendo saber a dichos comisarios que están obligados a secundar la labor de la escuela” (AHSEP, 1935 b).

La huida de los creyentes de la escuela federal tuvo como prolongación la aparición de un buen número de planteles particulares clandestinos y un incremento de la matrícula en las del gobierno mexiquense. Como en 1926-1929, una oferta educacional de carácter alternativo y salvacionista emergió en pueblos, barrios y ejidos del distrito, pero en esta ocasión la oferta contracultural de los creyentes pareció ser mayor y abarcar un espacio geográfico más dilatado. O lo fue o, al menos, la Secretaría tuvo un mejor conocimiento de ella, tanto porque sus alianzas y redes de espionaje locales habían crecido como porque había arrebatado al gobierno estatal desde inicios de año el registro de las escuelas particulares.

Junto a los agraristas de Cuautzingo y los afiliados del Partido Nacional Agrario, que es posible ver actuar durante el conflicto religioso, desde 1935 muchos nuevos núcleos comenzaron a realizar acciones de vigilancia en favor del gobierno federal. Decían, por ejemplo, en el escrito en que denunciaban la existencia de tres escuelas particulares de enseñanza religiosa los firmantes por la Comunidad Agraria de Tlalmanalco:

De acuerdo con los principios que sustenta esta Comunidad Agraria, que son netamente revolucionarios le es perjudicial esta clase de enseñanza lla que la mayoría de los padres de familia estan agrupa-

dos en esta agrupación y no estan de conformidad de que mujeres netamente biatas esten trastornando los serebros de la nueva generación que tendra que ser el modelo de las nuevas conquistas... [sic] [AHM, 1935a].

La denuncia de los agraristas de Tlalmanalco se sumaba a las de agrupaciones desconocidas en los veinte, como la Unión de Revolucionarios Agraristas del Sur –Estado de México–, la Unión de Veteranos de la Revolución en San Juan Tehuixtitlán y la Agrupación Cultivadores de la Sociedad, que efectuaron una activa labor de vigilancia política e ideológica sobre el accionar de las facciones católicas y sus escuelas.

El monopolio del registro de las escuelas particulares permitió a la SEP aguzar su capacidad de controlar escuelas que lograban ocultar su carácter confesional en función de lazos de influencia con la autoridad local, como la de la escuela católica de Cuautzingo, a la que el propio secretario de gobierno del Estado de México recomendó cambiar el nombre para eludir la Ley Calles en 1926 (AHM, 1926). Con base en esas nuevas atribuciones, el inspector Antonio López procedió, en los primeros meses de 1935, a recibir y efectuar denuncias relacionadas con cuatro planteles particulares de carácter confesional en la ciudad de Texcoco y otros tantos en los pueblos de La Magdalena Atlipac, Cuautzingo, Miraflores y Nexquipayac, y denunciaría y gestionaría la clausura de muchas otras más durante los años 1936 y 1937.

Usualmente las denuncias siguieron el tortuoso procedimiento que, con pesar, describía el director de Educación federal en el largo reporte relativo a la acción de la SEP durante el segundo bimestre de 1935. Analizando el amotinamiento que concluyó con el incendio de la escuela de La Magdalena Panoaya, el director decía:

El caso de referencia fue puesto en conocimiento del señor Presidente de la República quien lo turnó al Ministerio de Gobernación; este Ministerio lo pasó al C. Gobernador del Estado, y este funcionario al C. Presidente Municipal de Texcoco, quien como antes dije, es enemigo de nuestras escuelas y por lo mismo negó ante el C. Gobernador del

Estado, no el hecho de haber sido incendiada [...] sino la existencia de los culpables, sin embargo de ser individuos perfectamente conocidos en aquella región [AHSEP, 1935c].

Generalmente, la averiguación de los casos era encargada a presidentes municipales e inspectores de escuelas del Estado de México que, típicamente, declararon carentes de sustento las denuncias federales, como en el caso de una escuela confesional semi-clandestina en el pueblo de La Magdalena Atlipac, donde el inspector estatal Juan Rosas Talavera encontró que

El Sr. Francisco Sánchez durante mucho tiempo estuvo prestando servicios al Gobierno del Estado [...] sirviendo escuelas como la de Chalco y la de Chimalhuacán [...] se me informó que la Escuela funciona con autorización de la Presidencia Municipal [...] la escuela cuenta una inscripción de 13 alumnos [...] El profesor gana \$5.00 pesos semanales, pagados entre todos los papás [...] funciona en una pieza de una casa habitación y seguramente porque los dueños de ella dejaron colgados en los muros algunos cuadros, se pensó que en el Plantel se impartiría enseñanza religiosa [...] el C. Secretario del H. Ayuntamiento me hizo saber que, dicho Establecimiento funciona en vista de que la Srta. Directora de la Escuela Rural Federal ha provocado en su contra el disgusto de los vecinos del pueblo y el descontento de las Autoridades del Municipio... [AHM, 1934].

Un exmaestro estatal, evidentemente desocupado, reinstalándose coyunturalmente en la actividad en función del sentimiento de repulsa local que genera la escuela rural federal. Un plantel domiciliario, quizás no tan inocentemente decorado con imágenes religiosas. Un maestro formado en las tendencias pedagógicas de las escuelas del Estado, más adecuado, seguramente, a los propios conceptos locales sobre el contenido de la enseñanza. Confluyen en la escuela particular de La Magdalena Atlipac, municipio de La Paz, procesos enteramente diferentes de los de la también denunciada escuela particular del pueblo de Tulantongo, en Texcoco, donde, según indagó el propio director de Educación federal,

Encontramos que en los tres salones contiguos a la escuela de que se habla estaban tres grupos de niños atendidos por las Sras. Ma. Guadalupe Vega [...] que tiene apariencia de religiosa [...] y la Srta. Socorro Flores [...] hija del C. Comisario Roberto Flores. El grupo de niños estaba compuesto como de 25 alumnos [...] A nuestra llegada un niño corrió a dar aviso a los padres de familia y al momento se reunieron como doce [...] en actitud agresiva y desafiante [...] El Comisario manifestó que él facultó el funcionamiento de dicha escuela a cargo de su hija [...] en el local que funciona por que él construyó esos locales y que a petición del pueblo. Que quieren un maestro oficial o una escuela oficial que no tenga Art. 3°. Se hace constar... [que] se negaron a firmar [el acta] los vecinos y las personas que hacen de maestros [AHM, 1936].

La hija del comisario pueblerino y su ayudanta, la mujer con “apariencia religiosa”. Sus nombres no figuran en ninguna de las relaciones de maestros al servicio del Estado de México que hemos hallado, lo que permite pensar que su situación no era la del maestro particular de La Magdalena. Veinticinco alumnos no eran poca cosa. Eran casi la matrícula total que podía rendir un pueblo pequeño como Tulantongo, según el censo de población de 1930. Luego, entonces, eran casi todos sus vecinos los que querían una escuela que “no tenga artículo 3°”.

El “castigo por propia mano” —segundo en el orden creciente de deberes a que conminaba el folleto analizado— ocasionó un corto número de incidentes, entre los que solo hubo una muerte que lamentar. El más sonado tomó lugar en San Gregorio Cuautzingo, en la llanura aldeaña a la villa de Chalco, donde el profesor particular Antonio Altamirano amotinó al vecindario contra la maestra rural federal Dolores Grimaldo, a la que vituperaron y amenazaron de muerte a inicios de 1935, justo el día en que visitaba el pueblo un comisionado de la Secretaría de Hacienda con el fin de levantar el croquis de la porción del atrio del templo que se cedería a la escuela rural, según hizo constar el presidente municipal de Chalco (AHM, 1935c).

Robos tras el cobro, intentos de estupro y otras formas de violencia más pudieron ser, por supuesto, hechos de delincuencia común, si bien los afectados tendieron a interpretarlos como parte de una trama de posicionamientos políticos locales. Cuando ocurrió por móviles manifiestamente relacionados con la coyuntura, el castigo “por propia mano” formó parte de los contados amotinamientos que enfrentó en la región la escuela socialista, asociándose, en cierto modo, con la tercera forma de deber militante postulada por el objetor en su opúsculo: el “ataque al centro corruptor”. En los cuatro que documenta el archivo federal, maestros y maestras fueron insultados y tundidos por la multitud³ (AHSEP, 1935d).

El vívido relato de las maestras Rosales y Hernández, de la escuela de San Francisco Mazapa, muestra rasgos de ese tipo de incidente y el modo en que muchos de ellos pudieron verse

³ De los cuatro casos, los de La Magdalena Panoaya y San Gregorio Cuatzingo fueron los más graves. En el pueblo de La Magdalena Panoaya, el conflicto con la escuela socialista tuvo que ser controlado haciendo intervenir a la tropa federal, dado que durante meses el pueblo se mantuvo en disposición de actuar directamente contra los maestros federales. Como en los demás casos, el incidente se originó tras la prédica dominical del sacerdote católico, misma que provocó que, al día siguiente —17 de febrero de 1935— se presentase una turba enardecida que exigía al maestro borrar el rótulo de “escuela socialista”, golpeándolo al oponerse a sus pretensiones. Al día siguiente, una comisión de vecinos se presentó ante el inspector federal con la misma demanda, el cual “con objeto de dar tiempo para que se prestara la debida protección al maestro... [manifestó] que ya procedía a pedir instrucciones a la superioridad” (AHSEP, 1935d), lo que solo momentáneamente calmó los ánimos de la grey, pues ese mismo día y también el siguiente volvió a amotinarse frente a la escuela. La tropa federal destacada en el distrito intervino pues la policía de la cabecera no atendió a los llamados del inspector. Sin embargo, una semana después, ausente el destacamento federal, el pueblo incendió la escuela y se mantuvo amenazante frente a los maestros. A solicitud de la Secretaría, la fuerza federal regresó a La Magdalena y se mantuvo allí de modo permanente. En Cuauztzingo, municipio de Chalco, la escuela fue parcialmente destruida, aunque, a diferencia de La Magdalena, aquí los actores del atentado no se movilizaron abiertamente, sino que actuaron anónimamente, hecho que puede explicarse por la profunda escisión faccional entre los vecinos.

contenidos por la posibilidad de hacer intervenir rápidamente al destacamento militar federal.

Con pena hacemos del conocimiento de Ud. el atropello que sufrimos por los vecinos del pueblo [...] quienes se presentaron con malas intenciones a las 17 horas del día 8 [...] procediendo a parar el motor de la bomba en seguida amagaron al maestro [...] a quien obligaron a cerrar y entregar las llaves, por lo que cerró y subió a darnos parte [...] cuando nos sorprendieron con insultos y altanería [...] Yo defendí con entereza el Plantel [...] y les dije que pediría amparo a las Autoridades de Teotihuacán lo que les causó risa, diciendo en conjunto, que con el Presidente allí, más pronto se apoderarían de todo y que si no teníamos miedo a la muerte en dos minutos llegaría todo el Pueblo a lincharnos. Salieron del salón de clases y una parte del grupo se fue a tocar la campana, otra se quedó [...] a un lado de la Escuela [...] La Srta. Hernández, viendo que peligravamos [sic], en la primera oportunidad que vio salió a hablar por teléfono a la Oficina del Campamento de Pirámides, a pedir auxilio a las Fuerzas Federales [...] quienes eficazmente prestaron sus servicios a los pocos minutos [...] encontrando a su llegada al Pueblo amotinado en las afueras de la Escuela... [AHSEP, 1935e].

Tras el frustrado intento de linchamiento de la maestra Dolores Grimaldo, el general Manuel Ávila Camacho giró instrucciones para que la tropa federal acantonada en Chalco impartiese las garantías necesarias para la entrega de los anexos del templo de Cuautzingo.

Sin embargo, el “castigo por mano propia” y “el ataque al centro corruptor” conocieron en la región de Texcoco y Chalco formas de operación veladas, más debidas a la lógica de lo clandestino que a la expresión abierta del conflicto como en otras zonas del país. Quizás por la rápida capacidad de reacción de la fuerza militar federal, muchos de los incidentes que es posible insertar en esas formas del *deber*, como el robo y la destrucción de bienes y espacios de la escuela, se realizaron de forma anónima. En el verano de 1933, cuando el tema de la futura reforma socialista comenzaba a ganar adeptos en el debate nacional, el inspector federal Ángel Corzo reportó:

Tengo el honor de enviar a usted la copia al carbón del Of. N° 6, que el director de la escuela de Xochiaca [...] envía a esta Inspección [...] quejándose de que fue robada la conejera de la escuela, perdiéndose 7 conejos. Como quiera que muy a menudo están siendo robadas las escuelas de esa región, no obstante de que ya me he dirigido varias veces al C. Presidente Municipal [...] sin que, por cierto, este funcionario me haya contestado [...] le ruego se dirija al C. Gobernador del Estado, pidiendo garantías para que esas escuelas que a cada paso están siendo saqueadas materialmente por los malhechores [AHM, 1933].

¿Formaban esos ataques parte de alguna corriente de activismo social? ¿Eran mera expresión del adverso pulso económico de los primeros años treinta? El hurto consuetudinario de los bienes de la escuela posiblemente halle en la coyuntura económica una buena explicación. No obstante, en la percepción del actor federal tales sucesos se inscribían en una aparente corriente de acción social (“muy a menudo están siendo robadas”), idea que conectaban con la concomitante indiferencia de la autoridad local.

El colaboracionismo del nivel local de la administración política con las posiciones conservadoras constituye una constante interpretativa en la documentación federal del conflicto escolar de los años 1934-1940. Hacia fines de 1937, el director de Educación federal en el estado, señor Septimio Pérez Palacios, describía directamente así las cosas al licenciado Gonzalo Vázquez Vela, secretario de Educación Pública:

El anterior Gobierno cometió el desacato de respaldar al clero, que en forma atrevida y descarada, constantemente estuvo provocando a los maestros y haciendo labor sediciosa para que los niños no concurrieran a las Escuelas y exhortaron a los vecinos a que no se acercaran a nuestros planteles, por considerarlos centros diabólicos. En esta campaña fueron afectadas también las Escuelas del Estado, pero el Gobierno Local prefirió, por razones políticas relacionadas con el fanatismo del pueblo, hacerse la vista gorda, ninguna de nuestras consignaciones prosperó y el cierre de una cantidad importante de Escuelas Particulares propiamente católicas lo tuvimos que hacer en

forma directa y enérgica, incluyendo un gran plantel de esta ciudad [Toluca], que tenía cerca de 600 alumnos y en el que los hijos de los altos funcionarios de la Administración, recibían instrucción con su enseñanza de catecismo [AHSEP, 1937a].

La descripción de Pérez Palacios sobre el gobierno de José Luis Solórzano (1933-1937) permite considerar que, en el plazo 1923-1937, una alianza de alto nivel gubernativo cubrió el accionar del clero en las localidades, prolongando su capacidad hegemónica y configurando, desde luego, una peculiar historia de implantación de la política escolar federal, pasible de ser contrastada con otras que conoció en el plano nacional la federalización educativa.⁴

En la valoración que hacía Pérez Palacios a fines de 1937, por acción u omisión, la alta política local había permitido al clero sostener un importante proceso de resistencia civil a la implantación de la escuela socialista. Todavía en ese año —contra lo que conciben ciertos autores en materia de etapas internas de la política educativa cardenista (Civera, 1993)— la agitación clerical era importante en varios pueblos. En Cuautzingo, por ejemplo, tras la quema del plantel federal en 1935 la pugna faccional tendió a intensificarse, denunciándose su extensión a los pueblos vecinos de Huexoculco y Cuautlalpan, donde los maestros federales confrontaban un “terrible ambiente”.

Más al norte, en el remoto municipio de Tepetlaoxtoc, la acción de la autoridad municipal resultó en tal grado favorable al cura local que la Dirección de Educación Federal llegó a solicitar su remoción

⁴ El propio subsecretario de Educación Gabriel Lucio escribió en septiembre de 1936 al secretario de Guerra y Marina: “En síntesis, el movimiento rebelde [se refiere a la “segunda Cristiada”] no tiene importancia, por lo que se refiere al grupo de levantados, pero sí la tiene: I.- Porque reciben armas nuevas, municiones, etc. de gentes pudientes del Edo. que nos atrevemos a pensar que son adinerados, católicos y hasta algunos funcionarios.- II.- Este movimiento, fanático en primer lugar, tiene la ayuda de autoridades y vecinos que están bajo la influencia del clero, que aquí en esta Entidad tiene un dominio MÁS FUERTE que el de las propias autoridades federales” (AHSEP, 1936a).

al secretario general de Gobierno del estado (AHSEP, 1937b). Desde Acolman se informaba el accionar de varios sacerdotes, que excedían con creces el número de los autorizados al Distrito de Texcoco, al tiempo que se informaba que “los Municipios de Ecatepec, Acolman, Tezoyuca y Teotihuacan se encuentran dominados por la acción clerical, pues muchas monjas o catequistas de la ciudad de México [...] se reparten cada domingo en los diferentes pueblos” (AHSEP, 1937c).

EL ACTOR FEDERAL Y LA IMPLANTACIÓN DE LA ESCUELA SOCIALISTA

Pero, a todo esto: ¿qué había hecho mientras tanto en la región la escuela socialista? Claramente, la reforma fue llevada al terreno social con una carencia total de procesos de formación que la anticipasen y que permitiesen al magisterio federal implantarla. Esto es palpable en la documentación escolar, donde los planes de trabajo elaborados en 1935 por los maestros apenas muestran alguna preocupación relativa a los nuevos contenidos establecidos.

De hecho, muy movilizados se hallaban ya “los fanáticos” cuando el inspector Antonio López se propuso desarrollar la primera campaña informativa sobre el carácter de la nueva enseñanza, a raíz de la solicitud que le hicieron vecinos del pueblo de San Bernardino pidiéndole “nos hiciera saber la obligación que tenemos de mandar nuestros hijos a la Escuela, lo que hasta la fecha no hemos hecho porque desconocemos en lo absoluto dicha enseñanza y hasta lo que la palabra «Socialista» significa” (AHSEP, 1935f). Consciente de esas carencias, el inspector implantó los “centros de cooperación” (que fueron reuniones donde el propio López transmitió a sus maestros los “principios filosóficos, contenido y finalidades de la Escuela Socialista”) y los “domingos culturales” (que fueron actividades abiertas al público). El primer “centro” se llevó a cabo en la villa de Chalco, el 27 de enero de 1935; el segundo tuvo lugar en Texcoco una semana después. Esas actividades continuaron, básicamente a su cargo, durante el resto del año (AHSEP, 1935g).

Los maestros federales no solo carecían de orientación sino de materiales curriculares que los ayudasen a transformar su práctica. Hacia el mes de marzo de 1935, el director de Educación Federal en el Estado de México afirmaba que “en los meses de enero y febrero [...] se ha dotado cuando menos a unas 220 escuelas [...] del único material que ha tenido a su disposición en los almacenes y que consiste en libros de lectura FERMÍN, *La Vida Rural*”. En otras palabras, sólo la mitad de las escuelas federales del estado contaba con materiales impresos inherentes a la reforma. Hacia septiembre, un recuento del material entregado a los planteles durante el año, especificaba que a las escuelas de Chalco se habían hecho llegar 20 ejemplares de *La vida rural* y a las de Texcoco 40 de ese título y 40 del *Fermín*. En Chalco había veinticuatro escuelas rurales. En Texcoco cuarenta (AHSEP, 1935h).

Durante el primer año de la reforma, el inspector López se empeñó en una campaña desfanatizante que le creó, quizás, mayores problemas que soluciones. Para mediados de año no eran ya solo los “domingos culturales” sino también los “jueves socialistas” los que reclamaban sus capacidades oratorias. El inspector había creado una serie de Sindicatos de Luz Eléctrica como formas colectivas de gestión de la dotación del servicio. Gestionaba también “la ampliación de tierras a los pueblos de Cuautenco, Cuautzingo, Cuautlalpan [...] Ecatzingo, Nepantla y Los Reyes Zula”. Asimismo, en la mejor tradición jacobina, López se había dado a la tarea de formar “un calendario de todas las fiestas religiosas de la Zona y en cada fecha en que las comunidades celebran las de ésta naturaleza los maestros por su parte verifican festivales de carácter tendencioso para lograr la desfanatización de los campesinos” (AHSEP, 1935h).⁵

⁵ Como señala Vaughan, la formación de ese calendario había sido taxativa del secretario Ignacio García Tellez. Llama la atención que dentro de las directrices trazadas por López no se hallasen los Comités de Acción Social, encargados de la conducción de campañas de desfanatización, distribución de tierras, promoción del cooperativismo y de la conciencia de clase. O no los indicó, o el medio no hizo posible su constitución (Vaughan, 1997, p. 85).

Mientras permaneció al frente de la zona, este inspector asumió un talante discursivo sumamente radical. El anti-calendario jacobino le acarreó serios problemas en pueblos como Tequisistlán, que le objetaron que el plantel laborase durante la Semana Mayor de 1935. El enfrentamiento con los “fanáticos” de La Resurrección por el asunto de una lámpara de gas que estos habían retirado de la escuela para llevarla a la Iglesia, lo hizo acreedor de una amonestación de parte del jefe del Departamento de Enseñanza Rural, Celso Flores Zamora, quien le solicitó:

[...] que en todas sus actividades sociales, principalmente las relacionadas con la implantación de nuestras doctrinas socialistas [...] se sirva proceder con toda ponderación y con mesura, constituyéndose en líder desinteresado [...] evitando toda clase de fricción [...] La labor educativa es de persuasión y convencimiento y estima este Departamento que no es clausurando escuelas como debe desarrollarse la lucha y por lo mismo no está de acuerdo con su propuesta de clausura del plantel del pueblo de La Resurrección, y consecuentemente con la donación de la lámpara de gasolina a otro plantel... [AHSEP, 1935i].⁶

A mediados de 1935, cuando las tensiones rozaban un momento álgido, la secretaría (aparentemente) decidió un cambio estratégico consistente en fraccionar la 1ª Zona de Inspección Federal (que reunía los distritos de Texcoco y Chalco), creando una segunda zona solo con el de Texcoco. Esto excluyó a López del contacto con los vecindarios más “fanáticos” del distrito de Texcoco y la secretaría pudo calmar los ánimos. Traído de la Dirección de Educación federal de Chihuahua, el inspector Pedro Moreno

⁶ Un mes más tarde, Flores Zamora hacía la siguiente reflexión al director de Educación Federal en el Estado de México, a partir de la transcripción de una cita de V. I. Lenin que dice: “La lucha contra la religión no debe limitarse ni reducirse a la prédica ideológica y abstracta. La lucha debe eslabonarse con el movimiento de clase práctico y concreto...”, recomendándole indicar a sus maestros “no ostenten actitudes demagógicas y extremistas contra la Religión, pues que en lugar de provocar el convencimiento no se obtiene más que un recrudecimiento del fanatismo...” (AHSEP, 1935i).

pasó a hacerse cargo de la nueva zona. En su primer informe de inspección describió lo siguiente:

Al ponerme en contacto con los maestros pregunté a cada uno de ellos si sus actividades docentes y como promotores de bienestar en la comunidad estaba proyectada de antemano en algún plan de trabajo. Por ellos mismos supe que hasta entonces, la mitad del año escolar, no habían elaborado ningún plan de acción y que solamente obedecían a los “programas de enseñanza” o mejor dicho, a los viejos programas de materias con sus listas de temas. Como los mismos me informaran que la mayor parte de las escuelas a su cuidado sufría un colapso, pues que los vecinos no solamente no enviaban a sus hijos a la escuela sino que le negaban toda clase de colaboración, debido a que no estaban de acuerdo con las modalidades del carácter de la enseñanza socialista; y que en esa virtud no podían siquiera, desarrollar normalmente su programa de materias de enseñanza ni desarrollar actividades para mejorar las condiciones materiales de la escuela ni de la comunidad [AHSEP, 1935j].

Y, en efecto, a ocho meses de implantado el programa socialista distaba de encontrarse en las escuelas, no solo como soporte material sino, de modo más relevante, como propósito intelectual en los docentes. Estos estaban al tanto del enemigo cultural que confrontaban, pero posiblemente no de sus sentidos y derivaciones pedagógicas. En otras palabras, mucho de lo que había acontecido con la reforma se limitaba a las interacciones sostenidas por el inspector López y por los cuatro o cinco conferencistas que lo acompañaban en sus pláticas con maestros y campesinos.

Juzgándolo a partir de los informes y planes de trabajo de los maestros rurales, puede decirse que la reforma comenzó a plasmarse en la vida de las escuelas —de modo todavía disperso— hacia finales de 1936, cuando planteles como el de Coatepec-Chalco celebraron sus pruebas finales con actos paralelos donde los alumnos declamaron piezas como “Goyo el caporal”, “Alma proletaria” y “Martillos y yunques”; donde se cantó “La internacional”, “La varsoviana” y la “Marcha y corrido del agrarista” y donde se presentaron dra-

mas como “Revolución redentora”. Sin embargo, otros informes de labor escolar de 1936 dejan claramente ver que los asuntos de la agitación clasista y la desfanatización todavía no ocupaban un lugar relevante en su talante cultural. Las pruebas finales de ese año en la escuela de San Martín Xico, Chalco, se enmarcaron en un evento cultural en el que simplemente se declamaron “El Sol”, “La muñeca” y “Volveremos pronto” (AHSEP, 1936b).

Quintanilla y Vaughan señalan que, a partir de 1936, “disminuyó el énfasis en el combate contra la religión. Los programas destacaban la necesidad de que niños y adultos se organizaran con el fin de mejorar la vida social de las comunidades, hacer efectivos los derechos de obreros y campesinos y defenderse de los abusos de las autoridades” (1997, p. 20), afirmación que podría matizarse en el caso del accionar de la Dirección Federal de Educación en el Estado de México, pues los signos de un relajamiento de la confrontación con el poder religioso se produjeron, allí, más bien a partir de 1937, fecha para la cual comienza a ser clara la preocupación porque las escuelas den paso a un trabajo más centrado en el mejoramiento de la comunidad y en la divulgación de los derechos sociales establecidos en la Constitución federal de 1917. Durante casi todo el año 1936, la Dirección de Educación federal sostuvo una importante actividad “desfanatizante”, que básicamente consistió en el control de las escuelas religiosas y la denuncia de actividades de culto no autorizadas.

A fines de 1936, el director de Educación federal en el estado, Septimio Pérez Palacios, lanzó un plan de trabajo para 1937 que claramente acotaba la labor de las escuelas a “cuatro aspectos fundamentales e íntimamente relacionados”: “Económico y material”, “Cultural y recreativo”, “Higiénico” y “Mejoramiento de los maestros”. En el nuevo entendido, el asunto de la “campana desfanatizante” quedaba ahora genéricamente subsumido en el renglón “Cultural y recreativo” que, en la visión de Pérez Palacios, comprometía a maestros e inspectores en el conocimiento de aspectos de la vida de las localidades como “¿qué explicación dan a

los fenómenos naturales? Supersticiones que tengan. Religión predominante. Grado de fanatismo. Explotación de que sean víctimas por sus creencias y por su incultura” (AHSEP, 1937a).

En lo sucesivo, la labor escolar impulsada por los inspectores en torno al tema de la religión tendió más al diagnóstico cultural que al activismo y la confrontación política con el clero, restando a la implantación de la reforma educativa una de sus aristas más conflictivas, como lo señalan las autoras. En febrero de 1940, en una clara anticipación de los cambios que sobrevendrían dos años más tarde, en 1942, cuando el sistema modificó sus políticas escolares, reformando sus currículos y movilizándolo hacia las aulas el trabajo comunitario extramuros que realizaban los maestros,⁷ la Circular N° 12 de la Dirección de Educación Federal recomendaba a los directores, “en vista de que elementos agitadores han emprendido una nueva ofensiva en contra de la reforma del Art. 3° Constitucional”, desplegar en sus escuelas una campaña

[...] procurando por todos los medios que los Maestros tengan a su alcance, pero especialmente por medio de pláticas y aprovechando las reuniones de carácter social, hacer comprender a las autoridades y vecinos de nuestros pueblos que la Escuela Socialista no es antirreligiosa, como dolosamente lo sostienen los agitadores, sino que es la Escuela de Trabajo, en el mas amplio sentido de esta palabra [...] Y para evitar toda sospecha a los malintencionados, los educadores de

⁷ De la Peña sintetiza el carácter de las reformas de 1942: “Se trataba de volcar la escuela hacia una política de unidad nacional [...] El maestro ya no sería un promotor social, ya no se ocuparía de la redención de los campesinos y de los indios, sino que se dedicaría sólo a sus labores pedagógicas [...] La reorganización curricular del sistema tuvo dos objetivos claves: homogeneizar la enseñanza urbana y rural y profesionalizar al magisterio. Las viejas Casas del Pueblo dejaron de ser centros comunitarios y se volvieron a construir escuelas de corte tradicional, separados los niños de las niñas, como en el Porfiriato [...] La Escuelas Regionales Campesinas dieron lugar a escuelas normales rurales, modeladas conforme a la Escuela Nacional de Maestros de la Ciudad de México. Las Misiones Culturales se reorganizaron [...] pero desarticuladas de las escuelas...” (De la Peña, 1998).

la niñez invitarán a las autoridades y vecinos de los pueblos para que visiten con frecuencia a los Planteles educativos, con el objeto de que tomen nota de las actividades que allí se desarrollan y puedan personalmente convencerse de las bondades de la Enseñanza Socialista. Pero con el fin de que la Campaña de referencia pueda ser de resultados efectivos, es absolutamente indispensable que los Maestros [...] se dediquen, antes que todo, a desarrollar labores que positivamente beneficien a la niñez y a las comunidades, olvidándose por completo de provocar conflictos y luchas estériles de todo género, haciendo que la Escuela se convierta en un Centro de amenas e interesantes enseñanzas y que el Maestro aparezca ante los ojos de nuestras clases obreras y campesinas, como ejemplo vivo de laboriosidad y provechosas iniciativas [AHSEP, 1940a].

Sin embargo, lo que sugería la circular solo normaba lo que inspectores y maestros habían hecho práctico desde algún tiempo atrás, como lo deja ver la afirmación que, con naturalidad, hacía el inspector Pedro Moreno al presentar el informe de labores de 1939, al señalar:

Los maestros de esta Zona continúan sosteniendo el principio básico [...] no distraer el tiempo que los horarios marcan [...] en otras actividades, ni políticas, ni gremiales ni de otra índole que no sean las estrictamente dedicadas a transmitir conocimientos a los niños [AHSEP, 1940b].

EPÍLOGO

Como puede desprenderse de lo que hemos venido analizando, la implantación de la reforma al artículo 3° en la región de estudio se mostró como un proceso en el que el actor federal jugó, principalmente, un papel defensivo. Ninguna política de cambio había, en los hechos, sido llevada a la práctica al dar inicio el año escolar de 1935, cuando el boicot de los creyentes a la escuela se hallaba ya en marcha. Obligada a reaccionar defensivamente ante la movilización de los católicos, la inspección de la primera zona escolar federal en el estado desplegó durante todo el año 1935 y 1936 una

campana de información que pareció no haber transformado sustantivamente las prácticas escolares hacia los días en que la propia política general del régimen sufría la reorientación global que tendió a detener la confrontación con el poder religioso. En el Estado de México, esa reorientación comenzó a manifestarse en los planes y programas de trabajo desarrollados por las escuelas desde inicios del año 1937, que tendieron a privilegiar aspectos más vinculados con el mejoramiento y la organización de la comunidad que con la oposición al poder y al conocimiento religioso.

De esta forma, la coyuntura local-regional replicó la gran negociación cultural efectuada en el plano nacional por los reformadores cardenistas que destaca Mary Kay Vaughan, aunque bajo un pulso local que conmueve las periodizaciones asumidas, pues aplazó el parteaguas ideológico y pedagógico que algunos ven en 1935 al efectuarlo en 1937 y anticipó la radical contención final que Vaughan sitúa “después de 1938” (cuando “Cárdenas le cortó las alas radicales a la SEP”), evidenciando un descenso en la política cultural de los planteles del Estado de México desde 1937.

¿Una peculiar periodización local? Con toda seguridad, asumiendo sencillamente la idea de procesos de implementación regionalmente diferenciados que convalidan los distintos estudios sobre la coyuntura escolar cardenista. Sin abandonar el ámbito metodológico indiciario que pretende este estudio para buscar en detalle correlatos del pulso mayor de la política estatal en la vida escolar, es posible pensar que tal lógica de implementación debe en alguna medida su impronta a la transición gubernativa estatal de 1937 y a la recomposición final del poder que desencadenó la ruptura de Cárdenas con Calles y los callistas. La salida del gobernador Solórzano, la puja electoral que llevó a Wenceslao Labra al gobierno del estado movieron, seguramente, las bambalinas de la escena escolar chalca y texcocana.

Quizás en asociación con esas recomposiciones locales de la política nacional fue por lo que, más allá de su aparente derrota (o reflujo, convendría mejor decir), la coyuntura cardenista represen-

tase el momento álgido de la federalización de la enseñanza en el plano local. Desmovilizada en su anticlericalismo, llamada al orden, la escuela socialista fue, sin embargo, capaz de concitar en la región un amplio espectro de alianzas locales que expandieron de modo importante el radio de sus escuelas.

No es posible en el marco de esta contribución esbozar el espectro sociocultural de las alianzas que concitó el actor federal en la región en esos años pero, como fue dicho al inicio de este escrito, en ella estuvieron no solo los aliados de los días del conflicto religioso (agraristas, protestantes, cismáticos de la Iglesia católica mexicana, espiritistas y masones), sino los que le fueron allegando al Estado nacional los procesos corporativos de la institucionalización pos-revolucionaria que consumó el cardenismo, como las asociaciones profesionales, la ligas femeniles y las sociedades culturales.

Se ha hecho en otra parte (Alfonseca, 2010), y se invita al lector interesado a dar una mirada a ese espectro de alianzas que, “desde abajo”, desde la realidad faccional de los típicos pueblos rurales de México, no solo impulsaron la vertiginosa expansión de la escuela rural federal en la región durante el cardenismo, sino que modelaron el accionar mismo del bando opositor de carácter confesional que aquí he analizado bajo la lógica de la *Resistencia* sobre la que nos alerta Jean Meyer.

REFERENCIAS

- AHEM [Archivo Histórico del Estado de México] (1926). *Secretario General de Gobierno a Sra. Viuda Galarza* [Serie Escuelas Particulares, vol. 5]. Toluca, Estado de México.
- AHEM (1933). *Director Federal de Educación a Coronel Filiberto Gómez, Gobernador Constitucional del estado* [Serie Escuelas Federales, vol. 2]. Toluca, Estado de México.
- AHEM (1934). *Inspector estatal a Secretario de la Dirección de Educación Pública*. [Serie Escuelas Particulares, vol. 8]. Toluca, Estado de México.
- AHEM (1935a). [Escuelas Particulares]. Toluca, Estado de México.
- AHEM (1935b). *Juan Rosas Talavera a Secretario de la Dirección de Educación Pública* [Serie Escuelas Particulares, vol. 8]. Toluca, Estado de México.
- AHEM (1935c). [Serie Escuelas Particulares, vol. 8]. Toluca, Estado de México.
- AHEM (1936). *Acta* [Serie Escuelas Particulares, vol. 8]. Toluca, Estado de México.

- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública] (1935a). *Inspector López, a Departamento Escuelas Rurales* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 200.12]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935b). *Inspector A.S. López, a Víctor Peña, presidente municipal de Texcoco* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 200.12]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935c). *Director de Educación Federal. Informe* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 230.1.8]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935d). [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exps. 200.12 y 33/11640]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935e). *Directora Rosales a Inspector Federal* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 34/12288]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935f). *Víctor Peña, presidente municipal a inspector Antonio S. López* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 200.12]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935g). [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 200.12]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935h). [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 230.1.8]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935i). [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exps. 230.1.8 y 230.1.20]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935j). *Inspector Pedro Moreno a Director de Educación Federal. Informe* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, exp. 201.5]. Ciudad de México.
- AHSEP (1936a). [Secretaría Particular, exp. 337.2]. Ciudad de México.
- AHSEP (1936b). *Inspector Pedro Moreno. Informes* [Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, exps. 6/11755, 6327/20; 3620/10; 6290/25]. Ciudad de México.
- AHSEP (1937a). *Septimio Pérez Palacios a Gonzalo Vázquez Vela* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, caja 3402, exp. sin clasificar]. Ciudad de México.
- AHSEP (1937b). *Director de Educación Federal a Secretario de Gobierno* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, caja 3402, exp. sin clasificar]. Ciudad de México.
- AHSEP (1937c). *Director de Educación Federal a Secretario de Gobierno* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, caja 5803, exp. 913124]. Ciudad de México.
- AHSEP (1940a). *Circular N° 12* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, caja 3338, exp. 3958/52]. Ciudad de México.
- AHSEP (1940b). *Inspector Pedro Moreno a Director de Educación Federal* [Dirección de Educación Federal, Estado de México, caja 3323, exp. 3943/4]. Ciudad de México.

- Alfonseca, J. (1999). La escuela socialista en la región de los lagos y los volcanes. En A. Civera (coord.), *Experiencias educativas en el Estado de México. Un recorrido histórico* (pp. 347-362). México: El Colegio Mexiquense A.C.
- Alfonseca, J. (2005). El papel de las Juntas y los Comités de Educación en la apropiación local de la Escuela Rural Federal. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, (1).
- Alfonseca, J. (2010). *Estructura y coyuntura. Política, cultura y micropolítica en la institucionalización de la Escuela Rural Federal en los Distritos de Texcoco y Chalco, 1922-1940* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Alfonseca, J. (2016). El conflicto religioso en las escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1923-1933. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, (94), 148-180.
- Bazant, M. (2002). *En busca de la modernidad. Procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense, A.C./El Colegio de Michoacán.
- Bertely, M. (2005). ¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940). *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, (1).
- Civera, A. (1993). *Crisis política y reforma educativa: el Estado de México, 1934-1940*. Ponencia presentada en el Segundo Simposio de Investigación Educativa Centro de Investigación y Estudios en Antropología Social.
- Civera, A. (2000). La educación socialista en el Estado de México: de la propuesta federal a la respuesta regional. En R. Forte y G. Guajardo (coords.), *Consenso y coacción. Estado e instrumentos de control político en México y América Latina (siglos XIX y XX)* (pp. 421-457). México: El Colegio de México/El Colegio Mexiquense, A.C.
- De la Peña, G. (1998). Educación y cultura en el México del siglo XX. En P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México* (pp. 43-83). México: Fondo de Cultura Económica.
- Fallaw, B. (2001). *Cárdenas compromised: the failure of reform in postrevolutionary Yucatán*. Durham: Duke University Press.
- Garza, J. I. (2001). *La educación socialista en Nuevo León 1934-1940: la atmósfera regiomontana* [Tesis de Maestría]. Universidad Iberoamericana, Saltillo, México.
- Gillingham, P. (2006). Ambiguous missionaries: Rural teachers and State facades in Guerrero, 1930-1950. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 22(2), 331-360.
- Giraud, L. (2008). *Anular las distancias. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Lewis, S. (1997). *Revolution and the rural schoolhouse: Forging state and nation in Chiapas, Mexico, 1913-1948* [Tesis de Doctorado]. Universidad de California en San Diego.

- López, J. (2004). *La cuestión educativa en Guanajuato. Proceso de modernización y cambio político, 1915-1938* [Tesis de Maestría]. Universidad Iberoamericana, México.
- Mariñez, M. d. R. (2005). *La escuela primaria en el territorio norte de Baja California durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, 1934-1940*. México: Universidad Autónoma de Baja California.
- Meyer, J. (2007). Resistencias católicas en el México revolucionario a la hora del conflicto religioso. En J. Meyer, *De una revolución a la otra: México en la historia. Antología de textos* (pp. 363-392). México: El Colegio de México.
- Montes de Oca, E. (1998). *La educación socialista en el Estado de México, 1934-1940: una historia olvidada. Zinacantepec*. México: El Colegio Mexiquense, A.C.
- Quintanilla, S., y Vaughan, M. (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vaughan, M. (1997). Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: programas y libros de texto, 1921-1940. En S. Quintanilla y M. Vaughan (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (pp. 76-110). México: Fondo de Cultura Económica.
- Vaughan, M. (2000) *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.
- Yankelevich, P. (1997). La batalla por el dominio de las conciencias: la experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940. En S. Quintanilla y M. Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista* (pp. 111-140). México: Fondo de Cultura Económica.

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA Y SU INFLUENCIA EN EL CONTEXTO CHIHUAHUENSE DE LA DÉCADA DE 1960: UNA MIRADA DESDE SUS PROTAGONISTAS

Arianna Vega Hernández

Al hablar de la educación socialista en México, solemos dirigirnos estrictamente a los años 30 del siglo pasado, a Lázaro Cárdenas y a la nueva escuela. Sin embargo, la oportunidad que brindan textos como este es reconocer cómo un proceso histórico tuvo tal relevancia que décadas después aún influía en los cambios, protestas y proezas revolucionarias de maestros y estudiantes mexicanos. Como cubana, apasionada por las relaciones entre mi país y México, llegué por casualidad a Chihuahua y comencé a estudiar una historia repetida, la toma de un cuartel, encuentros en la Sierra, jóvenes armados, reparto de tierras y educación socialista. Estos temas me hicieron volver y regresar del pasado en ese proceso que la microhistoria obliga desde la dialéctica. A partir de estos estudios previos se hallaron fuentes documentales que permiten sustentar varios temas a partir de preguntas sin contestar en la historiografía de la educación actual. Entre ellos está el tópico de la represión a los movimientos estudiantiles y magisteriales en la región norteña y su repercusión, específicamente en el estado de Chihuahua. Además de las fuentes hemerográficas, de archivo y primarias, también se cuenta con una serie de testigos de los acontecimientos que, con las herramientas que proporciona la historia oral, constituyen un testimonio de la

temática propuesta. El presente capítulo es una recopilación de la información encontrada hasta el momento acerca de la educación socialista en Chihuahua vista desde sus protagonistas en la década de 1960. Una historia inacabada, pero necesaria para abrir nuevos tópicos similares en las diversas partes de México.

Para la redacción de este capítulo creemos necesaria la imbricación de los testimonios con las fuentes, para que el análisis se conforme de la triangulación de lo oral, lo documental y lo hemerográfico. Por ello, nos permitimos a partir de los apartados siguientes ir mezclando fragmentos de las entrevistas hasta el momento realizadas a protagonistas de los hechos, no sin antes dejar una pequeña reseña del proceso de la historia oral.

“A TRAVÉS DE SUS OJOS”

El presente apartado constituye parte de la introducción a algunos de los testimonios recogidos hasta el momento, en el afán de reconstruir la historia de los movimientos sociales, sobre todo de maestros y estudiantes durante la década de 1960. Para ello se seleccionó a cinco personas, quienes fueron testigos directos de esta etapa y de sus acontecimientos. En la información que se presenta solo se comparten fragmentos de las extensas entrevistas realizadas, en esta ocasión, con el afán de centrarnos en la temática de la influencia de la educación socialista en la década de 1960 en Chihuahua. Es necesario comentar que para su realización se tuvo el consentimiento firmado de cada uno de los entrevistados para la publicación del tema.

MITRO. RAMÓN GUTIÉRREZ MEDRANO (RGM)

Al maestro Ramón Gutiérrez Medrano lo conocí personalmente el 4 de marzo de 2020, en un bonito café cerca de mi casa. Nos habíamos citado allí para una plática inicial. A pesar de ello, esta se extendió al punto de convertirse en una visita a la casa de otros maestros y una plática de muchas horas y más aprendizajes. Su contacto me lo había facilitado el doctor Jesús Adolfo Trujillo, con

quien había colaborado anteriormente en la publicación del texto *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua*. El maestro era egresado de la Escuela Normal Rural de Salas, apasionado de esta enseñanza y de su profesión. La conversación inició con su formación y orígenes familiares.

MTRO. RAMÓN SÁNCHEZ SOTO (RSS)

El maestro Ramón Gutiérrez me invitó luego de un café a conocer a su tocayo. Llegamos a la casa de Ramón Fernando Sánchez Soto y su esposa —también maestra normalista— Yolanda Rodríguez. Allí continuó la conversación nutriendo la información de los maestros sobre la influencia de la educación socialista en los movimientos sociales de Chihuahua en la década de 1960. El maestro Ramón se emocionó mucho al saber que yo era cubana, dejó bien clara su pasión por Cuba, por Fidel, el *Che* y lo que representaba la Revolución cubana. Evidente su posición de izquierda y vehemente por la educación socialista.

MTRA. YOLANDA RODRÍGUEZ CASTILLO (YRC)

Que persona tan dulce. De esas maestras que se les nota la vocación, que invita a ser escuchada con fragilidad y respeto. Cedió la palabra a su esposo, pero también aportó su criterio sobre la educación de la época.

PABLO GÓMEZ CABALLERO

El 31 de marzo del 2021, en horario de la tarde, en el Café Degá de Chihuahua, conocí y disfruté de una conversación de más de dos horas con Pablo Gómez Caballero. Qué buena plática, qué gran fuente de información, cuánta amabilidad. Pablo Gómez Caballero es uno de los cinco hijos de Pablo Gómez, maestro y médico muerto en combate en el asalto al Cuartel de Madera, el 23 de septiembre de 1965. La entrevista se concretó a través de una tercera persona que conocía al señor Pablo, le comentó de una cubana que estudiaba Madera y él aceptó la primera de una lista aún inacabada de encuentros, entrevistas y materiales compartidos.

Al llegar al lugar, Pablo ya tomaba su café, americano, el cual fue llenando varias veces durante las dos horas de la conversación. El Café Degá es un lugar tranquilo, y el ambiente se hacía muy propio para la conversación. Sin embargo, el entrevistado no se sentía cómodo con la petición de grabar la conversación, por ello solo quedó como plática informal cuyos recuerdos se quedan en estas páginas.



Figura 1. Entrevista a Pablo Gómez Caballero, 31 de marzo del 2021. Café Degá, Chihuahua.

Fuente: Foto cortesía de Arianna Vega H.

ALMA GÓMEZ CABALLERO (AGC)

Alma me recibió en su casa el 3 de abril del 2021, qué lindo hogar tienen ella y su esposo, quien se sumó al final de la conversación para añadir más dudas a mi investigación e invitarme a próximas entrevistas. Su sala es extraordinaria, llena de cuadros y fotos sobre cultura e historia mexicana, sobre Madera, sobre su padre, sobre guerrillas y sobre el *Cbe*; también había un pedacito de mi tierra allí, en aquella sala.



Figura 2. Foto tomada a un cuadro que se encuentra en la sala de Alma Gómez Caballero.

Fuente: Foto cortesía de Arianna Vega H.

La entrevista con Alma fue extensa y comenzó hablando de sus orígenes. Para materia de este capítulo solo comparto algunos fragmentos que demuestran la influencia de la educación socialista en los movimientos estudiantiles y magisteriales de la década de 1960.

Luego de esta breve introducción a los protagonistas que aportaron, desde sus historias de vidas y archivos personales, a la presente investigación, se invita a adentrarse a la influencia de la educación socialista en Chihuahua en la década de 1960 desde sus miradas y otras fuentes documentales que permiten el análisis.

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA EN CHIHUAHUA

Actualmente, el sector educativo mexicano es uno de los más activos en cuanto a reclamos al gobierno por derechos laborales y sociales. La combatividad de este, signado por los estudiantes en solidaridad con el magisterio, tiene sus antecedentes en el siglo

pasado. Específicamente los años 30 fueron de cambio radical en la educación mexicana, por la introducción del socialismo con el gobierno de Lázaro Cárdenas, esta condición unida a los elementos internacionales que influyeron en el sector magisterial y estudiantil de México.

Los movimientos sociales que han sido reprimidos a lo largo de la historia surgen de la necesidad de cambios que garanticen mejoras de vida para la población. Existen varios factores que influyen en el despunte de dichos movimientos y en su masividad, uno de ellos es el brote de alguna ideología contraria a los gobiernos imperantes. En el caso de los movimientos en América Latina de la década de 1960, un detonante fue el auge de la ideología socialista y comunista. Para el caso mexicano, se detectan tres aspectos fundamentales que vale la pena fundamentar. En primer lugar, una de las influencias emana de la década de 1930, con la educación socialista proveniente del cardenismo; los estudiantes formados en la etapa eran en los años 60 maestros, padres y mentores de los jóvenes que protestaban, tanto en Chihuahua como en el resto de México. Como segundo elemento se evidencia el auge del bloque soviético, las manifestaciones en Europa y el resto de América Latina, aunado, en tercer lugar, al triunfo de la Revolución cubana y la declaración de su carácter socialista.

LOS AÑOS TREINTA

El socialismo, conocido como utopía o peligro, vio su acercamiento en México durante el periodo de gobierno de Lázaro Cárdenas del Río, de 1934 a 1940. El gobierno cardenista tenía en su plan sexenal bases fundamentales que rigieron su mandato, entre ellas “la defensa de los recursos naturales del país, la aplicación de las leyes laborales a favor de los derechos de los trabajadores, el reparto de tierras en forma de ejidos y la reforma educativa que implantó la escuela socialista” (Montes de Oca, 2008, p. 596). Específicamente esta última constituyó un aperitivo de lo que podría ser un sistema social diferente y con oportunidades para las personas de más bajos recursos. Los alumnos que se formaron en esos años serían en

década posteriores los formadores e inculcaron dichas sapiencias y ganas de cambios y reclamo social.

En la entrevista al maestro Ramón Gutiérrez, nos cuenta la influencia del gobierno cardenista en las Normales y evidencia su admiración por este sistema educacional:

La verdad, las normales rurales siempre han estado en la mira del gobierno, después de Calles y de tres presidentes de dos años cada uno, sube Cárdenas, el mejor presidente que hemos tenido en el siglo veinte. Por la revolución de Lázaro Cárdenas que fue el que más quiso a las normales, pero después de Cárdenas, después del cuarenta, ya no hubo otro. Al contrario, siempre con la intención de cerrarnos [Gutiérrez, 2020].

La conversación fue extensa, muy productiva. Sin embargo, en estos fragmentos seleccionados se fundamentan aspectos que demuestran la influencia socialista en la educación. Principalmente, se escucha una clara devoción hacia el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas y hacia la educación socialista. Se demuestra la atribución en su formación, sobre todo en una Normal rural, por sus maestros formados en los años 30.

Se debe tener en cuenta que, en el gobierno cardenista, la educación y otras transformaciones de orden social no llegaron por sí solas, sino impulsadas por la crisis que se vivía en México, donde una parte de la población, como históricamente sucede, fueron los más afectados.

Esta crisis abrió el camino a nuevos sectores, grupos interesados en cambio de mayor alcance; reformas, si se quiere, pero reformas de real significado histórico, y no meros paliativos. Estos sectores, agrupados en torno a Cárdenas, también tenían más íntimas conexiones con los movimientos populares de masas, los cuales así llegaron a tener una mayor influencia en el poder que en cualquier otro [Raby, 1981, p. 77].

Desde la mirada crítica del autor, la llegada del socialismo en un mundo capitalista no era viable, sin embargo, la población siguió a los líderes en busca de nuevas reglamentaciones y cambios que garantizaran mejoras a nivel económico, político y social. Según el

criterio de investigadores como Trujillo, Pérez y Hernández (2015), la educación socialista implementada durante el gobierno cardenista “buscó la manera de impregnar en todas las capas sociales una nueva concepción del modelo de organización social, basado en la redistribución de la riqueza y en el nuevo rol protagónico de las clases obrera y campesina” (p. 232). Este método fue la enseñanza, la escuela, los programas educativos, los libros de textos y el maestro como guía indiscutible en el proceso de cambio del pensamiento en los estudiantes. El ideal de una “sociedad nueva en la que no existiera la explotación del hombre por el hombre ni los fanatismos religiosos” (Trujillo, Pérez y Hernández, 2015, p. 232) representaba para México la esperanza de algún cambio, que era sembrado por el socialismo en Latinoamérica y que se reavivaría en la década de 1960.

La educación socialista no solo quedó en el discurso, sino que fue introducida en el texto del artículo 3º, mediante la reforma constitucional de 1934. Pese al criterio de autores como Raby (1981), que afirma que “la llamada ‘educación socialista’ no podía ser otra cosa que demagogia o mistificación” (p. 76), se reconoce esta etapa como fructífera en la historia de la educación mexicana. “El Estado mexicano realiza una campaña intensa para la difusión de los principios de la nueva escuela, que poco a poco fue llegando hasta los libros de texto oficiales que se utilizaron en la educación primaria durante la segunda parte del sexenio cardenista” (Trujillo, Pérez y Hernández, 2015, p. 232).

Otra autora que tiene en cuenta este periodo histórico como impulsor de los movimientos sociales que le suceden es Montes de Oca (2008), quien llama al estudio del pasado para sacar las enseñanzas suficientes que aporten a la reestructuración de la educación actual, la cual se observa en crisis en el sistema nacional. Desde una mirada historiográfica son varios los autores que trabajan la temática de la educación socialista en el sexenio de Cárdenas, detractores y seguidores estudian y caracterizan las principales reformas. No obstante, el sexenio termina y suele pensarse que allí quedó el trabajo, pero, ¿y los jóvenes?, los alumnos que se formaron en esa

etapa, ¿dónde estaban en 1960? Pues eran los maestros, los padres de familia, los ideólogos de los movimientos sociales.

Según cuenta Alma Gómez Caballero, la influencia de los años 30 se vio reflejada directamente en sus padres y en las acciones que emprendieron años después.

Sí, empezaría diciendo que mi madre y mi padre se educaron aquí en Chihuahua, en los años del gobierno de Lázaro Cárdenas, cuando se decretó en la Constitución que la educación debía ser socialista. Entonces era difícil, pues así nomás por decreto las cosas no suceden, pero sí, de alguna manera influyó en la educación de ellos; pues tenían una mente más abierta, más liberal, ellos eran personas muy abiertas de pensamiento, tanto mi madre como mi padre.

Ellos se conocieron estudiando la Normal aquí en Chihuahua, en la Normal del Estado. Posteriormente mi papá terminó primero, trabajó en algunos lados, pero se fue a la Ciudad de México a estudiar medicina, porque quería ser médico. Él era de una familia campesina muy humilde. Sus padres eran analfabetos, sin embargo, se dedica a estudiar para maestro y posteriormente se va a estudiar medicina. Mi mamá termina la Normal y se va a México y allá se casan [Gómez, 2021].

La primera parte de la entrevista coincide con los criterios de los demás entrevistados y las fuentes teóricas. La influencia socialista en la década de 1960 llegó de padres y maestros humildes, formados por la educación socialista del gobierno cardenista.

En el caso del estado de Chihuahua, las directrices federales llegaron en algunos aspectos de propagación ideológica, pero a nivel local hubo una identificación muy fuerte con los principios de la nueva escuela, que llevaron a los personajes más influyentes de la época a convertirse en verdaderos líderes ideológicos, quienes llevaron a cabo un amplio programa propagandístico que se extendió a través de las Brigadas Culturales Socialistas, el Programa de Radio de la XEFI, los festivales culturales, la Cátedra de Derecho Obrero y un sinfín de actividades en las que se involucraba a los estudiantes de la Escuela Normal del Estado, quienes eran los principales destinatarios de estas nuevas concepciones educativas [Trujillo, Pérez y Hernández, 2015, p. 236].

La propagación ideológica que en los años 30 era bien vista y aceptada, dio un giro trascendental veinte años después, cuando ser promulgador de ideas socialistas convertía a sus protagonistas en amenaza para el gobierno, a quienes había que eliminar mediante cualquier método, incluso represivo. En su artículo, Trujillo (2015) hace un recorrido histórico por la educación a través del texto constitucional, agrupando las modificaciones al artículo 3º por periodos en los que se identifican tendencias políticas y sociales con cierta continuidad. Para interés del presente apartado se analizan los cambios de la década de 1960, específicamente en Chihuahua.

La educación socialista desde la política educativa se orientó a las masas populares, y el componente principal fue el ideológico. Su efervescencia se dio en la primera parte del sexenio de Cárdenas y el ocaso en la última etapa. En Chihuahua la agitación socialista decayó a partir de 1937, y ya para 1946 “la política educativa nacional sustituyó la educación socialista por la escuela de la unidad nacional, con lo que se cierra el ciclo histórico de esta experiencia educativa” (Trujillo, 2015, p. 196). La salida del escenario público del discurso socialista de debe a

El tránsito de dos periodos de enfrentamiento ideológico (Guerra Cristera y educación socialista), en medio de una crisis económica internacional, de la expropiación petrolera y de una Segunda Guerra Mundial, llevaron a repensar una nueva política educativa que favoreciera la unidad de la población en un contexto tan adverso, pues a nadie convenía un país dividido por las pugnas internas. Es así como la educación socialista sale del discurso político a partir de 1938 [Trujillo, 2015, pp. 80-81].

Esta salida solo se manifiesta en este ámbito, pero detrás de lo público se mantuvo encendida en un amplio sector de la sociedad —sobre todo maestros, estudiantes, campesinos y obreros— la chispa del socialismo que influyó directamente en el auge revolucionario de la década de 1960. El cardenismo, la nueva escuela y la educación socialista no quedaron en los años 30, las personas que se formaron en esa etapa, que vivieron sus beneficios y siguieron sus políticas,

protagonizaron la influencia ideológica que se fue acrecentando a finales de los años 50 y principios de los 60, cuando se aunaron un contexto enaltecido por el triunfo de la Revolución cubana y el auge del bloque soviético.

LA DÉCADA DE 1960 EN CHIHUAHUA:

LA INFLUENCIA DE UN CONTEXTO

La década de 1960 en Chihuahua, como en casi todo el mundo, fue convulsa. Estuvo minada desde caravanas de campesinos, huelgas de estudiantes, paros de maestros, hasta guerrillas y el asalto al Cuartel de Madera en 1965. A la autoridad se le estaba yendo el Estado de las manos en fechas tan importantes en que el fantasma del comunismo rondaba, ya cerca en el continente, con el triunfo de la Revolución cubana. Era necesario para los gobiernos mantener a raya los vestigios socialistas y más aún en un sector de tanta influencia en la población como el educacional.

La situación en Chihuahua no correspondía a problemáticas específicas de un año, sino que se arrastraban por generaciones, sobre todo con el problema de la tenencia de la tierra. Según el maestro Ramón Sánchez declara:

Cuando yo llego al PCM ya tenía experiencia de andar corriendo delante de la cordada, en la lucha por la tierra, acá en la Babícora. Esta estaba en manos del dueño de muchos periódicos en Estados Unidos, [William] Randolph Hearst, que era el dueño del latifundio de la Babícora. Este latifundio se componía de cuatrocientas mil o seiscientas mil hectáreas, para que te des una idea. Entonces había peticiones de que se repartieran las tierras a las y los campesinos sin tierra, de hacía años y años, y no hacían caso. El decreto para la entrega de las tierras de la Babícora lo firmó Adolfo Ruiz Cortines en 1954, pero para eso [de Socorro Rivera en el 39] al 54 corrió mucha agua, y en esa corrida de agua, pues muchas veces mi padre me agarraba de la mano para salir corriendo ente el monte. Entonces yo ya traía experiencias del movimiento agrario, campesino en el estado de Chihuahua. Experiencias propias, concretas, no de lecturas. El núcleo fundamental conductor del movimiento campesino para

que se entregara el latifundio estaba en lo que ahora es la capital del municipio de Gómez Farías en el estado de Chihuahua... y mi padre era invitado, y yo solo iba acompañándolo. Fue una experiencia interesante para mí [Sánchez, 2020].

Los fragmentos seleccionados son la muestra de una activa participación en los movimientos sociales de la década del 60, los cuales no surgieron de manera espontánea, sino porque respondían a una historia familiar, a un legado de padres que luchaban contra el latifundio y niños que vivieron las penurias del campo y de la hostilidad de los terratenientes.

Los años 60 estuvieron signados, para América y el mundo, por movimientos sociales de diferente índole: estudiantiles, magisteriales, obreros, campesinos, intelectuales y guerrilleros que buscaban cambios de las políticas y regímenes imperantes. El contexto internacional, ya sea europeo o latinoamericano, avivaba las llamas de los levantamientos y los movimientos armados. En el caso mexicano resalta la influencia de la corriente socialista y del triunfo de la Revolución cubana de 1959, además de encontrarse en medio de la Guerra Fría y las repercusiones de la misma.

En el plano internacional, en un mundo bipolar, se comenzaron a ver las diferencias y las contradicciones que traen la izquierda y la derecha. Las personas, desde diferentes trincheras, comenzaron unirse para exigir cambios, libertades. Estas, de toda índole, en la forma de vestir o las formas económicas y de gobiernos. Los movimientos *hippies*, los feministas, los antirracistas, y los movimientos sociales. Entonces, el mundo fue una guerra, sin armas en ocasiones y beligerantes en otras. Luchaban los que pedían libertades contra los conservadores, los que querían mantener un mundo como en los 50 y los que exigían derechos y cambios a cualquier precio [Vega-Hernández, 2020, p. 84].

En un mundo bipolar donde capitalismo y comunismo luchaban por apoderarse del mundo, los movimientos sociales defendían derechos y los gobiernos reprimían los intentos de cambio. Las principales potencias que representaban los polos –Estados Unidos y la Unión Soviética– eran el centro de la hegemonía y sus conflic-

tos ocasionaban daños a los países menos favorecidos durante la Guerra Fría. La confrontación llegó a límites de una tercera Guerra Mundial, con el conflicto de las armas nucleares soviéticas ubicadas en Cuba en 1962, conocido como la Crisis de los Misiles.

La hostilidad caracteriza la década, y los movimientos estudiantiles y magisteriales se vieron influidos por las manifestaciones internacionales destinadas al fin de la guerra en Vietnam, los que rechazaban las tropas soviéticas en Checoslovaquia y la Primavera de Praga, hasta el mayo de 1968, cuando los estudiantes se enfrentaron en Francia al autoritarismo, el capitalismo y la sociedad de consumo.

En el plano latinoamericano también se desarrollaban estos tipos de mítines de protesta, la información corría, el socialismo llegaba a todos de manera clandestina, la influencia ideológica aumentaba y con ella los ánimos de movimientos sociales y armados.

Varios movimientos armados que serán actores clave en la vida política de sus respectivos países nacieron bajo este ambiente revolucionario, entre ellos el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) en Nicaragua (1961) y el Movimiento de Liberación Nacional-Tupamaros (MLN-T) en Uruguay (1965). Algunos guerrilleros se convirtieron en un modelo a seguir por quienes aspiraban a un mundo nuevo y una sociedad más justa, entre ellos el médico argentino Ernesto *Che* Guevara y el cura colombiano Camilo Torres [López, 2013, p. 58].

Para los mexicanos más radicales, entre ellos los jóvenes y maestros, no podía pasar de largo la violencia hacia los pueblos latinoamericanos. México debía mantener una postura de apoyo y a su vez de exigencia ante los problemas propios.

Otro ejemplo que demuestra la influencia ideológica como impulso de los movimientos sociales en México fue el triunfo de la Revolución cubana, el 1° de enero de 1959. Autores como Reyes (2008), López (2013) y Vega-Hernández (2020) demuestran en sus estudios que la Revolución cubana y la declaración de su carácter socialista, aunado a la representación de líderes como Ernesto *Che* Guevara o Fidel Castro Ruz, influyeron en los movimientos sociales,

en la ideología a seguir e incluso en las estrategias de lucha, como fue el caso del asalto al Cuartel de Madera, Chihuahua, en septiembre de 1965, réplica del asalto al Cuartel Moncada en Cuba en 1953.

Reyes (2008), en su artículo “Apuntes sobre el movimiento armado socialista en México”, argumenta varios puntos fundamentales para entender la guerrilla mexicana, entre ellos expone la influencia del contexto internacional, en especial de la Revolución cubana. “Hay que entender que a lo largo del siglo XX se produjeron las revoluciones rusa, china y cubana, que permitían pensar que era posible construir nuevas formas de sociedad” (Reyes, 2008, p. 96). Apunta el autor que todas estas revoluciones desafiaban directamente al sistema capitalista, por ello constituían un peligro para los regímenes imperantes en América Latina, entre ellos el de México. Otro aspecto importante que describe es:

Todas las revoluciones las han hecho los jóvenes. En Nicaragua y El Salvador hubo combatientes hasta de 15 y 16 años. En la Revolución de 1910-1920 el rango de edad de los combatientes estaba entre 16 y 22 años. Las personas mayores, generalmente casadas y con hijos, no se atreven a participar en un movimiento de esa índole [Reyes, 2008, p. 73].

Los jóvenes eran entonces los más propensos a vincularse en este tipo de acciones y, por ende, a ser reprimidos.

Durante la conversación con Alma Gómez, nos cuenta sobre los primeros años escolares y la niñez en esos años 60, así como las consecuencias de ser hija de personas que pensaban de manera liberal, pro comunista o de izquierda. Al respecto Alma narra:

Vivimos una etapa difícil, particularmente yo porque, como era la mayor e iba a la primaria, empecé a perder amistades porque éramos comunistas. Ahí el problema era el siguiente: en todos los pueblos, ¿quiénes eran los personajes más importantes? El cura, el médico, el maestro, porque era lo que había. Entonces, de alguna manera, en los primeros años que nosotros vivimos ahí, en las reuniones con otras familias, pues invitaban al médico y a su familia. Nosotros nos reuníamos con las familias ricas del pueblo, porque invitaban a mi papá

y nos llevaban a días de campo y fiestas. Empecé a perder amistades. En una ocasión mi mejor amiga, no sé por qué, enojada, me dijo “comunista” como ofensa. Yo no recuerdo por qué fue y, entonces, yo le di una cachetada. Llamaron a la directora y nos castigaron y les contaron a nuestros papás. Entonces yo llegué llorando a mi casa, porque me habían castigado, y a mí nunca me habían castigado y era una niña muy responsable. Mi papá me dijo que qué había pasado, pero ya le platicué:

—Maricela, me dijo “comunista” y le pegué.

—¿Por qué le pegas?

—Porque me insultó.

—¿Sí sabes qué es ser comunista?

O sea, para mí la palabra “comunista” no tenía ningún significado, pero ella me lo dijo como insulto. Entonces mi papá me explicó, yo no sé qué me dijo, pero a partir de eso yo dije: “Yo voy a ser comunista” [Gómez, 2021].

La influencia socialista llegó a Alma Gómez, como a muchos otros jóvenes de su generación, por las enseñanzas de sus padres y maestros, por el contexto internacional y por la situación que se vivía en Chihuahua en la década de 1960, que hizo aflorar las incidencias de la Revolución cubana, los movimientos sociales latinoamericanos y nacionales y los recuerdos de una educación socialista de décadas anteriores.

Vega-Hernández (2020) explica, a través de los resultados de su investigación, las características de la influencia que ejerció en Chihuahua y en los jóvenes —específicamente de las escuelas Normales— la Revolución cubana. Al respecto concluye que:

La influencia más que ejercida fue asumida. No hubo instrucción por parte de Cuba, los movimientos sociales estudiaban los documentos, la historia, seguían las noticias, se preparaban basándose en el socialismo cubano como ejemplo. Los estudiantes de la normal estatal, nocturnas o rurales conocían lo que sucedía en Cuba. Buscaban las formas de contrastar fuentes y no llevarse por la prensa oficialista. Tenían las instrucciones de otras organizaciones como el PCM, la UGOCEM, la Juventud Comunista. Los maestros también fueron

una fuente de preparación política e ideológica. Tenían la influencia cubana transmitida desde la literatura hasta por Radio Habana. Por ello tenían todas las condiciones sociales y contextuales para participar en movimientos sociales y estudiantiles, los más radicales, incluso armados [p. 127].

En general, la autora caracteriza la influencia de la Revolución cubana en los movimientos sociales en México, específicamente en Chihuahua, como ideológica, asumida e indirecta, ya que no se encontraron evidencias de trato directo entre los dos países o el grupo guerrillero para llevar a cabo los alzamientos o manifestaciones. Este elemento no desacredita la importancia de esta contienda para la formación política de los jóvenes y maestros mexicanos que estudiaron, a través de la obra del *Che*, la escucha de Radio Habana, la prensa cubana y los textos socialistas, el ideal de la nación como paradigma para los movimientos sociales en el país.

El socialismo constituía —en la década de 1960— un peligro para los sistemas autoritarios y dictatoriales del mundo, incluyendo a México. A pesar del interés de satanizar —a través de la prensa, la Iglesia y las propias escuelas— al sistema social, la influencia socialista entraba a los núcleos más radicales: campesinado, obreros, intelectuales, maestros y estudiantes. Esta influencia vino de la mano del contexto internacional, destacando la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) y el triunfo de la Revolución cubana. En el caso de México también fue hereditaria de la educación socialista del periodo cardenista en los años 30. El socialismo caló en varios sectores, muchos de los movimientos sociales de la época siguieron sus principios y en ello basaron sus demandas, entre ellos los movimientos estudiantiles y magisteriales de Chihuahua en la década de 1960, y por ello fueron reprimidos.

INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA EN LA DÉCADA DE 1960 EN CHIHUAHUA

Son varios los autores que han abordado el tópico de los movimientos sociales y la influencia del socialismo en Latinoamérica, México y en algunos casos también desde la historia regional en

Chihuahua. “Los estudios sobre movimientos sociales se han convertido en un tema fundamental para la sociología y la ciencia política en América Latina debido, principalmente, a la gran cantidad de protestas y movilizaciones que constantemente se producen en esta región” (Velázquez, 2013, p. 1). Uno de los artículos trabajados para fundamentar los constructos de la investigación que se propone aborda la temática conceptual de los movimientos sociales en Latinoamérica. Según Velázquez (2013), ha surgido una cantidad significativa de teorías que buscan explicar el funcionamiento de los movimientos sociales o acciones colectivas. Asevera el autor que muchas de ellas carecen de una reconceptualización de uno de los principales agentes externos de los movimientos sociales: el Estado.

El artículo amplía el análisis de las herramientas y acciones concretas con las cuales el Estado busca controlar, evitar o utilizar la aparición de una protesta; para ello, deja de analizar únicamente los actos reactivos del Estado (represión, negociación), y considera las formas cotidianas de funcionamiento estatal, como las políticas públicas o los trámites burocráticos [Velázquez, 2013, p. 1].

Para estudiar dichos mecanismos, el autor utiliza la propuesta de Foucault sobre las tecnologías del poder estatal. Esto permitirá mostrar que el Estado usa instrumentos cambiantes, diversificados y con múltiples propósitos frente a una movilización. Esta temática constituye un importante referente teórico para la investigación sobre los movimientos estudiantiles y magisteriales, que entran dentro de los movimientos sociales.

Otro de los artículos fichados fue “La resistencia política en México: sindicalismo, movimientos sociales y convergencia”. Bajo una metodología basada en el trabajo con fuentes secundarias, Torres (2011) realiza un análisis historiográfico que permite comprender el “desarrollo histórico por el que el sindicalismo mexicano ha pasado frente al poder estatal y patronal. En cuanto a los movimientos sociales, da cuenta de su teorización y diversidad, especialmente bajo la categoría polisémica y poco clara de sociedad civil” (p. 201). Es un artículo dirigido a la temática del sindicalismo y movimientos

sociales en México, pero a su vez constituye un ejemplo para estudios sobre movimientos sociales en Latinoamérica, lo que aporta significativamente en la propuesta de investigación actual, ya que pretende mostrar que la lucha política e ideológica ha sido amplia, pero se ha intentado invisibilizar por los sectores gubernamentales.

Otro documento trabajado fue el artículo científico de Durand (2003), el cual —desde una mirada global— tiene como objetivo dilucidar la cuestión entre dos conceptos: movimientos sociales y orden social. Esta temática resulta importante para el estudio de los movimientos estudiantiles y magisteriales en Chihuahua, ya que puede ser un referente conceptual, al entender por qué los movimientos son considerados como factores de cambio y de desorden, de riesgo para el orden nacional.

En el plano regional norteño, se estudió a Torres (2018). Esta investigación utilizó el trabajo con fuentes primarias, orales y de archivo para analizar el papel de los sacerdotes jesuitas en la politización de los sectores estudiantiles en los años 60 y 70 mexicanos. Este artículo permite sentar bases para reconocer la represión a la que fueron sometidos diversos movimientos sociales en el país. “Como resultado de este trabajo se señala que los jesuitas incentivaron la movilización estudiantil y tuvieron un impacto considerable que permitió establecer vínculos entre estudiantes católicos y militantes de la Juventud Comunista, quienes ante la represión del régimen autoritario mexicano decidieron adoptar planteamientos más radicales como la autodefensa armada” (p. 141).

Para integrar la temática de la influencia del socialismo en los movimientos sociales, específicamente los educativos de Chihuahua, se revisó el capítulo “Bases para la implantación de la educación socialista en Chihuahua: un enfoque desde la Escuela Normal del Estado 1934-1940”. En dicho trabajo se realiza una descripción de los factores locales que se presentaron en el estado para que, al establecerse formalmente la educación socialista en 1934, sus características y alcances fueran muy distintos a los abordados por la historiografía nacional. “El propósito esencial de este es aportar

elementos de análisis que enriquezcan el debate historiográfico con un enfoque regional, tomando como metodología de trabajo la investigación documental en fuentes primarias localizadas en archivos de la ciudad de Chihuahua” (Trujillo, Hernández y Pérez, 2014, p. 217). Esta temática, a pesar de ser atemporal con la investigación que se propone, constituye un antecedente para entender la influencia de la ideología socialista en el sector educativo chihuahuense.

Adentrado también al tema del socialismo y su influencia en el accionar de los movimientos sociales de México, se trabajó con el artículo de Necoechea (2018). A pesar de sobrepasar el límite temporal que se pretende en la presente investigación, el artículo descrito es un referente específico de cómo desde la prensa chihuahuense, en este caso *El Martillo*, se transmitía la ideología socialista y comunista en los años 70. La metodología fundamental para la elaboración del trabajo fue con las fuentes orales, o sea la historia oral, a través de entrevistas a personajes que vivieron estos acontecimientos. “Este artículo dirige la atención hacia las ideas de sus fundadores, situadas en el contexto de una tradición de izquierda respecto de la prensa. Para llevar a cabo este objetivo, se echó mano de la historia oral como una herramienta indispensable para lograr realizar entrevistas con algunos de los fundadores del periódico” (Necoechea, 2018, p. 139). Este método es de gran importancia para entender los movimientos sociales de Chihuahua en esa época, por ello dicho artículo también es un referente metodológico para la presente investigación.

Los artículos antes mencionados permiten demostrar que existe una variada y actualizada bibliografía sobre el tema de los movimientos sociales y la influencia del socialismo desde la macrohistoria a la historia regional, sin embargo, deja brechas abiertas para nuevos estudios desde la microhistoria, que permitan entender el proceso de los movimientos estudiantiles y magisteriales más allá del icónico ‘68. Es determinante entender y reconstruir los contextos en que se enfrentaron los principales conflictos por la influencia socialista en la educación, como en Chihuahua.

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA EN EL MOVIMIENTO MAGISTERIAL

Al igual que el movimiento estudiantil, el movimiento magisterial suele ir de la mano con los movimientos sociales en esa eterna pugna por mejores condiciones de vida, trabajo y políticas con los gobiernos imperantes. Autores como Street (1999), Montes de Oca (2008), González-Villarreal (2009), Mendoza (2011), Civera (2015) y López (2018) se remiten en sus análisis sobre los movimientos magisteriales a diferentes conceptualizaciones. Realizan investigaciones que, si bien distan en temporalidad, permiten que la presente propuesta se acerque al recorrido historiográfico de los movimientos magisteriales y su definición.

Street (1999) incursiona en la autoetnografía al revisar los tres tránsitos teórico-metodológicos por los que pasó en su investigación del movimiento magisterial chiapaneco (1978-1992). Pese a la distancia temporal, resulta interesante el concepto que propone al definir al movimiento magisterial como “una fuerza que podía llegar a ser actor político e impactar a ciertos ámbitos burocráticos del Estado. Esencialmente, concebí al movimiento como un indicador de las fisuras y crisis en el régimen político autoritario” (Street, 1999, p. 10).

Esta conceptualización resulta interesante, pero se debe tener en cuenta que, al ser parte de un estudio autoetnográfico, se resume a criterios específicos y personales. No obstante, es una realidad que este tipo de movimientos nace de las fisuras y problemas del gobierno imperante. Dicha situación no enmarca solamente a la década de 1960, desde años antes las problemáticas de los docentes habían desatado conflictos internos que desembocaron en movimientos magisteriales de mayor envergadura. En el caso de la década de 1930,

Los profesores se agruparon en una gran organización sindical: el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), en el que se adoptó como uno de sus lemas ser un ejército cuyas armas serían la ciencia y el trabajo, poner la ciencia al servicio de la técnica, luchar contra la ignorancia, la superstición y la desigualdad social, formar mentalidades libres a salvo de dogmas y prejuicios

irracionales, un profesorado constructor de una patria para todos, orgulloso de su labor social. La escuela fue vista por los profesores convencidos de la reforma, como medio para la construcción de una mejor sociedad [Montes de Oca, 2008, p. 501].

Una característica común dentro del movimiento magisterial fue la creación de organizaciones o sindicatos que permitiesen la aglutinación de las masas para diversas actividades de capacitación política e ideológica a los docentes y miembros participantes. En el caso de los años 30 la formación de estos movimientos se basa en temáticas sobre la historia de la clase obrera mexicana, como vía para fomentar la conciencia de lucha de clases y de esa manera terminar con la explotación capitalista imperante. Los años 30 traían consigo el auge del socialismo, con Cárdenas al frente y la transformación del artículo 3° constitucional. Ello aumentaba el miedo hacia ese cambio de sistema, por lo que el movimiento magisterial fue frenado, lo que no constituye un cierre, sino una parte del proceso histórico de este sector.

Teniendo en cuenta estos aspectos y contrastándolo con las experiencias de los personajes entrevistados, se debe sugerir el fragmento del diálogo con la maestra Yolanda Rodríguez:

Fíjate que yo era hasta cierto punto apática en la cuestión social, pues mi madre había tenido la experiencia de la Revolución Cristera. Ella vivía en San Luis Potosí y le tocó algo de esos movimientos. Ella era muy participativa porque fue maestra y en aquel tiempo, en el cincuenta y seis, o cincuenta y cinco a lo mejor, los maestros eran muy luchones, exigían los maestros estatales sus derechos. Es la experiencia que yo tengo por ellos y mi madre. Me tocó estar en un salón muy grande donde los maestros exigían reformas para beneficiar las prestaciones que necesitaban. Prestaciones sociales, esta fue una lucha y de ella pudo haber surgido, no estoy muy segura, de Pensiones Civiles del Estado [Rodríguez, 2020].

El maestro Ramón Gutiérrez Medrano señala al respecto:

Sí, era un requisito ser hijo de campesinos [para acceder a las escuelas normales rurales], en mi caso mi papá también era maestro del Carmen de cuando era una escuela mixta. Mi papá era maestro, pero

también era campesino, mi abuelo era campesino cien por ciento [Gutiérrez, 2020].

Teniendo en cuenta este factor en común, entre los estudiantes de la década de 1960 en las escuelas Normales, que también fue el caso de Alma Gómez, se puede entender la teoría de que estos hijos de maestros, que sufrieron las luchas sociales de sus padres, mantuvieran una actitud combativa durante sus años estudiantiles, o sea en la década de 1960.

Dentro de este orden de ideas, es relevante el artículo de González-Villarreal (2009), donde realiza un análisis del movimiento magisterial en Morelos. Como estudio similar en temática, aunque no coincide en tiempo y contexto, es interesante el concepto que brinda en su investigación:

Hay que decirlo lisa y llanamente: el movimiento magisterial de base es un caso ejemplar de la irrupción de las masas en la política; del desborde de las formas tradicionales de organización sindical, oficial u opositora; de la suma de batallas cotidianas, de pequeñas luchas en donde las masas van creando y recreando su conciencia y su organización; de la resistencia colectiva que pasa por la reelaboración individual de la identidad docente y traza formas de reconocimiento intersubjetivo [González-Villarreal, 2009, p. 75].

La caracterización que realiza el autor es extensa y generalizadora. Aunque se centra en los movimientos magisteriales de base, realmente no dista demasiado del movimiento del sector en sí. Identifica la participación y crítica hacia la política gubernamental por parte de las masas y reconoce que no solo incluye las grandes huelgas y movilizaciones, sino también aquellas pequeñas muestras de desacuerdo de los docentes organizados.

Por su parte, Mendoza (2011) realiza un recorrido de los movimientos sociales, entre ellos el magisterial, de los años anteriores a la década de 1960, con el objetivo de demostrar por qué muchos de estos movimientos optaron por la vía armada, a través de guerrillas, con el propósito de materializar los cambios que desde décadas anteriores exigían en sus sectores.

La mayoría de estos movimientos fueron violentamente reprimidos: campesinos, médicos, ferrocarrileros, maestros y estudiantes encarcelados y muertos fue la respuesta que el Estado mexicano dio a las demandas de estos sectores. Muchos de los reprimidos, y otros que vieron de cerca la represión, llegaron a la conclusión de que no quedaba otra ruta que la vía armada; esto es, la toma de las armas significó para muchos de ellos la última opción que el poder les dejaba [...] En septiembre de 1956 el Ejército toma las instalaciones del Instituto Politécnico Nacional (IPN), en respuesta al movimiento estudiantil que exige una Ley Orgánica justa. Ese mismo año surge el Movimiento Revolucionario del Magisterio, que aglutina a maestros de educación básica de distintos puntos del país. En 1958 sus líderes son encarcelados [Mendoza, 2011, p. 145].

El movimiento magisterial formó parte activa de la situación descrita por el autor, estos elementos permiten entender, en el caso específico de Chihuahua, por qué en la guerrilla de Madera 1965 participaron activamente maestros e incluso, de forma indirecta, también fue un sector activo el estudiantil.

En este orden de ideas se debe destacar como caso específico el de las Normales rurales. Según Alicia Civera (2015),

De las escuelas normales rurales han egresado generaciones de profesores que han trabajado frente a grupo durante años, muchos de ellos en zonas rurales o urbanas marginales y que han conformado una cultura magisterial particular en la que el compromiso social es un componente importante [Civera, 2015, p. 1].

Civera (2015) explica que en la década del 60 las Normales rurales vivieron una situación diferente. La mayoría de los estudiantes siguieron siendo de origen campesino y humilde. Las becas y los internados fueron medios de escape y sobrevivencia para los hijos de ejidatarios, mineros y otros sectores de pocos recursos que no hubiesen podido pagar sus estudios. Familias enteras se formaban y crecían en las escuelas rurales generación tras generación. Ya en el pasado en las escuelas Normales rurales se habían creado células comunistas. En esa etapa, guiados por maestros, simpatizantes del Partido Comunista Mexicano (PCM) y defensores de la democracia

sindical, los estudiantes normalistas apoyaron el movimiento magisterial. Respaldaron además el movimiento estudiantil que culminaría en 1968 con el asesinato masivo de jóvenes, encarcelamientos y el cierre de 15 Normales rurales. Constituye este acontecimiento un golpe a los movimientos estudiantiles normalistas, a su libertad de expresión y a su accionar político.

En la perspectiva que aquí se aborda, se reconoce el movimiento magisterial como activo durante todo el recorrido histórico de los movimientos sociales en México. Sobre esta temática existe una teoría sustentada por López-Romero (2016), en la cual centra el tema de la clase social como eje estratégico para entender a los movimientos magisteriales. Ubica entonces a este sector dentro de la clase media, específicamente por su identidad socio-profesional. Hace una crítica al movimiento estatal por su falta de cohesión social, en el caso sonoreense. Este estudio permite reconocer estos procesos como variados, según el contexto donde se desenvuelvan, las razones y causas del conflicto.

Se debe tener en cuenta que el sector magisterial no siempre tuvo estas características y distaba mucho en sus condiciones respecto al contexto rural o citadino. Al preguntar sobre cómo vivieron la década de 1960, antes y después de Madera, Pablo Gómez (hijo) cuenta que antes de las acciones de Madera a su padre lo cambiaban arbitrariamente de lugar de trabajo, lo obligan a trasladarse de la Normal de Saucillo a la Normal de otro estado, pero renunció y perdió la plaza.

Al respecto comentan los maestros Ramón Sánchez y Yolanda Rodríguez:

En primer lugar, los dos somos o fuimos militantes del ex Partido Comunista Mexicano, que ya desapareció. Fuimos militantes como estudiantes de manera destacada, no por el hecho de que se trate de nosotros, sino porque en aquellos entonces, estamos hablando de los años 60, la Normal del Estado, que es por lo que se habla de ella, porque se quedan pegados con Salaices, pero en la Normal del Estado de Chihuahua teníamos una actitud de democracia muy avanzada, la institución como tal, estamos hablando de la comunidad, estamos

hablando de maestros, maestras, trabajadores administrativos y no se diga alumnos. Hay que recordar que en la Normal del Estado surge Arturo Gámiz García, que fue uno de los dirigentes de la guerrilla acá en Madera [Sánchez, 2020; Rodríguez, 2020].

La participación de los maestros y estudiantes en los movimientos sociales en Chihuahua es indudable, así como la influencia socialista, aunque se deben estudiar sus similitudes y elementos distantes en lo que tiene que ver con instituciones rurales o de la ciudad. Sobre su participación en los movimientos de izquierda de Chihuahua en la década de 1960, como estudiante y luego maestra, Yolanda Rodríguez aclara:

Mi intervención fue principalmente apoyarlo a él [su esposo, Ramón Sánchez Soto] para que participara incluso como profesional del Partido Comunista. Yo era madre de familia, esposa, trabajadora de la educación, y mi participación fue esa más que nada, apoyarlo a él económica y afectivamente para que le siguiera adelante. Pero con mucha satisfacción de ver que ese apoyo redituó y hace conciencia en los maestros más jóvenes, que debían luchar por sus derechos, y por emanciparse de la tutela del sindicalismo corrupto [Rodríguez, 2020].

Por último, es conveniente acotar que el movimiento magisterial no ha sido tan estudiado y documentado como el estudiantil. Si bien su accionar directo no fue tan fuerte como el de los estudiantes, su participación fue destacada y constante durante todo el proceso histórico de los movimientos sociales mexicanos. Específicamente en la década de 1960 se vieron muy vinculados con los demás sectores en la búsqueda de cambios representativos en la autoridad estatal y gubernamental. Dicho movimiento, al igual que el estudiantil, fue reprimido por aquellas instituciones que pretendían el mantenimiento y conservación del poder.

Este acercamiento a la influencia socialista en los movimientos estudiantiles y magisteriales de la década de 1960 se puede visualizar con mayor eficacia si se logran triangular las fuentes referenciadas con los testimonios de quienes fueron alumnos y docentes en la etapa. Para ello es importante analizar las respuestas que dan

los testimonios de la época a preguntas como: ¿Qué elementos influenciaron su formación como docente? ¿Eran socialistas sus maestros? ¿Cómo vivió los hechos de Madera 1965?

Sobre la temática de la influencia socialista, Pablo Gómez (hijo) refiere que, por el legado que tenían de su papá, en su casa recibían periódicos y revistas de corte socialista como *Bohemia* y *Verde Olivo*, entre otras. ¿Cómo vivieron esa influencia? Refiere Pablo que los hermanos mayores, como Alma Gómez, servían de correo, llevaban mensajes que solicitaba el padre, pues eran vigilados constantemente por su papel activo contra el gobierno.

Indagando sobre las personas que más influían ideológicamente en su familia, nos comenta que fueron su padre —Pablo Gómez—, su tío Raúl Gómez, Paco Ornelas, Saúl Ornelas, entre otros. Se debe brindar mayor atención a que tanto su padre como Paco Ornelas eran maestros, formados por la educación socialista. Después de los sucesos de Madera, la familia era constantemente vigilada; se mantenía una patrulla de la policía en las afueras de la casa. La hermana mayor —Alma Gómez— se implicó activamente en los movimientos estudiantiles y era parte del Movimiento Armado Revolucionario (MAR). Por ello la apresaron —a principios de los 70— por tres años.

Pablo refiere que pertenecer a la familia Gómez-Caballero significó una carga y una responsabilidad social que aún llevan él y sus hermanos. Participó activamente en organizaciones juveniles en las décadas de 1970 y 1980; fue parte del Comité de Defensa Popular (CDP), que invadía tierras en Parral, Juárez, Chihuahua y Jiménez, y las repartía.

Fue una plática extensa en la que además de la información obtenida le proporcionó a la investigadora varios textos y el contacto con su hermana Alma Gómez. Estos testimonios, aunados a las fuentes y textos estudiados, demuestran que la educación socialista fue un detonante en los movimientos estudiantiles y magisteriales durante la década de 1960, con un impacto tal que llevó a la toma de las armas y la conformación de un grupo guerrillero. Sin embargo,

este elemento debe verse unido al contexto en que se desarrollaban los acontecimientos. El maestro Ramón Gutiérrez expone:

Era el perfil de los aspirantes: ser hijo de campesinos y presentar un examen de admisión eran los puntajes más altos. En mi año en el número 38 se cortó la lista. Nosotros leíamos a Makárenko, “Poema pedagógico”, leíamos autores rusos, “Así se fundió el acero”. Cuando fui a Cuba en el ‘93 lo conseguí otra vez, porque cuando nos cierran la escuela el libro desapareció. Teníamos la revista *Granma*, teníamos mucha información de Fidel Castro y el *Che*. Estudiamos el periódico *Granma* en la hemeroteca, no teníamos sala de cómputo, pero teníamos una hemeroteca con una revista rusa, *Sputnik*, y el *Granma* de La Habana. Y teníamos otras revistas de aquí de México que nos daban información, *Siempre!* y *Suceso*, que eran nuestras fuentes, además de nuestros profesores que estaban también muy bien preparados, muchos egresados también de escuelas Normales [Gutiérrez, 2020].

En el plano familiar también se nota —al ser hijo de maestro y campesino— esa influencia y explica entonces por qué su accionar y participación en los movimientos sociales y organizaciones socialistas y comunistas estudiantiles de la década de 1960. Se visualiza entonces y desmitifica la teoría de una exclusiva influencia externa. En los movimientos del 60, específicamente de Chihuahua, el contexto del conflicto de la tierra, los problemas sociales, los maestros y padres formados en los años 30 bajo la tutela de la educación socialista y el contexto internacional —la Revolución cubana y la URSS— serían factores determinantes que exponen a los movimientos chihuahuenses como parte del engranaje internacional, no como hecho aislado o espontáneo.

CONSIDERACIONES FINALES

Al analizar cada uno de los aspectos presentados y los criterios de los entrevistados, se asume que el estudio pretende disminuir la carencia que existe a nivel nacional de investigaciones que traten la temática de la educación socialista en los diferentes estados, sectores educativos y temporalidades. El ‘68 se ha estudiado como parteaguas, cima y desenlace, no obstante, el rescate de estos

acontecimientos desmitifica el '68, demostrando que es parte del engranaje de los movimientos estudiantiles y de la influencia de la educación socialista como en tantos otros estados de México, entre ellos Chihuahua. Este estudio es una investigación inacabada que pretende ampliarse con la búsqueda de más fuentes secundarias y el número de entrevistas a los testigos de la época.

Se reconoce la educación socialista en México, como componente fundamental la reforma al artículo 3° en la década del 30 del siglo pasado, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, sin embargo, la influencia del mismo en tiempos posteriores y en la actualidad debe ser estudiada a profundidad como proceso histórico. La metodología fundamental para la confección de este capítulo se basó en un análisis crítico historiográfico de las fuentes documentales y en la historia oral, a partir del método de “bola de nieve”, que permite seguir ampliando el número de entrevistados para el análisis correspondiente.

Tanto en las fuentes escritas como en las orales se evidencia cómo en la década de 1960 fueron los maestros, padres y mentores de los jóvenes que protestaban, un grupo que influía en su formación, ya que habían sido educados bajo la reforma constitucional del artículo 3°, que abogaba por la educación socialista.

La década de 1960 en México tuvo características específicas por regiones, pero en cada una de ellas se vivió la influencia de la educación socialista del cardenismo. Tanto las fuentes antes mencionadas como los fragmentos de entrevistas que se presentan son la muestra de que, además de un contexto enaltecido por la Revolución cubana, la Unión Soviética, el florecimiento de movimientos sociales en Latinoamérica y las condiciones precarias de los sectores más desfavorecidos de la sociedad, en el caso chihuahuense el campesinado y la formación socialista de los años treinta trajeron consigo que los maestros, los padres, tíos, mentores de los 60, se formaran en la educación socialista e hicieran aflorar esta ideología treinta años después, con más fuerza.

Esta historia inacabada, en la cual se trabaja para reconstruir y resguardar, tiene muchas más entrevistas por hacer, muchas más fuentes por revisar. No obstante, resulta una necesidad darla a conocer para que estudios de este tipo no se queden en Chihuahua, sino que se amplíen desde la historia regional y se conforme un estudio macro de la historia de la educación en México.

REFERENCIAS

- Civera, A. (2015). *Notas sobre la historia de las Escuelas Normales Rurales (de su fundación a nuestros días)*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1181.pdf>.
- Durand, V. M. (2003). Movimientos sociales y seguridad nacional. *Estudios Políticos*, (33), 77-127.
- Gómez, A. (2021, abr. 3). Entrevista personal, Chihuahua, México.
- González-Villarreal, R. (2009). La irrupción. Condiciones de emergencia del Movimiento Magisterial de Bases. *El Cotidiano*, (154), 75-84. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512736008>.
- Gutiérrez, R. (2020, mar. 4). Entrevista personal, Chihuahua, México.
- López de la Torre, C. (2013). Miguel Nazar Haro y la guerra sucia en México. *Revista Grafía- Cuaderno de trabajo de los profesores de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Autónoma de Colombia*, 10(1), 56-72. DOI: <http://dx.doi.org/10.26564/16926250.350>.
- López de la Torre, C. (2018). La Nueva Organización Anticomunista (NOA). Historia represiva de un escuadrón de la muerte paraestatal. *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe*, 15(1), 159-187. DOI: <https://dx.doi.org/10.15517/c.a.v15i1.32983>.
- López-Romero, J. C. J. (2016). *La rebelión de los pupitres: movimiento magisterial en Sonora 1959-1960*. México: Universidad de Sonora.
- Mendoza, J. (2011). La tortura en el marco de la guerra sucia en México: un ejercicio de memoria colectiva. *Polis*, 7(2), 139-179. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S187023332011000200006&lng=es&tlng=es.
- Montes de Oca, E. (2008). La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista. *Educere*, 12(42), 495-504. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000300010.
- Necochea, G. (2018). La prensa de izquierda en México en la década de 1970: el *¿Qué Hacer?* y la fundación de *El Martillo*. *Cuicuilco. Revista de Ciencias Antro-*

2 • La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones

- pológicas*, 25(71), 139-157. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-84882018000100139&lng=es&tlng=es.
- Raby, D. (1981). La “educación socialista” en México. *Cuadernos Políticos*, (29), 75-82.
- Reyes, H. P. (2008). Apuntes sobre el movimiento armado socialista en México (1969-1974). *Nósis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 17(34), 92-124.
- Rodríguez, Y. (2020, mar. 4). Entrevista personal, Chihuahua, México.
- Sánchez, R. (2020, mar. 4). Entrevista personal, Chihuahua, México.
- Street, S. (1999). Historia oral y subjetividad: culturizando la democracia a partir del movimiento magisterial chiapaneco. *Secuencia*, (43), 009. DOI: <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i43.636>.
- Torres, H. (2018). La influencia jesuita en la conformación de la Liga Comunista 23 de Septiembre durante la década de los setentas del siglo XX en México. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 23(2), 141-172. DOI: <https://dx.doi.org/10.18273/revanu.v23n2-2018005>.
- Torres, J. (2011). La resistencia política en México: sindicalismo, movimientos sociales y convergencia. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 18(51), 201-233.
- Trujillo, J. A. (2015). Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). En J. A. Trujillo, P. Rubio y J. L. García (coords.), *Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa* (pp. 77-92). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Trujillo, J. A., Hernández, G., y Pérez, F. A. (2014). Bases para la implantación de la educación socialista en Chihuahua: un enfoque desde la Escuela Normal del Estado 1934-1940. En J. A. Trujillo (coord.), *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (pp. 217-237). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R./Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC/Doble Hélice Ediciones.
- Trujillo, J. A., Pérez, F., y Hernández, G. (2015). La biblioteca escolar, un instrumento para la difusión ideológica del socialismo en Chihuahua en el periodo 1934-1940. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 2(2), 231-238. Recuperado de: <https://rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/693>.
- Vega-Hernández, A. (2020). *Influencia ideológica de la Revolución cubana en los movimientos estudiantiles normalistas de Chihuahua durante la década de 1960* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Chihuahua, México.
- Velázquez, M. A. (2013). Los movimientos sociales contemporáneos y el análisis del poder estatal. *Intersticios Sociales*, (6), 1-22. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-49642013000200003&lng=es&tlng=es.

EL PERIODO CARDENISTA Y LA DIFUSIÓN DE LA IDEOLOGÍA SOCIALISTA EN CHIHUAHUA

Izabela Tkocz
Jesús Adolfo Trujillo Holguín

En este capítulo se analiza la difusión de la ideología socialista en Chihuahua en los años de 1934 a 1940, que corresponden al periodo presidencial del general Lázaro Cárdenas del Río, comúnmente conocido en la historiografía mexicana como cardenismo y que corresponde al lapso de tiempo en que ocurrieron reformas importantes del Estado mexicano, derivadas del periodo posrevolucionario, destacando la educativa, que entonces pretendía introducir las ideas socialistas en el currículo.

Para realizar la investigación se incorporan técnicas, procedimientos y métodos que ayudan a manejar las fuentes primarias y otras evidencias con las cuales se reinterpretan los fenómenos pasados y se construye el discurso historiográfico. En la búsqueda de documentos que dieran sustento a la hipótesis de investigación, fue necesario dejar en claro la definición de fuentes, de allí que se decidiera usar la conceptualización que señala: “son resultados de la actividad humana, que por su destino o por su propia existencia, origen u otras circunstancias son particularmente adecuados para informar sobre hechos históricos y para comprobarlos” (Topolski, 1998, p. 28). Las principales tareas del investigador en el uso de estos recursos se agrupan en diferentes etapas, dentro de las cuales se encuentran: 1) localización y recopilación de fuentes pri-

marías —en su mayoría documentales—, 2) crítica interna y externa de las fuentes encontradas, y 3) producto final de historiografía: la síntesis. Al momento de concluir el proceso, lo que resta es la publicación y divulgación de la investigación entre la comunidad de especialistas, para generar un debate científico (Gottschalk, 1950). Igual de importante para el trabajo de investigación fue incorporar conocimientos no basados en fuentes primarias, entre los cuales se encuentran observaciones hechas por el propio historiador (su experiencia general), los resultados de otros investigadores y de él mismo y, finalmente, aportaciones de otras disciplinas (Topolski, 1998).

El periodo correspondiente a los años treinta del siglo pasado fue de grandes *-ismos* políticos entre los que destacan: falangismo, fascismo, nazismo o sovietismo; los cuales tenían características similares, independientemente de la ideología que representaban. El elemento común era el papel del líder en la sociedad y la organización de las masas.

Este artículo retoma una de esas expresiones (socialismo soviético), sustentando el trabajo de investigación en los documentos del periodo, cuya ubicación corresponde a los acervos de los archivos en la entidad: Archivo Histórico Municipal de Chihuahua y Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH), en el fondo Manuel López Dávila. Dicho personaje fue uno de los principales representantes del socialismo en el estado y ocupó —entre muchas otras funciones— una plaza de maestro normalista, director honorario del Instituto Científico y Literario, presidente municipal de Chihuahua (1935-1936), secretario general de gobierno, senador de la República y gobernador del Estado de San Luis Potosí (1961-1967). Sus documentos personales fueron donados al AHUACH por Manuel López Robles —su descendiente—, lo que constituye una aportación de este proyecto para servir como insumo para otras investigaciones.¹

¹ El cuerpo académico de Historia e Historiografía de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, al cual per-

Cabe mencionar que la ciudad de Chihuahua tiene un grave problema con las fuentes primarias de los años anteriores a la década de 1940, a consecuencia de dos incendios que sucedieron en el periodo 1940 a 1955. El primero ocurrió en el Palacio de Gobierno, a principios de la década de los años cuarenta, y ocasionó la destrucción de gran parte de los expedientes que allí se custodiaban; en tanto que el segundo se presentó en 1955, en el Teatro de los Héroes, y destruyó lo que había quedado del anterior archivo.² Por lo tanto, cualquier documento rescatado proporciona información principalmente acerca de la historia de la entidad a partir del periodo posrevolucionario.

El soporte adicional de la investigación se obtiene de las fuentes secundarias relacionadas con la educación socialista en Chihuahua y de diversos trabajos realizados en otras entidades del país, que abordan temas del periodo cardenista.

En el ámbito nacional destacan las investigaciones acerca de la educación socialista que emprendieron Quintanilla (1996), Quintanilla y Vaughan (1997), Yankelevich (1985) y Camacho (1991), solo para mencionar algunos ejemplos.

Después del análisis minucioso de los archivos de la entidad, se constató que la ideología socialista soviética estuvo presente en documentos gubernamentales que circulaban en diferentes puntos de la República mexicana y —desde luego— en el estado de Chihuahua. Ello a pesar de que la entidad era —y sigue siendo— una de las más lejanas al centro del país, con el territorio más extenso y colindante con los Estados Unidos; situaciones que implicaban varios retos.

tenecen los autores, rescató el archivo personal de Manuel López Dávila, que consta de 843 documentos relacionados principalmente con el periodo socialista. Los materiales se integraron al acervo del Archivo Histórico Universitario en un fondo especial que ahora lleva su nombre.

² Información proporcionada por el profesor Rubén Beltrán Acosta, jefe del Archivo Histórico Municipal y cronista de la ciudad de Chihuahua (en página oficial de Archivo Municipal).

El joven gobierno emanado del movimiento revolucionario mexicano buscó adquirir su propia identidad, adoptando los postulados de la Constitución Política de 1917, como fueron reparto de tierras, disminución de las desigualdades y educación laica y gratuita. En este contexto histórico llegó al poder federal el general Lázaro Cárdenas, quien en 1934 decretó el establecimiento de la educación socialista en toda la República, mediante la primera reforma constitucional al artículo tercero (Trujillo, 2015a).

CONTEXTO NACIONAL EN EL PERIODO CARDENISTA

En las décadas de 1920 a 1940 se estaba institucionalizando el poder político en el país. A este proceso se le conoce como de *reconstrucción del Estado nacional* porque se crearon instituciones como el Partido Nacional Revolucionario (PNR), la Confederación de Trabajadores de México (CTM), la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Banco de México, la Confederación Nacional Campesina (CNC), entre otras. Los obreros y campesinos eran captados dentro de las instituciones políticas y sociales, dando paso a la conformación del *Estado corporativo mexicano*. El proceso de industrialización del país provocó la migración masiva de los campesinos a las ciudades —donde se convirtieron en los obreros—, lo que propició el crecimiento de la población urbana (Tkocz y Trujillo, 2018).

Durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) se polarizó la sociedad en dos grupos principales: los capitalistas influenciados por el gobierno estadounidense y los católicos. Calles dejó en claro que los acuerdos hechos por su antecesor Álvaro Obregón no lo comprometían. El problema más fuerte fue con los Estados Unidos a causa del pago de la deuda externa, de la reforma agraria y la propiedad del suelo. La economía mexicana, dependiente del exterior, buscaba el reconocimiento y equilibrio entre los diferentes intereses que representaban los vecinos del norte y la creciente influencia de las ideas de izquierda. Para entonces América Latina encarnaba uno de los más fuertes intereses para la Unión Soviética (Aboites y Loyo, 2006).

Se presentaron varias adversidades para la economía mexicana como la caída de los precios de la plata y el problema petrolero, negocios de los que dependía el gobierno. Como consecuencia de la caída de la bolsa de valores de Nueva York —en 1929— se produjo la Gran Depresión en Estados Unidos y la economía mexicana resultó muy golpeada. Los sectores ferrocarrileros y mineros —al norte del país— y la caída del precio del henequén en Yucatán causaron tensiones sociales y desempleo. El periódico *El Machete* —del Partido Comunista Mexicano— relataba las dificultades que enfrentaban las organizaciones obreras y campesinas (Tkocz y Trujillo, 2018).

Se produjo un conflicto religioso entre el gobierno y la Iglesia católica romana y, junto con el problema económico, la situación en México se agravó. Bajo el lema “Viva Cristo Rey” se convocó al levantamiento armado en diciembre de 1926. La Guerra Cristera continuó hasta junio de 1929 pero en algunas entidades los católicos se sintieron traicionados por la jerarquía eclesiástica y prolongaron su lucha hasta 1938 (Tkocz y Trujillo, 2018).

El gobierno mexicano impulsó la *Doctrina Estrada*, que asentaba el derecho de cada nación para establecer su propio gobierno, lo que provocó fuerte oposición de parte de los Estados Unidos y la Gran Bretaña; en tanto que en política interna se implementó la corriente nacionalista. Como consecuencia de la Guerra Civil española, México acogió a los exiliados políticos, que luego influyeron en la vida intelectual y cultural del país. En 1937, Diego Rivera invitó al líder revolucionario soviético León Trotsky a México, quien fue asesinado por un agente soviético en agosto de 1940, hecho que fue bien visto por algunos mexicanos de izquierda que tildaban a Trotsky de reaccionario (Aboites y Loyo, 2006).

En el ámbito educativo hubo acciones generalizadas a favor de la alfabetización de la población y José Vasconcelos la reforzó al crear las Brigadas Culturales. El gobierno de Calles implementó la pedagogía de la acción —formulada por John Dewey— mediante la labor de Moisés Sáenz, subsecretario de educación. La escuela activa se encargó de unir cuatro aspectos importantes del aprendizaje: el estudio, el trabajo, la cooperación y la libertad.

La crisis de 1929 parecía anunciar la caída del sistema capitalista y la aparición de un nuevo orden. En los trabajos académicos y literarios se buscaba una alternativa para alcanzar una sociedad más justa y se analizaban las causas del derrumbe financiero (Aboites y Loyo, 2006).

El gobierno se vio obligado a estimular la producción propia, pues los países desarrollados dejaron de exportar sus artículos manufacturados a México, por falta de infraestructura, lo que hizo que el avance de la economía fuera lento. Las dificultades más importantes se resumen en lo siguiente:

1. Se calcula que los extranjeros controlaban 53% de los bienes y al mismo tiempo sumaban el 1% de la población del país. Al resto de los habitantes de México (unos dieciséis millones) les quedaba el 47% restante.
2. Se estima que en 1934 solo 5 millones 165 mil 803 habitantes (31.2%) participaban en la producción. La mayoría de la población se encontraba pobre e inactiva.
3. La mayoría de la población activa del país (70.2%) se encontraba en el sector agrícola, que estaba muy atrasado debido a la acumulación excesiva de la tierra, malas comunicaciones, tecnología atrasada, escasez de zonas de riego y maquinaria, y el nivel de vida de los campesinos era muy precario. El mercado interno era controlado por los intermediarios, los productores no obtenían ganancias, faltaban créditos para el campo y la industria era anticuada (Lerner, 1979).

Los gobiernos de Abelardo Rodríguez (1932-1934) y —especialmente— Lázaro Cárdenas (1934-1940) trataron de elevar la productividad otorgando créditos y proporcionando nuevos instrumentos para el crecimiento de la economía: disminución de costos en algunos insumos (por ejemplo, la energía eléctrica), persecución y control de los intermediarios y monopolistas extranjeros, construcción de carreteras y control de la mano de obra a través de los sindicatos.

El gobierno vio la educación como una alternativa de transformación de la sociedad y la escuela se convirtió en el centro de desarrollo de las comunidades, desde donde se pusieron en práctica nuevos modelos de organización, como la preparación de los alumnos en actividades productivas y las cooperativas escolares. El fundamento pedagógico se encontraba en las ideas influenciadas por la corriente socialista, que pronto entraron en conflicto con el modelo capitalista hacia el cual se encaminaba la economía nacional.

LA SITUACIÓN ECONÓMICA Y POLÍTICA EN CHIHUAHUA

La economía en Chihuahua durante los años treinta no fue diferente a lo que se vivía en el contexto nacional. Los estragos del movimiento revolucionario de 1910 dejaron secuelas en todo el estado y a ello se sumaron graves problemas climáticos que provocaron una sequía severa que afectó la producción agrícola y ganadera (Tkocz y Trujillo, 2018).

Chihuahua, al compartir su frontera con los Estados Unidos, fue una de las entidades de la República afectadas por la caída de la bolsa y el desempleo. Muchos repatriados cruzaban por la aduana y buscaban cualquier empleo, provocando así escasez de plazas de trabajo y caída en los salarios. Las empresas mineras se vieron obligadas a suspender actividades, como fue el caso de las que operaban en Santa Eulalia, Parral, San Francisco del Oro y Cusihuiriachi (Aboites, 2008).

El reparto de tierras dio paso a la creación de nuevos ejidos y colonias agrícolas, pero fueron establecidas en tierras de baja calidad que acaparaba la población sin mucha actividad. Durante la década de 1930 aumentaron las migraciones de obreros y campesinos que salían en busca de trabajo y esto fue aprovechado para realizar grandes obras de irrigación, entre las que destaca el proyecto de la Comisión Nacional de Irrigación en el Conchos, que provocó la fundación de ciudad Delicias.

En 1933 fue cancelada la *Ley Seca* en el territorio norteamericano, lo que redujo el flujo de turistas en Ciudad Juárez. Eran

constantes las devaluaciones del peso frente al dólar, que pasó de dos pesos por dólar en 1931 a más de cinco en 1940. El desempleo y la llegada de repatriados en condiciones de miseria provocaron la caída demográfica y la población creció solo 23% en la década de 1930 a 1940 (Aboites, 2008).

La situación política era igual de complicada que la económica. Entre 1921 y 1932 hubo siete mandatarios estatales y las turbulencias políticas no cesaron, en parte debido a que el gobernador Ignacio C. Enríquez —uno de los hombres más poderosos del estado— no dejó un grupo político consolidado. Ante el vacío de poder, se produjeron luchas para obtenerlo, pero ninguno de los personajes tenía suficiente peso e influencia para formar un gobierno más o menos estable (Tkocz y Trujillo, 2018).

Las organizaciones campesinas, en lugar de recibir apoyo, fueron oprimidas. En la región de Bustillos fueron asesinados 12 líderes agrarios en julio de 1932. Los dirigentes de la Liga de Comunidades Agrarias apoyaron al candidato para gobernador, general Rodrigo M. Quevedo, del Partido Nacional Revolucionario (PNR). De nuevo estalló la violencia y los agraristas ocuparon la Hacienda de Bustillos y combatieron a las tropas federales. El gobernador Rodrigo M. Quevedo se negó a apoyar la reforma agraria, dado que en su familia figuraban grandes terratenientes (Palomares, 1991). En 1936 el recientemente elegido gobernador, Gustavo Talamantes (1936-1940), solicitó el apoyo de los grupos agrarios. Se presentaron quejas de los líderes ante el presidente Cárdenas, se acusaba al gobierno local por distribuir la tierra de pobre calidad (Wasserman, 1990).

Según datos oficiales, Chihuahua figuraba en el tercer lugar nacional en reparto de tierras (Simpson, 1937). No obstante, las extensiones repartidas eran nulas si se comparaban con las posesiones de los terratenientes. Así, la Hacienda de Babícora, propiedad de William Hearst, tenía más de 323 mil hectáreas y 25 mil cabezas de ganado vacuno. Por su parte, el predio Los Corralitos Land and Cattle Company disponía de 122 mil hectáreas; mientras que la

extensión de tierras repartidas entre 1930 y 1937 fue de alrededor de 350 mil hectáreas. De estas últimas muchas fueron invadidas, hasta que el presidente Cárdenas prohibió esta práctica (Wasserman, 1990).

INTRODUCCIÓN DE LA IDEOLOGÍA SOCIALISTA EN LA EDUCACIÓN

En 1929 se organizó en Mérida, Yucatán, el VI Congreso Nacional de Estudiantes, al cual asistieron como delegados José de Jesús Barrón e Ignacio Rojas Domínguez, personajes que posteriormente se convirtieron en promotores del socialismo en Chihuahua. El profesor Barrón fundaría el Partido Comunista en la entidad (Trujillo, 2015b).

En 1933, Antonio Ruiz Ayala asumió la dirección en el Instituto Científico y Literario (ICL) e impulsó las ideas socialistas, generando polémicas, y finalmente fue sustituido por otro personaje de izquierda menos radical, que fue Raúl Torres Ondovilla. A pesar de todas las dificultades, la ideología socialista se implementó satisfactoriamente y fue representada por los personajes claves en Chihuahua, entonces maestros y colaboradores del ICL: José de Jesús Barrón Zúñiga, Luis Urías Belderráin, Manuel López Dávila, Martín H. Barrios Álvarez y Enrique Barreiro Tablada.

Se difundieron documentos radicales, “El ABC de las huelgas” y “No pasarán”, entre los maestros y miembros de su sindicato, causando polémicas y conflictos entre la sociedad. Para respaldar la nacionalización del petróleo, en apoyo a los ferrocarriles y contra el fascismo y el imperialismo, el maestro Barrón organizó mítines de masas en la Plaza Hidalgo de Chihuahua. Casiana Hermosillo, que pertenecía al Círculo Fraternal del Instituto, organizó debates, conferencias, foros y pláticas sobre socialismo y derechos de la mujer, siendo una de las pioneras chihuahuenses en este campo (Hernández, Pérez y Evangelista, 2010).

Para 1934, el centro de orientación ideológica socialista en Chihuahua fue la Escuela Normal del Estado, especialmente cuando se

otorgó el nombramiento honorario de director del ICL al profesor Manuel López Dávila y a José de Jesús Barrón la titularidad como secretario. Este último promovía las actividades de difusión de la escuela racionalista y la formación de agrupaciones estudiantiles que participaron en la promoción de ideas socialistas (Trujillo, 2015b).

El Círculo Fraternal del Instituto Científico y Literario inspiró la creación de otro grupo dentro de la Escuela Normal. Se estableció la Federación de Estudiantes Socialistas de México en las escuelas Normal del Carmen, Normal de Chihuahua y Normal de Salas. Las ideas socialistas impregnaron a las bases estudiantiles, abrazando el lema de la federación, “Educar en la revolución socialista”, y entre sus miembros se definían como “camaradas”. Se organizaron las primeras giras culturales llamadas “Misiones Culturales Estudiantiles”, las cuales al oficializarse la educación socialista pasaron a ser las Brigadas Culturales Socialistas. Estas organizaron giras por varias partes del estado como Ciudad Juárez, Parral, Cuauhtémoc, Meoqui, Camargo y Saucillo, donde presentaron las canciones y piezas literarias inspiradas en los temas agrarios, siendo los más emblemáticos los corridos de “El agrarista” y “El Sol”. En la gira por Ciudad Juárez, las actividades fueron seguidas por los periódicos de la ciudad y de El Paso, Texas. También se fundó el programa de radio “La hora cultural de Instituto”, en el que compartieron conferencias y pláticas sobre el tema (Trujillo, 2015b).

Entre las tareas más importantes de la Escuela Normal del Estado destacaban modificaciones de los planes y programas de estudio. Las actividades especiales, destinadas a los alumnos, se ajustaron a las nuevas asignaturas de corte socialista, entre las cuales figuraban legislación revolucionaria (del trabajo, agraria y revolucionaria), historia de la cultura, de la ciencia del movimiento obrero, economía política y problemas económicos de México, historia de la Revolución, teoría del cooperativismo, arte y literatura al servicio del proletariado, prácticas agrícolas, administración y organización del hogar (Trujillo, 2015b).

En la Escuela Normal del Estado fueron utilizados textos socialistas: Pokrovsky con *Teoría de la revolución proletaria*, *Aurora rusa*,

La política económica de la Rusia Soviética, El comunismo de izquierda, Literatura y revolución. La revolución de 1917, La acumulación del capital, El manifiesto comunista, Carlos Marx: historia de la vida, entre otros (Trujillo, 2015b).

Se dieron los cambios en la educación primaria del estado, productos de la nueva concepción pedagógica. La Escuela Primaria Anexa a la Normal ajustó sus programas a la corriente socialista, para que las actividades cotidianas respondieran a las necesidades de los niños. Se incluyeron las Cooperativas Escolares (Trujillo, 2015b).

Como ya observaron Hernández, Pérez y Trujillo (2015b) en su artículo *Las bellas artes en los planes de estudio de las escuelas de Chihuahua, 1824-1954* —relacionado con las artes en la educación en Chihuahua—, en 1935 el Instituto Científico y Literario se involucró en el proceso de implementación del socialismo, lo cual marcó también a las artes, tanto al teatro como a la música y la danza.

El desarrollo de las artes en las instituciones educativas estuvo vinculado a las festividades, pues era un buen espacio para que la sociedad las apreciara. Por ejemplo, el 5 de mayo de 1936 se realizó el gran desfile en el cual se exaltaban los valores patrios, vinculándolos con las ideas sociales (Hernández, Pérez y Evangelista, 2010).

Las tensiones políticas y educativas en el estado aumentaron en el sexenio cardenista. En 1936 llegó al poder Ejecutivo estatal el ingeniero Gustavo L. Talamantes, de opción cardenista, apoyado por el general Rodrigo M. Quevedo, de afiliación callista. La lucha de poderes fue constante y dio pie al atentado en el que perdió la vida el presidente municipal de Juárez, José Borunda, y al asesinato del senador Ángel Posada —en 1937— a manos del general Quevedo (Olivas, 2014).

El gobernador Talamantes brindó su apoyo a las tendencias socialistas, por lo menos en teoría, pues en realidad se ocupó de reprimir los movimientos agrarios (Wasserman, 1990). Como consecuencia de los sucesos políticos e ideológicos, en 1937 fue separada la Escuela Normal del Estado de la estructura del Instituto Científico Literario (Hernández, Pérez y Evangelista, 2010).

En el libro de Pérez Piñón (2007) titulado *Contribución educacional de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua en el periodo de la Revolución mexicana* se retoma el problema de la educación normalista pero dirigida a la indagación hacia los aspectos de carácter religioso que se presentaron a nivel nacional, conocidos como Guerra Cristera, presentando la teoría de que la educación socialista era la prolongación del conflicto religioso.

Hubo casos de oposición a la nueva corriente educativa y a la llegada de profesores a los planteles. Cerca de Namiquipa, los campesinos, encabezados por el cura, corrieron a los educadores con machete en mano y los amenazaron de muerte. Ni siquiera la intervención de las autoridades estatales suavizó el conflicto (Tkocz y Trujillo, 2018).

Como ecos de la Guerra Cristera, que a Chihuahua no llegó con la misma intensidad que en otras regiones del país, se presentaron tensiones entre los principales actores: el gobierno y la Iglesia católica romana. Ambos bandos trataban de convencer a sus seguidores de su ideología, empleando la palabra “socialismo”. Se encontraron documentos en el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma Chihuahua (AHUACH) que confirman esta pugna.

Los gobiernos federal y estatal organizaron conferencias en las que se debatían los principales puntos en contra o a favor del socialismo. Uno de los principales exponentes y defensores de esta ideología fue Vicente Lombardo Toledano, quien trataba de propagar las ideas provenientes de la Unión Soviética.

La Iglesia católica romana trató de convencer a sus fieles de que el primer defensor de los desamparados y de las clases sociales bajas fue Jesucristo y que los únicos socialistas en la historia son los cristianos. Se propagaban las actividades de las organizaciones y sindicatos cristianos entre los obreros, llamando a la cooperación entre los patrones y los trabajadores (AHUACH, 1935a). En la revista *Cruzada Mariana*, como cuestión meramente regional, se menciona como ejemplo de cristianos primitivos a los indígenas rarámuris y la labor destacada de los misioneros católicos que trabajaron en la

Sierra Tarahumara —en Sisoguichic— para fortalecer el socialismo cristiano entre los indios (AHUACH, 1935a).

Los ideales revolucionarios se utilizaron como bandera para dar una lucha incesante por el control de la conciencia de las clases populares. La educación, como ha sucedido varias veces en la historia, resultó ser un medio para acelerar la implementación de la nueva tendencia, aunque los intereses políticos y económicos establecieron un nuevo rumbo al cierre del sexenio cardenista.

Como ya se mencionó, para la elaboración de este trabajo se recurrió a las fuentes primarias encontradas en los archivos de la entidad y a las investigaciones que abordan el tema de la ideología socialista dentro de la educación normalista del periodo cardenista en Chihuahua. La mayoría de los textos fueron rescatados del archivo personal de Manuel López Dávila (AHUACH) y tratan a la educación como herramienta para formar un nuevo mexicano (socialista-cardenista).

En el contexto internacional, durante los años treinta, varios gobiernos totalitarios y autoritarios se apoyaron en alguna de las ideas propuestas por la doctrina socialista, pero sacadas fuera de su contexto para ajustarlas a sus necesidades. Lo más importante era tener el control total de las masas por medio del adoctrinamiento ideológico, sustentado en el uso de la propaganda oficial como forma para asegurar que no se cuestionara al gobierno y sus decisiones. En cierto momento, el Estado absolutista parece convertirse en anhelo de los gobiernos de entre guerras y —quizás— hasta en tiempos actuales.

Los gobernantes mexicanos consideraban que a través de la educación se podría cambiar a la sociedad, por lo cual la propaganda oficial se ocupó de elaborar materiales destinados a los maestros, dado que eran los responsables de extender el proyecto socialista del presidente Cárdenas. La población creía en los ideales de la Revolución mexicana, que pugnaban —entre otros— por la educación laica y gratuita, el reparto de tierras y el Estado laico. El movimiento armado de 1910 fue único en el continente americano al inicio del

siglo XX y por ello el gobierno buscó un nuevo proyecto de Estado, parecido a la idea socialista que entonces se vislumbraba en la Unión Soviética. Al poner la mirada fuera del continente, México encontró una manera de escapar de la prepotencia norteamericana, acercándose a sus oponentes.

PROPAGANDA SOCIALISTA EN LOS ARCHIVOS CHIHUAHUENSES

En el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH) se logró ubicar varios textos relacionados con la ideología socialista de influencia soviética, entre los cuales destacan *Marxismo y antimarxismo* (1934), el ciclo de conferencias organizadas por Vicente Lombardo Toledano, publicadas por *Futuro*; fragmentos de los periódicos de 1935; *La educación socialista* (1935), editada por la Secretaría de Prensa y Propaganda del Partido Nacional Revolucionario; *Estudios filosóficos sobre la educación socialista* (1936), la obra de César Mendoza Santana publicada por el Instituto Magno para Maestros del Estado de México; *Escritos filosóficos* (1937) escrito por Vicente Lombardo Toledano, entre otros.

Marxismo y antimarxismo (AHUACH, 1934) es un documento muy conocido en el resto de país y fue editado en 1934, justo al inicio del periodo cardenista. Presenta el relato del ciclo de conferencias que organizó Vicente Lombardo Toledano en la Universidad Gabino Barreda. El texto es una serie de seis ponencias de diferentes intelectuales mexicanos a quienes se invitó para dar su punto de vista acerca del marxismo. Entre los defensores de dicha ideología se encuentran el propio organizador, Vicente Lombardo Toledano, además de Francisco Zamora y Víctor Manuel Villaseñor. Los opositores son representados por Eduardo Pallares, Fernando de la Fuente y Alfonso Junco. La introducción quedó a cargo de Xavier Icaza y la síntesis de Daniel Cosío Villegas.

Lo que destaca en el texto es el ataque mutuo que surge durante el intercambio de los argumentos en favor y contra del

marxismo. Los más frecuentes argumentos que se mencionaron —de parte de los antimarxistas— eran críticas al gobierno soviético, apoderamiento de los judíos de las ideas socialistas, complot judío contra la cristiandad —el mundo sin Jesucristo no es posible—, y de parte de los defensores, crítica a la Iglesia y especialmente al recién publicado texto de Pío XI, *Encíclica Quadrogesimo Anno*; crítica a los Estados Unidos, defensa del gobierno soviético, entre muchas otras cuestiones.

El libro *La educación socialista* (1935) pertenece al archivo personal de Manuel López Dávila y se refiere al nuevo proyecto de Estado propuesto por el presidente Cárdenas. El texto, al ser editado por un partido político —el Nacional Revolucionario—, refleja la influencia europea en cuanto a la creación de nuevas instituciones, encargadas de controlar toda la propaganda. Posteriormente, los organismos legitimados por el gobierno introdujeron conceptos y valores aprobados anteriormente por diferentes secretarías de Estado.

El libro *La educación socialista* reúne declaraciones y debates para remontar los acontecimientos del momento hasta sus verdaderos orígenes, mostrando el camino recorrido por los reformadores de la educación. Especialmente se pone atención en la lucha contra el dominio de la Iglesia católica romana en las escuelas. En el preámbulo se advierte sobre el peligro que representa la educación en manos de los religiosos, asentando que:

[...] los esclavos del capital y prosélitos de la religión, siempre es posible para la Iglesia reconstruir su poderío [...] El clero católico sabe que si pierde ese último reducto suyo, habrá perdido definitivamente en México la esperanza de rehabilitar su dominio, de recuperar su poder terrenal [AHUACH, 1935b, p. 6].

El problema con la Iglesia católica romana se remonta al periodo virreinal, a las Leyes de Reforma de Benito Juárez y —finalmente— al movimiento cristero que inició al grito de “Viva Cristo Rey” en la segunda parte de los años veinte (1926-1929). El PNR se otorgó el derecho, como único representante legítimo del poder presidencial, para establecer y vigilar la reforma educativa:

El Partido acepta la ventaja patente de coordinar la acción educacional de los municipios, los gobiernos locales y el Gobierno Federal, evitando con ello los graves inconvenientes que provienen de la disparidad —que llega a ser pugna en algunos casos— entre la acción educacional de los gobiernos locales y la del gobierno federal [AHUACH, 1935b, p. 6].

Desde entonces todo fue coordinado por el PNR como máximo exponente de la ideología socialista. Más adelante aparece una confirmación muy importante que da paso a la reforma al artículo 3º de la Constitución mexicana: “El Partido Nacional Revolucionario contrae ante el pueblo mexicano el compromiso concreto y solemne [...] la reforma del artículo tercero constitucional, suprimiendo la escuela laica e instituyendo la escuela socialista” (AHUACH, 1935b, p. 6). Esta es la respuesta del gobierno revolucionario a las esperanzas de “las falanges campesinas y obreras; cuando asesta su golpe formidable a estos baluartes del egoísmo y de la hipocresía que se llaman las escuelas particulares” (AHUACH, 1935b, p. 6).

La denuncia del carácter negativo del laicismo y de la realidad que entraña la petición de *libertad de enseñanza* va aparejada con la fijación de los deberes del Estado frente a la educación popular: “...no permitiré —declaro el señor general Cárdenas en discurso muchas veces memorable— que el clero intervenga en forma alguna en la educación popular, la cual es facultad exclusiva del Estado” (AHUACH, 1935b, p. 20), por lo tanto el rol importante del maestro fue como guía de la sociedad y representante de la nueva ideología. Parece interesante recalcar que los presidentes se aprovecharon del paternalismo fuertemente arraigado en la sociedad mexicana, existente desde tiempos de los españoles durante la Colonia. El paternalismo también tiene su origen en las culturas del México antiguo, con el concepto de *buey tlatoani* del Estado azteca, que traspasa a los virreyes y después a los presidentes. En las comunidades novohispanas los *buey tlatoanis* eran los curas, y en el México posrevolucionario se les trató de sustituir por los maestros, como se aprecia en la siguiente cita:

Tenemos la esperanza —decía el señor general Cárdenas en su campaña electoral— de que los maestros sean guadores no solo de la niñez, sino de los hombres de trabajo. La Revolución no quiere que se pierda el tiempo esperando que los niños de hoy crezcan con una nueva orientación, sino que quiere que los hombres de hoy cambien de criterio para que con un nuevo sentido de su responsabilidad vengan a participar en el movimiento económico que la República busca en favor de los trabajadores [AHUACH, 1935b, p. 27].

Se consideraba que la escuela socialista debería realizar la siguiente misión:

Formar una juventud socialista fuerte, física e intelectualmente, libre de los prejuicios religiosos, tanto en los campos como en las ciudades. Preparar a los obreros que necesiten nuestras diversas actividades industriales, desde las escuelas primarias, hasta perfeccionarlas en las escuelas técnicas que se establezcan; capacitándolos social e intelectualmente para defender sus conquistas y para realizar los postulados del Socialismo [AHUACH, 1935b, p. 35].

En los años treinta México ya estaba en plena economía capitalista que no se pretendía cambiar. El gobierno consideraba que no era contradictorio educar dentro de la ideología socialista y participar en los modos capitalistas de producción, lo que resultó contraproducente en la historia reciente del país. Solo por mencionar un ejemplo, la creación de las escuelas Normales rurales (Padilla, 2009) se inició con los planes de estudio basados en el socialismo y sus egresados se enfrentaban a la realidad de trabajar en un medio capitalista.

El texto de César Mendoza Santana, *Estudios filosóficos sobre la educación socialista* (1936), se divide en capítulos, cada uno corresponde a una conferencia impartida por el autor. En “¿Que es socialismo?”, “La educación debe tener fines socialistas”, “Sociología. Tesis: materialismo histórico. Lucha de clases”, “Origen de las religiones” o “Concepto general del socialismo” se establece la idea principal del documento, que es propagar y defender la educación socialista.

En los conceptos de ese momento, la educación debía abarcar diferentes aspectos para cumplir su misión. La adopción del materialismo histórico a nivel social necesitaba fundamentarse en las conclusiones del socialismo científico, entre las que destacan:

Organización de las clases proletarias en sindicatos, ligas de resistencia. Organización de las clases para las luchas de carácter económico-social. Organización de la producción y del consumo a base de economía colectiva. Desplazamiento de los capitales individuales por las aportaciones y reparticiones cooperativas [AHUACH, 1936a, p. 31].

En el texto de Mendoza Santana se presenta a la ideología socialista, que de acuerdo a Marx —y el propio autor— es el estudio, investigación y explicación de los hechos histórico-sociales, desde el punto de vista de las realidades económicas. Concretamente, el socialismo científico refiere, con su tesis del materialismo histórico, el estudio de los fenómenos sociales a una sola ley de causalidad: “el enorme desnivel económico de las clases que integran la sociedad y la explotación de que ha sido víctima la clase de desheredados” (AHUACH, 1936a, p. 17). Más adelante se elogia la lucha de clases como vía necesaria para establecer la justicia y para alcanzar una sociedad más igualitaria:

Si la vida se impone como fuerza vital se impone por la vida misma. Si la vida se impone como fuerza vital es necesario admitir la lucha como un recurso. En consecuencia, la lucha por la vida es una ley imperiosa en la Biología social [AHUACH, 1936a, p. 23].

En el texto hay también una preocupación constante por formar una escuela y Estado laico, libre de influencias religiosas. Así ve los asuntos religiosos el autor: “La religión como aliada siempre de las clases dominantes ha inventado códigos dogmáticos para asumir y conservar el dominio y dirección de las sociedades” (AHUACH, 1936a, p. 67). Es importante recordar que en este periodo apenas había terminado el conflicto religioso en México y en algunos estados —como era el caso de Chihuahua— todavía existían tensiones entre Estado e Iglesia, por lo que se entiende la preocupación cons-

tante por tener una educación libre de influencias relacionadas con la fe, especialmente la católica. El texto más adelante dice: “Como término antagónico de las clases progresistas, los exploradores de los prejuicios religiosos se han opuesto siempre al desenvolvimiento de la cultura y del progreso para poder continuar en su situación privilegiada” (AHUACH, 1936a, p. 41).

El texto *Escritos filosóficos* es una serie de ensayos escritos por Vicente Lombardo Toledano para diferentes diarios de la Ciudad de México, durante el año de 1937. Son artículos aislados que exponen las bases, las características y los alcances del materialismo dialéctico, como explicación del mundo y de la vida. Los trabajos fueron recogidos y publicados por la Universidad Obrera de México en el mismo año. Para efectos de análisis se clasificaron en dos grupos: uno integrado por los escritos polémicos relacionados con la controversia sostenida por Lombardo Toledano con Antonio Caso, antiguo rector de la Universidad Nacional de México, y otro constituido por artículos diversos sin conexión temporal entre ellos.

La idea principal es presentar al marxismo como la mejor opción para los obreros y campesinos mexicanos, enfocándose en la desigualdad, pobreza y olvido que sufrían. Se presentan de manera discriminatoria todos aquellos conceptos que son contrarios a lo que defiende el autor. La manera en que aparece la cascada de conceptos relacionadas con socialismo, marxismo, leninismo, proletariado, campesinado, lucha de clases, Unión Soviética, entre otros, hacen que sea un ejemplo casi perfecto de la manera en que funcionaba la propaganda estatal. Toledano se enfocó en las luchas de clases y derrocamiento del sistema capitalista, “es ahora que el régimen capitalista se derrumbará” (AHUACH, 1937, p. 25), y en la necesidad de un nuevo pensamiento que “adquiere un nuevo valor y una importancia casi popular” (AHUACH, 1937, p. 26), que en este caso será el comunismo. La guía que el gobierno mexicano tuvo para realizar este cambio fueron las ideas de Lenin: “Lo único permanente es el reconocimiento de un mundo en constante cambio que existe fuera de nosotros de un cambio dialéctico” (AHUACH, 1937, p. 27).

El llamado a la transformación social fue el eje principal del cardenismo. La única manera de realizar el cambio era apegándose a las ideas socialistas, pues no sería solamente para el momento, sino que implicaba una visión futurista:

Los socialistas nos hallamos por encima del cielo de la vida. Hasta nosotros no llegan con fuerza sino las quejas diarias que es preciso atender, ni nos preocupan seriamente más que los grandes problemas humanos que es urgente solucionar, para provecho de quienes han de venir después de nosotros [AHUACH, 1937, p. 43].

Como se pensaba establecer la educación laica y socialista, en tanto que apenas se logró suavizar el conflicto religioso, se menciona el rol de la religión, especialmente a la Iglesia católica romana, como una de las fuerzas retrógradas que hacen que los cambios progresistas sean más lentos:

El Estado español en el siglo XVI, sirviéndole de escudo a la Iglesia, por ejemplo, fue implacable con los heterodoxos, persiguió las libertades individuales, absorbió los derechos de las personas, su causa fue impuesta a todos, no toleró los enemigos, representaba la contra-reforma religiosa y el control económico y político del Papado [AHUACH, 1937, p. 97].

No se olvidó que la Unión Soviética optó por la creación de una nueva corriente de arte y cultura y lo mismo se pretendió hacer en México:

[...] el nuevo humanismo está en marcha. Por cuarta vez el pueblo en la tierra da forma al supremo ideal [...] la sociedad sin clases hará posible el culto al Hombre. Vivimos en la hora en que la sombra se va y una nueva luz ilumina el sendero de la historia [AHUACH, 1937, p. 119].

La introducción de estas nuevas ideas era responsabilidad de los maestros y la educación se consideraba una herramienta muy poderosa en la transformación de la sociedad. Como se pretendía excluir la religión y eliminar la influencia de la Iglesia católica

romana, alguien debería retomar el rol del sacerdote: el maestro. Ahora él sería el guía de la comunidad, bajo nuevas ideas y valores.

Toledano frecuentemente menciona los antecesores del pensamiento filosófico: Platón, Hegel, Marx, Engels y Lenin, que, según él, contribuyeron al acervo de la cultura con verdades que han dignificado al hombre (AHUACH, 1937). Considera que penetraron en la vida más que los otros, libraron a la humanidad de viejos y arraigados prejuicios, incorporaron al pensamiento en el mundo y dieron como escenario el universo entero.

En el sexenio cardenista estos intentos se pudieron ver en el estado de Chihuahua. El general Rodrigo M. Quevedo, entonces gobernador de la entidad y responsable del establecimiento de la educación socialista, menciona en su informe de 1936:

Con el propósito de impartir a los obreros sindicalizados conocimientos a la elevación de su capacidad para asumir la defensa legal de sus intereses de clase, el Gobierno del General Quevedo dispuso la creación de un curso de Derecho Obrero en el Instituto Científico Literario [AHUACH, 1936b, p. 82].

El catedrático designando para la cátedra de Derecho fue Francisco García Carranza. Los obreros-alumnos formaron una agrupación llamada Sociedad de Alumnos de la Clase de Derecho Obrero (AHUACH, 1936b).

El gobernador Quevedo también retoma el *leitmotiv* del reparto de las tierras, creación de los ejidos y de la educación socialista:

Tenemos la seguridad de que, fuera de la política, en los Ejidos de Chihuahua, cuando el campesino se acerque al arado que es el producto de un gesto generoso de Rodrigo M. Quevedo; cuando manden a sus hijos a la Escuela que en muchas ocasiones también es producto de una actitud de cumplimiento del deber de Rodrigo M. Quevedo [AHUACH, 1936b, p. 45].

En el discurso de Graciano Sánchez, uno de los dirigentes de la Confederación Campesina Mexicana, fundada en 1933, se menciona la escuela socialista:

La escuela socialista, la escuela proletaria, la escuela del trabajo, debe caracterizarse por la sobriedad de los conocimientos científicos que se impartan al mismo, es decir: los maestros que se sientan identificados con el movimiento revolucionario de México, deben desechar la vieja creencia de que es mejor maestro el que mayor caudal de conocimientos proporciona a sus discípulos [AHUACH, 1936b, p. 34].

Con el primer análisis pareciera que el propietario del archivo (Manuel López Dávila), así como los más de 800 autores de los documentos que integraron su biblioteca personal, estaban convencidos de que los ideales de izquierda podrían cambiar el mundo y destino del hombre. El contexto histórico ayudó a corregir esta impresión y durante los seis años del presidente Lázaro Cárdenas no se lograron establecer los anhelados cambios. Los siguientes gobiernos recibieron el rechazo de la clase media acomodada, apoyada ampliamente por la Iglesia católica, y se enfrentaron a otras dificultades. Se fundó un partido opositor de derecha —Partido Acción Nacional— y se desarrolló la fase intensa de la Segunda Guerra Mundial. Los Estados Unidos buscaron en México a un aliado incondicional de lucha contra el nazismo, por lo que los cambios internos dentro de la clase política obligaron a renunciar a la retórica socialista y a incorporarse al discurso norteamericano.

Los documentos oficiales del gobierno federal, difundidos en diferentes estados de la República, tenían como objetivo lograr los cambios sustanciales en la sociedad y formar un nuevo ciudadano enfocado en lo colectivo, en la justicia social y en eliminar la desigualdad.

Los textos acerca de la educación socialista, difundidos entre los políticos y maestros de Chihuahua, cumplieron su rol. Se fundaron nuevas cátedras y escuelas enfocadas en la propagación de la ideología socialista entre los niños, adolescentes y adultos. Dentro del cardenismo eran los textos frecuentemente leídos y estudiados, que inspiraban las acciones de los principales actores, como se comprobó dentro del documento.

Manuel López Dávila, a quien pertenecieron algunos de los libros mencionados, era uno de los personajes más importantes en la entidad, considerado socialista y –por las funciones que cumplía (presidente municipal, secretario del gobierno, director honorario de ICL)– responsable de apoyar el establecimiento de la educación cardenista. El caso de López Dávila es significativo, pues prestaba sus servicios al partido oficial incondicionalmente, lo que le llevó a convertirse en gobernador del estado de San Luis Potosí en 1961. Su arribo al poder fue mediante la imposición federal, el apoyo de los caciques locales y con el respaldo de las fuerzas militares que actuaron para imponerlo contra la voluntad del pueblo (Calvillo, 1986).

CONCLUSIONES

En 1934 el gobierno impuso la reforma educativa socialista, desvinculada totalmente de la realidad política y económica de México. Se pensó que era tiempo de la desaparición de los viejos caudillos de la Revolución que llegaban al poder por medio de las armas, para pasar a la institucionalización mediante el nacimiento de un partido.

Pareciera un sarcasmo de la historia despertar la esperanza del México comunitario que creía en la educación como medio para aspirar a un mejor futuro. El Estado mexicano era notoriamente capitalista y como ironía, las bases de este sistema económico fueron establecidas durante el gobierno de Cárdenas, con el constante choque de dos ideologías totalmente opuestas: socialismo y capitalismo.

Los intereses políticos cambiaron de una década a otra y el proyecto emanado de la Revolución mexicana quedó en el olvido. El último presidente de la república que mencionó la palabra “Revolución” en su discurso de toma de protesta fue José López Portillo (*Sesión de Congreso General*, 1976).

REFERENCIAS

- Aboites, L. (2008). *Breve historia de Chihuahua*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aboites, L., y Loyo, E. (2016). La construcción del nuevo estado. En *Nueva historia general de México* (pp. 595-649). México: El Colegio de México.
- AHUACH [Archivo Histórico Universidad Autónoma Chihuahua] (1926). *La paz social*.
- AHUACH (1934). *Marxismo y antimarxismo. Conferencias*.
- AHUACH (1935a). *Revista Cruzada Mariana*.
- AHUACH (1935b). *La educación socialista*. Edición Oficial Partido Revolucionario Nacional.
- AHUACH (1936a). *Estudios filosóficos sobre la educación Socialista* [autor: C. Mendoza Santana].
- AHUACH (1936b). *Último informe del gobierno del General Rodrigo M. Quevedo en Chihuahua*.
- AHUACH (1937). *Escritos filosóficos* [autor: V. Lombardo Toledano].
- Camacho Sandoval, S. (1991). *Controversia educativa: entre la ideología y la fe. La educación socialista en Aguascalientes*. México: CONACULTA.
- Calvillo, T. (1986). *El navismo o los motivos por la dignidad*. San Luis Potosí, México.
- Gottschalk, L. (1950). *Understanding history: A primer of historical method*. Nueva York: Alfred A. Knopf.
- Gutiérrez, D. (2014). La vida cotidiana en la Escuela Normal Rural de Salas, Chihuahua. En J. A. Trujillo Holguín (coord.), *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (pp. 37-66). Chihuahua, México: ENSECH/RE-DIECH/Doble Hélice.
- Hernández, G., Pérez, F., y Evangelista, J. L. (2010). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1934-1954*. México: UACH/SPAUACH.
- Hernández, G., Pérez, F. A., y Trujillo, J. (2015). Las bellas artes en los planes de estudio de las escuelas de Chihuahua, 1824-1954. En *Educación en el arte. Protagonistas, instituciones y prácticas en el curso del tiempo (Debates por la historia IV)* (pp. 115-149). México: UACH.
- Lerner, V. (1979). *Historia de la reforma educativa*. México: El Colegio de México.
- López Beltrán, L. (1987). *La persecución religiosa en México*. México: Editorial Tradición.
- Olivas, J. de D. (2014, 4 de enero). Usted ni me salude. *El Diario de Juárez*.
- Padilla, T. (2009). Las Normales rurales: historia y proyecto de nación. *El Cotidiano*, (154), 85-93.
- Palomares Peña, N. (1991). *Propietarios norteamericanos y la reforma agraria en Chihuahua 1917-1942*. México: UACJ.

- Pérez Piñón, A. (2007). *Contribución educacional de la Escuela Normal del Estado de Chihuahua en el periodo de la Revolución mexicana*. Chihuahua, México: UACH/ SPAUACH.
- Quintanilla, S. (1996). Los principios de la reforma educativa socialista: imposición consenso y negociación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (1), 137-152.
- Quintanilla, S., y Vaughan, M. K. (1997). *Escuela y la sociedad en el periodo cardenista*. México: FCE.
- Sesión de Congreso General* (1976, dic. 1).
- Simpson, E. (1937). *The ejido, Mexico's wayout*. University of North Carolina Press/Chape Hill.
- Topolski, J. (1998). *Metodologia historii*. Polonia: PWN.
- Tkocz, I., y Trujillo, J. A. (2018). Reforma socialista al artículo tercero constitucional de 1934: análisis de su contexto histórico. En J. A. Trujillo y L. I. Dino (coords), *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la constitución política de 1917* (pp. 61-76). Chihuahua, México: Congreso del Estado de Chihuahua.
- Trujillo, J. A. (2015a). *La educación socialista en Chihuahua 1934-1940: una mirada desde la Escuela Normal del Estado*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Trujillo, J. A. (2015b). Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). En J. A. Trujillo, P. Rubio y J. L. García (coords.), *Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa* (pp. 77-92). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R./Doble Hélice Ediciones.
- Yankelevich, P. (1985). *La educación socialista en Jalisco*. Jalisco, México: Departamento de la Educación Pública en Guadalajara.
- Wasserman, M. (1990). *La reforma agraria en Chihuahua, 1920-1940: algunas notas preliminares y ejemplos*. En Actas del Segundo Congreso Historia Regional Comparada. México: UACJ.

LAS LUCHAS DE UNA MAESTRA RURAL EN EL PERIODO DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA EN CHIHUAHUA (CA. 1934-1940)

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Francisco Alberto Pérez Piñón

La educación socialista en Chihuahua, que se implementó durante el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas del Ríos, de 1934 a 1940, tuvo características y matices distintos a los que hubo en otras entidades de la República mexicana. El aislamiento con la capital del país, la cercanía con los Estados Unidos de América y la pluralidad de creencias religiosas, conformada desde finales del siglo XIX, fueron factores que influyeron para que la confrontación violenta y las persecuciones hacia los promotores de la ideología socialista no alcanzaran las mismas dimensiones que en otras entidades donde “hubo maestros desorejados y asesinados, por culpa de la ignorancia fanática de un lado y de la demagogia desaforada del otro” (Vázquez, 1969, p. 420).

Durante las últimas décadas se intensificó la producción académica en torno al fenómeno de la educación socialista y actualmente contamos con gran diversidad de trabajos que muestran los alcances que la reforma cardenista tuvo en cada una de las entidades del país (Yankelevich, 1985; Maldonado, 1995; Quintanilla y Vaughan, 1997; Montes de Oca, 1998; Valdés, 1999; Camacho, 1991; Rock-

well, 1998; Cueva, 2001; Arteaga, 2005; Garza, 2010; Lomelí, 2012; Chávez, 2014; Trujillo, 2015a), lo que viene a enriquecer la diversidad de miradas con las cuales podemos analizar uno de los fenómenos educativos más importantes del siglo XX. Así mismo, la profundización en el tema ha permitido localizar nuevas vetas sobre las cuales podemos seguir indagando para abonar en la comprensión de las características y determinantes que dan rumbo a un sistema educativo tan complejo como el que tiene México.

El presente capítulo tiene como propósito aportar una mirada fresca de las condiciones en que una profesora de educación primaria, Adelina Olivas Gutiérrez, vivió la etapa socialista de la década de 1930 en la región centro del estado de Chihuahua, correspondiente a una zona agrícola de los municipios de Saucillo, Meoqui y Rosales. El análisis se deriva de la documentación del expediente laboral de la profesora en cuestión, el cual se localiza en el Archivo de Concentración de Gobierno del Estado de Chihuahua (ACGECH), y de otros documentos disponible es el Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua (AHUACH). Para complementar la investigación se recurre a bibliografía secundaria conformada por los trabajos más destacados que se han publicado en los años recientes, pues es un tema que sigue despertando el interés de los historiadores de la educación, dadas las expectativas que generó la educación como motor de cambio para la sociedad del periodo posrevolucionario.

El enfoque metodológico del trabajo tiene como base la investigación de archivo en los oficios de nombramientos, correspondencia oficial, cartas de recomendación y escritos elaborados por la propia protagonista de esta historia, en los cuales se observa claramente la materialización de los postulados que la educación socialista estaba promoviendo en esa época, con acciones en la escuela y la comunidad, que reflejan de manera palpable las aspiraciones de cambio que prometía el sexenio cardenista.

Aunque para la estructuración del escrito se recurre a documentación personal de una maestra, no necesariamente nos adscri-

bamos al enfoque de la historia de vida o —de manera genérica— al método biográfico, definido como aquel que utiliza “todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social” (Bassi, 2014, p. 132). Circunstancialmente recurrimos a algunos documentos en los que se plasma claramente el pensamiento y los rasgos personales de la autora (Szczepanski, 1978), correspondientes a dicho método, pero más que todo la investigación se apoya en el trabajo de archivo, análisis hermenéutico de las fuentes y elaboración del escrito, en donde prevalecen las interpretaciones del autor, lo que nos acerca más al método histórico crítico (Vega y Trujillo, 2020).

Blanco (2003) señala que en la construcción del conocimiento histórico, basado en fuentes de archivo, el investigador atraviesa por tres pasos: 1) acercamiento a lo concreto, que consiste en la búsqueda de los documentos y fuentes relacionadas con el personaje; 2) abstracción, en el cual se revisan los materiales, se identifican regularidades y se elaboran conceptos y categorizaciones perfectamente definidas, y 3) arribo a lo concreto pensado, donde se da la explicación de los hechos, se presentan juicios y valoraciones en relación al tema tratado.

A través de las fuentes de archivo es posible identificar la manera en que la profesora Adelina Olivas Gutiérrez —de quien se ofrecen algunos datos biográficos más adelante— interpretaba las actividades educativas y sociales que desarrollaba en la escuela, en las agrupaciones campesinas, en la organización de las mujeres, en la desfanatización religiosa y en todas las encomiendas que la educación socialista le asignó al magisterio. Al reducir el espectro de análisis a un caso particular, personificado en el actuar de una maestra rural, no se busca generalizar o establecer un patrón común en las formas y conductas que adoptó el magisterio chihuahuense en esa época, simplemente buscamos mostrar cómo en el espacio micro de una escuela y en el trabajo comunitario de una profesora se pueden identificar los postulados ideológicos que propugnaba

el gobierno cardenista. Al mismo tiempo se evidencian las particularidades que la educación socialista tuvo en Chihuahua, como fue la amplia actividad propagandística de las Brigadas Culturales Socialistas, que otros trabajos de investigación han analizado (Pérez, 2007; Hernández, 2008; Trujillo, 2015a; Tkocz, 2019), pero que no ofrecen ejemplos concretos acerca de cómo las ideas fueron llevadas a la práctica por parte de los maestros de educación básica.

Existen autores que atribuyen el fracaso de la reforma socialista a la variedad de interpretaciones e incluso al desconocimiento que los profesores tuvieron acerca de lo que realmente significaba educar bajo los principios de la escuela socialista (lucha de clases, antiimperialismo, colectivización de los medios de producción, materialismo histórico, desfanatización religiosa, entre otros). Vázquez (1969) asegura que “quizás fue ingenua la creencia de que se podía hacer una revolución en las conciencias por medio de un decreto [...] los maestros en general se quedaron sin entender en qué consistía” (p. 414). Empero, al menos para el caso de Chihuahua, como lo han demostrado numerosas investigaciones sobre el tema (Trujillo, Hernández y Pérez, 2014; Trujillo Pérez y Hernández, 2015; Trujillo, 2015a), la educación socialista caló hondo en ese periodo e incluso sus repercusiones llegaron hasta la década de 1960, cuando afloraron los movimientos políticos y sociales influenciados por las corrientes ideológicas de izquierda, en una sociedad que para entonces era la heredera de la corriente socialista de los años treinta (Tkocz, 2019; Vega, 2020; Vega y Trujillo, 2019, 2020 y 2021).

EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN EN CHIHUAHUA AL ARRIBO DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

El contexto político y social en el estado de Chihuahua era complejo al iniciar la década de 1930. Prevalecían las pugnas de los grupos políticos y los grandes problemas sociales como el latifundismo –intensificado desde la segunda parte del siglo XIX– que no se

resolvió del todo aún y con el triunfo de la Revolución mexicana de 1910. Con la promulgación de la Constitución Política de 1917, los diferentes gobiernos de las décadas de 1920 y 1930 tuvieron que acelerar el reparto de tierras ante la demanda de las generaciones posrevolucionarias que esperaban la materialización de las promesas que se enarbolaron durante el movimiento armado.

La década de 1930 resultó fructífera en cuanto al establecimiento de nuevos ejidos en Chihuahua, pues la superficie de tierras asignadas a los nuevos asentamientos agrícolas pasó de poco más de un millón de hectáreas al inicio de la década a casi tres millones en 1940. La situación favorable para la agricultura se acentuó aún más en la región de Saucillo, Meoqui y Rosales, pues apenas en 1933 se había instalado una zona de riego por parte del gobierno federal, que propició el establecimiento de nuevos asentamientos¹ y el auge de la agricultura, principalmente en el cultivo de algodón (Aboites, 1994).

En el ámbito social la situación se volvió tensa con el carácter antirreligioso del gobernador que ocupó el cargo de 1932 a 1936, general Rodrigo M. Quevedo, quien aprovechó el arribo de las ideas socialistas del gobierno del presidente Cárdenas, para intensificar las restricciones contra la Iglesia católica, que dieron pie a una nueva etapa de enfrentamientos con los grupos religiosos, recordando que la primera se vivió de 1926 a 1929, durante la llamada Guerra Cristera. La oposición a las medidas impuestas por el gobierno generó una nueva etapa de confrontaciones que tuvo algunos episodios violentos, como el enfrentamiento entre católicos y sindicalistas en Camargo, el 3 de mayo de 1936, donde

¹ En los territorios que ocupaban los municipios de Rosales, Meoqui y Saucillo se estableció el de Delicias, el 7 de enero de 1935, debido a la importancia agrícola que tomó la región al constituirse el Sistema de Riego número 05 (INAFED, s.f.). Esta misma fuente discrepa en la fecha que maneja Aboites (1994) para el establecimiento de dicha zona de riego, pues asienta que fue en 1932.

hubo varios muertos y heridos (Aboites, 1994). De igual manera, el 10 de febrero de 1937 se registró el hecho más emblemático del conflicto religioso, cuando fue apresado el párroco de Santa Isabel, Pedro de Jesús Maldonado Lucero,² a quien los policías golpearon brutalmente hasta dejarlo inconsciente y al día siguiente perdió la vida (*El Verdadero Catolicismo*, 2001).

Pese a los hechos violentos, las manifestaciones de oposición a las medidas impuestas por el gobierno en contra de los grupos religiosos, esencialmente católicos, no tuvieron las mismas expresiones de violencia generalizada que en otras entidades como Jalisco, Aguascalientes, Estado de México, Tlaxcala o Puebla —por mencionar algunas— pero sí propiciaron un clima adverso entre los creyentes, que llevó a la profesión de la fe mediante la celebración de actos clandestinos.³

En el renglón educativo, aunque los números no eran tan alentadores, el gobierno del general Quevedo lo calificaba como un periodo de grandes avances que sobrepasaba “en amplitud, en cada uno de sus aspectos, a lo realizado en años anteriores” (Gobierno del Estado de Chihuahua, 1936, p. 75). En el último informe del gobernador se asentaba que el número de escuelas, al cierre de su mandato, se ubicaba en 349 planteles a cargo del Estado, 438 de sostenimiento federal y 57 particulares o con denominación de “Artículo 123”; mientras que 1,945 profesores atendían a 75,322

² Pedro de Jesús Maldonado Lucero, o *El padre Maldonado*, como popularmente se le conoce, es considerado el mártir de Chihuahua durante la persecución religiosa de los años treinta del siglo pasado. Su martirio fue reconocido con la beatificación, en 1992, por el papa Juan Pablo II (Pérez, 2007).

³ En el trabajo de González (2020) se sostiene la hipótesis de que la figura del arzobispo de Chihuahua, Antonio Guízar y Valencia, fue clave en la resistencia pacífica del laicado católico del estado. Mientras en otras entidades optaron por la resistencia armada ante ciertas medidas del gobierno, el arzobispo Guízar y Valencia prohibió terminantemente el recurso de las armas para obtener cualquier tipo de reivindicación.

alumnos. La obra educativa de la Escuela Rural Mexicana aún no se desarrollaba en el estado de Chihuahua con toda su intensidad.

En cuanto al ambiente económico y laboral, las reivindicaciones de obreros y campesinos se manifestaron a través de la organización para la defensa de sus intereses. Las huelgas apoyadas por el gobierno, como la de la Fundición de Ávalos en 1935, lograron mejoras salariales y la contratación colectiva (Aboites, 1994); en tanto que el periodo de 1935 a 1936 fue el de mayor actividad organizativa de los obreros, llegando a contabilizarse más de 50 sindicatos de todos los ramos en el sector formal e informal, tan solo en la ciudad de Chihuahua. Trujillo (2015a) señala que “llama la atención que incluso los albañiles, matanceros, carpinteros, panaderos, sastres, molineras, costureras, vaqueros y lecheros, por mencionar algunos, constituyeron sindicatos para la defensa de sus intereses gremiales” (p. 149).

Bajo este contexto brevemente descrito fue donde se inscribió la acción educativa y comunitaria de la maestra Adelina Olivas Gutiérrez quien, siguiendo los principios establecidos por el gobierno cardenista, habría de reflejar en sus actividades cotidianas un apego irrestricto para cumplir con esos postulados, aun y cuando le generaran enemistades, penurias económicas y amenazas de despido. Quizás las líneas de acción para el magisterio en general no estaban claramente trazadas por la política educativa a nivel federal, pero lo cierto es que en Chihuahua la nueva corriente ideológica se asumió como una oportunidad de cambio para el mejoramiento de la sociedad. Nada menos que el ideólogo del socialismo en Chihuahua, José de Jesús Barrón Zúñiga, expresaba en esa época que “las futuras generaciones habrán de recordar que, frente a los pesimismos de sectores incapaces de adaptarse a nuevas realidades, hubo hombres bien intencionados que con una visión clara coadyuvaron al advenimiento de épocas mejores para la humanidad” (AHUACH, 1934, documento 56). Esas mismas aspiraciones habrían de reflejarse a través de las “luchas” de la profesora Adelina Olivas en la región de Saucillo, Rosales y —posteriormente— en Delicias.

LAS LUCHAS DE UNA MAESTRA RURAL EN EL SEXENIO CARDENISTA

Al momento de explorar los expedientes de maestros que se retiran del servicio —y que tienen como destino final el ACGECH— llamaron la atención de un equipo de historiadores,⁴ que realizaba una investigación sobre la educación socialista en Chihuahua, los oficios en los que se daba cuenta de actividades, la correspondencia con autoridades, los nombramientos y hojas de cambio, entre otros documentos, que formaban parte del expediente personal de la profesora Adelina Olivas Gutiérrez (ver figura 1), y que tocaban los temas de desfanatización de la población, participación en la resolución de problemáticas de la comunidad, apoyo a las organizaciones campesinas y obreras, formación ideológica de los alumnos y sus familias, confrontación de los intereses de caciques, capitalista y terratenientes, entre otros. En lo primero que se pensó es que este caso ejemplificaba nítidamente la manera en que se fraguó la propuesta educativa cardenista de los años treinta, lo cual era necesario documentarlo en un escrito.

Los materiales encontrados fueron el ingrediente básico para realizar el análisis microhistórico de las actividades de una maestra del sistema rural federalizado, asignada al servicio en una región agrícola que enfrentaba la tensión entre las necesidades de una población mayoritariamente campesina y la aún incompleta obra de reparto de tierras para la fundación de nuevos ejidos. Adicionalmente, el trabajo nos permite responder algunas preguntas que quedan sin respuesta cuando se analiza la educación socialista desde los procesos que ocurrieron en el ámbito estatal y nacional: ¿Qué sentido tuvo la reforma socialista para los habitantes de esa región agrícola? ¿Cuáles fueron los cambios en el trabajo cotidiano

⁴ En el proyecto de investigación participaron los integrantes del Cuerpo Académico 111 Historia e historiografía de la educación, adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua: Francisco Alberto Pérez Piñón, Guillermo Hernández Orozco y Jesús Adolfo Trujillo Holguín.



Figura 1. Profesora Adelina Olivas Gutiérrez.

Fuente: ACGECH (s.f., expediente 136).

de una maestra rural, ante las demandas de una reforma constitucional que agregó el término “socialista” a la educación? ¿Qué obstáculos tuvo que enfrentar una profesora “común y corriente” al orientar su trabajo de acuerdo a las demandas que le imponía el sistema educativo?

La respuesta a las anteriores interrogantes se logra dilucidar en cada uno de los apartados donde se exponen sus “luchas” para alcanzar los propósitos de la escuela socialista, y –aunque la selección del personaje ocurrió de manera circunstancial– parece que la huella de su trabajo dejó una marca que traspasó los límites de un sexenio de agitación política e ideológica, pues en ciudad Delicias encontramos un plantel educativo de preescolar que actualmente lleva su nombre. Desconocemos si en la memoria

de los habitantes de ese lugar aún hay conciencia de las razones y méritos personales que tuvo la maestra Olivas de Cázares para que en algún momento decidieran asignarle su nombre al plantel, pero por lo menos tenemos la seguridad de que sus aportaciones a la educación no quedaron en el anonimato, como a veces ocurre con cientos de maestros.

Adelina Olivas Gutiérrez nació el 29 de noviembre de 1898. Obtuvo su primera plaza docente como ayudante de segunda clase en la escuela número 191 de ciudad Jiménez, el 16 de febrero de 1916, y se mantuvo en la misma categoría durante algunos años, laborando en escuelas de Villa Matamoros y Estación Dorado, hasta 1933. La labor más importante que desarrolló fue a su llegada a la región de Saucillo, específicamente a la escuela primaria número 97 de El Mezquital, donde permaneció en los años álgidos de la educación socialista, de septiembre de 1933 al 30 de abril de 1937. Posteriormente pasó a la comunidad de Jacalones del mismo municipio, donde estuvo hasta 1938. De 1938 a 1944 prestó sus servicios en la escuela federalizada número 355 de Congregación Ortiz, y a partir del mes de septiembre del último año mencionado pasó como ayudante de semiurbana a la escuela de El Campamento, en el municipio de Delicias, donde continuó con las actividades docentes pasando a otros planteles, hasta la fecha de su jubilación.

En el aspecto familiar se logró documentar que la profesora Adelina Olivas contrajo matrimonio con el señor Juan Cázares Mata, con quien tuvo varios hijos y enviudó relativamente joven, pues los oficios de nombramientos de 1932 se remitían ya hacia la maestra Olivas viuda de Cázares (ACGECH, 1932). Falleció en ciudad Delicias, el 5 de diciembre de 1987, cuando ya estaba jubilada del servicio, contando en ese momento con 89 años de edad (Archivo Digital Family Search, 2021, microfilm 1 934 011).

LA LUCHA A FAVOR DE LOS CAMPESINOS

Al inicio de la década de 1930 el estado de Chihuahua contaba con una población de 491 mil 792 habitantes, de los cuales el 67% se encontraba en las zonas rurales (INEGI, 1996). Por ello no era

fortuito que el discurso del presidente Cárdenas se inclinara a destacar las problemáticas y necesidades que enfrentaba ese sector, e incluso que le asignara al maestro la responsabilidad de velar por sus intereses, como lo menciona en un discurso ante la Confederación Mexicana de Maestros en la Ciudad de México, el 4 de diciembre de 1935: "...los exhorto para que continúen siendo no solo los maestros de la niñez, sino muy especialmente los orientadores de la vida del obrero y del campesino, para que estas clases disfruten más pronto del mejoramiento a que tienen derecho" (Cárdenas, 1978[1934], p. 177).

La reforma cardenista tenía como sus principales aliados a los maestros y por ello debían ser los guías de las comunidades, ya fuera como promotores de una mejor calidad de vida, a través de enseñanzas que impactaran en el mejoramiento de la producción agrícola, la cría de animales domésticos, el procesamiento de conservas, la costura y el tejido, los talleres con diversos oficios, la organización de cooperativas, etcétera, o como gestores ante las diversas instancias gubernamentales.

A su llegada a la región de Saucillo, la maestra Olivas de Cázares se apropió de la problemática campesina, y en los oficios de informes que giraba a sus autoridades inmediatas se logra identificar el compromiso con esos principios. Junto con sus actividades educativas, la profesora ejercía el papel de asesora de las agrupaciones que, para abril de 1935, vivían su etapa de organización:

[...] mi labor como maestra rural no se concreta a trabajar únicamente con los niños, mi labor ha sido extensiva a los adultos que tanto necesitan se les haga conocer sus derechos y la manera de defenderlos, creo con esto cumplir con lo que ordenan nuestros Gobiernos [ACGECH, 1935a].

Pero la influencia no iba solamente en pláticas para dar a conocer sus derechos a los campesinos, sino hasta la organización y orientación de las agrupaciones que se habían constituido en la comunidad. En el mismo oficio, la maestra Adelina Olivas señala que "Yo no escatimo estar en el salón de sesiones del Sindicato '20

de noviembre’, que dista 5 kilómetros de este lugar, a sustentar conferencias sociales” (ACGECH, 1935a). Tan solo unos días después, el 20 de mayo del mismo año, el Sindicato Benito Juárez, también de la comunidad de El Mezquital, en el municipio de Saucillo, daba fe de las actividades sociales de la profesora Olivas, a través de un oficio dirigido a las autoridades educativas, en donde reconocían que

Todos los componentes de este Sindicato, hombres un poco retrasados de conocimientos, no tuvimos inconveniente en lanzarnos a la lucha por la emancipación, cifradas nuestras esperanzas en la maestra del lugar que supo alentarnos y que nos está guiando con sus consejos [ACGECH, 1935b].

El nivel de participación en las actividades de apoyo a los campesinos fue aumentando cada vez más, en la medida en que también los representantes sindicales reforzaban su trabajo con los recursos que estaban a su alcance y que simplemente consistían en el apoyo moral con oficios dirigidos a sus superiores, para que los adjuntaran como notas favorables para su expediente, como ocurrió en el mes de agosto del mismo año, cuando la maestra estuvo laborando durante el periodo vacacional en tareas del sindicato. Sin embargo, en los oficios personales de la maestra Olivas se advierten las penurias económicas que la aquejaban y que eran características en la vida diaria de los profesores de aquella época. El presidente Cárdenas reconocía la necesidad de que los maestros gozaran de un salario digno, pero tampoco reparaba en justificaciones para no hacerlo posible:

Si estuviéramos en condiciones de beneficiar a todos los maestros haciéndoles que disfruten de un salario mínimo de cuatro pesos diarios como también son los deseos del gobierno, tendríamos necesidad imperiosa de sacrificar otros servicios públicos y quizás hasta nos veríamos obligados a aumentar los impuestos, y ese acto no lo puede realizar el Poder Ejecutivo que presido [Cárdenas, 1978[1934], p. 177].

Aunque la reforma socialista de 1934 fue la primera que se promulgó desde la expedición de la Constitución Política de 1917

(Trujillo, 2015b), la constante en los cambios que se implementaron en las siguientes décadas es la misma, es decir, tomar como principales aliados del cambio a los profesores, depositar en ellos no solamente las responsabilidades educativas, sino aquellas de carácter social; pero todo ello sin una retribución justa que se viera reflejada en el salario. La profesora Adelina Olivas deja entrever esa situación de penuria durante toda la década de 1930, con reiterados oficios en los que aparecen las problemáticas relacionadas con pagos o con la falta de recursos para acudir a reuniones de capacitación, convocadas por el inspector escolar. Como ejemplo, el 24 de agosto de 1935 se dirigió al director federal de Educación en los siguientes términos:

Respetuosamente suplico a usted se me conceda la plaza de escuela Nocturna en este lugar. El sueldo de que disfruto actualmente es raquítico a comparación del excesivo trabajo que tengo, pues desempeño los trabajos del Sindicato, Comité de Educación y Agrupación de Mujeres Campesinas [ACGECH, 1935c].

La manera en que se podía aspirar al mejoramiento de las condiciones salariales estaba dada solamente por las buenas intenciones de las autoridades, pues los sindicatos de maestros también estaban en su fase de gestación y por lo tanto la lucha era individualizada. Pese a estos inconvenientes, la profesora Olivas continuó con sus actividades y para el mes de octubre del mismo año regresó de la Ciudad de México, a donde había acudido con una comisión de campesinos que solicitaban tierras en el distrito de riego 05 (Pichos y Tortuguillas), la cual había sido turnada a la Secretaría de Agricultura, para que fuera designado un ingeniero que acudiera a estudiar la manera de regar dichos predios (ACGECH, 1935d).

Las actividades de apoyo a la comunidad generaron que los mismos habitantes tuvieran un alto estima por la maestra del pueblo y hubo incluso solicitudes durante 1937 para que cubriera vacantes en otras comunidades del municipio, como La Viña, donde los campesinos sabían del espíritu de servicio de la profesora Olivas de Cázares. Sin embargo, al tiempo que la educación socialista

iba en declive, los obstáculos en el trabajo de la maestra se vieron reflejados en la oposición que los grupos económicos tenían hacia sus actividades dentro de las organizaciones campesinas. El último incidente que tuvo, ante de ser ascendida como maestra de escuela urbana en Delicias, fue con funcionarios del Banco Nacional de Crédito Ejidal, quienes la acusaban de obstaculizar las actividades de esa institución crediticia y pedían la intervención de las autoridades educativas, argumentando que la profesora tomaba parte en los asuntos “para sembrar agitación, desconfianza y discordia entre los miembros de dicha Sociedad” (ACGECH, 1940), etiqueta que precisamente se le daba por enseñar y organizar a los campesinos para la defensa de sus derechos.

Como balance de las luchas que la profesora Adelina Olivas tuvo a favor de los campesinos, destaca esa relación de armonía cuando iban a favor de lo que promulgaba el poder político en el discurso, pero una vez que las acciones entraban en contradicción con los intereses económicos o de los grupos de caciques locales, la situación se tornaba diferente, máxime en una región donde comenzaba el acaparamiento de las mejores tierras de riego, que no era conveniente dejarlas en manos de campesinos iletrados a los que el mismo poder económico podía replegar hacia las regiones de temporal, donde fácilmente eran procedentes las solicitudes para la dotación de nuevos ejidos.

LA LUCHA POR LA DESFANATIZACIÓN RELIGIOSA Y LA PROMOCIÓN DEL SOCIALISMO

En el ámbito religioso, la reforma de 1934, al artículo 3º constitucional, trastocó la neutralidad de la escuela en el tema y pasó de designar la educación laica —y por lo tanto ajena a cualquier doctrina religiosa— a otro enfoque que le otorga el papel de antirreligiosa, pues se asentaba que “además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios” (Poder Ejecutivo Federal, 1934, p. 849). En este sentido, si se interpreta la norma de manera literal, constituía una obligación del maestro tocar los temas reli-

giosos en el salón de clases, de manera que fueran señalados los errores de la Iglesia y se sustituyeran las creencias por conceptos racionales del universo y de la vida social.

Tanto en la norma como en el discurso oficial, las autoridades a nivel federal y estatal señalaban como propósito de la escuela ejercer una labor de desfanatización que se entendió de muchas formas a lo largo del país, a grado tal que para algunos autores se trató de una continuidad del conflicto religioso cristero del periodo 1926-1929. En el caso de la maestra Olivas de Cázares la encomienda se cumplió formando ideológicamente a su alumnado, a través de las actividades culturales y sociales que se desarrollaban en la escuela. En un oficio fechado el 9 de abril de 1935 llegó a manos del gobernador del estado un informe en el que la maestra señala que “en la escuela que está a mi cargo, se ostentan en la pared inscripciones como la que sigue: «Huye de los templos; allí te engañan y te roban; que tu salario no sirva para los gustos de los curas»” (ACGECH, 1935a).

La manera como se realizó la difusión ideológica de la educación socialista desde la Escuela Normal del Estado hizo eco también en las instituciones de educación básica de diferentes partes de la entidad. Como señala el trabajo de Trujillo (2015a), hubo escuelas que solicitaban la presencia de los ideólogos normalistas para que impartieran conferencias y pláticas sobre las orientaciones del momento, aunque no encontramos evidencia de que desde la comunidad de El Mezquital se hubiera realizado petición alguna. Lo que sí tenemos es la narrativa de la visita que hizo la Brigada Cultural Socialista por aquella región —a finales de 1934—, que tuvo una buena acogida.

La región de Camargo, Saucillo y Meoqui enfrentaba dificultades en cuanto a denuncias y abusos de los patrones hacia los campesinos, donde la intervención de la profesora Adelina Olivas se hizo presente con la conciliación en demandas laborales. Sin embargo, la implantación de las ideas socialistas ocurrió esencialmente en el programa de enseñanza de la escuela, como lo señala en los

oficios remitidos al director federal de Educación:

[...] ya los alumnos de la escuela cantan “Alerta”, “Cholula” y aún en las fiestas, sin que produzca desagrado por parte de los padres que ya ven la luz de la verdad, los alumnos recitan poesías socialistas y ya están capacitados para sostener pláticas en que demuestran su rebeldía [ACGECH, 1935a].

En la lucha por la desfanatización religiosa y en la formación de los alumnos bajo las ideas socialistas, podemos advertir que la profesora Olivas de Cázares estaba a tono con los ideales que irradiaban desde las esferas de gobierno a nivel local y nacional, pero sobre todo con el programa de difusión del socialismo de la intelectualidad chihuahuense, aglutinada alrededor de la Escuela Normal del Estado, y específicamente en las actividades de las Brigadas Estudiantiles Socialistas que operaban con un programa similar al que trabajaba la profesora en la escuela de El Mezquital (Trujillo, 2015a).

LA LUCHA POR LA PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES

Desde que el general Lázaro Cárdenas se encontraba en campaña, fueron constantes las referencias en sus discursos hacia el papel que las mujeres tenían en el proyecto de gobierno que pretendía encabezar. Lo concebía tanto en el ámbito de la formación de la familia como en el papel que estaban ocupando en diferentes actividades de la vida social. En un discurso pronunciado en su visita a la Escuela Preparatoria de Mérida, Yucatán, el 16 de marzo de 1934, señaló:

Veo en este acto elementos femeninos en los cuales también la Revolución tiene puestas sus esperanzas, porque sabe que constituyen uno de los factores más fuertes para conseguir la modificación de criterio de la niñez y la organización de las clases adultas del país, que hoy están participando en la vida del país con derroteros diferentes [Cárdenas 1978 [1934], p. 122].

Pese a las políticas cardenistas y el deseo de generar las condiciones para un nuevo rol de la mujer en la vida social, lo cierto es

que no en todos los lugares era bien visto que este sector tomara parte en las actividades de la vida pública, y más si consideramos la cultura patriarcal prevaleciente en el México rural de la primera mitad del siglo XX. En la comunidad de Congregación Ortiz, municipio de Rosales, donde la profesora Adelina Olivas desarrollaba sus actividades educativas a partir del 1 de octubre de 1938, comenzaron a presentarse ciertos roces cuando su papel de orientadora de la comunidad amenazó a quienes ostentaban el control político dentro de la Asamblea Ejidal. Las denuncias de la profesora fueron por irregularidades en el funcionamiento del ejido, tales como omisión de convocatorias a reuniones, poca participación de la comunidad en las sesiones, falta de informe de estados financieros, acaparamiento de las mejores parcelas por “los más ambiciosos”, entre otras faltas (ACGECH, 1939a).

Las quejas de los ejidatarios afectados con los señalamientos de la maestra no tardaron en llegar a las autoridades educativas para buscar la manera de que la alejaran de los asuntos ejidales y circunscribieran sus actividades al ámbito de la escuela, pero la participación del magisterio en ese momento histórico no se podía entender de manera reducida, acotada a las actividades en el aula. La maestra Olivas de Cázares de alguna manera se anticipó a las acciones que habrían de emprender las autoridades ejidales y envió un oficio al director federal de Educación en el que hablaba de los avances que había logrado en la organización de las mujeres y en otras actividades que beneficiaban a la niñez, juventud y comunidad en general: proyectos de industrias fáciles, orientación para la buena marcha del ejido, organización de orquesta y cuadro artístico, participación en concursos académicos con obtención de primeros lugares en la premiación, presentación de exposiciones de trabajos manuales, apoyo y orientación para envío de jóvenes a la Escuela Normal Campesina de Salaires, entre otras actividades (ACGECH, 1939a).

A pesar de los eventuales beneficios que tenían los proyectos comunitarios impulsados en y desde la escuela, lo cierto es que

para los líderes de la comunidad no resultaba tan pertinente que la maestra “alterara” la organización del ejido y precisamente fue aprovechada su condición de mujer para demeritar el trabajo, solicitar que fuera removida de la comunidad y que se le sustituyera por un hombre. En las actividades escolares no había manera de criticar el trabajo, pues en los eventos académicos los alumnos obtenían mejores lugares que las escuelas situadas en la cabecera municipal del vecino municipio de Meoquí, pero lo más viable era obstaculizar las actividades que realizaba en otros espacios, como fue el caso de la Liga Femenil. Para el mes de agosto de 1939 la maestra Adelina Olivas había logrado la inauguración de un nuevo edificio para la escuela del lugar y vio como una oportunidad que la Asamblea Ejidal autorizara que el antiguo local fuera donado a la agrupación de mujeres para que allí realizaran sus sesiones e instalaran su biblioteca, por lo que acudieron a dicha representación ejidal para solicitar su parecer. El resultado evidente de esta gestión fue la negativa a la solicitud y los reclamos, entre los que se denunciaron insultos a una de las integrantes de la Liga, por lo cual el acuerdo de las mujeres fue elevar la denuncia a las autoridades correspondientes en la capital del estado.

Los representantes ejidales –por su parte– enviaron oficio que llegó hasta el secretario general de Gobierno, donde aseguraban que era intolerable

[...] la labor de intriga que ha venido desarrollado cada día en mayor grado, no solamente a través de la Liga Femenil, sino dentro del núcleo agrario, la señora Cázares, Directora de la Escuela [...] rogamos a usted sea servido de acordar la remoción de dicha Directora, favoreciendo a este Ejido con la designación de un Director varón, que logre controlar no solo el debido funcionamiento de la Escuela, sino servir de asesor y fraternal elemento entre los Ejidatarios [ACGECH, 1939b].

Lo que se percibe a través del oficio en cuestión es que había inconformidad por la labor de la maestra Adelina Olivas y los argumentos esgrimidos por los ejidatarios eran, en primer lugar, la

“discordia” que generaba en las reuniones ejidales y, en segundo, su actuar dentro de la Liga Femenil. Analizando a fondo, no debiera haber relación alguna entre su condición de mujer y las supuestas intrigas que generaba en la Asamblea Ejidal, que se fueran a resolver con el envío de un profesor varón. Lo cierto es que parecía incomodo que las mujeres del pueblo traspasaran el espacio del hogar y tomaran parte en la vida pública de la comunidad que, aun siendo las esposas de los mismos ejidatarios, socialmente se pensaba que su papel debía estar constreñido a las labores domésticas y la crianza de los hijos.

Pese a los oficios enviados a las autoridades políticas y educativas, tanto por la profesora Adelina Olivas como por el Comisariado Ejidal, las actividades continuaron y para el 17 de septiembre del mismo año se informaba de la inauguración del Teatro al Aire Libre en la comunidad, cuyo costo de 63 pesos corrió a cargo de la Liga Femenil y contó con el apoyo de algunos padres de familia. En el oficio la maestra señala que:

[...] todas estas mejoras que he podido hacer en el lugar, ponen de manifiesto la falsedad de las acusaciones de que últimamente he sido objeto, acusaciones de las que solo resultan responsables unos dos individuos que estaban acostumbrados a hacer su voluntad tanto en el Ejido como en la Escuela y que por desgracia lograron sorprender a las personas que figuran como firmantes en la acusación que elevaron en mi contra [ACGECH, 1939c].

El apoyo hacia la maestra de la escuela en el ejido Congregación Ortiz se dividió, por un lado, entre las autoridades que denunciaban actos indebidos e intromisiones y por otro los padres de familia y personas que valoraban su actuar como buenas intenciones para el desarrollo de la comunidad. La ventaja para la profesora fue que sus acciones se hacían presentes en las actividades cívicas como las del 16 de septiembre, cuando fue inaugurado el Teatro al Aire Libre, el nuevo local de la escuela, los logros académicos de estudiantes y los sacrificios personales que realizaba para permanecer en la comunidad, aun en el periodo vacacional de verano, para sacar

adelante los proyectos que había emprendido. Evidentemente que todo ello no pasaba desapercibido y valió como elemento para que las acusaciones no terminaran con la remoción de la profesora hacia otra comunidad.

El choque de intereses no solamente fue con los pequeños caciques de la comunidad a los cuales había denunciado como acaparadores de tierras, sino también hacia las instancias públicas y privadas que trataban de aprovecharse de la ignorancia de las personas, pues basta recordar que para la década de 1930 el censo general de población arrojó que de los 295 mil 190 habitantes mayores de 15 años que tenía el estado de Chihuahua (INEGI, 1996) cerca del 46% eran analfabetas, acentuándose más el porcentaje en las zonas rurales e indígenas, lo que era aprovechado de diferentes formas para cometer injusticias, sin que los afectados tuvieran los conocimientos o recursos legales y económicos para hacer valer sus derechos.

El historial de la maestra Adelina Olivas como defensora de los derechos campesinos no había surgido propiamente en la comunidad de Congregación Ortiz. A su paso por la anterior escuela en la comunidad de El Mezquital, en el municipio de Saucillo, ya había ocupado el cargo de Inspectora Honoraria del Trabajo y del Salario Mínimo, puesto en el que enfrentó varios litigios entre los patrones y campesinos que habían sido vulnerados en sus derechos. La Cámara del Trabajo de Chihuahua se manifestó en su momento a este respecto señalando que:

[...] después de impartir por bastante tiempo no solo la educación escolar sino que también ha desarrollado con toda amplitud el programa social que tienen encomendado los profesores todos y especialmente los que han sabido interpretar con toda fidelidad la enseñanza socialista entre quienes se encuentra nuestra C. Cázares; es ella una eficaz difundidora de este magnífico ideal [ACGECH, 1936].

Las luchas de la maestra Olivas de Cázares por lograr el reconocimiento del papel de la mujer en la sociedad no fueron tarea fácil. Se tuvo que enfrentar a la incomprensión de los grupos de interés

—como la Asamblea Ejidal— y sobre todo a aquellos que trataban de mantener sus privilegios a costa de los abusos y aprovechándose de la ignorancia de las personas. Para quienes ostentaban el poder en la comunidad resultaba incómoda la presencia de una maestra comprometida con los ideales de la educación socialista y la manera más certera de atacarla fue por su condición de mujer, acuñando las actividades de la Liga Feminista como actos de agitación y discordia.

CONCLUSIONES

Las particularidades de la educación socialista en el estado de Chihuahua se encuentran en una amplia penetración en el sector social y educativo, producto de las actividades de difusión que se emprendieron desde la Escuela Normal del Estado, donde se congregaba la élite política que se encargó de diseminar las ideas a través de las Brigadas Culturales Socialistas, del programa de radio de la XEFI, de la Cátedra de Derecho Obrero, de los textos socialistas y de diversas actividades más, con las cuales la reforma socialista salió del plano legal y normativo al de la actuación en el sindicato, la escuela y la comunidad. Específicamente en la región de Saucillo, Meoqui y Rosales, parece ser que la difusión ideológica impactó ampliamente en el profesorado.

La presentación del caso de la profesora Adelina Olivas Gutiérrez nos permite mirar la contraparte de las acciones de propagación ideológica en el escenario micro de una comunidad —y de una escuela rural—, donde la maestra servía de intérprete entre las demandas del gobierno y las necesidades de sus habitantes. La idea aportada en la historiografía nacional, relacionada con el desconocimiento de los profesores de grupo acerca de las demandas de la educación socialista, queda sin efectos para algunas regiones del estado de Chihuahua, donde la labor del profesorado irradiaba en todos los aspectos y problemáticas de las comunidades.

Para llegar a una comprensión más amplia de las reformas educativas, que actualmente ocurren casi de manera sexenal, es importante analizar los factores que históricamente han estado

presentes, no solo para buscar la legitimidad social de los proyectos de gobierno sino para entender los momentos de tensión, los espacios de negociación y las posibilidades que la misma escuela tiene para convertirse en factor de cambio para las comunidades donde se inserta.

REFERENCIAS

- Aboites, L. (1994). *Breve historia de Chihuahua*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ACGECH [Archivo de Concentración de Gobierno del Estado de Chihuahua] (1932, ago. 18). *Oficio de cambio de la profesora Adelina Olivas de Villa Matamoros a Estación Dorado* [documento 19]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1935a, abr. 9). *Transcripción de oficio de la Secretaría General de Gobierno con informe de la maestra Adelina Olivas* [documento 9]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1935b, may. 20). *Oficio dirigido al Director de Educación Federal por representantes del Sindicato Benito Juárez de El Mezquital, municipio de Saucillo, Chihuahua* [documento 20]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1935c, ago. 24). *Oficio de la profesora Adelina Olivas, dirigido al Director de Educación Federal solicitando plaza nocturna* [documento 21]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1935d, oct. 31). *Comunicado dirigido al Director de Educación Federal para informar del regreso de la Ciudad de México y reanudación de labores de la profesora Adelina Olivas* [documento 22]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1936, feb. 1). *Oficio de la Cámara del Trabajo del Estado de Chihuahua* [documento 25]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1939a, ago. 28). *Oficio de la profesora Adelina Olivas al Director de Educación Federal solicitando se haga una investigación* [documento 37]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1939b, sep. 8). *Transcripción de oficio de oficio enviado por la Secretaría General de Gobierno con queja hacia la profesora Adelina Olivas* [documento 42]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1939c, sep. 17). *Oficio al Director de Educación Federal comunicando que se construyó un Teatro al Aire Libre* [documento 40]. Chihuahua, México.
- ACGECH (1940, ago. 14). *Transcripción de oficio del Banco Nacional de Crédito Ejidal S.A, dirigido al Inspector de la 19ª Zona Escolar* [documento 14]. Chihuahua, México.
- AHUACH [Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Chihuahua] (1934). *Copias de Oficios Expedidos por el Instituto 1934-1935* [documento 56]. Chihuahua, México.
- Archivo Digital Family Search (2021). *México, Chihuahua, Registro Civil, 1861-1997* [database with images, Adelina Olivas Gutiérrez, citing Death Registration, Delicias, Chihuahua, México, page 188, Archivo General del Registro Civil del Estado Chihuahua,

- FHL. *microfilm 1,934,011*]. Recuperado de: <https://www.familysearch.org/es/>.
- Arteaga Castillo, B. (2005). *La escuela socialista de Yucatán, una experiencia mexicana de educación anarquista (1915-1923)* (colec. Más Texto, vol. 5). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bassi Follari, J. E. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. *Athenae Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 14(3), 129-170. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/537/53732540006.pdf>.
- Blanco Pérez, A. (2003). *Filosofía de la educación*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Camacho Sandoval, S. (1991). *Controversia educativa: entre la ideología y la fe. La educación socialista en Aguascalientes*. México: CONACULTA.
- Cárdenas, L. (1978[1934]). Discurso del candidato del PNR a la Presidencia de la República en la Escuela Preparatoria. Mérida, Yuc., 16 de marzo de 1934. En *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas. Mensajes, discursos, declaraciones, entrevistas y otros documentos 1928-1940* (vol. I, pp. 121-122). México: Siglo XXI Editores.
- Cueva Tazzer, L. (2001). *La educación socialista en Sinaloa 1934-1940*. México: Universidad de Occidente.
- Chávez Santillán, P. L. (2014). *La educación socialista en Guanajuato de 1934 a 1940: oposición y conflicto social en torno a la reforma educativa*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato.
- El Verdadero Catolicismo* (2001). Nuestros santos, mártires, presbíteros y laicos mexicanos (n. 414). México: Sociedad EVC.
- Garza Cavazos, J. I. (2010). *La Educación socialista en Nuevo León, 1934-1940: la atmósfera regional montana*. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Gobierno del Estado de Chihuahua (1936). *Último año de gobierno del General Rodrigo M. Quevedo en Chihuahua*. Chihuahua, México.
- González Morfín, J. (2020). Antonio Guízar y Valencia, obispo y arzobispo de Chihuahua, y su influencia en la formación de un laicado católico ajeno a la resistencia armada. *Debates por la Historia*, 8(1), 179-204. Recuperado de: <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/433>.
- Hernández Orozco, G. (2008). *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1900-1934*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- INAFED [Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal] (s.f.). *Enciclopedia de los municipios y delegaciones de México*. Recuperado de: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM08chihuahua/municipios/08021a.html>.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática] (1996). *Estados Unidos Mexicanos. Cien años de censos de población*. México: Instituto Nacional de

- Estadística, Geografía e Informática.
- Lomelí Llamas, E. (2012). *Lucha por el poder: la educación socialista en Zacatecas 1934-1940*. Zacatecas, México: Secretaría de Educación y Cultura.
- Maldonado Gallardo, A. (1995). *La educación socialista en Michoacán: historia de una experiencia pedagógica*. Michoacán, México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Montes de Oca Navas, E. (1998). *La educación socialista en el Estado de México, 1934-1940. Una historia olvidada*. México: Colegio Mexiquense.
- Pérez Piñón, F. A. (2007). *Contribución educacional de la Escuela Normal del Estado en el periodo de la Revolución mexicana*. México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Poder Ejecutivo Federal (1934). Decreto que reforma el artículo 3º y la fracción XXV del 73 constitucionales. *Diario Oficial de la Federación*, (35), 849-851. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=194958&pagina=3&seccion=0.
- Quintanilla, S., y Vaughan, M. K. (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (1998). Reforma constitucional y controversias locales: la educación socialista en Tlaxcala 1935-1936. En S. Quintanilla y M. K. Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: FCE.
- Szczepanski, J. (1978). El método biográfico. *Papers: Revista de Sociología*, (10), 231-256.
- Tkocz, I. (2019). *La influencia de la ideología socialista soviética en la cultura y educación en Chihuahua, Cuba y Polonia en los respectivos periodos* [Tesis de Doctorado]. Universidad Autónoma de Chihuahua, México.
- Trujillo Holguín, J. A. (2015a). *La educación socialista en Chihuahua 1934-1940: una mirada desde la Escuela Normal del Estado*. Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Trujillo Holguín, J. A. (2015b). Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). En J. A. Trujillo Holguín, P. Rubio Molina y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa* (pp. 77-92). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Trujillo Holguín, J. A., Hernández Orozco, G., y Pérez Piñón, F. A. (2014). Bases para la implantación de la educación socialista en Chihuahua: un enfoque desde la Escuela Normal del Estado 1934-1940. En J. A. Trujillo (coord.), *Miradas históricas a la formación del profesorado en Chihuahua* (pp. 217-237). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior de Chihuahua Profr. José E. Medrano R./ Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC/Doble Hélice Ediciones.
- Trujillo Holguín, J. A., Pérez Piñón, F., y Hernández Orozco, G. (2015). La biblioteca escolar, un instrumento para la difusión ideológica del socialismo

2 • La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones

- en Chihuahua en el periodo 1934-1940. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 2(2), 231-238. Recuperado de: <https://rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/693>.
- Valdés Silva, M. C. (1999). *Una sociedad en busca de alternativas. La educación socialista en la laguna*. México: Secretaría de Educación Pública de Coahuila.
- Vázquez de Knauth, J. Z. (1969). La educación socialista de los años treinta. *Historia Mexicana*, 18(3), 408-423. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/25134762>.
- Vega Hernández, A. (2020). *Influencia ideológica de la Revolución cubana en los movimientos estudiantiles normalistas en Chihuahua (1960-1970)* [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Chihuahua, México.
- Vega Hernández, A., y Trujillo Holguín, J. A. (2019). Influencia ideológica. La reconstrucción de un concepto: la Revolución cubana y movimientos estudiantiles en Chihuahua durante la década de 1960. *Debates por la Historia*, 7(2), 119-153. Recuperado de: <https://vocero.uach.mx/index.php/debates-por-la-historia/article/view/218>.
- Vega Hernández, A., y Trujillo Holguín, J. A. (2020). El método histórico crítico en el estudio de movimientos sociales: la ideología cubana en el panorama social mexicano. *Espacio Abierto*, 29(3), 164-183. Recuperado de: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/34468>.
- Vega Hernández, A., y Trujillo Holguín, J. A. (2021). Aportes de la historia oral a la investigación educativa: experiencias con entrevista a un maestro chihuahuense. En S. Liddiard Cárdenas, J. A. Trujillo Holguín, F. A. Pérez Piñón y G. Hernández Orozco (coords.). *La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa* (pp. 241-262). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Yankelevich, P. (1985). *La educación socialista en Jalisco*. Jalisco, México: Departamento de Educación Pública de Guadalajara.

PARTICIPACIÓN DEL MAGISTERIO EN LAS REFORMAS SOCIALES CARDENISTAS EN AGUASCALIENTES, 1934-1940

Salvador Camacho Sandoval

La miseria, la ignorancia, las enfermedades
y los vicios esclavizan a los pueblos

LÁZARO CÁRDENAS DEL RÍO

La educación socialista contribuye y apresura el advenimiento
de una sociedad más justa, más igualitaria, más humana.

ORGANIZACIÓN OBRERA AGUASCALENTESE

La Revolución mexicana fue un acontecimiento económico y socialmente trágico, pero abrió oportunidades para hacer cambios relevantes en diversos ámbitos de la sociedad, impulsados por un Estado en reconstrucción y un desarrollo capitalista. La educación fue una de esas áreas prioritarias para los grupos que llegaron finalmente al poder, después de una década de lucha armada. En 1921 el gobierno federal, encabezado por el general Álvaro Obregón Salido, quien pretendía impulsar ciertos ideales progresistas de la Constitución de 1917, estableció la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el propósito de crear un sistema educativo que formara a las nuevas generaciones acorde a un proyecto nuevo de nación (Silva, 2020; Matute, 1980). Sin embargo, el discurso utópico no correspondió del todo con los hechos, pues inicialmente las acciones y resultados de este nuevo ministerio no marcaron una gran

diferencia con lo que existía en los últimos años del gobierno de Porfirio Díaz (1876-1911). “En realidad los datos históricos indican una continuidad profunda en la política educacional, en el contenido programático y en la estructura y el personal burocráticos, entre los periodos pre y postrevolucionarios” (Vaughan, 1982, p. 9). El cambio fue dándose con los años y la creación de la SEP en un contexto de movilización posrevolucionaria marcó un parteaguas en la historia de la educación en el país.

La Revolución trajo consigo rupturas en la organización política y en la cultura de la sociedad mexicana. Diez años de guerra trastocaron la vida social y su impacto fue devastador en muchos sentidos. Los terratenientes, por ejemplo, perdieron la influencia política que antes tenían y vieron amenazada su supervivencia económica. La destrucción física acarreada por esta guerra fue un hecho contundente y afectó a la agricultura más que a la industria, y en general a toda la economía. Con la catástrofe también vinieron nuevas maneras de hacer gobierno y de convivencia entre los grupos y las clases sociales. Además, “del remolino de la revolución emergió una nueva sociedad que, comparada con la anterior a 1910, era más abierta, fluida, móvil, innovativa y orientada hacia el mercado” (Knight, 1986, pp. 34-35). Tanto para los campesinos como para los hacendados, el cambio fue brusco, violento y estuvo lejos de ser idílico, aunque abrió un mundo de posibilidades para trastocar rumbos en el país.

La Revolución fue un movimiento popular y agrario que reivindicó mayores espacios de participación política y derechos sociales anteriormente socavados. Hubo transformaciones importantes que resultaron de la presión popular, “primero, con la revolución armada, después con el largo y penoso proceso de lucha agraria” (Knight, 1989, p. 37), el cual no era controlado por el gobierno, sino por las exigencias de campesinos que cambiaron su mentalidad y debilitaron con sus luchas la hegemonía política y social de los hacendados. Estos, que se habían constituido como un grupo privilegiado del régimen porfirista, ya para los primeros años del siglo

XX habían perdido legitimidad. El descontento se dejó ver entre los sectores populares y también entre la clase media y terratenientes.

El resultado no fue una decorosa política liberal, como la que Francisco I. Madero había propugnado en 1910; pero tampoco fue un sistema autocrático cerrado, personalista, como el que Díaz había mantenido hasta el fin. La nación política se había ensanchado y ahora era quizá la mayor de América Latina; se estaba gestando una forma de política de masas, agitada, a veces radical, a menudo violenta y corrupta [Knight, 1989, p. 13].

En este convulso y dramático acontecimiento sociopolítico, lleno de ideales e intereses encontrados dentro de los mismos grupos revolucionarios, los profesores de primaria fueron protagonistas en la construcción de una nueva cultura nacionalista y en la instrumentación de reformas sociales. Las y los maestros ocuparon un lugar especial en los planes de los gobiernos revolucionarios, pero cobraron mayor notoriedad y relevancia durante el gobierno de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940), un sexenio que se caracterizó por retomar ideales revolucionarios no cumplidos o cumplidos parcialmente, como el reparto de tierras, y por plantear un proyecto de nación diferente al de los gobiernos anteriores.

En este capítulo se presenta la experiencia de Aguascalientes, una entidad en la que se instrumentaron medidas importantes durante este periodo, como la reforma agraria, la organización de trabajadores, la reivindicación de la mujer y, particularmente, la educación socialista; no obstante la presencia de una cultura con fuertes rasgos conservadores, que se expresaron de manera beligerante en determinados momentos de su historia, como ocurrió en la Guerra Cristera (1926-1929 y 1934-1936), cuando la jerarquía de la Iglesia católica y feligreses se opusieron pacífica y militarmente a decisiones del Estado mexicano (Padilla, 2019).

Un objetivo de este texto es, precisamente, mostrar que, frente a la oposición de terratenientes, de la jerarquía eclesiástica (estatal, nacional y del Vaticano) y de otros sectores, profesoras y profesores cardenistas cumplieron con la misión de acercarse y atender

demandas populares, siguiendo los lineamientos de la SEP, que respondían, a su vez, a la política social del gobierno de Lázaro Cárdenas y a necesidades reales del país. Se resalta el hecho de que los maestros durante esos años tuvieron capacidades y agencia para romper —incluso— posiciones conservadoras en los tres niveles de gobierno y posicionarse como líderes en las comunidades y mediadores entre las decisiones oficiales y los intereses y demandas de la gente.

La ideología radical del artículo 3º de la Constitución Política del país, que daba el carácter de socialista a la educación en 1934, no fue una decisión de un pequeño grupo en el poder, sino el resultado de la “experiencia acumulada en varios estados y una fuerte movilización en favor de la enseñanza socialista” (Rockwell, 2007, p. 348). Por lo menos, asistentes al Congreso Pedagógico de Jalapa, celebrado en julio de 1932, ya habían propuesto reformar este artículo con el fin de impulsar una educación que preparara a las comunidades para que participaran activamente “en la explotación socializada de la riqueza en provecho de las clases trabajadoras” (citado en Martínez y Martínez, 2021, p. 19). Esto sin hacer referencia a los planteamientos sociales de los hermanos Flores Magón, o la “escuela racionalista” de la Casa del Obrero Mundial, o la “escuela proletaria” de grupos de la Confederación Regional Obrera Mexicana, o la experiencia socialista de sureste mexicano (Camacho, 1991, pp. 123-125).

Al final de la administración gubernamental de Cárdenas los resultados no fueron los esperados, pero el proyecto trascendió para convertirse en una experiencia significativa de Estado, en una cultura política de participación popular y en un activismo social que benefició a las comunidades rurales. La aplicación del artículo tercero fue, en suma, producto de un desarrollo iniciado desde los albores del movimiento revolucionario, más que una decisión precipitada de legisladores radicales en el Congreso.

En esta misma dirección, Mary Kay Vaughan afirma que desde el año 1915 la política educativa del gobierno mexicano tuvo el

propósito de incorporar a los sectores campesinos a un proyecto nacional de corte modernizador y que la reforma de 1934 recuperó algunas características importantes trazadas en años previos y, de manera especial, propuso nuevos conceptos y prácticas en el sistema educativo nacional, las cuales tendieron a responder a contextos locales específicos, en los que la participación de los actores políticos y sociales fue fundamental, tal como ocurrió en regiones de Puebla y Sonora, que ella investigó de manera detallada (Vaughan, 2000a).

Desde esta perspectiva, la reforma no fue un conjunto de decisiones gubernamentales que se aplicaron desde arriba para que la sociedad respondiera sin mayor participación; por el contrario, en los hechos, los principios de estos proyectos tuvieron una ruta política, social y cultural compleja en las regiones, entidades y localidades del país, de manera que hubo una intervención disímula de los diferentes actores de la sociedad, los cuales asumieron un protagonismo que rechazó o aceptó propuestas, o adaptó, en un proceso de negociación, medidas que vinieron de otra parte, o aprovechó para recuperar y responder a necesidades e intereses propios (Quintanilla, 1996).

Y en este entramado de circunstancias y acciones, las y los maestros asumieron un protagonismo en el rumbo que siguió la reforma educativa. Ellos fueron clave para recuperar fortalezas e ideales sociales y para crear mejores maneras de involucrarse en las comunidades y hacer cumplir objetivos no solo del gobierno sino, y sobre todo, de gente que había participado en la Revolución y los primeros años de gobiernos revolucionarios, y no había visto resultados a su favor.

EL PROYECTO DE LA SEP Y EL ACTIVISMO DEL MAGISTERIO

La movilización popular y las nuevas ideas de una élite ilustrada en el grupo triunfante, entre otros factores, influyeron en las decisiones del gobierno federal en varios aspectos de la vida pública, aunque —como se ha dicho— los cambios no fueron inmediatos,

porque estructuras afianzadas por décadas favorecieron procesos de continuidad. El reparto de tierras, por ejemplo, siguió un camino zigzagueante, incluso de retrocesos, y fue hasta el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) cuando se repartieron más tierras que las otorgadas en los gobiernos anteriores. En educación, los inicios de un cambio mayor surgieron con la creación de la SEP, pero tuvieron que pasar años para consolidar un proyecto nuevo, acorde a las exigencias del país y a las demandas de la población.

Con el triunfo de Álvaro Obregón y su capacidad negociadora, en la SEP su secretario, el intelectual José Vasconcelos, asumió un protagonismo que marcó el rumbo de la política educativa pos-revolucionaria. Él, durante el gobierno de Porfirio Díaz, ya había denunciado que la educación y la cultura eran elitistas: “la cultura, como el capital y el poder”, dijo, “se encuentra en reducidos grupos, se convierte en prenda de lujo; cesa de ejercer influencia sobre las masas” (citado en Monsiváis, 1976, p. 317). Tal afirmación no solo reconocía la falta de acceso de la mayoría de la población al mundo de la escuela, sino también a sus contenidos.

Con este cuestionamiento al antiguo régimen, Vasconcelos aceptó en 1910 la propuesta democratizadora de Francisco I. Madero y —en 1914— participó en la Convención de Aguascalientes para definir nuevos rumbos de la educación en el país. Finalmente, logró posicionarse en el gobierno y con la anuencia del presidente Obregón pretendió hacer realidad su utopía educativa personal. La combinación de los dos perfiles de personalidad fue exitosa: “El general y el intelectual; el hombre de la pistola junto al hombre de los libros. El hombre del poder que escuchó y dejó hacer al hombre del pensamiento” (Rosas, 2020, p. 53). Por casi cuatro años algunas circunstancias les fueron favorables, a pesar del marcado idealismo de la cruzada educativa y los obstáculos estructurales.

Vasconcelos tuvo influencias diversas, incluyendo la experiencia educativa de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, impulsada por Lenin, Kupskaia y Lunacharski, que estudió durante su exilio en California. De esta experiencia, según Pablo Latapí (1998),

[...] se inspiró para proyectar un sistema educativo organizado desde el jardín de niños hasta la educación superior, la multiplicación de bibliotecas, la protección y difusión del patrimonio cultural, las ediciones de gran tiraje y bajo precio, el impulso de festivales populares y, entre otras acciones, la sistematización de la alfabetización [pp. 24-26].

Él también pretendió crear un proyecto cultural nacional vinculado estrechamente a una cultura universal, para lo cual creó tres direcciones: escuelas, bibliotecas y bellas artes, y dos proyectos auxiliares: la incorporación del indio a la cultura hispánica y la desalfabetización de las masas. Todo ello con la intención, además, de alentar el surgimiento de la mexicanidad, dejando detrás las pretensiones afrancesadas de la élite porfiriana. Además, Vasconcelos alentó decisiones para que el país se convirtiera en la capital cultural de América Latina, asumiendo el sueño bolivariano de la unidad continental. Las grandes aspiraciones tenían un referente concreto; si bien no llegaron a cumplirse a cabalidad, sí se tradujeron en acciones con impacto real: desde el ministerio se crearon escuelas públicas, bibliotecas, se repartieron libros y desayunos escolares y se organizaron misiones culturales, a través de las cuales muchos maestros recorrieron el país llevando consigo material escolar. Vasconcelos pretendió expandir este tipo de acciones a todas las regiones del país, bajo su manera particular de pensar la educación, que caracterizaba en los siguientes términos:

Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, en favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la productividad de cada mano que trabaja, de cada cerebro que piensa [...] Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto, he allí nuestro propósito. Esto es más importante que distraerlos en la conjugación de los verbos, pues la cultura es fruto natural del desarrollo económico [citado en Rosas, 2020, pp. 58-59].

Vasconcelos ya había recorrido algunos estados antes de crear la SEP y había compartido sus ideas y propósitos. Así llegó a Aguascalientes, acompañado de artistas e intelectuales que pronunciaron

discursos y respaldaron las propuestas de su líder. Se entrevistaron con el gobernador y con diputados locales, quienes le dieron su apoyo, contrarrestando las resistencias que recibió de legislaturas de otros estados, que cuestionaron la política centralista, la cual presuntamente restaría soberanía a las entidades (Vasconcelos, 1982). Según él, las “resistencias del provincianismo” eran allí más débiles y la necesidad de auxilios educativos más urgentes.

El nuevo grupo en el poder vio a la educación como un medio de gran potencialidad creadora, por lo que la escuela se concibió como “el medio idóneo para forjar la cultura nacional, civilizar y difundir símbolos comunes para todos los mexicanos”. La nueva escuela mexicana, en este sentido, “debía formar al hombre nuevo, sano, moral y diligente que el desarrollo del país y su propio proyecto hegemónico requería” (Loyo, 2011, pp. 3-4). Sin embargo, esta intención se topó con una realidad que se oponía a su cumplimiento. Los problemas económicos, la heterogeneidad de las regiones con una población que asumió autonomía y supo negociar con lo que se asumía en el gobierno federal, hicieron que la política educativa del gobierno tuviera rumbos distintos. Esto ocurrió desde la creación de la SEP hasta los años treinta, en especial durante el gobierno cardenista, que impulsó la educación socialista (Vaughan, 2000a).

En este contexto la formación de profesores fue importante. La modernización del país solo era posible, según los gobiernos posrevolucionarios, si la población tenía educación, para lo cual era necesario contar con un grupo numeroso de maestras y maestros bien formados y comprometidos con el nuevo proyecto de nación. El propósito —se insistía— era fomentar el nacionalismo, la alfabetización, la ciudadanía, la sobriedad, la industria personal, la higiene y la productividad, pues se trataba de construir una sociedad moderna y, en los hechos, capitalista (Vaughan, 1982).

Lo que no se planeó fue la movilización de maestros que, con cierta autonomía, se apropiaron y transformaron medidas gubernamentales para adaptarlas a sus concepciones y prácticas sociales y pedagógicas. Ellos se convirtieron en “intelectuales orgánicos” y

defendieron causas populares que no siempre coincidieron con lo planeado por las autoridades de gobierno. Muchos de ellos desde los años de lucha armada fueron líderes y mantuvieron ideales justicieros. “No hubo estado o grupo revolucionario que no contara en sus filas con más de un maestro, e incluso los contaron por decenas” (Arnaut, 1996, p. 36). Algunos factores se conjugaron para que hubiera una activa participación del magisterio en estos años, tales como su cada vez mayor involucramiento en la designación de autoridades en los diferentes estados y en la creación de políticas educativas, además de que hubo una atención mayor, visible y directa de los políticos en el ramo de la instrucción pública.

Los maestros fueron bien recibidos en los distintos grupos revolucionarios, por su origen social y por su histórica cercanía con las comunidades rurales, cosa que no sucedía con otros sectores, como los universitarios que eran vistos con cierta desconfianza. En el magisterio, en suma, había elementos que mantuvieron un alto compromiso con las causas del pueblo. Durante el Porfiriato los profesores eran admirados y respetados —comenta Engracia Loyo (1999)— pero su trabajo era pobremente retribuido, muestra de ello era que en el Congreso de Instrucción de 1890 se reconoció que las actividades docentes eran agobiantes y que el salario era insuficiente y muy desigual (25 pesos mensuales en escuelas municipales y 40 en el Distrito Federal), equivalente apenas al de un obrero de fábrica. Se hablaba de ideales de democracia, igualdad y justicia social, pero muchos de esos maestros fueron cayendo en la cuenta de que dichos principios no correspondían con la realidad y —en su momento— hicieron suyos los reclamos revolucionarios, y esos ideales, paradójicamente, fueron fundamentales en la destrucción del régimen autocrático de Díaz.

Muchos profesores rurales mantuvieron, mientras fue posible, sus modestas vidas en las escuelas, interrumpiendo su actividad docente para participar en asuntos militares y políticos. Su papel como revolucionarios se concretó en la agitación, la consulta intelectual, la elaboración de programas, con una tendencia izquierdista. Y, como

era de esperarse, no estuvieron ajenos a los riesgos que traía consigo su involucramiento en causas difíciles y peligrosas. La lucha fue cruel para los campesinos armados y también para los profesores que se habían sumado al movimiento revolucionario en diversos estados del país. En la historia de San Luis Potosí, por ejemplo —comenta James Cockcroft— varios maestros combinaron sus enseñanzas con la violencia política y social y por ello encontraron muerte prematura o fueron exilados, pero aun así sus compañeros continuaron su empeño en el triunfo y, una vez pacificado el país, se sumaron a su reconstrucción, impulsados por sueños de un México mejor, con libertades, democracia y justicia social (Cockcroft, 1967).

EL RADICALISMO DE LAS Y LOS PROFESORES

Profesores radicales los hubo, algunos habían leído sobre el socialismo y el anarquismo y publicaban sus opiniones en periódicos y revistas. Un caso particular fue David G. Berlanga, quien, como titular de la Dirección General de Primaria del Estado de San Luis Potosí, en 1911-1912, eliminó las escuelas católicas y en 1914 llegó a ser secretario de la Convención de Aguascalientes, donde expresó ideas liberales abiertamente salpicadas de socialismo (Cockcroft, 1967). En Aguascalientes, Berlanga se quedó como responsable de la educación en el gobierno de Alberto Fuentes y volvió a expresar su ideología. En la ciudad capital de este pequeño estado atendió las inspecciones escolares y el servicio de bibliotecas; procuró mejorar las condiciones del magisterio, limitó la injerencia del clero católico y las asociaciones religiosas en la educación; además, buscó establecer una “religión de la patria”, que debía ser impartida por el Estado, pues pensaba que “los niños [perteneían] al Estado y [debía], por lo tanto, el Estado encargarse de la educación de ellos” (Berlanga, 1914, pp. 103). Su propuesta no tuvo concreción, pero alimentó la idea de que la niñez mexicana debía “pertenecer” y estar protegida por el Estado mexicano, tal como más tarde, el 20 de julio de 1934, lo declaró en medio de una gran polémica Plutarco

Elías Calles —considerado el jefe máximo de la Revolución—, en la ciudad de Guadalajara:

La Revolución no ha terminado. Los eternos enemigos la acechan y tratan de hacer nugatorios sus triunfos. Es necesario que entremos al nuevo periodo de la Revolución, que yo llamo el periodo revolucionario psicológico; debemos apoderarnos de las conciencias de la niñez, de las conciencias de la juventud porque son y deben pertenecer a la Revolución [citado en Vázquez, 1970, p. 153].

Con José Vasconcelos en la SEP el proyecto educativo fue humanista, pero en 1924, aunque la educación siguió viéndose como un medio de gran impacto social, su concepción y propósitos cambiaron. A partir de 1924, el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) concibió a la educación, ciertamente, como un instrumento fundamental para crear lealtades y un pensamiento acorde a los planteamientos laicos de los gobiernos emanados de la Revolución, pero acentuó un carácter anticlerical, tratando de eliminar toda influencia católica; además, asumió que dicha educación dirigida por el Estado debía vincularse estrechamente con el mundo del trabajo y la producción. Se partía del “supuesto de que mientras no hubiera paz y progreso material, los ideales humanistas resultarían accesorios” (Arce, 1981, p. 174). La visión pragmática de la educación, impulsada por el pedagogo norteamericano John Dewey, tuvo presencia en las acciones formativas de la SEP, combinada con una herencia educativa vasconcelista e influenciada por las propias dinámicas y experiencias educativas que se fueron construyendo en las ciudades y comunidades rurales a lo largo y ancho del territorio mexicano.

Los profesores fueron conformando proyectos acordes con los planteamientos de política educativa gubernamental, pero también hubo quienes asumieron mayores compromisos con las comunidades y sus demandas, las cuales, en ocasiones, chocaron con lo que el gobierno pretendía impulsar. Ejemplo de ello fue el reparto de tierra, en el cual ciertos profesores fueron más allá de

lo que permitían los gobiernos. Empatizando con los campesinos que demandaban tierra y mejores condiciones de vida para ellos y sus familias, las y los maestros muchas veces se convirtieron en sus representantes y exigieron soluciones y mayor compromiso de los gobiernos. Este radicalismo tuvo mejor cabida durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, porque mantuvo una política a favor del reparto de tierras y apoyó la organización de campesinos y obreros, la nacionalización de empresas privadas, en el marco de un proyecto de soberanía del país. Cárdenas rompió con el “Jefe Máximo” y dio vigor a los ideales revolucionarios, aunque también favoreció el corporativismo de los trabajadores (Hamilton, 1983; Quintanilla y Vaughan, 1997; González, 1979).

El conflicto que el Estado tenía con la Iglesia durante el mandato de Plutarco Elías, que llegó a una confrontación armada, con Cárdenas disminuyó, aunque mantuvo restricciones al culto y expropió bienes eclesiásticos. El presidente rompió políticamente la relación con el “máximo líder de la Revolución” y, aunque no cambió ninguna de sus disposiciones en contra de la Iglesia, tampoco puso especial cuidado en continuar la lucha que había iniciado su antecesor. En el campo de la educación, fue hasta mediados de su mandato cuando Cárdenas modificó su política frente al clero y logró que mejoraran las relaciones con la Iglesia. Los representantes del Estado mexicano deseaban asegurar su soberanía y supieron reconocer la importancia del papel de cohesión que tenía la Iglesia dentro de la sociedad mexicana para aprovecharlo en su propio fortalecimiento, pero la jerarquía eclesiástica nunca aceptó que se le marginara de la sociedad ni que se le restara influencia entre la población (Negrete, 1988).

MAGISTERIO: SOLIDARIO CON “EL PUEBLO” Y LEAL AL ESTADO

La reforma al artículo 3 constitucional, impulsada en 1934, que daba a la educación mexicana el carácter de socialista, constituyó un proyecto radical que rebasaba toda experiencia educativa posre-

volucionaria. Su propósito, más que llevar a México al socialismo, consistía en vincular la escuela al conjunto de reformas sociales impulsadas por el gobierno de Lázaro Cárdenas, para lo cual abogaba por un magisterio activo y vinculado al proyecto de un Estado en reconstrucción, que pretendía crear un país con mayor justicia social en la distribución de la riqueza y mayor autonomía en su desarrollo económico.

A partir de este proyecto de nación, durante este sexenio la reforma agraria tuvo concreciones directas que se expresaron específicamente en el reparto de tierras y la creación de ejidos con una dimensión amplia en su visión de país. En 1940, Cárdenas ya había repartido alrededor de 18 millones de hectáreas de tierra entre unos 800,000 beneficiarios. A diferencia de otros presidentes, Lázaro Cárdenas simpatizaba realmente con los campesinos y recogía las aspiraciones de sus luchas, las cuales habían estado presentes en la Revolución y habían sido postergadas una y otra vez. Él

no concebía el ejido como una estación de paso hacia el capitalismo agrario y tampoco como un simple paliativo político, sino como la institución clave que regeneraría el campo, libertaría al campesino de la explotación y, si recibía el respaldo apropiado, fomentaría el desarrollo nacional [Knight, 1998, p. 27].

Durante los seis años de gobierno se repartieron más tierras que durante los años anteriores de gobiernos posrevolucionarios. Y esto también ocurrió en Aguascalientes, “de 1915 a 1934 se repartieron 80,471 hectáreas, mientras que durante el sexenio cardenista se entregaron a los campesinos 132,567 hectáreas” (López, 2017, p. 156). Y en el proceso de organización campesina, solicitud formal de tierras y producción agropecuaria, los profesores tuvieron un lugar relevante.

Los profesores del campo tenían la encomienda de “controlar la comunidad” en donde trabajaban. Eso significó en los hechos involucrarse en los asuntos importantes de la gente, para poder conciliar los proyectos de gobierno con ciertas necesidades sentidas de las personas del lugar. Se trataba de llevar justicia a los poblados más

pobres, y la educación era un medio clave en tan grande empresa (Camacho, 2009). Los reportes de los directores de escuelas y de las autoridades educativas estatales que enviaban a la SEP expresaban que esto era posible en algunas localidades de Aguascalientes. Por ejemplo, varios informes decían que el profesor de Los Conos tenía una labor social “bastante aceptable y controla perfectamente a la comunidad”; que la señorita Dolores Carrillo, a pesar de ser un elemento regularmente preparado, también tenía muy buena relación con la gente donde trabajaba y “está recibiendo buena cooperación”, y que, por su parte, la maestra María Concepción Hernández desempeñaba bien su trabajo, “controla perfectamente a la comunidad” y que continuamente los vecinos acudían a ella “para que les ayude a resolver los problemas gremiales y para solicitar sus buenas enseñanzas” (AHSEP, 1934-1935).

Este activismo de maestras y maestros no era nuevo, como ya se señaló. Durante los años veinte las tareas que debían realizar dichos profesores no se limitaban a las clases en un salón de escuela, su labor era social y política. Un año antes de que llegara Cárdenas a la presidencia, el inspector de Aguascalientes, León Sánchez, expresaba por escrito este compromiso social que debían tener los docentes:

Nuestros maestros encargados de las escuelas se vienen percatando más y más que su acción no debe circunscribirse únicamente a las cuatro paredes de la escuela, sino que su acción, como la del plantel mismo, debe encontrarse en todas partes. Es por esto que nos afanamos en nuestros planteles, al buscar el desarrollo de una acción social vigorosa, se preocupen hondamente por llegar a resolver los problemas que más interesen a los pueblos en que actúan: construyendo o ayudando o bien conservando caminos; procurando dotar al pueblo de alumbrado; saneando el lugar; aplicando mejores métodos de cultivo; explicando ventajas de la cruce de animales para su perfeccionamiento; en fin, todo aquello que con el transcurso del tiempo haya servido para sacar de la actual condición de miseria e ignorancia a las masas populares [AHSEP, 1933].

Una vez que llegó a la Presidencia de la República, Lázaro Cárdenas incrementó el gasto en educación (entre 12 y 14 por ciento del gasto público total, porcentajes que no se alcanzaron ni antes ni después de dicho periodo), lo cual permitió la creación de nuevas escuelas (de educación básica a la superior, como el Instituto Politécnico Nacional y la Universidad Obrera), la mejora de las existentes, la compra de materiales y, de manera especial, la contratación de profesores, que no solo se sumaron a esta visión social de la escuela, sino que la radicalizaron aún más. Los propósitos eran varios, uno de ellos era ofrecer una educación que impulsara y acompañara las acciones para mejorar las condiciones materiales y culturales de los grupos históricamente desfavorecidos de la sociedad y que no fueron representados ni atendidos por los anteriores gobiernos posrevolucionarios. Inmerso en esta nueva corriente educativa, el profesor Rafael Ramírez en 1935, en un curso para maestros dijo: “Comencemos por proletarizar la escuela, tanto en su teoría como en su práctica, a fin de que el proletariado encuentre en ella los ideales de su propia rehabilitación”. Y remató: “Esta es la escuela socialista que andamos buscando ahora (citado en Sotelo, 1981, pp. 285-286).

El presidente insistió en que los profesores debían desempeñar un papel social, revolucionario, porque no solo debían enseñar a los niños en el salón de clases, sino también acompañar y guiar al campesino a organizarse, reclamar tierras y saber cultivarlas, así como a defender y reivindicar los derechos de los obreros, las mujeres y de quienes aspiraran a tener mejores niveles de vida en un México nuevo. Esta misión educativa con un sentido social se inculcaba en las escuelas Normales, en especial las Normales rurales, las cuales se encargaban de “formar maestras y maestros especializados en las necesidades del medio rural” (Civera, 2006, p. 270). Los nuevos profesores, con una formación normalista radical, también asumieron el papel de representantes del Estado y construyeron vínculos a su favor, mediante la creación de imaginarios, consensos y una

cultura que incluía al “campesino” y al “problema campesino”, como parte central de la definición de todo un proyecto de nación (Palacios, 1999).

Al estado de Aguascalientes llegaron jóvenes y profesores de la Escuela Normal Rural de San Marcos, Zacatecas, quienes —con los de la Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”, de Cañada Honda, que se crearía más tarde, y de otras Normales del país— involucraron en su actividad cotidiana el trabajo político e ideológico de izquierda, especialmente con los adultos. En 1935 se fundó la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FCSUM), con el propósito de formar a los jóvenes desde una política emancipatoria, a favor de las clases explotadas, y también ellos se sumaron al trabajo a favor de las reformas del gobierno de Cárdenas. Estos jóvenes organizados recibieron una preparación especial en la FCSUM y cursaron materias que coincidían con las que llevaban en sus escuelas. Algunas de ella eran: Problemas de obreros y campesinos, Economía política y Elementos de socialismo y cooperativismo (Ortiz, 2019, pp. 18-19). Por esta orientación ideológica y política, estas escuelas Normales fueron “centro de ataques efectuados por algunos caciques y cristeros de la región”, pero no por ello dejaron de trabajar (Hernández, 2015, p. 113).

Maestros rurales apoyaron el reparto de tierras en varias partes del país. En La Laguna, una región que abarca parte de los estados de Coahuila y Durango, por ejemplo, los profesores participaron activamente en la reforma agraria; ellos elaboraron peticiones de tierra para crear ejidos, explicaron a los campesinos las leyes agrarias, redactaron escritos, asesoraron en procedimientos agrícolas, recomendaron nuevos productos y cultivos, y favorecieron la organización campesina y los vínculos con otras agrupaciones locales y nacionales. Los profesores también dedicaron tiempo y esfuerzos para organizarse entre ellos mismos y, de esta manera, cumplir mejor con sus tareas y, como gremio, luchar por sus propios derechos laborales (Valdés, 1999).

Esto ocurrió en otras partes del país y Aguascalientes no fue la excepción. Allí, los profesores apoyaron la organización campesina y favorecieron alianzas con el partido del gobierno (Partido Nacional Revolucionario y a partir de 1938 Partido de la Revolución Mexicana). La organización campesina, como las de otros trabajadores, fue sobresaliente en esos años y estableció una relación de mutuo apoyo con las autoridades tanto del gobierno estatal como del federal. Lázaro Cárdenas respaldó la movilización de campesinos a la vez que fortaleció su poder presidencial, concentrando decisiones y estableciendo relaciones corporativas con los campesinos de Aguascalientes, tal como ocurría en otras entidades (González, 1992).

Todo este conjunto de acciones reivindicatorias y de organización no fue fácil, sobre todo cuando se afectaron intereses y bienes materiales de grupos e instituciones poderosas. Los maestros fueron reconocidos socialmente pero también condenados por su agitación, su involucramiento en las luchas locales y sus posturas ideológicas. Los adversarios, en especial grupos vinculados a la Iglesia católica, cuestionaron las medidas gubernamentales y el activismo político de maestros y trabajadores. En 1935, en la ciudad de Aguascalientes, ante la visita de personas de Estados Unidos, varios católicos integrantes del Club Rotario salieron a la calle para mostrarles públicamente su desacuerdo con la educación socialista y la política anticlerical del gobierno. Los manifestantes portaron estandartes de protesta en idioma inglés y “cantaron himnos religiosos y alabanzas, a la vez que el himno nacional” (AHEA, 1935a).

Así también, maestras católicas renunciaron a las escuelas públicas en señal de rechazo a una educación atea y anticlerical; al mismo tiempo, muchos padres de familia dejaron de mandar a sus hijos a la escuela y protestaron ante las autoridades por imponer una ideología ajena a sus creencias religiosas y a sus formas de pensar. Algunas de sus opiniones fueron expresadas en los volantes que la Unión Nacional de Padres de Familia en Aguascalientes

difundía entre la población, era propaganda en la que se afirmaba, por ejemplo: “La escuela socialista es la escuela del crimen” (AHSEP, 1935a). La Confederación de Padres de Familia Católicos de Aguascalientes, por su parte, señalaba que la imposición ideológica de los gobernantes se oponía a la libertad y pretendía que dichas autoridades se apoderaran de la conciencia de los niños para hacerlos “esclavos abyectos” al servicio de un “grupo insignificante de logreros de la revolución” (AHSEP, 1935b). El obispo Jesús López y González, padres de familia, maestras católicas y congregaciones religiosas crearon, como alternativa, escuelas clandestinas en el estado, apoyadas por la diócesis de Aguascalientes (Suárez, 2019).

Estas manifestaciones fueron pacíficas, pero en el medio rural hubo violencia por parte de grupos de campesinos, en los que destacaban las mujeres. Así lo dejaban saber los reportes de autoridades educativas. Por ejemplo, el director de Educación federal en el estado informó que en la escuela Artículo 123 de la hacienda de San Luis de Letras, del municipio de Rincón de Romos, se había hecho un motín en contra de la profesora, provocado por “mujeres fanáticas” que, al grito de “Muera la escuela socialista”, pretendieron lapidar a la profesora (AHSEP, 1935c). En 1936 se reportó que, liderados por el sacerdote Genaro Hernández, un centenar de personas pretendió asesinar al comisario ejidal y al profesor Gilberto D. Bernal (AHSEP, 1936a). En San Francisco de los Romo se hirió a dos profesores, obligándolos a salir de la comunidad por la noche. Una de las víctimas escribió años más tarde:

Intempestivamente irrumpió en aquel callejón sin salida una muchedumbre como de 50 a 60 individuos, en su mayoría mujeres, armada con piedras, palos y machetes, (que gritaban) “queremos que se larguen mucho a la...”, “encueren a su madre, comunistas”. Al parecer frente a la puerta de la iglesia (se veía) que todavía el templo vomitaba gente armada de palos y piedras [Sánchez, 1987, 145-146].

El ambiente social realmente era muy peligroso y esto se acentuó cuando volvieron a tomar las armas los cristeros, algunos de los cuales habían participado como líderes entre 1926 y 1929. Ahora,

además de protestar por algunas medidas anticlericales (como el cierre de templos y de escuelas confesionales, la expropiación de bienes eclesiásticos y una campaña en contra de la jerarquía eclesiástica que frenaba el reparto de tierras), veían como enemigos a vencer a los profesores, porque eran vistos como agentes del gobierno y responsables de impartir “socialismo en la escuela” y participar en los programas sociales del gobierno.

En abril de 1935 un inspector reportó casos de violencia en su zona. Ya no eran los de las “mujeres fanáticas”, sino de hombres organizados. En su informe el inspector describió lo que también se veía en otros lugares del país: “Vejaciones y maltratos a los maestros por grupos de gente armada que en el peso de la noche llegaban a los poblados para cometer sus fechorías; culminando el estado de cosas con el asesinato del joven maestro David Ibarra Moreno” (AHEA, 1935b). Ese caso en particular provocó el rechazo inmediato del magisterio en el estado y la región. Los profesores y profesores dependientes directamente de la SEP y aglutinados en la Federación Magisterial Aguascalentense, junto con el Bloque Socialista de Aguascalientes, representante de los del estado, protestaron enérgicamente, algunos hicieron paros, también cuestionaron la pasividad del gobernador y, entre otras demandas, exigieron armas para su defensa personal (AGN, 1935a).

En 1937 fue asesinado el profesor J. Macías Salazar, en La Granja, municipio de Aguascalientes. Los maestros organizados en el estado volvieron a protestar por este acto de violencia y en la revista del Partido Comunista Mexicano (PCM), *El Machete*, se dijo que pasaba el tiempo y no se sabía aún si los asesinos eran cristeros o matones al servicio directo de los terratenientes (AGN, 1937). La fragilidad de las instituciones de justicia, ciertamente, permitía que estos actos de muerte se perdieran en un terreno de impunidad.

Esto no era exclusivo del estado, la agresión y los asesinatos de profesores se dieron en muchos lugares del territorio mexicano. En ocasiones cortaban las orejas y torturaban, en otras, la muerte de “los maestros comunistas” era el objetivo principal. Su delito

era ser representantes del gobierno y asumir la responsabilidad de encabezar algunas acciones de la “revolución social en México” (Raby, 1974). En el centro-occidente del país la violencia tuvo una de sus raíces en la Guerra Cristera, que fue dramática y mortal. En esa lucha, un sector de la población se sintió agraviada en su fe y se enfrentó al ejército mexicano, en ocasiones distante de lo que las autoridades eclesiásticas determinaban. En su segundo levantamiento, José Velasco, del municipio de Calvillo, Aguascalientes, tuvo menos apoyo entre la población católica que durante los años veinte, pero fue respaldado directa o veladamente por caciques y grupos de católicos extremistas. Su lucha no era únicamente por la impartición de una educación que muy pocos entendían, también se opusieron a la reforma agraria y a las alianzas que los campesinos establecían con el gobierno. El mismo José Velasco, en una proclama por él firmada, se pronunció a favor de la pequeña propiedad en beneficio de las familias y sin mayor atadura política con el gobierno. Al final, los cristeros fueron derrotados, en 1938 depusieron las armas en el marco de la política de reconciliación nacional, aunque luego se generó un *modus vivendi* entre católicos y gobierno, apegados a una legislación que en los hechos no se cumplía (Meyer, 1973).

La educación socialista y otras reformas cardenistas provocaron la polarización en la población. La “lucha de clases”, que se manejó entre maestros e intelectuales de izquierda, apegados a una ideología con rasgos marxistas, alimentó la confrontación. En Aguascalientes, grupos de ferrocarrileros organizados, junto con otros trabajadores de la ciudad, se sumaron al proyecto de aglutinar al sector obrero y popular en el partido del gobierno, que cambió su nombre de Partido Nacional Revolucionario (PNR) a Partido de la Revolución Mexicana (PRM). Hubo trabajadores, entre ellos grupos de profesores y ferrocarrileros, que prefirieron registrarse en el Partido Comunista Mexicano, que había surgido en el país en 1919 y que durante el cardenismo tuvo un activismo sobresaliente. En la entidad eran pocos sus militantes, pero muy activos, los

cuales retomaron la experiencia de grupos que, en los años veinte, publicaron periódicos como *Grito Rojo*, *Horizonte Literario*, *Ni Dios ni Amo* y *El Anticristo*, además de presentar obras de teatro y hacer proselitismo político e ideológico entre “la clase proletaria” en sus “luchas por una sociedad mejor” (Ribes, 1980).

La Cámara de Trabajo de Aguascalientes y otras organizaciones realizaron actividades para apoyar las medidas gubernamentales, entre ellas las educativas. Decían que era mentira que la escuela socialista acabara con la libertad, corrompiera a los niños y arrebatara a los hijos del seno familiar. Por el contrario, se leía en la propaganda de estas organizaciones que la nueva escuela traía consigo “luz, verdad, progreso, moralidad, bienestar y plena conciencia de los actos”. También circularon volantes en donde se defendía el artículo 3º constitucional, y se afirmaba categóricamente que la escuela socialista contribuía y aceleraba “el advenimiento de una sociedad más justa, más igualitaria y más humana” (AHSEP, 1935d).

Por medio de propaganda escrita y por la radio se difundió información sobre la nueva reforma educativa. Se hacía circular propaganda de los departamentos de la SEP y del Instituto de Orientación Socialista. Uno de los impresos que repartieron entre la población de la entidad decía:

La escuela socialista impondrá a los alumnos una doctrina que forme en ellos la conciencia de clase; ajustará el pensamiento a una doctrina social para que termine de una vez para siempre la casta de los privilegiados y la de los explotadores [...] La nueva escuela lo que traerá es luz, verdad, progreso, moralidad y bienestar y plena conciencia de los actos [AHSEP, 1935e].

Con tales planteamientos se pretendió ganar apoyo popular, para lo cual se proclamó la imperiosa necesidad de unir a las “fuerzas progresistas” de la entidad. De este modo, los maestros y agraristas, respaldados por estos partidos y, sobre todo, por las iniciativas del gobierno federal, se enfrentaron a los hacendados que, apoyados por la jerarquía de la Iglesia católica y grupos conservadores, no querían entregar las tierras para convertirlas en ejidos. Desde años

atrás, los terratenientes habían adoptado una postura de resistencia y rebeldía para someterse a los mandatos de la ley en materia agraria. Hasta algunos gobernadores, como Rafael Arellano Valle, fueron reticentes a la ley. El mismo Arellano era un rico acaudalado, que junto con sus amigos y familiares usaron todo tipo de estrategias, como aliarse a los políticos de entonces que negociaban para su beneficio personal (López, 2017).

La jerarquía eclesiástica no estuvo ajena al tema del reparto de tierras, pero su postura no fue clara ni homogénea, aunque sí hubo sacerdotes que tomaron partido a favor de los terratenientes y, al parecer, tal como se oponían a la educación socialista también estaban en contra de las decisiones que el gobierno federal estaba tomando en materia agraria. Un sacerdote reconoció años más tarde que era verdad que algunos de sus compañeros del clero católico rechazaron a los agraristas y que apoyaron a los hacendados porque, entre otras razones, dependían económicamente de ellos (Ornelas, 1988).

Al interior de la estructura del gobierno estatal y los gobiernos municipales también hubo opositores o personas reticentes a respaldar e instrumentar las reformas sociales del momento. En varias ocasiones, los profesores organizados denunciaron a funcionarios que no respetaban indicaciones del gobierno federal. En el municipio de Calvillo, por ejemplo, varias personas enviaron una carta a las autoridades en la que se afirmaba que no era “desconocido de todos los maestros que han prestado sus servicios en la región de Calvillo, la actitud de las autoridades municipales” en contra “de la educación socialista y de los postulados de la Revolución en materia agraria” (AGN, 1935b).

Para 1937, como ya se dijo, la tendencia anticlerical perdió fuerza, el mismo presidente Cárdenas dijo que su prioridad era impulsar reformas sociales y no desgastarse en la vieja disputa entre el Estado y la Iglesia Católica. En ese mismo año los agraristas recibieron tierras, producto de sus peticiones y sus luchas en la afectación de las haciendas, sin importar la resistencia de sus propietarios y

las declaraciones de excomunión de los sacerdotes en el púlpito. En algunos casos los campesinos eran asesorados por profesores, quienes, además de saber leer y escribir, tenían experiencia en organización y el mandato del gobierno para involucrarse en estos asuntos, bajo la consigna de que ellos eran, según dijo un maestro, responsables de “mejorar métodos de vida para lograr una justicia social más equitativa y de sentimientos humanitarios”. El propósito, según se reiteraba en documentos oficiales, era “sacar de la actual condición de miseria e ignorancia a las masas populares”, todo ello en el contexto de emancipación espiritual y material de las “clases laborantes” y bajo una interpretación científica y el fomento de una “nueva y distinta visión del mundo” (AHSEP, 1935f).

El director de Educación federal en Aguascalientes, Lamberto Moreno, procedente del estado de Sonora, asumió el radicalismo de la escuela socialista y propició los vínculos con las reformas sociales. Por ello, su insistencia en que los directores de escuela y los maestros que él coordinaba y supervisaba debían cumplir con su misión educadora y de transformación social. Asumiendo la función y el poder que el gobierno de Lázaro Cárdenas le otorgaba, desde su llegada convocó a una reunión en la que estuvieron el gobernador del Estado, los presidentes municipales, comisarios, dirigentes de la Liga de Comunidades Agrarias, dirigentes de la Cámara del Trabajo, líderes del comité estatal del Partido Nacional Revolucionario, directores de escuela y profesores. Su poder de convocatoria tuvo éxito y, al terminar la reunión, elaboraron un plan de acción detallado con 17 puntos, algunos eran muy concretos, como solicitar a la SEP una biblioteca ambulante, y otros más acordes con la lucha en contra de los “enemigos clericales” (AHEA, 1935c).

Los maestros estuvieron respaldando a las comunidades rurales para que tuvieran cooperativas y servicios de salud, luz y agua, así como para que se les dotara de tierras y se les asesorara en sus nuevas actividades agropecuarias. Parecía escucharse aquella consigna de Alberto Fuentes Dávila, “gobernador agrarista”, vinculado a Francisco I. Madero: “Abajo el bombín y arriba el huarache” (Ro-

dríguez, 2014). Ya en 1932 habían colaborado en la creación de la Liga de Comunidades Agrarias, por lo que la organización entre profesores y campesinos durante el cardenismo fue una continuidad, ahora más vigorosa y con resultados palpables, de esa relación.¹ En 1935, por ejemplo, el director de Educación en el estado, Edmundo Games Orozco, convocó a profesores y campesinos a una reunión cuyo propósito fue organizar tareas tendientes a “elevar el nivel de vida cultural y económico de los campesinos en el estado” (AHEA, 1935d). Lo mismo hizo el director de Educación federal en la entidad, al señalar enfáticamente que era urgente estrechar los vínculos entre la escuela y el campo. En su plan de trabajo señaló que un aspecto central de los profesores era trabajar para atender “los problemas económicos del proletariado campesino”, y dio cuenta de que había una tríada de poder en esta tarea: las autoridades gubernamentales, los profesores y los campesinos, con claras líneas de interdependencia (AHSEP, 1935g).

A partir de estas decisiones, ciertos profesores, por mencionar varios casos, se pusieron a trabajar en la colonia agrícola Plutarco Elías Calles, en Asientos, y lo mismo hizo la profesora Catalina Espinoza, de Las Negritas del mismo municipio, quien mencionó en uno de sus informes: “se ayudó a los ejidatarios en la correspondencia de la tramitación de la solicitud de tierras y la ampliación del ejido” (AHSEP, 1937a). Por su parte, el profesor Antonio Gallegos, del municipio de Jesús María, informó en 1937 algo semejante:

Estuvimos atentos con las organizaciones campesinas en forma sistemática y esto tuvo como conclusión la dotación definitiva de tierras de Venaderos. Seguimos gestionando a quien corresponda para que se les diera todo el derecho al uso de agua perteneciente a latifundistas, resolviéndose favorablemente [AHSEP, 1937b].

¹ El cardenismo trascendió el sexenio de Lázaro Cárdenas, se evidenció antes y después; más aún, como lo han dicho ya, su historia no es la de Lázaro Cárdenas, la persona, el líder carismático, el “Tata Lázaro”, el “General Misionero”.

Un par de años antes, el inspector Faustino Villalobos había reportado que los profesores de su zona escolar habían trabajado con los campesinos en sus comunidades de adscripción, procurando “remediar todas las necesidades y atender la organización de los campesinos... en sindicatos, comités agrarios y cooperativas”; aunque también reportó que los propietarios de las fincas no habían acatado las disposiciones del gobierno federal, dando como resultado serios problemas que los profesores debieron enfrentar (AHSEP, 1935h).

Muchas veces los profesores no necesitaron indicaciones de sus autoridades para involucrarse con la comunidad donde trabajaban, pues mantenían un compromiso con la gente, por lo que documentos y mandatos oficiales fueron rebasados. Ellos tenían liderazgo y trabajaron apoyando sus demandas, por eso no fue casual que en una ocasión un grupo de profesores y campesinos organizados presionaron al gobernador Juan G. Alvarado para que solicitara al presidente Cárdenas que las comunidades agrarias del estado gozaran del crédito ejidal y para que se aumentara en 50 por ciento el número de profesores rurales y ninguna comunidad quedara sin escuelas (AGN, 1938).

Junto al impulso de la nueva escuela y del movimiento agrarista, la organización obrera fue una prioridad para el gobierno cardenista, por lo que había que unir a la “clase trabajadora” y, al mismo tiempo, consolidar una alianza con el gobierno federal. Cárdenas creó desde su llegada a la presidencia una “mecánica” para deshacerse del expresidente Plutarco Elías Calles y su grupo, fortaleciendo y reorganizando a los trabajadores, colocando a sus aliados en puestos claves de gobierno y reestructurando el partido en el gobierno. La movilización obrera y de otros trabajadores, entre ellos los profesores, fue clave en estos cambios. Así también, el gobierno cardenista logró restar poder y subordinar a los empresarios y abrir caminos para avanzar en la construcción de su modelo de país, cada vez más moderno y con avances a favor de la justicia social (León, 2010).

En Aguascalientes, profesores y ferrocarrileros fueron activos en promover no solo la organización de los trabajadores y apoyar las demandas de salario mínimo, horario de trabajo digno y el derecho a convenios colectivos, sino también en favorecer su concientización como clase social emergente con el propósito vanguardista de impulsar un cambio social en su beneficio. Pequeñas pero activas células de agrupaciones izquierdistas se involucraron en la Confederación de Trabajadores de Aguascalientes (CTA) y difundieron su propaganda. Miembros del Partido Comunista Mexicano, por mencionar un caso, repartieron en la entidad la publicación *El Machete* y publicaron *Aurora Roja*.

Con este plan, el director de la Escuela Federal Tipo hizo pública su postura izquierdista e informó que, junto con los compañeros de la CTA, habían difundido ideas libertarias entre los trabajadores. El Bloque Socialista de Maestros Revolucionarios de Aguascalientes en reiteradas ocasiones manifestó su apoyo a los movimientos reivindicatorios de otras entidades del país y del propio Aguascalientes, como sucedió cuando en el municipio de Asientos estalló una huelga en la mina Minerva. En este caso, los profesores demandaron al presidente Cárdenas, mediante una carta, su intervención para que favoreciera a los trabajadores.² Al mismo tiempo y en reciprocidad, los mineros organizados en un sindicato expresaron su adhesión al magisterio local y a los planteamientos ideológicos y políticos de la SEP y del gobierno federal en general. En 1936, en otra carta un líder sindical dijo que esa organización de mineros caminaba “de acuerdo con el profesorado del lugar”. En la carta se anexó un acta de una reunión en la cual se podía comprobar la intervención del profesor. Este opinaba y proponía acciones a favor del movimiento minero como si él también fuera uno de ellos (AHSEP, 1936b).

² Un grueso expediente de cartas dirigidas al presidente Lázaro Cárdenas puede verse en AGN, RP-LC, 1935-1940, 232/430. Véase también AHEA, FE, 37/170.

Durante esos años treinta, el movimiento a favor de las mujeres también se constituyó como un rasgo distintivo de la política educativa y social del cardenismo en la entidad, de manera que no era casualidad encontrarse con maestras que asumieron un activismo notorio para defender los derechos de las mujeres y evitar el machismo en todas sus expresiones. Se denunció al hombre violento e irresponsable y se inculcaron valores que dejaban de lado la idea arraigada de la inferioridad de las mujeres frente a los hombres. Estas profesoras dieron clase a niñas y adultos con estas orientaciones, al mismo tiempo que, junto con madres de familia, instrumentaron medidas concretas para evitar, por ejemplo, el alcoholismo en las comunidades rurales. En varios informes de directivos y maestras se mencionó que grupos de mujeres habían asaltado cantinas para confiscar bebidas embriagantes y quemarlas en el centro del poblado. Actividades feministas llegaron a concretarse en organizaciones relevantes como el Sindicato Unido de Campesinos y Campesinas de Tepezalá y el Sindicato Femenil de Obreras de Aguascalientes, además de un buen número de ligas femeniles en varias comunidades de la entidad (AHSEP, 1936c). En este sentido, como ocurrió en otras regiones del país, se estaban rompiendo o desestabilizando las relaciones patriarcales de dominación existentes desde tiempo atrás, aunque hubo retrocesos en los años siguientes (Vaughan, 2000b).

Por todo esto, la escuela socialista posicionó política y socialmente a las y los maestros como columna vertebral de un proyecto de nación que reivindicó y procuró hacer realidad algunos ideales emanados de la Revolución, en el sentido de propiciar mayor justicia social entre la población. En este sentido, la reforma educativa y las reformas sociales del régimen cardenista se desarrollaron juntas y fueron interdependientes. Demandas populares exigentes fueron recogidas por representantes de gobierno y respondidas con políticas gubernamentales que calaron en sociedad.

CONCLUSIONES

Ante preguntas clave sobre la participación real del campesinado durante el régimen cardenista, su radicalismo, la ruptura con los gobiernos precedentes y el cumplimiento de propósitos tendientes a transformar la realidad, hay evidencias de que hubo políticas concebidas desde arriba y también de que se tomaron decisiones que surgieron desde abajo, con campesinos apoyados por profesores que adquirieron poder y capacidades para lograr metas concretas. Una de ellas fue el reparto de tierras, el cual de manera determinante tuvo lugar en Aguascalientes y en otras partes del país.

A pesar de la oposición de terratenientes, de la jerarquía eclesiástica y de feligreses católicos a la educación socialista, vista como un mecanismo de control autoritario por parte de un Estado ateo y sexualizado, y a pesar de la debilidad de instituciones gubernamentales en la instrumentación de reformas, en Aguascalientes la política social y cultural del cardenismo tuvo logros importantes. El régimen ofreció oportunidades para que grupos de la sociedad asumieran un protagonismo en las decisiones que les afectaban directamente. Y fueron los profesores radicales quienes asumieron y compartieron el liderazgo en comunidades rurales, apoyando las demandas populares: estuvieron en el reparto de tierras y en la organización de los trabajadores, desarrollaron acciones tendientes a fortalecer procesos democráticos y de reivindicación ciudadana; favorecieron visiones laicas sobre temas que habían sido tratadas religiosamente. Las maestras como mujeres, en particular, también pugnaron con acciones concretas la igualdad de derechos y comprobaron que organizadas lograban cumplir sus propósitos.

El activismo de los profesores en Aguascalientes se había desarrollado años atrás, al lado de inercias magisteriales porfiristas, pero fue durante el gobierno cardenista cuando se dio un mayor radicalismo, atendiendo demandas sociales no cumplidas anteriormente. Esto fue favorecido por las autoridades del gobierno

estatal y también por una estructura firme del gobierno federal, en especial de la SEP en la entidad, que mandó personal preparado para hacer cumplir los mandatos constitucionales. Los profesores socialistas tuvieron convicciones y compromisos precisos, y no estuvieron solos, pues una red de representantes gubernamentales y actores sociales los apoyaron para que hicieran bien su trabajo y “controlaran a su comunidad”.

Las decisiones surgidas en la Ciudad de México para aplicarse en “tierra adentro” y en todo el territorio del país, fueron mediatizadas socialmente. Hubo franca resistencia entre la población y también, en contraste, un desarrollo con cierta autonomía de grupos sociales frente a los intereses de sectores económicamente poderosos. El régimen cardenista necesitó de los movimientos sociales, que tuvieron poder y capacidades para realizar cambios a su favor. A su vez, los grupos de campesinos, obreros y demás trabajadores establecieron alianzas y necesitaron de una fuerte estructura de gobierno que los representara y atendiera sus demandas. La experiencia de Aguascalientes fue importante en cuanto a que, a pesar de la oposición a la educación socialista y a otras reformas sociales, se dio una movilización popular en la que se tuvieron vivencias colectivas justicieras y democráticas, favorecidas por antiguas aspiraciones y nuevas ideologías modernizantes. Y en todo ello, los profesores y las profesoras asumieron un rol social y político de relevancia.

Esta participación e inclusión de los maestros en la movilización popular fue provocada, a la vez que favoreció, por una nueva conciencia sobre el lugar digno e importante que debían ocupar los grupos marginados, especialmente los campesinos, en un México cambiante y con un Estado-nación en reconstrucción. Más allá de ortodoxias y evidentes errores que se dieron en la instrumentación de estas reformas y de que era falsa la idea de llevar a México al socialismo, las acciones de las y los profesores sobresalieron durante ese periodo y dejaron un legado en las siguientes generaciones, legado que todavía se percibe hoy en día.

REFERENCIAS

- AGN [Archivo General de la Nación] (1935a, sep. 30). [Ramo Presidentes—Lázaro Cárdenas (RP-LC). 328/2]. Ciudad de México.
- AGN (1935b). [RP-LC, 533.3/20]. Ciudad de México.
- AGN (1937). [RP-LC, 534.6/184]. Ciudad de México.
- AGN (1938). [RP-LC, 534.6/184]. Ciudad de México.
- AHEA [Archivo Histórico del Estado de Aguascalientes] (1935a, jun. 25). [Fondo Educación (FE), 23/163 y 12/161]. Aguascalientes, México.
- AHEA (1935c). [FE, 115/56]. Aguascalientes, México.
- AHEA (1935d, may. 15). [FE, 26/159]. Aguascalientes, México.
- AHEA (1935b). [Fondo Judicial, 116/37 y 116/64]. Aguascalientes, México.
- AHSEP [Archivo de la Secretaría de Educación Pública] (1933). [Caja 1166]. Ciudad de México.
- AHSEP (1934-1935). [IV, 100.04]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935a, mar 11). *Volante “Interesante al pueblo de Aguascalientes”* [Caja 215]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935b). *Volante “Si Ud. es católico”* [Caja 215]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935c, mar. 26). [Caja 215]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935d). *Volante “Padres de familia, obreros, campesinos”* [Caja 215]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935e). *Volante “¿Qué es la escuela socialista, cuáles son sus perfiles, por qué hay tanta resistencia a su aceptación?”* [Caja 215]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935f). [Caja 116, 189, 215]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935g, oct. 7). [Caja 115]. Ciudad de México.
- AHSEP (1935h). [Caja 189]. Ciudad de México.
- AHSEP (1936a, ene. 11). [276/2]. Ciudad de México.
- AHSEP (1936b). [276/4]. Ciudad de México.
- AHSEP (1936c). [302/19]. Ciudad de México.
- AHSEP (1937a). [IV/161/169]. Ciudad de México.
- AHSEP (1937b). [IV/161/21]. Ciudad de México.
- Arce, F. (1981). En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934. En J. Vázquez, D. Tanck de Estrada, A. Staples y F. Arce Gurza, *Ensayos sobre historia de la educación en México* (pp. 17-24). México: ColMex.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México 1887-1994*. México: CIDE.
- Berlangua, D. (1914). *Pro-Patria*. Aguascalientes, México: Escuela de Artes y Oficios.
- Camacho, S. (1991). *Controversia educativa entre la ideología y la fe*. México: Conaculta.
- Camacho, S. (2009). La educación que pretendía llevar justicia a Aguascalientes. En VV.AA., *Lázaro Cárdenas: Modelo y legado* (t. III, pp. 239-266). México: INEHRM-SG.

- Civera, A. (2006). La coeducación en la formación e maestros rurales en México (1934-1940). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 269-291.
- Cockcroft, J. D. (1967). El maestro de primaria en la Revolución mexicana. *Historia Mexicana*, 16(4), 565-587.
- González, L. (1979). *Los artifices del cardenismo. Historia de la revolución mexicana. Periodo 1934-1940* (vol. 14). México: El Colegio de México.
- González, V. (1992). *Jalones modernizadores: Aguascalientes en el siglo XX*. México: ICA.
- Hamilton, N. (1983). *México: los límites de la autonomía del Estado*. México: Era.
- Hernández, M. (2015). *Tiempos de reforma. Estudiantes, profesores y autoridades de la Escuela Normal Rural de San Marcos frente a las reformas educativas, 1926-1984*. México: UAZ.
- Knight A. (1986). La revolución mexicana: ¿burguesa, nacionalista, o simplemente “gran rebelión”? *Cuadernos Políticos*, (48), 5-32.
- Knight, A. (1989). Interpretaciones recientes de la revolución mexicana. *Secuencia*, (13), 23-43.
- Knight, A. (1998). México, c. 1930-1946. En L. Bethell (ed.), *Historia de la América Latina. México y el Caribe desde 1930* (vol. 13, pp. 13-83). España: Crítica-Cambridge University Press.
- Latapí, P. (1998). Cinco proyectos sobrepuestos. En P. Latapí (coord.), *Un siglo de Educación en México* (pp. 21-42). México: FCE/Conaculta.
- León, S. (2010). Cárdenas y la construcción del poder político. En S. León y González (coord.), *El cardenismo, 1932-1940* (pp. 11-55). México: FCE.
- López, A. (2017). El reparto ejidal en Aguascalientes, 1917-1940. En A. Reyes (coord.), *Aguascalientes. La influencia de los años constitucionalistas. Reformas y alcances de los nuevos mandatos* (pp. 151-174). México: UAA.
- Loyo, E. (1999). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*. México: Colegio de México.
- Loyo, E. (2011). La Secretaría de Educación Pública y la educación popular en los años posrevolucionarios, 1920-1940. En *La educación pública: patrimonio social de México. III. Legado, huellas y cambios* (pp. 3-39). México: SEP/FCE.
- Martínez, W., y Martínez, M. (coords.). (2021). *La educación socialista en México: Una colección de estudios históricos 1934-1940*. México: AIEHM.
- Matute, A. (1980). *La carrera del candillo. Historia de la revolución mexicana. Periodo 1917-1924* (vol. 8). México: El Colegio de México.
- Meyer, J. (1973). *La Cristiada*. México: Siglo XXI.
- Monsiváis, C. (1976). Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX. En B. Ulloa et al. (coords.), *Historia general de México* (vol. IV, pp. 305-477). México: ColMex.
- Negrete, M. (1988). *Relaciones entre la iglesia y el estado en México, 1930-1940*. México: El Colegio de México/Universidad Iberoamericana.

- Ornelas Esparza, J. (1988, abr. 11). Entrevista realizada por Salvador Camacho Sandoval. Aguascalientes, México.
- Ortiz, S. (2019). *Entre la formación ideológica y la renovación moral. Escritura, apropiación y mujeres en el normalismo rural mexicano, 1935-1969*. México: ENRCH.
- Padilla, Y. (2019). *El catolicismo social y el movimiento cristero en Aguascalientes*. México: UAA.
- Palacios, G. (1999). *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción socio-cultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*. México: ColMex/CIDE.
- Quintanilla, S. (1996). Los principios de la reforma socialista: imposición, consenso y negociación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 137-152, México: COMIE.
- Quintanilla, S., y Vaughan, M. K. (coords.) (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: FCE.
- Raby, D. (1974). *Educación y revolución social en México, 1931-1949*. México: SEP.
- Ribes, V. (1980). *La prensa anarquista de Aguascalientes, 1922-1926*. México: UAA.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán/CIESAS/Cinvestav.
- Rodríguez, E. (2014). *La revolución en el Centenario de la Soberana Convención de 1914*. México: UAA.
- Rosas, A. (2020). El general y el intelectual. En C. Silva (coord.). *Álvaro Obregón. Ranchero, caudillo, empresario y político* (pp. 51-64). México: Cal y Arena.
- Sánchez, J. (1987). Mi participación en la gesta educativa. En VV.AA., *Los maestros y la cultura nacional, 1920-1952* (vol. 2). México: SEP.
- Silva, C. (coord.) (2020). *Álvaro Obregón. Ranchero, caudillo, empresario y político*. México: Cal y Arena.
- Sotelo, J. (1981). La educación socialista. En F. Solanda, R. Cardiel y R. Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México* (pp. 234-326). México: SEP/FCE.
- Suárez, M. A. (2019). *Estrategias de resistencia y adaptación de las Religiosas Maestras Católicas frente al laicismo en Aguascalientes, 1925-1946* [Tesis de Maestría]. México: UAA.
- Valdés, M. C. (1999). *Una sociedad en busca de alternativas. La educación socialista en la Laguna*. México: SEP.
- Vasconcelos, J. (1982). *Memorias. El desastre*. México: FCE.
- Vaughan, M. K. (1982). *Estado, clases sociales y educación en México* (t. I). México: SEP/FCE.
- Vaughan, M. K. (2000a). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940*. México: SEP/FCE.
- Vaughan, M. K. (2000b). Modernizing patriarchy: State policies, rural households, and women in México, 1930-1940. En D. Elizabeth y M. Molyneux (eds.), *Hidden histories of gender and the State in Latin America*. EE.UU.: Duke University Press.
- Vázquez, J. (1970). *Nacionalismo y educación en México*. México: Colegio de México.

PROBLEMAS DE LA ESCUELA RURAL DURANTE EL CARDENISMO EN NOCHISTLÁN, ZACATECAS

Elías Lomelí Llamas

En el marco del proyecto modernizador que los gobiernos posrevolucionarios pusieron en marcha, sobresale el primer plan sexenal implementado durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), el cual se distinguió por su inclinación izquierdista. En el renglón educativo hoy se cuenta con una serie de evidencias que aluden a una reforma que, por tener el carácter de socialista, fue rechazada por amplios sectores de la sociedad civil. La educación socialista no fue la primera ni la última de las disputas que históricamente se han dado entre el clero católico y el Estado mexicano por el control de la educación. Esta querella es vieja y actual porque la enseñanza es el vehículo con el que cuentan las sociedades para transmitir valores y creencias de una generación a otra; por eso la escuela fue el escenario perfecto para definir posturas y proyectos de nación entre estas dos instituciones.

Tomando como telón de fondo el arco temporal que abarca el cardenismo en México, este texto pretende explicar las problemáticas que enfrentó el magisterio del municipio de Nochistlán, Zacatecas, cuando, en el cumplimiento de su deber, se vio inmerso en la vorágine que ocasionó la educación socialista.

En la revisión de las condiciones en que el magisterio local ejerció la docencia en esa época se evidencian dificultades de tipo político, económico e ideológico de los diferentes actores educati-

vos. También emergen las estrategias implementadas por docentes y autoridades para subsanar deficiencias ligadas a la escasa formación profesional y a la forma de responder e involucrarse en la dinámica política que la reforma contenía; con esto, hoy se puede comparar el nivel de aceptación o rechazo que tuvo la reforma educativa de 1934 en el municipio de Nochistlán. Sin subestimar la importancia de las fuentes secundarias y el análisis de algunos documentos de archivo, el eje central del relato se basa en los valiosos testimonios obtenidos en las entrevistas realizadas a maestros y maestras que en ese tiempo se enfrentaron a situaciones muy convulsivas derivadas de la reforma.

Con este trabajo se pretende dar a conocer la forma en que respondieron y se comprometieron los trabajadores de la educación y sociedad local en un acontecimiento que les llegó de fuera y tuvieron que encarar. Con este ejercicio se pretende reconstruir una historia regional sin desvincularla de los acontecimientos y tendencias de carácter nacional. Parafraseando a Pablo Yankelevich (2000), el análisis de lo sucedido en una pequeña región del sur del estado de Zacatecas permitió observar el reflejo de un fenómeno nacional, subrayando identidades y desigualdades que sirven para la valoración de otros hechos históricos.

EL MAGISTERIO Y SU ORGANIZACIÓN

En todo momento, incluso en los periodos más críticos, la tarea educativa ha sido ponderada siempre por los gobernantes en turno y ha tenido un presupuesto ascendente a lo largo de la historia, tanto en la federación como en los estados (Bazant, 1995).

En la obra educativa, como es obvio, el magisterio ha tenido un rol central, a tal grado que se le ha atribuido una fuerte responsabilidad en las reformas, aunque no siempre se le ha preparado suficientemente para entenderlas y aplicarlas, como es el caso de la reforma de 1934.

Para encontrar una explicación convincente en el marco de la propuesta educativa del cardenismo y valorar las congruencias y/o

discrepancias de lo sucedido en la región de Nochistlán, Zacatecas, con acontecimientos estatales o nacionales, es necesario adentrarnos en la exploración de las distintas dimensiones que la reforma tocó a su llegada o a su paso por las escuelas que entonces había en el municipio. Los factores a considerar tienen que ver con nivel de participación política, medios de comunicación y de transporte, formación y capacitación del magisterio, actitud de los padres de familia ante este fenómeno, metodología y recursos didácticos en la enseñanza.

En el caso de la reforma educativa de 1934, ante la cual el magisterio y la sociedad respondieron y participaron de muy distintas maneras, hay condiciones y situaciones que marcaron ciertas diferencias y, por lo tanto, distintos niveles de compromiso y formas de participación. Para conocer el impacto de la educación socialista en el estado de Zacatecas, y concretamente en el municipio de Nochistlán, se debe considerar que el interés e identidad de las autoridades civiles y educativas estatales con los principios de la reforma fueron muy importantes (dimensión política), pero también lo fueron los contextos locales y la serie de variables con que se cruza el proceso educativo.

La cotidianidad de los docentes de esta región a principios de 1934 tenía que ver con la pobreza personal y comunal, traducida a falta o escasez de espacios y materiales educativos, casa para el maestro, deserción escolar, mala alimentación de los alumnos y demora en los pagos al salario del maestro, entre otros. En el aspecto ideológico se dieron casos de división entre maestros por la participación política, rechazo a las escuelas por parte de los padres de familia y agresiones menores a maestros. En el ámbito laboral afectaron las condiciones precarias de transporte y la escasa formación profesional de los docentes, pero se recompensó con la entrega misionera de los incipientes maestros a su tarea y la capacitación pedagógica y académica que recibían por conducto de las autoridades educativas locales y estatales.

Generalmente, el maestro rural “sufría al llegar a las comunidades porque no había ni casa para el maestro ni escuela tampoco”

(Meza, 2003); tenía que trabajar organizado con los padres de familia para que se construyera la escuela y sus anexos o se acondicionara un espacio de manera provisional. La misma Secretaría de Educación Pública (SEP) reconoció la importante labor de los padres de familia y las autoridades locales ante el compromiso de construir la escuela, cuando en un informe que rindió en agosto de 1933 expresó:

La Secretaría no paga rentas por los edificios en que se hallan instaladas las escuelas federales de los estados. Las autoridades locales, unas veces, y los vecindarios mismos otras, facilitan los edificios [...] La fundación de escuelas significa, por lo tanto, un trabajo admirable de cooperación, provocado y aprovechado por la Secretaría [SEP, 1933].

Por la carga económica que llegó a representar para las localidades la fundación de una escuela, en casos extremos se llegó a instalar bajo la sombra de un árbol o en una cueva, como lo refiere el profesor Salvador A. Jiménez en un informe que dirigió el 7 de mayo de 1937 al director de Educación federal sobre la escuela de Las Trojes: “Últimamente se encontraba con la dificultad de que no se disponía de local para establecer la escuela ni casa habitación para la maestra, quien por tres meses, ocupó una cueva que existe en el lugar, para local y casa habitación” (AHSEP, 1937). La pobreza en que vivían la mayoría de las familias campesinas, que afectó al servicio educativo de forma muy generalizada, se advierte también en un extracto del informe anterior cuando dice:

Los habitantes de este lugar se dedican al raquíutico cultivo de la tierra empobrecida por los métodos rutinarios de labranza [...] El rendimiento agrícola de seis meses de trabajo no les basta para proveerse de maíz y frijol que consumen de una temporada agrícola a la otra; y para satisfacer mediocrementemente sus necesidades, después de terminado el trabajo del campo, se dedican a hacer leña y carbón que llevan a vender a Yahualica, Juchipila y Nochistlán [AHSEP, 1937].

Según los datos asentados en el censo de 1940, 80 por ciento de la población nochistlense vivía de la agricultura de temporal y de la ganadería, y aunque en periodos cortos del año se dedicaban

a explotar el bosque, estas actividades no les dieron la estabilidad económica requerida, ya que fue necesario emigrar a otras regiones en busca de trabajo; fenómeno que también afectó enormemente la inscripción escolar. Al respecto, en otra parte del informe, el profesor Jiménez expresó:

En noviembre y diciembre del año pasado emigraron a la laguna de Mapimí, Durango y región algodонера de Coahuila, un gran número de vecinos juntamente con sus familias, en busca de trabajo, mejor ambiente, comodidades y una justa retribución de sus jornales, sin que hasta la fecha hayan regresado al punto de partida [AHSEP, 1937].

Ante esta situación, los maestros de esta comunidad no permanecieron al margen, acorde al contexto de la época y a su obligación profesional intentaron organizar a los campesinos en sindicatos para aprovechar mejor sus productos y con el propósito de realizar la labor social que como maestros comprometidos con la reforma socialista el Estado esperaba de ellos. En este sentido, los docentes de la escuela de Las Trojes, del municipio de Nochistlán,

[...] pretendieron organizar un sindicato de “carboneros y leñadores” en la comunidad, con objeto de mejorar en parte las condiciones económicas de los vecinos, elevando el precio del carbón y la leña; pero encontrándose con la dificultad de que la junta central de conciliación y arbitraje en Zacatecas, se negó categóricamente al registro de los sindicatos organizados por los maestros [...] [AHSEP, 1937].

Aunado a todo lo anterior, un conflicto político sindical suscitado en el estado de Zacatecas entre 1935 y 1939 generó condiciones de inestabilidad y ausentismo temporal docente en algunas instituciones. Con el fin de controlar el problema la autoridad procedió administrativamente contra muchos maestros de todo el estado. Hubo suspensiones de sueldo y ceses temporales para muchos educadores zacatecanos que se involucraron fuertemente en la huelga magisterial. En el rubro económico, los profesores de la región se vieron afectados por las comunes suspensiones o retrasos de sus pagos, aunque no participaron directamente en la

huelga, sí resultaron afectados, principalmente con la suspensión de sus pagos.

El 26 de noviembre de 1938, el profesor José Durán Ramírez, en su calidad de secretario general de la Unión de Maestros Socialistas de Nochistlán, manifestó su inconformidad a través de un oficio que dirigió al secretario de Educación Pública, quien, al turnarle la queja al presidente de la República le explicó que en Nochistlán “protestan porque no se les ha cubierto a los maestros dos meses de sueldo” (AGN, 1938).

La situación de los educadores del sistema estatal era aún peor: en 1935 ganaban 45 pesos mensuales contra 60 de los maestros federales, y tenían mayores retrasos en sus salarios. Una maestra que hasta 1934 trabajó para el estado y en 1935 se incorporó a la federación, recordó: “Cuando Cárdenas, que le dio un impulso a la educación, se dio la apertura de muchas escuelas que pagaban mejor que las del estado”, y al referirse a sus problemas de salario como maestra estatal dijo: “Algunas veces ni nos pagaban” (Melchor, 2003) En este mismo sentido, la maestra María Santos Hernández, quien trabajó en la escuela estatal Álvaro Obregón del vecino municipio de Apulco, informó que muchas veces llegaron a pagarles en especie o a concederles una línea de crédito con algún comerciante del poblado, en coordinación con la presidencia municipal, ya que sus sueldos se retrasaron hasta seis meses.

IMPLICACIONES POLÍTICO-IDEOLÓGICAS DEL TRABAJO DOCENTE

Aunque la suspensión temporal o retraso de sueldos se haya explicado como un problema de orden económico, que de hecho lo es, está también muy relacionado con el conflicto político sindical. En este rubro y al calor de las diferencias ideológicas entre maestros de base con el inspector escolar, el conflicto magisterial invadió el ámbito laboral y algunos maestros en coordinación con los padres de familia se confrontaron fuertemente con el profesor Francisco

M. Navarro, inspector escolar de la quinta zona, de finales de 1932 a principios de 1938, a la cual pertenecía Nochistlán.

Como producto de la lucha y diferencias sindicales entre los maestros de base agrupados en la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE) y el inspector escolar, afiliado a la Confederación Mexicana de Maestros (CMM), la cual defendía los derechos de las autoridades educativas, las denuncias hacia el inspector se fueron dando a conocer en los distintos espacios y momentos que los maestros tuvieron a su alcance. El 30 de mayo de 1936, en pleno auge del conflicto magisterial, la prensa estatal publicó una serie de anomalías cometidas supuestamente por el profesor Francisco M. Navarro. En un desplegado de *El Nacional Revolucionario*, de Zacatecas, se afirmaba que

[...] este inspector falta a la moralidad y a la decencia, habiéndose dado casos en que ha exigido parte de sus sueldos a los maestros bajo su control, con amague de cese. Dicho inspector ha desafiado a los padres de familia diciéndoles que aunque lo acusen nada lograrán por la mucha influencia de que disfruta con las autoridades de educación. Aparte de lo perverso e inmoral que es, nunca sale del lugar de su residencia, viviendo como un sultán rodeado de las profesoras a quienes trata como si fueran sirvientes suyos [1936, pp. 1-4].

Al margen de la subjetividad o exageración que la prensa pudiera imprimir al asunto, esta cita ilustra el grado de inconformidad de los maestros nochistlenses hacia el supervisor, que de alguna manera afectaba a distintos órdenes de su vida profesional.

A principios del siguiente año el asunto del profesor Navarro se volvió a tocar y ahora en un evento no propiamente educativo. En el marco de la primera convención obrera celebrada el 20 de febrero de 1937 en la ciudad de Zacatecas, los obreros y campesinos del sindicato “Emancipación” de Nochistlán, Zac., presentaron una ponencia en la que pidieron “la remoción de Francisco Navarro como Inspector Escolar de la Zona de Nochistlán por ser un elemento nocivo que se vale de su cargo para hacer labor de futurismo político” (AGN, 1937).

Esa misma petición fue enviada, a través de una carta abierta, al secretario general de la Confederación de Trabajadores de Zacatecas, quien la turnó al presidente de la República. En el extracto del documento enviado al presidente Cárdenas se calificó al profesor Francisco Navarro de antiobrerista y se pidió “que investigado el asunto y comprobados los hechos se expulse del magisterio al citado Navarro” (AGN, 1937). En el rubro de las quejas y denuncias, en octubre de 1938 las maestras Josefa Meza Martínez y Obdulia Ramírez Aguirre solicitaron apoyo del presidente de México para que les dieran “garantías ante la punible agresión de las autoridades escolares” (AGN, 1938). Como se desconocen los casos concretos, no se sabe si se referían solo al inspector o también a otro tipo de autoridad, pero todo esto afectó el clima escolar y el desempeño educativo.

En el caso de Zacatecas no hubo una carta de adhesión o compromiso que se tuviera que firmar para demostrar la lealtad al régimen o hacia los principios de la escuela socialista, como la hubo en Aguascalientes y Sinaloa. Se dio por hecho que todos los maestros en servicio aceptaron la reforma y sus implicaciones, pero no fue así.

Además de las discrepancias políticas surgidas por el nivel de compromiso con la reforma educativa socialista, también las hubo con las maestras, principalmente, por sus arraigados principios religiosos y su acercamiento con el clero católico. En Nochistlán no se han documentado casos de renuncia por este motivo, pero sí los hubo de maestras que tuvieron que disfrazarse para poder asistir a eventos públicos de culto católico. Entre los entrevistados hubo una maestra que hizo referencia a las dificultades que padeció para poder seguir asistiendo al templo con la frecuencia que lo hacía antes del cardenismo. La estrategia que utilizó en sus prácticas religiosas para no ser descubierta, cuando se prohibió definitivamente que los maestros participaran en prácticas religiosas de carácter público, fue el disfraz.

Ante la tajante disposición oficial hacia el magisterio de no asistir a actos religiosos bajo el riesgo de perder el empleo si no se respetaba dicha orden, un maestro recordó: “aquí estaba una señorita de nombre Francisca Martínez, que iba la iglesia disfrazada de viejita” (Ramos, 2003).

Sobre esta decisión o única opción que al magisterio católico le dejaron para practicar su fe, la maestra que protagonizó estos hechos así lo refirió:

[...] entonces mi madrina Pachita, que también era maestra y muy amante de la Iglesia, venía y se traía las naguas de mi madrina Juanita, (de su mamá) porque todavía mi mamá no usaba faldas largas, nos poníamos las naguas, nos disfrazábamos y nos íbamos. No íbamos tan seguido, cuando mucho para el viernes primero; era lo que nos apuraba, hacer nuestro viernes, confesarnos [Meza, 2003].

Sobre la forma en que esto se hacía, la entrevistada expresó: “mi madrina Pachita y yo nos metíamos rápido a la sacristía, porque allá nos confesaban y allá nos quedábamos”. Esta era una práctica extremadamente cuidadosa que era posible por el apoyo de los sacerdotes y porque las personas que hacían esto no se enteraban de quiénes más lo realizaban, ya que eran atendidas en privado y de prisa por el sacerdote en turno.

Entre las problemáticas más sentidas del magisterio local de la época cardenista, además de las anteriores, estaba lo relacionado con las vías de comunicación y medios de transporte. Hoy es un tema recurrente en los recuerdos de los maestros, porque el traslado hacia su centro de trabajo fue una tarea complicada que cada semana emprendían. Ante vías de comunicación tan precarias como los caminos de herradura y pocas terracerías que ofrecía la geografía nochistlense, el medio de transporte más adecuado era el caballo u otro tipo de remuda, pero la frecuencia con que los entrevistados hicieron referencia al caballo lo ubica como el transporte más importante, incluso para las mujeres. Una de ellas recordó: “había caminos difíciles, casi intransitables [...] ahí por la cuesta de las

minas le soltaba uno la rienda al caballo y él tenía que buscar dónde poner su pezuña, porque hay un pedregal ingrato” (Melchor, 2003).

Generalmente los maestros tenían un caballo como medio de transporte y las maestras algunas también tenían el suyo, pero a otras las acompañaba un familiar o contrataban a un arriero para que los domingos por la tarde las transportara a la comunidad donde trabajaban, con todo y su familia si eran casadas o solo ella si era soltera, y el viernes por la tarde el mismo arriero iba a recoger a la maestra y a su familia para trasladarlos a la cabecera municipal y descansar durante el fin de semana o asistir a cursos de capacitación.

Había otros maestros que no viajaban cada semana de la cabecera a la comunidad, sino que vivían permanentemente en la casa del maestro o en otra que les prestaran los vecinos de la localidad; pero cuando era necesario, por trabajo, paseo o compras, moverse de un lugar a otro, el caballo resolvía el problema, tanto para él como para su familia. El caballo, además de servir como medio de transporte, era medio de seguridad ante los peligros que el maestro de la época tenía que enfrentar. En relación con la utilidad del caballo en este sentido, la maestra Chole Melchor dijo:

[...] teníamos la consigna de que si sabíamos que el enemigo estaba en una comunidad cerca, los maestros acá disimuladamente, enviábamos un recado informando que saliéramos inmediatamente porque había peligro, y a la hora que fuera el caballo era muy útil, él nos salvaba [Melchor, 2003].

En este sentido, el caballo fue un elemento que permitió al maestro estar puntual en su lugar de trabajo y, al mismo tiempo, alejarse de él cuando el peligro era inminente. Fue un instrumento que al maestro le permitió cumplir y sobrevivir, fue parte indispensable de su equipo y de su vida, porque muchos de ellos, al recibir su nombramiento, buscaban por todos los medios cómo hacerse de un caballo, así como de un libro para la enseñanza de la lectura.

Desde que la profesión magisterial dejó de ser libre y pasó a ser una profesión de Estado, el maestro principió a organizarse sindicalmente y a ser parte importante de la política educativa, ya fuera

como autoridad o como maestro de base. En 1934 en Zacatecas la llegada de la escuela socialista trajo consigo, como estrategia global, el nacimiento de las primeras organizaciones político-sindicales de los maestros; por eso desde entonces el profesor se formó y se desempeñó en el renglón pedagógico sin soslayar la dimensión política que encerraba la profesión.

Además, como el proyecto modernizador de Lázaro Cárdenas contempló la organización gremial de obreros, campesinos y maestros fue un escenario fértil para la participación política, principalmente para el educador, a quien el régimen cardenista le asignó la función de vocero o interlocutor entre el gobierno con los campesinos y obreros, ya que vivía entre ellos, y según el presidente, aunque el maestro tenía un rango superior, la mayoría de los profesores a estas clases sociales pertenecían.

En este contexto, los maestros de Nochistlán se agruparon sindicalmente a la Federación Zacatecana de Maestros (FZM), la cual a su vez se integró a la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE). En lo político, la mayoría se identificó con la Unión de Maestros Socialistas de Nochistlán, representada durante gran parte del cardenismo por el profesor José Durán Ramírez, quien fungía como secretario general (AGN, 1938).

En respuesta a la política del régimen, la participación de esta organización magisterial tuvo como campo de acción las reuniones sindicales, los actos cívico-sociales y la participación en las “jornadas socialistas,” organizadas en la ciudad de México como muestra de adhesión al gobierno cardenista. Sobre su participación en la política sindical, la maestra Chole Melchor, recordando algunas consignas que se coreaban en las marchas, expresó: “Llegamos a ir a México a las manifestaciones cuando don Lázaro Cárdenas. Allí salíamos por las calles y los maestros gritaban: ‘Guante, pelota y manopla; Cedillo¹ ya no sopla’” (Melchor, 2003).

¹ Se referían al general Saturnino Cedillo, aquel cacique potosino que en 1938 se alzó en armas en contra del régimen cardenista. “De acuerdo con las declaraciones de Cedillo, los motivos de la rebelión habían sido el riesgo en que

En las reuniones de maestros cuando se discutía la posibilidad de participar o no en las actividades organizadas por la Unión de Maestros Socialistas, “como había muchos maestros partidarios de la cuestión esa [...] había discusiones y se agarraban feo, se decían muchas majaderías” (Meza, 2003). Las discusiones obedecían a que cada participación a la Ciudad de México requería de una semana o más de tiempo, durante el cual permanecía la escuela cerrada.

Como no se sabe de manifestaciones públicas, los espacios donde se aprovechaba para politizar al magisterio, según el profesor Rigoberto Ramos, eran las reuniones sindicales o los actos cívicos, donde como himno distintivo se cantaba “La Internacional”.

La actividad más importante, aunque no muy numerosa, en la que participaron los docentes de esa región fue en las marchas de apoyo al cardenismo realizadas en la Ciudad de México, conocidas como “jornadas socialistas”.

De Nochistlán, los maestros Gonzalo Frías, Cuco Aguayo, Cuca Medrano, mi papá y no sé quién más, iban precisamente a las jornadas socialistas. Todos los maestros vestidos con pantalón de pechera de mezcilla y las maestras, como las hormiguitas esas del *chorrito*, con falda roja y blusa negra [Ramos, 2003].

Para acudir a este tipo de eventos, salían de Nochistlán a caballo rumbo a Mexxicacán o Yahualica, y de ahí se iban en algún vehículo hasta la ciudad de México, de donde regresaban después de una o dos semanas.

RECHAZO A LA ESCUELA PÚBLICA Y AL MAESTRO

La identidad ideológica del maestro hacia la escuela cardenista y el ambiente hostil creado en la sociedad por iniciativa del clero provocaron ciertas actitudes de rechazo hacia la escuela pública en general y de alguna manera las condiciones para la creación de algunas pequeñas escuelas clandestinas. La escuela oficial, rural o

ponía a México la educación socialista, la expropiación petrolera... y el reparto de ejidos...” (Martínez, 2013).

urbana, fue calificada por algunas personas como “la escuela del diablo,” tanto por su enfoque socialista como por el contenido de los libros que se usaban como texto en el aula. Al fundar la escuela primaria de Rancho Viejo, en octubre de 1934, el profesor J. Refugio Aguayo, originario de Nochistlán, recordó: “Avisé que ya iniciaría la escuela y al pasar por un arroyo donde estaban varias mujeres lavando escuché que decían: ‘ese muchacho tiene el alma del diablo’. Eran beatas y no querían la escuela” (Aguayo, 2002). Debe reconocerse también que, aunque se “tenía la influencia del clero en contra de los maestros no dejaba de haber padres de familia que apoyaran la labor del maestro” (Ramos, 2003).

La coeducación, es decir, la convivencia didáctica entre niños y niñas al interior de la escuela y del aula, también fue motivo de rechazo por parte de los padres de familia. La opinión de algunos de ellos coincidía con lo expresado por el exsoldado cristero de Nochistlán Aristeo Hernández, quien afirmaba que la verdadera educación era aquella en que se incluía la doctrina cristiana y la que se organizaba por sexos. Como en las comunidades rurales las escuelas oficiales eran mixtas, los padres de familia responsabilizaban al maestro de cuidar los términos de la convivencia entre niños de diferente sexo. Atendiendo a este tipo de recomendaciones “en la hora de recreo los muchachitos acá y las niñas por otro lado; nada de revolverse. Aparte todos. A la salida ‘echaban’ primero las muchachitas y ya que iban retiradas entonces ‘echaban’ a los muchachitos” (Hernández, 2003). Para los padres y madres de familia de la época cardenista observar estos cuidados era muestra de organización y de buenos principios, que el maestro debía cuidar.

Los casos registrados en el municipio de Nochistlán sobre rechazo e inconformidad hacia la escuela y el maestro son varios y tenemos algunos identificados, pero las explicaciones a esta conducta son todavía más difíciles de rescatar, aunque sabemos que en esta actitud, entre otras cosas, permeaban la cultura católica, la pobreza, la apatía y la forma personal de entender y aplicar la reforma por parte del maestro.

Para el profesor J. Refugio Aguayo, quien después de dos intentos y el apoyo del supervisor, fundó en 1934 la escuela de Rancho Viejo, la aceptación o rechazo del profesor tenía que ver también con la forma de aplicar el programa escolar, con su conducta, con el compromiso hacia la ideología revolucionaria y la forma de sobrellevar a la gente y su catolicismo.

Nunca tuve conflicto con nadie, yo de tarugo me iba a poner, yo me hacía de lado del líder de ahí, con el mero capataz, y se hacía lo que él decía. Yo le pedía permiso a él para venir al pueblo y hasta me ofrecía caballo [Aguayo, 2002].

La actitud de algunos maestros coincidió con la expresada en la cita anterior: emplearon la estrategia de negociar y estar del lado del líder de la comunidad, pero olvidaron o negaron los compromisos ideológicos que la reforma implicaba. Pero otros que trabajaron en comunidades más católicas o asumieron posturas en defensa de la escuela socialista sí tuvieron problemas. De forma general, “al llegar a las comunidades el maestro en la mayoría de las veces no tenía ni dónde quedarse a dormir, ni dónde conseguir comida tanto para él como para su caballo, que era su medio de transporte” (Aguayo, 2002).

Cuando una comunidad rechazaba al maestro o a la maestra, ni pagando podía conseguir vivienda y víveres. El Sitio fue una localidad que después de la Guerra Cristera tenía una escuela bi-docente y, no obstante que en los primeros años de la década de los treinta se mejoró mucho gracias a la dirección y entrega de la maestra María Engracia Benítez y el apoyo del profesor Víctor M. Granados, no fue reconocida su labor por la comunidad. “Algunas veces durmieron en la azotea de la casa del maestro por miedo y desconfianza a la gente del pueblo, porque no los querían” (Ramos, 2003). A pesar de los esfuerzos de los maestros que llegaron a laborar en esta comunidad, para 1938 solo tenía alumnos para un maestro y en 1944 fue clausurada temporalmente por tener una asistencia menor de 15 alumnos (AHSEP, 1938).

En la comunidad de El Pochote se fundó la escuela en 1933 con un censo escolar de 78 alumnos, en un local provisional y sin ningún anexo, pero con el compromiso de los vecinos de construir la escuela en el menor tiempo posible (AHSEP, 1933). En 1937 que la maestra María Soledad Melchor trabajó ahí, comentó que hubo un hombre que la perseguía y que le buscaba un mal solo por ser maestra. Para esta persona el maestro rural de esta región no tenía garantías y se enfrentó solo, como en otras partes del estado y del país, a los peligros del medio. En la entrevista refirió:

En El Pochote vivía gente que había sido cristera, diario andaban armados [...] Ahí estuvo un maestro anterior a mí que le robaron su caballo, le negaban los blanquillos, la leche, y ¿cómo salía a buscar comida si ya no tenía su caballo? Sí, le sufrimos [Melchor, 2003].

Por las condiciones descritas anteriormente esta escuela no tuvo futuro, se clausuró en 1938 “por falta de cooperación de los vecinos” y se refundó hasta el 1° de octubre de 1963 (AHSEP, 1938).

Los maestros entrevistados hicieron hincapié en que, aunque no hubo daños a escuelas o agresiones físicas a maestros, sí se vivía un clima de inseguridad y desconfianza durante los primeros años del cardenismo. Como medida precautoria, el maestro generalmente no cargaba ningún documento que lo delatara de su función como docente y buscaba siempre hacerse acompañar por alguien durante el trayecto hacia la escuela. La maestra Chole Melchor, quien generalmente se hacía acompañar de su esposo en su camino a la escuela, al respecto comentó: “Entonces fue cuando mi esposo dijo que no quería que trabajara en esto, pero me lo fui llevando y nunca me retiré” (Melchor, 2003).

En suma, las reacciones de rechazo hacia la escuela socialista en la región de Nochistlán fueron menores, si se comparan con los acontecimientos de otros municipios y estados donde quemaron escuelas, desorejaron, mancillaron y asesinaron maestros. Las reacciones de rechazo hacia la escuela oficial suscitadas en la cabecera fueron aún más pacíficas que las del medio rural: solo se

pudo documentar una manifestación pública, protagonizada en su mayoría por mujeres, y la fundación de tres pequeñas “escuelas” primarias de nivel elemental para las pocas familias que se rehusaron a la educación pública para sus hijos y tenían los recursos para pagar la cuota mensual.

Los maestros particulares más conocidos eran Luis Padilla, María Soledad Legaspi y Pascuala Meza. Esta última tenía su escuela muy céntrica y asistían los hijos de las personas de mayores recursos económicos. Con la maestra Soledad Legaspi asistían niños de recursos económicos de nivel medio y con Luis Padilla los niños de más bajos recursos. Los papás de los niños pagaban de uno a dos pesos mensuales por alumno [Valdez, 2003].

El profesor Juan Valdez Aguayo, quien fue alumno en la escuela de Luis Padilla, sobre el contexto de la época y su situación familiar explicó:

[...] mi madre era sumamente católica, pertenecía a todas las organizaciones religiosas de aquí de Nochistlán, y debido a esa influencia ella no quería que yo fuera a una escuela oficial... íbamos y entrábamos a las escondidas porque los policías vigilaban de que no hubiera ese tipo de escuelas [Valdez, 2003].

La Iglesia en estos lugares, a través de los sacerdotes o de laicos, pertenecientes a alguna agrupación religiosa, manifestó su rechazo a la escuela pública y organizó la resistencia. Al respecto un profesor entrevistado dijo:

Yo recuerdo que a mi hermano un día que se iba a confesar... mire profesor no le miento, el cura lo levantó de la oreja. Después le pregunté: “Bueno, y ¿por qué?”... “porque estoy en la escuela oficial”, me dijo, “y porque mi papá era maestro”. Pero el terrible pecado era el estar en la escuela oficial, por el contenido de los libros. Mire, y también las mujeres se organizaron, desfilaron por el jardín de Nochistlán con una pancarta que decía “MUERA EL ARTÍCULO TERCERO”, ese letrado recuerdo porque lo traía mi tía Martiniana que era muy católica, pertenecía a las agrupaciones religiosas [Ramos, 2003].

Todas estas son solo algunas evidencias de la manera y magnitud en que se manifestó el rechazo a la reforma cardenista en la región de Nochistlán y Apulco.

FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN

Sobre la formación profesional que tenían los maestros rurales de esta región durante toda la década de los años treinta, con excepción del inspector escolar y su secretario, su máximo nivel de estudios era sexto grado de educación primaria. Eran profesores “improvisados”, de ahí la urgente necesidad de capacitarlos adecuadamente a través de diferentes espacios organizados por las autoridades educativas. Generalmente los sábados de cada semana el inspector hacía reunión de valoración y capacitación con los maestros y organizaba Centros de Cooperación Pedagógica cada tres meses, y por conducto de la Dirección de Educación Federal, en vacaciones de julio y agosto se organizaban reuniones de capacitación en la capital del estado.

Se les llamaba Centros de Cooperación Pedagógica a las reuniones trimestrales de maestros estatales y federales, que se congregaban durante dos o tres días en alguna comunidad del municipio previamente acordada con el fin de socializar sus experiencias de aprendizaje, ventilar problemáticas y escuchar ponencias del supervisor u otros especialistas sobre asuntos relacionados con los contenidos del programa.

Con leves modificaciones, los Centros de Cooperación Pedagógica fueron una estrategia de capacitación utilizada en muchos estados de la República. Según Lourdes Cueva, sobre el particular los maestros de Sinaloa expresaron:

En los Centros de Cooperación, aunque no se resolviera todo, las necesidades se colectivizaban y adquirían nuevo sentido. Los maestros aprendían en la marcha a ser y a hacer institución [...] los Centros de Cooperación se convirtieron en la alternativa de formación más completa que tuvo el magisterio durante el cardenismo. La maestra

Pedroza explicó esto en pocas palabras: “Eso nos hizo maestros” [Cueva, 2001, pp. 113-114].

Al finalizar los trabajos del Centro, se organizaba un festival en la vía pública para agradecer a la comunidad los servicios de alimentación y hospedaje que había ofrecido a los maestros durante su estancia. En el programa participaban varios maestros y maestras, generalmente a iniciativa del inspector, en el entendido de que todos tenían la capacidad para intervenir con algún número artístico. Sobre la dinámica de participación y la importancia de los eventos la maestra Chole Melchor, de Nochistlán, expresó:

El inspector nos avisaba: prepárense un número porque les va tocar a usted y usted [...] y cuando acordábamos de sorpresa anunciaba a alguien de los compañeros y temblando y todo cantábamos, todos desentonados, pero salíamos del paso. A mí me sirvió mucho eso [Melchor, 2003].

Además de lo anterior y la formación misma que daba el trabajo cotidiano, durante los meses de julio y agosto de cada año se preparaba un equipo interdisciplinario para ofertar cursos intensivos, talleres y pláticas para actualizar y habilitar al magisterio de todo el estado en lo que se llamó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), con sede en Zacatecas.

El profesor Arnulfo Ochoa, en su calidad de director de Educación federal, en junio de 1938 convocó al profesorado a participar en lo que se llamó “Instituto Magno” y justificó que se realizaba en virtud del crecido número de educadores que solo tenían sexto año de primaria. Hizo referencia a una asistencia aproximada de 200 elementos y explicó en el comunicado quiénes impartirían los cursos.

Tomarán a su cargo como maestros del Instituto [...] 15 Inspectores y Directores de Educación, pero se ha conseguido también la cooperación de los ingenieros del Departamento Agrario para tratar los asuntos relativos a la enseñanza agraria y a las industrias [...] la de un médico del Departamento de Salubridad para tratar las materias de

la especialidad; la de un especialista en asuntos históricos del estado para tratar la materia respectiva; y por último la cooperación de la Dirección de Educación Pública para llenar el programa de enseñanza de Economía Doméstica [AHSEP, 1938].

Como de las escuelas Normales no egresaba el número suficiente de maestros que se necesitaban, se contrataba a egresados de primaria para trabajar en las escuelas, pero era solo la formación inicial, luego se les obligaba a participar en todos los espacios de capacitación y a seguir estudiando, generalmente en el Instituto, hasta terminar la carrera.

Hubo casos de maestros que durante el cardenismo renunciaron, pero fue porque no pudieron o no quisieron seguir estudiando y ya no se les contrató. Así fue el caso de la señora Gabriela Ramírez, quien trabajó en la Escuela Estatal Mixta de Tenayuca de 1930 a 1937. Sobre los motivos que tuvo para retirarse, dijo:

Yo salí de maestra cuando la escuela salió de la iglesia,² cuando ya la hicieron federal [...] dejé de trabajar porque nos sacaron, y nos dijeron que nos fuéramos a estudiar el sexto año para seguir trabajando, pero mi mamá no quiso y luego no teníamos con qué salir a estudiar [Ramírez, 2003].

El funcionamiento del IFCM fue una estrategia de carácter nacional, había en todas las capitales de los estados; lo que se considera como una estrategia meramente estatal fue la implementación de

² La frase “cuando la escuela salió de la iglesia” se refiere a un acontecimiento local muy sentido por los habitantes de Tenayuca, acaecido durante la Guerra Cristera. Como esta localidad fue la única que se alió al gobierno federal para combatir a los cristeros de la región, el 7 de abril de 1928 fue sitiada por el ejército cristero, y como no pudieron “tomarla” a pesar de la superioridad numérica de los atacantes, decidieron incendiar la mayoría de las viviendas, aprovechando que eran jacales con techo de zacate. Desde esa fecha el templo católico fue utilizado como vivienda para muchos que se quedaron sin casa y como espacio educativo para impartir clases, dando muestras de rechazo hacia la religión católica. Allí permaneció la escuela por cerca de 10 años, hasta que se federalizó y se le construyó un edificio exprofeso.

cursos ofrecidos por la Escuela de Artes y Oficios de Guadalupe. Desde el 22 de febrero de 1935, el presidente municipal de Zaca-tecas informó al profesor Salvador Varela, director de Educación federal, que a partir de la fecha se ofertarían “cursos especiales para la preparación de maestros rurales, teniendo derecho cada municipio a enviar dos alumnos de acuerdo con los requisitos estipulados” (AHMZ, 1932-1940).

METODOLOGÍA Y APOYOS EN LA ENSEÑANZA

Muchos de los informes escolares que rendía el supervisor a las autoridades estatales hacían hincapié en que la metodología de enseñanza era la basada en la *escuela activa*, pero no profundizaba en detalles de cómo se aplicaba en el salón de clases. Lo más común era que el supervisor en su visita hiciera una clase modelo para que el maestro de grupo siguiera el patrón y dejaba una serie de recomendaciones, pero más de índole social y administrativa que pedagógica.

A falta de libros de texto y para subsanar esta deficiencia era común que los maestros compraran libros sobre las distintas materias que integraban el mapa curricular del plan de estudios de la educación primaria elemental. Los títulos más usuales que podían adquirir los docentes de esta región eran *Geografía sumaria de la República mexicana*, *Aritmética y nociones de geometría* y *Síntesis de historia de México*, entre otros.

Preocupado por el ámbito pedagógico y la formación revolucionaria de la niñez, el gobierno de Lázaro Cárdenas, en su primer año de gobierno, a través del Instituto de Orientación Socialista (IOS) y la SEP, aprobó algunos libros hechos en casas editoriales para que fueran utilizados como textos provisionales, adquiridos por estudiantes y maestros. Para 1935, a instancias del IOS, se hizo una revisión y depuración de libros que sirvieran como textos en las escuelas urbanas y rurales de todo el país, y aunque no se oficializó ni se hizo obligatorio el uso de libros de texto por grados, el 6 de febrero de ese año una comisión publicó una lista de textos



Figura 1. Textos de apoyo al docente.

Fuente: Archivo personal de Josefa Meza Martínez.

y autores, divididos en ciclos y grados, que se sugería para apoyar la enseñanza acorde a los principios de la reforma cardenista. Por su parte la Comisión Editora Popular publicó también una gran cantidad de folletos, revistas y libros para niños y maestros, con el fin de difundir la ideología de la escuela socialista en todos los rincones de la patria (SEP, 1935).

En relación con estos libros, de la época cardenista, que pudieran considerarse como de texto, aunque no gratuitos, Salvador Camacho refiere que en Aguascalientes las escuelas urbanas del estado usaban libros de la *Serie SEP*, por medio de los cuales se pretendía concienciar al niño urbano como un futuro proletario y luchador social consciente y comprometido con los de su clase social; en tanto que los niños de la escuela rural recibían los libros *Simiente*, de Gabriel Lucio, de contenidos eminentemente rurales con los cuales se pretendía formar al futuro agrarista y cooperativista (Camacho, 1998). En este sentido, la Comisión Editora Popular en uno de sus informes reportó:

Conocidas las necesidades de la población escolar en materia de libros, cuadernos y lápices, se pudieron formular presupuestos que redujeron el costo de los libros a la cantidad mínima de SIETE CENTAVOS ejemplar, el de cuadernos de veinte páginas con forros de colores, a 85 centésimos de centavo y los lápices con goma de buena calidad, a un centavo y tres décimos [AHSEP, 1935].

A pesar de la gran cantidad de libros y materiales que se editaron a partir de 1935, por la preocupación de la SEP de que ningún alumno, del campo o de la ciudad, careciera de los libros necesarios, a los municipios más alejados de la capital del estado como Nochistlán llegaron pocos y solo de lecturas de la serie *Simiente*, no obstante que se instaló una Comisión Editora Popular en Zacatecas (AHMZ, 1920-1924), de la que no se sabe que haya editado algún material didáctico o de apoyo a la enseñanza, como sucedió en Aguascalientes y Jalisco.

Sobre la existencia de útiles escolares con que contaban los alumnos, un exestudiante de una escuela oficial de Nochistlán comentó:

Cuál mochila ni cuál nada, nuestros útiles escolares eran un cuadernito que nos echábamos debajo de la camisa, en la pancita; cada quien lo compraba. Y si no había más, con un pliego de papel lo partía uno y hacía su cuaderno de rayas. Había lápices de madera a un centavo sin borrador y a dos centavos los que tenían borrador [Ramos, 2003].

Otro exalumno de una de las escuelas particulares que hubo en Nochistlán durante el periodo cardenista, sobre los artículos de apoyo escolar dijo:

[...] llevábamos para trabajar unas pizarras y unos instrumentos que se les llamaban pizarrines; entonces con eso grababa uno ahí, hacía sus letritas. Había un libro que vendían en el portal que se llamaba el *Silabario de San Miguel*, ahí era donde uno aprendía primero las vocales y luego la combinación de las vocales, luego ya las letras y las sílabas. La maestra ponía a leer a los que ya sabían y a nosotros nos dedicaba a hacer las vocales; entonces yo de las vocales pues nunca salí... [Valdez, 2003].



Figura 2. Pizarra y pizarrines.

Fuente: Archivo personal de Josefa Meza Martínez.

Como lo refiere la cita anterior, a principios de la década de 1930 se escribía con un instrumento en forma del lápiz actual, llamado pizarrín. Este instrumento estaba hecho de piedra negra el cual al deslizarlo sobre la pizarra marcaba una línea blanca que luego se borraba con pasar la mano o un trapo húmedo.

La pizarra era un rectángulo de piedra negra enmarcado con madera, de aproximadamente 22 por 18 centímetros y con un espesor aproximado de tres centímetros. Para facilitar la escritura, las pizarras estaban cuadriculadas con marcas muy tenues pero que difícilmente se borraban.

En las escuelas rurales, donde generalmente no disponían de los útiles escolares que había en las cabeceras, los escasos libros de lecturas eran el material más importante. Acorde a la ideología de la escuela socialista, el profesor Cuco Aguayo recordó y entonó el “Himno del agrarista” que, según dijo él, se cantaba en todas las escuelas rurales porque venía en los libros.

Según los textos de la escuela socialista, la Revolución era un proceso que aún no terminaba, por eso había lecciones que pre-

sentaban a un trabajador inconforme con su insuficiente salario que no le permitía cubrir sus necesidades básicas. Se legitimaba también la controversia y el desacuerdo en contra de la obediencia que enfatizaban los textos porfiristas (Vaughan, 2000).

En relación con las lecturas sobre el trabajo y la importancia de la escuela en el medio rural, la rima titulada “Niño campesino” era muy representativa:

Entre los robles y los encinos
hizo su choza mi gran papá
es de palitos, es de zacate
tiene cocina y tiene el corral.
Cuando se escucha la campanada
que para clases llamando está
bajo cantando por la llanada
llego a la escuela y a trabajar.
Mis padres ponen todo su empeño
porque yo vaya siempre a estudiar
que con estudio podré ser útil a los demás [Aguayo, 2002].

Del libro de lecturas llamado *Simiente*, de tercer grado, otro entrevistado recordó una lectura llamada “El tío Chema”, que tenía dos grabados, en el primero estaba el tío Chema trabajando en su labor con el calzón de manta arremangado hasta la rodilla, con su sombrero bien puesto a un lado de su yunta, y en el segundo estaba el tío Luis orando. El texto hacía una comparación entre ambos, en los siguientes términos:

El tío Chema es un hombre muy trabajador, no pierde el tiempo en nada, siempre trabaja y trabaja; entre tanto don Luis, gasta el dinero en velas que enciende a los santos implorando la lluvia [Ramos, 2003].

Sobre la campaña de limpieza, que fue uno de los rubros que junto con la inclinación al trabajo, la organización gremial, el ejido, la cooperativa y la lucha contra los vicios atendió la escuela socialista en su amplio campo de acción, un profesor de la época recordó la siguiente rima:



Figura 3. Libro de lecturas.

Fuente: Archivo personal de Josefa Meza Martínez.

Piojito por qué picáis
 en tierras que no son tuyas
 manda el rey de Cataluña
 que mueras en estas uñas.
 Tu padre te dio esa ciencia
 y tu madre te la consiente
 oirás tronar tu pancita
 delante de tanta gente [Aguayo, 2002].

REFLEXIONES FINALES

La querella entre el Estado y la Iglesia católica en el periodo cardenista tomó como escenario la escuela, y como este litigio estaba fincado en la oposición de la Iglesia católica al socialismo, la escuela fue la arena de conflicto por su papel de transmisora de creencias y valores. Los grandes protagonistas de esta historia fueron el Estado y la Iglesia, que se enfrentaron a través de sus representantes: los maestros como comisionados del Estado y los sacerdotes, como instrumentos del clero, aliados con parte de la sociedad civil.

En su afán por mejorar las condiciones del pueblo, el Estado partió del supuesto de que los vicios, los prejuicios y los valores religiosos impedían la construcción de una sociedad moderna acorde a las necesidades de la época, por eso los combatió desde la escuela, pero chocó con el proyecto de la Iglesia católica. Los dos encontraron seguidores y se dio el enfrentamiento. Los proyectos discreparon porque el Estado reclamaba al ciudadano para su servicio y pedía su lealtad al mismo, y la Iglesia, apoyada en la encíclica *Rerum Novarum*, atribuía a la familia el derecho sobre los hijos y el derecho de esta para educar en lugar del Estado. Entendido el problema de este modo, la educación socialista se ubica hoy como un conflicto político-ideológico entre ambas instituciones para imponer su ideología y su doctrina sobre la sociedad mexicana. La educación que Cárdenas se planteó fue teóricamente socialista, pero no pudo cristalizar en una sociedad y un régimen político comprometido con el capitalismo mundial.

Como lo afirma Vaughan (2000), la educación socialista fue un proceso de negociación entre la sociedad civil y la propuesta cultural de los maestros, como portavoces del gobierno federal, y cada localidad, según sus condiciones, “vio este proyecto con distintos ojos”. La reforma educativa cardenista fue aplicada de acuerdo a las circunstancias propias de cada lugar, cuidando en ocasiones más los intereses personales y de grupo de quien la ejercía que los fines educativos. Por su origen y el papel que le tocó jugar, el maestro tuvo una doble función: por un lado se desempeñó como propagador de la ideología del Estado, pero por otro lado, su cercanía e identidad con los campesinos y los obreros le permitió organizarlos para exigirle al gobierno cuando fuera necesario. De esta manera el maestro rural fue el centro de la negociación, fue la bisagra entre el pueblo y el gobierno.

A pesar de que la reforma educativa de 1934 tuvo una serie de críticas y deficiencias señaladas por protagonistas de su tiempo y algunos investigadores que la han estudiado, es justo reconocer que dejó toda una estructura ideológica y material al servicio de la

educación pública, formó y capacitó a miles de maestros rurales, aumentó el alfabetismo y la cobertura educativa, afianzó el carácter nacionalista y popular de la educación mexicana y logró que la escuela ganara presencia social por haber sido el centro del conflicto.

En la región de Nochistlán se puede afirmar que la reforma fue moderada, en ningún tiempo se dieron casos de violencia física contra los maestros. En la segunda etapa del cardenismo, cuando se enfatizó la organización de obreros y campesinos en sindicatos, solo se conoció la existencia de un sindicato de obreros y dos pequeños ejidos formados tardíamente.

La federalización educativa, como estrategia de la reforma cardenista, fue aceptada por el gobierno del estado de Zacatecas, de tal forma que fue la segunda entidad que federalizó su enseñanza, en junio de 1934. La creación de la Federación de Maestros Socialistas del Estado de Zacatecas fue una acción de protocolo con el fin de responder a las exigencias de la política nacional, pero no hizo realmente nada a favor de los maestros verdaderamente revolucionarios, de ahí su corta duración y su desconocimiento por los maestros de base.

Aunque no hubo un proyecto sociocultural y económico en Zacatecas, como el de la Región Lagunera, ni un magisterio comprometido con la comunidad, siendo su guía y consejero, por la región de Nochistlán la escuela socialista no contribuyó al mejoramiento directo de las condiciones de vida de la población, pero sí se encontraron evidencias importantes que dejó a su paso.

REFERENCIAS

- AGN [Archivo General de la Nación] (1937). Fondo LCR, exp. C.1086 606.1/39. Ciudad de México.
- AGN (1938). Fondo LCR, exp. C.1080 404.1/5676. Ciudad de México.
- AHEZ [Archivo Histórico del Estado de Zacatecas] (1932-1940). Fondo Contemporáneo, Serie Educación Federal, caja 1, exp. 25. Zacatecas, México.
- AHMZ [Archivo Histórico del Municipio de Zacatecas] (1920-1924). Fondo Contemporáneo, serie Instrucción Pública, subserie Generalidades, caja 2, exp. 60. Zacatecas, México.

2 • La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones

- AHSEP [Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública] (1935). Caja 17, exp. 3, F. 229.
- AHSEP (1937). Caja 25, exp. 35, fs. 56-57. Caja 28, exp. 21, fs. 8-9.
- AHSEP (1938). Caja 1, exp. 12, fs., 1-4-5-6-10. Caja 19, exp. 19, fs. 9-10.
- APJM [Archivo Personal Josefa Meza].
- Aguayo Aceves, J. R. (2002, nov. 20). Entrevista personal. Nochistlán, Zacatecas.
- Bazant, M. (1995). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: El Colegio de México.
- Camacho, S. (1991). *Controversia educativa entre la ideología y la fe. La educación socialista en la historia de Aguascalientes 1876-1940*. México: CONACULTA.
- Cueva, L. (2001). *La educación socialista en Sinaloa (1934-1940)*. México: Universidad de Occidente.
- El Nacional Revolucionario* (1936, may. 30). Zacatecas, Zac.
- Hernández Cervantes, A. (2003, ene. 19). Entrevista personal. Nochistlán, Zacatecas.
- Martínez, C. (2013). Aires de Rebelión. Saturnino Cedillo se alza en armas contra Lázaro Cárdenas. *Relatos e historias en México*, V(53), 58.
- Melchor Benavides, M. S. (2003, abr. 5). Entrevista personal. Nochistlán, Zacatecas.
- Meza Martínez, J. (2003, oct. 20). Entrevista personal. Nochistlán, Zacatecas.
- Ramírez Meléndrez, G. (2003, ene. 16). Entrevista personal. Tenayuca, Apulco, Zacatecas.
- Ramos Díaz, R. (2003, ene. 9). Entrevista personal. Nochistlán, Zacatecas.
- Sexto Censo de Población 1940*. Zacatecas, Zac.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1933). *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública. Tomo II*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- SEP (1935). *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública. Tomo 1*. México: Talleres Gráficos de la Nación.
- Valdez Aguayo, J. (2003, ene. 17). Entrevista personal. Nochistlán, Zacatecas.
- Vaughan, M. (2000). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1934-1940*. México: SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Yankelevich, P. (2000). *La educación socialista en Jalisco*. México: El Colegio de Jalisco.

ACERCA DE LOS AUTORES

JUAN B. ALFONSECA GINER DE LOS RÍOS

Profesor-investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Dominicano. Realizó estudios de grado en Sociología (UNAM) y posgrados en Ciencia Política (FLACSO) y Estudios Latinoamericanos (UNAM). Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es miembro fundador de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y ha formado regularmente parte en la organización de eventos especializados en la historia de la educación. Ha desarrollado investigación histórica en materia de políticas de escolarización en contextos rurales de México y la República Dominicana durante la primera mitad del siglo XX, contando con publicaciones sobre cada circunstancia nacional. Correo electrónico: j_alfonseca@yahoo.es.

SALVADOR CAMACHO SANDOVAL

Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Es licenciado en Educación, maestro en Investigación Educativa y doctor en Historia de América Latina. Premio John Nuveen en Chicago y Premio Aguascalientes en Humanidades. Enseñó e investigó en la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Madrid, España. Fue cronista del estado, investigador nivel II del SNI y presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Ha trabajado en la administración pública en proyectos de educación, cultura y ciencia. Es autor y coautor de varios libros y articulista y conferencista en temas de educación, historia, cultura y política. Correo electrónico: camacho_sal@yahoo.com.mx.

CARLOS CAPISTRÁN-LÓPEZ

Profesor del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Es doctor en Educación

por la UAEM, especializado en la línea de investigación de historia de la educación. Ha explorado temas sobre educación rural morelense, libros de texto y periódicos educativos en el siglo XIX y XX. Se desempeña también como profesor de tiempo parcial en el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos en las asignaturas de Historia de México y Universal. Correo electrónico: carlos.capistran.lopez@gmail.com.

AYMARA FLORES SORIANO

Profesora-investigadora adscrita al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Américas Puebla (UDLAP). Es doctora en Ciencias en la especialidad en Investigación Educativa por el CINVESTAV y miembro del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT, Nivel Candidata. Sus investigaciones se centran en las experiencias de organización política y movilización estudiantil en el México del siglo XX, así como en la historia social de la educación durante el mismo periodo. Se interesa en las dimensiones sociales e históricas de los procesos educativos en México desde el enfoque de las experiencias de los actores escolares. Correo electrónico: aymara.flores@udlap.mx.

ANA MARÍA DEL SOCORRO GARCÍA GARCÍA

Profesora-investigadora de la Facultad de Historia de la Universidad Veracruzana. Es doctora en Historia por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestra en Educación por la Universidad Central de Veracruz. Perteneció al Cuerpo Académico 78 Estudios en Educación y al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Cuenta con perfil deseable PRODEP. Es integrante de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y de la Red Nacional de Licenciaturas en Historia y sus Cuerpos Académicos (RENALIHCA). Sus líneas de investigación son historia de la educación con énfasis de Veracruz e historia de las mujeres y género, siglos XIX-XX. Correo electrónico: mgarcia@uv.mx.

JUANA IDALIA GARZA CAVAZOS

Profesora-investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Es egresada del doctorado en Historia por la Universidad Iberoamericana de México, se especializa en la historia de la educación en Nuevo León durante los siglos XIX y XX. Forma parte del Comité Académico del Centro de Investigaciones Históricas y del

Cuerpo Académico consolidado Estudios históricos interdisciplinarios, de la misma institución. Correo electrónico: juagarza@gmail.com.

ADRIANA ADÁN GUADARRAMA

Profesora de educación secundaria en la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM). Es doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), especializada en la línea de investigación de historia de la educación. Ha explorado la formación normalista en Morelos entre los años 1920 y 1960. Correo electrónico: adriana.adan@aeefcm.gob.mx.

MARCELO HERNÁNDEZ SANTOS

Profesor-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas. Es doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas y cuenta con un posdoctorado en El Colegio de San Luis, A.C. (2016-2018). Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I, y es miembro activo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y de la Latin American Studies Association (LASA). Ha escrito libros, capítulos de libros y artículos en revistas arbitradas. Los temas que ha tratado se relacionan con la historia de la educación en el siglo XX. Se ha enfocado al análisis de la relación entre el Estado y los sistemas educativos. Correo electrónico: maruniv321@gmail.com.

ELÍAS LOMELÍ LLAMAS

Es profesor de educación primaria y educación media, con especialidad en Ciencias Sociales por la Escuela Normal Superior de Durango. También es licenciado en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 145 de Zapopan, Jalisco, y maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes (2004). Actualmente cursa el doctorado en Historia en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Su línea de investigación gira en torno a la historia de la educación en Zacatecas. Correo electrónico: zmhvhcheg@yahoo.com.mx.

VERÓNICA MÉNDEZ ANDRADE

Universidad Veracruzana. Es licenciada en Historia y Pedagogía por la Universidad Veracruzana. Estudiante de maestría en Ciencias Sociales del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales (IIHS) de la Universidad

Veracruzana. Tesis de licenciatura en Historia con mención honorífica: “La nueva práctica pedagógica: los planes de estudio de la Escuela Normal Primaria de Xalapa y su influencia en las escuelas formadoras de docentes, 1886-1910”. Correo electrónico: vero0407@outlook.es.

ELVIA MONTES DE OCA NAVAS

Investigadora independiente, miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE). Es profesora de educación primaria y doctora en Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se le concedió la Medalla Gabino Barreda por haber obtenido el más alto promedio de calificación al término de sus estudios de doctorado. Es autora de doce libros individuales, el más reciente *Reparto de ejidos en el municipio de Toluca, Estado de México* (2017). Cultiva la líneas de investigación historia de la Revolución mexicana, historia del gobierno cardenista en México (especialmente lo referente a educación y reforma agraria), historia de los textos escolares en México, siglos XIX y XX, e historia de la tolerancia religiosa. Correo electrónico: elvia.montesdeoca@gmail.com.

GIOVANNI DE JESÚS OREA Y QUINTERO

Profesor de educación superior asociado A en la Escuela Normal Rural “Lázaro Cárdenas del Río”, Tenería, Tenancingo, Estado de México. Es maestro en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, con especialidad en la línea de la historia de la educación. Ha explorado la historia de la región oriente del estado, enfocado a la educación rural en Morelos y el uso de diversos libros de lectura durante las décadas 1920 a 1940. Correo electrónico: gjesuis@hotmail.com.

FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN

Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Cuenta con estudios como doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior Pedagógico “José Enrique Varona” (Cuba) y maestro en Educación Superior. Tiene reconocimientos como miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1, y perfil PRODEP. Es miembro activo de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red de Investigadores

Educativos Chihuahua. Entre sus publicaciones recientes se encuentra “Historia de la educación en Chihuahua: el Seminario de Microhistoria” (2020) en *RECIE, Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*. Su línea de investigación es historia e historiografía de la educación. Correo electrónico: aperezp@uach.mx.

IZABELA TKOCZ

Profesora-investigadora en la Universidad Autónoma de Chihuahua. Es doctora en Educación, Arte y Humanidades, y pertenece al Sistema Nacional de los Investigadores. Sus líneas de investigación son historia e historiografía de educación, propaganda y educación y metodología de la investigación histórica. Ha publicado varios artículos y capítulos de libros, entre los cuales destacan “Desafíos de la historia oral en las sociedades oprimidas: caso cubano” (2021) y “Movimientos estudiantiles en Polonia y México de 1968: un estudio comparativo” (2020). Correo electrónico: izatkocz@hotmail.com.

JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN

Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Cuenta con estudios como doctor en Educación, especialidad en Competencias Docentes por la Universidad Autónoma de Madrid; maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional; licenciado en Educación Primaria por la Escuela Normal del Estado “Profr. Luis Urías Belderráin”. Cuenta con reconocimiento al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y presidente de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación en el periodo 2019-2021. Entre sus temas de interés están la historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Ha publicado 16 libros como autor individual, en coautoría y como coordinador, entre los que destacan *La educación socialista en Chihuahua 1934-1940, una mirada desde la Escuela Normal del Estado* (2015) y *La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua (1934-2018)* (2019); entre sus publicaciones recientes está “La educación en Ranchería Juárez, Chihuahua, 1932-2018” (2019). Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx.

ARIANNA VEGA HERNÁNDEZ

Es licenciada en Historia por la Universidad de Cienfuegos, Cuba. Se ha desempeñado como profesora-investigadora en el área de historia en la Universidad José Martí de Sancti Spíritus, Cuba. Realizó estudios de maestría en Innovación Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, donde actualmente cursa el programa de doctorado en Educación, Artes y Humanidades. Pertenecer al Cuerpo Académico de Historia e Historiografía de la Educación y trata en sus investigaciones y publicaciones el tema de la ideología socialista en los movimientos estudiantiles y magisteriales de Chihuahua. Correo electrónico: arianna.vega91@gmail.com.

Esta primera edición de
Historia de la educación en México.
Volumen 2. La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones
se concluyó en el primer semestre del 2022
en Chihuahua, Chihuahua, México

Edición



Calle Cd. Delicias 251, Chihuahua, Chih., México, 31135
Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, villalobos7@gmail.com



Este libro forma parte de la colección *Historia de la educación en México*, integrada por cinco volúmenes temáticos –distribuidos en siete tomos– que dan cuenta de procesos, sucesos, instituciones y personajes que han forjado al sistema educativo en diferentes momentos y regiones del país. Su concepción no obedece a la intención de escribir “la historia de la educación en México”, sino que aspira a convertirse en una mirada –de otras tantas que puede haber– acerca de los temas que se abordan. Cada volumen reúne a un importante número de autores con diferentes perfiles académicos y procedencia institucional, que dan como resultado un producto académico bien elaborado y con pluralidad de visiones, destinado a fortalecer los procesos de diálogo y enriquecimiento de nuestro campo investigativo.

En el conjunto de reformas educativas que se han impulsado en México a lo largo de la historia —y que han quedado plasmadas en el texto del artículo 3° constitucional—, la que se decretó en 1934, durante el sexenio del general Lázaro Cárdenas del Río, ha sido quizás la más polémica y a la que se han dedicado un mayor número de investigaciones durante y después de que fuera adoptada como política de gobierno. En este volumen, titulado *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones*, se ofrecen nuevas perspectivas de análisis sobre el origen, desarrollo y resultados de este proyecto socio-educativo, a partir de los hallazgos de las investigaciones que han surgido en los últimos años y que aportan visiones particulares sobre lo que ocurrió en diferentes contextos y regiones del país. Cada capítulo se posiciona desde un ángulo en particular ante la problemática histórica de la construcción del socialismo en México y nos muestra el mosaico plural desde donde se construye la historiografía de la educación. Este volumen está lejos de presentar verdades irrefutables, pero sí visiones con diversidad de temáticas e intereses. Nos muestra que hacer historiografía es una tarea inacabada y viva.



ISBN: 978-607996475-7



9 786079 964757