

ESCUELA LAICA, ESCUELA SOCIALISTA

LA EDUCACIÓN EN MÉXICO, 1881-1940

Serie: LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI)

LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE

ALICIA TECUANHUEY SANDOVAL Y MARÍA DEL CARMEN AGUIRRE ANAYA



ESCUELA SOCIAL EN MÉXICO,

ESCUELA LAICA, ESCUELA SOCIALISTA LA EDUCACIÓN EN MÉXICO, 1881-1940

**Serie: LENGUAJE, EDUCACIÓN
E INNOVACIÓN (LEI)
LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE**

Escuela laica, escuela socialista. La educación en México, 1881-1940

Alicia Tecuanhuey Sandoval y María del Carmen Aguirre Anaya (eds.).

SERIE: LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI). LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE

Autores

Alicia Tecuanhuey Sandoval, María del Carmen Aguirre Anaya, Alberto Carabarrín Gracia, Misael Amaro Guevara Ivón Motolinía Torres

ASESORÍA EN TECNOLOGÍAS Y GESTIÓN EDUCATIVA, S.A. DE C.V. (Anteriormente nombrada Instituto de Evaluación y Asesoramiento "IDEA")

Directora de Fundación SM México

Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla

Gerente de Proyectos

Alicia Espinosa de los Monteros Ramos

CONSEJO PUEBLA DE LECTURA, A.C.

Presidente

Daniel Ramos García

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

Rector

Alfonso Esparza Ortiz

Secretario General

René Valdiviezo Sandoval

Director del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélaz Pliego". ICSyH

Francisco Manuel Vélaz Pliego

Valoración y dictamen académico de esta obra

Claudia Albarrán Ampudia

Elvia Montes de Oca Nava

Irma Leticia Moreno Gutiérrez

SERIE LENGUAJE, EDUCACIÓN E INNOVACIÓN (LEI)

Coordinadora

Alma Carrasco Altamirano

Comité académico LEI

- Úrsula Zurita Rivera
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México
- Virginia Zavala
Pontificia Universidad Católica del Perú. Perú
- Alicia Tecuanhuey Sandoval
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México
- Inés Miret
Consultora especializada en proyectos digitales relacionados con la lectura, el libro y las bibliotecas. España
- María Beatriz Medina
Banco del Libro. Venezuela
- Guadalupe López-Bonilla
Universidad Autónoma de Baja California. México
- Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra. España
- Claudia Albarrán Ampudia
Instituto Tecnológico Autónomo de México. México

Editora

Verónica Macías Andere

Dirección de arte, diseño de portada, diseño y formación editorial, diagramación y diseño de gráficos: 2think Design Studio



Los contenidos de esta publicación han sido realizados por los investigadores y autores participantes. La edición, diseño y diagramación fue financiada por el ICSyH-BUAP. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente la opinión de alguna organización.

Escuela laica, escuela socialista. La educación en México, 1881-1940

Primera edición, México, 2016. D.R. © Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V. Magdalena 211, Colonia Del Valle, C.P. 03100, Delegación Benito Juárez, Ciudad de México, Tel. +52 (55) 1087-8400 <www.fundacion-sm.org.mx>. Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Registro número 2830. La marca y/o nombre comercial IDEA (Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo) es propiedad de Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V. D.R. © Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélaz Pliego". Avenida Juan de Palafox y Mendoza No. 208, Centro Histórico, C.P. 72000. Puebla, Pue., Tel. +52 (222) 229-55-00 Ext. 5982 <www.icsyh.org.mx>. Esta obra forma parte de la Colección Lenguaje, Educación e Innovación (LEI). ISBN de la colección LEI: 978-607-8097-06-7 ISBN Asesoría en Tecnologías y Gestión Educativa, S.A. de C.V. 978-607-8097-07-4 ISBN BUAP: 978-607-525-055-7 El contenido literario de la presente obra es de acceso libre y podrá ser reproducido sin restricción alguna respetando los derechos morales de autor.

**ESCUELA LAICA,
ESCUELA SOCIALISTA
LA EDUCACIÓN EN
MÉXICO, 1881-1940**

**Serie: LENGUAJE, EDUCACIÓN
E INNOVACIÓN (LEI)
LIBROS DIGITALES DE ACCESO LIBRE**

CONTENIDO

ESCUELA LAICA, ESCUELA SOCIALISTA LA EDUCACIÓN EN MÉXICO, 1881-1940

INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I	15
JUSTO SIERRA Y EL POSITIVISMO	17
CAPÍTULO II	31
TRES TIEMPOS VITALES EN LA EDUCACIÓN, MÉXICO 1896-1940	33
El horizonte educativo hacia la segunda mitad del siglo XIX	34
El tiempo de la pedagogía. El tiempo de Ezequiel A. Chávez	39
El tiempo de la política educativa federal. El tiempo de José Vasconcelos	47
El tiempo de la doctrina socialista. El tiempo de Ignacio García Téllez	54
Encuentros y desencuentros	62
Para concluir	70
CAPÍTULO III	81
LA EDUCACIÓN SOCIALISTA, PUEBLA 1934-1946. ACERCAMIENTO A ORÍGENES, ACTORES Y ALCANCES	83
La reforma educativa en Puebla temprano inicio y acoplamiento	91
Escalamiento de la conflictividad	101
Límites y apoyos para la educación socialista	108
Control magisterial y nueva reforma	115
A manera de conclusión	123
Siglas	137
Fuentes	138
Bibliografía	140



INTRODUCCIÓN

UN TEMA DE TANTA IMPORTANCIA CONTEMPORÁNEA, COMO es el de la educación, es la razón por la que ha tenido y tiene prioridad en la investigación histórica desde hace muchos años. El continuo y renovado esfuerzo investigativo de la comunidad especializada en nuestro país muestra que la materia requiere tal atención y que tiene por condición ser fuente inagotable de preguntas. Este campo sigue atrayendo a un creciente número de profesionales de la historia y jóvenes en formación; para su acucioso estudio se han diversificado enfoques, problemáticas, fuentes e interrogantes. Prácticamente desde 1999 la historiografía ha recibido la fructífera influencia de la Antropología, Sociología y Literatura. Como han dejado asentado especialistas, entre ellas Luz Elena Galván Lafarga y Alicia Civera, tal influjo ha significado una renovación disciplinar y ha contribuido al debate historiográfico en aras de captar mejor la complejidad y riqueza de la temática que implica el estudio de la educación.

El análisis del pasado de la educación –comprender su historia– no tiene por objetivo establecer antecedentes de la situación actual. Tampoco es un ejercicio intelectual por el que los historiadores aspiremos a encausar una actitud nostálgica hacia proyectos prometedores que no se realizaron. Lejos de eso. A los historiadores, en específico a quienes participamos en esta publicación, nos interesa proporcionar al lector no especializado elementos para reconocer la distancia cultural y de circunstancias, miradas en sí mismas, que hoy tenemos respecto de nuestros antecesores. Aquí no hay intención de establecer evoluciones. Hay una implícita invitación para, con los conocimientos que ofrecemos, mirar los contrastes entre el pasado que analizamos y el hoy que percibimos, distinguir la mencionada lejanía, a la vez que advertir su cercanía. En otros términos, nos mueve también el interés porque el lector adquiera herramientas para identificar permanencias discursivas, institucionales o paradigmáticas en las salidas que encontramos y que encontraron a los retos educativos. Nos interesa hacer evidente lo que aparece sedimentado en el presente como “natural”, indiscutible u obvio en materia de educación y reconocer en ello su condición histórica, mudable.

Este libro tiene por propósito participar con nuestra propia aportación y de cara a una comunidad especializada, en la tarea de identificación de diferentes retos, lógicas en procesos y soluciones ofrecidas al tema educativo encarados por generaciones anteriores. Nos interesa distinguir los impactos que tuvieron, y siguen teniendo, decisiones y acciones del pasado, desde el momento en que se intensificó la intervención gubernamental en el campo educativo. A su vez buscamos ubicar la cercanía que tienen los conceptos que dieron significado a las iniciativas del pasado con nuestros presupuestos.

Esta es una obra colectiva, fruto de investigaciones específicas emprendidas por estudiantes y dirigidas por investigadores miembros del Cuerpo Académico "Historia de la Cultura", adscritos al Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vález Pliego" de la BUAP, en la línea de investigación de Historia de la Educación en México. En este libro quedaron integrados tesistas, a quienes inicialmente los investigadores acompañamos como asesores o lectores, en la elaboración de sus trabajos de grado. De este compromiso surgió nuestro interés por continuar las investigaciones, incorporándonos ya en un trabajo de intercambio, discusión, reorientación y enriquecimiento de algunos resultados que requerían profundización para ser divulgados. Así que esta obra es un primer producto de ese afán común, y con ella presentamos nuestras preocupaciones y perspectivas, atendidas conjuntamente.

En el último cuarto del siglo XIX, y sobre todo en el siglo XX, la educación orientada por el Estado fue vista como medio privilegiado para construir e integrar la Nación, formar ciudadanía y desarrollar al país. Medio para alcanzar diferentes fines y metas en un proyecto inicialmente delineado por los ministros ilustrados de la Corona española, que continuaron y singularizaron los liberales decimonónicos. Medio para moldear mentes, pensamiento, actitudes, aspiraciones, habilidades individuales, según variables valores y objetivos colectivos: prosperidad material, progreso técnico, uniformidad social, igualitarismo en oportunidades, mejoras en el nivel de vida, superación, elevación o emancipación de conciencias. Orientación estatal que, según sus alcances, construyó instituciones y, en momentos, puso en entredicho libertades e iniciativas individuales, tornándose conflictiva. El hilo conductor que reúne los trabajos es, en resumen, el tránsito discursivo del laicismo en educación, hacia una secularización radical.

Los trabajos incluidos en este libro colectivo enmarcan la historia de la educación en la historia del país, como no podría ser de otra forma. Esta relación cobra fuerza después de la revolución mexicana, primera revolución social del siglo a nivel mundial, que impuso nuevos valores y formas de convivencia, atendiendo las muchas causas de malestar que propiciaron aquel doloroso estallido. La historia de la educación en el México posrevolucionario estuvo enmarcada en esa obra de reconstrucción e innovación que implicó aprovechar saberes acumulados del periodo pre-revolucionario, tanto como realizar creativos y originales ensayos para dar contenido a la transmisión de conocimientos en las escuelas, para fundar y organizar instituciones y un sistema educativo, al igual que orientar sus funciones. Es por ello que a lo largo del libro habrá recurrentes referencias a proyectos, reformas constitucionales y reformas educativas.

Podrá advertirse en la lectura de las tres colaboraciones incluidas

en este libro que hemos privilegiado dirigir la luz sobre individuos representativos que portaron proyectos de mejora de la educación en México para alumbrar su acción y, en uno de los casos, para observar las repercusiones de las decisiones reformistas en el medio y los condicionantes de éste sobre aquellas. Los trabajos evocan, con diferente énfasis en el tratamiento de los objetos de estudio particular, a prácticamente las mismas personalidades de gravitación nacional y a su obra: Justo Sierra, Ezequiel A. Chávez, José Vasconcelos e Ignacio García Téllez. Ellos desfilan a lo largo de las tres colaboraciones aquí reunidas. No podía ser de otra forma, en tanto que ellas cubren un periodo de más de cinco décadas en las que esos hombres tuvieron presencia: influyeron, fueron referente, actuaron, se sucedieron o alternaron en la acción gubernamental.

A su vez, las colaboraciones se diferencian entre sí por los problemas que analizan, los respectivos enfoques y perspectivas, los ángulos que resaltan de las personalidades y el carácter de los protagonistas que ocupan la escena en ellas. Si bien estos actores muy visibles son examinados, también lo son, reiteramos con diferente énfasis, los hombres anónimos o de acción más local que quedaron involucrados en las iniciativas de renovación y reforma.

El libro abre con el ensayo "Justo Sierra y el positivismo" escrito por Alberto Carabarán Gracia. Originalmente fue pensado como un capítulo de mayor alcance a lo que aquí se presenta. La delicada salud de su autor, y posterior deceso, lo impidió. A pesar de ello, decidimos incluirlo en homenaje a nuestro colega, en virtud de que su escrito deja ver su pasión por la historia, su estilo historiográfico, su intención interpretativa y la vitalidad de su análisis. Justo Sierra nos es presentado en esta contribución como el político que permanece en nuestra memoria como constructor de una obra educativa perdedera. Alejado de una intención laudatoria, Carabarán Gracia lo analiza en sus tensiones interiores y voluntad de cambio, participando en los círculos de discusión liberal, las imprentas de periódicos de opinión y vinculado a Porfirio Díaz. Resalta la tesis de que Sierra es ante todo un político imbuido por una confianza indiscutible en la educación y el método positivo. En el ensayo el término "regeneración holista" resulta clave para entender la interpretación central del autor, así como su insinuación de representar éste el primer escalón que conduce a la concepción del monopolio estatal de la educación. Decimos insinuación, porque como explicamos arriba, el autor dejó esbozado el trayecto analítico que quiso seguir.

El siguiente capítulo, titulado "Tres tiempos vitales en la educación. México 1893-1940", se ocupa de abordar la trayectoria, perfil y acción educativa de los emblemáticos portadores de sucesivas generaciones que

compartieron la preocupación por atender las necesidades de su tiempo en materia de educación: Ezequiel A. Chávez, José Vasconcelos e Ignacio García Téllez. Además de descubrir a través de sus obras las distintas acciones, los particulares objetivos, los posicionamientos que adoptaron unos respecto a los otros, y las funciones que les tocó desempeñar, las autoras exponen las bondades de hacer colaborar la teoría de las generaciones con los estudios biográficos. Ahí se busca revelar los entrelazamientos y tensiones de horizontes vitales distintos.

El estudio de los exponentes de los tres tiempos vitales esencialmente aporta elementos de comprensión a la problemática de la educación que les tocó vivir; deja al descubierto inquietudes, preocupaciones, desafíos y deseos de las generaciones a las que pertenecieron, así como las peculiares lecturas que hicieron del momento histórico que cada uno de ellos vivió. A partir de ahí, distinguimos influencias, préstamos, convergencias y francas divergencias. El ensayo contiene reflexiones a partir de los gobiernos del liberalismo triunfante en el siglo XIX hasta el cardenismo, pasando por la experiencia de la revolución mexicana. El periodo se extiende, entonces, desde la formación del primero de los protagonistas hasta que concluye la actuación pública de los dos restantes en la realización del compromiso con la educación y la búsqueda del engrandecimiento de la Nación.

Al leer el segundo capítulo es posible construir imágenes sobre distintos tipos de reformadores. Atendiendo a los valores de su tiempo, Chávez y García Téllez quedaron ubicados en los extremos, a la vez que engarzados por la figura de Vasconcelos, en quien encarnan algunas preocupaciones surgidas por los impactos de la revolución mexicana. Cobran a qué relevancia los posicionamientos en relación con el progreso material y la mejora de la condición humana como fin de la educación en términos individuales o colectivos.

En esta contribución las autoras entretajan las cambiantes prioridades del momento histórico con los momentos de vida de las tres personalidades, que tienen una diferencia de quince años entre sí. En la narración, que sigue una secuencia cronológica, se intercala el proceso de formación de estos educadores con el perfilamiento de las instituciones de educación pública, los vaivenes en la formación del sistema educativo federal y la intervención del gobierno federal en su orientación. Creemos importante resaltar que el relato de las inquietudes, que hizo de la arena educativa el espacio de convergencia de los protagonistas de esta historia, logra hacernos ver que ellos crecieron y fueron parte del bullicio intelectual y social que rodeó su propio desarrollo personal. Nos queda claro que

la búsqueda de soluciones profundas a la educación en México no fue un objetivo original del siglo veinte.

Las autoras no esquivaron esfuerzos para singularizar la caracterización de los educadores y su obra. Sin embargo, a través de las trayectorias individuales, muchas veces en sentidos convergentes, otras en sentidos contrarios, se advierte que Chávez, Vasconcelos y García Téllez fueron defensores de la conveniencia de la dirección gubernamental de la educación y, en grados distintos, de la libertad individual, diferenciándose claramente en el tema de la laicidad y secularización de la educación. Soñadores e idealistas, concluyen las historiadoras, sus proyectos trascendieron en distinta escala a la sociedad de su tiempo, dependiendo de la sensibilidad predominante de cada generación.

La última colaboración que forma parte de este libro, también resultado de la discusión colectiva, es el trabajo más acotado en el espacio, el tiempo y en la problemática de que se ocupa. Bajo el título "Educación socialista. Puebla 1934-1946. Acercamiento a orígenes, actores y alcances", se desmenuza el proyecto de educación socialista en sí mismo, las adecuaciones que vivió al ponerlo en práctica en esa entidad federativa, las propias complicaciones a que se enfrentó, así como repercusiones inmediatas en su anuncio y alcances en su aplicación. Este escrito combina un tratamiento del proceso de ejecución de la política con el reconocimiento de las trayectorias, motivaciones e ideales de los intelectuales que lo impulsaron, lo inspiraron, creyeron en él.

En esta colaboración se establecen los orígenes inmediatos de la educación socialista, se identifica la relación que ella tuvo con anteriores políticas educativas del callismo, con la política del Partido Nacional Revolucionario en los inicios de la cuarta década del siglo XX y con el discurso de la generación revolucionaria que se reprodujo ya sin el cobijo de caudillo alguno que hubiera participado en la Revolución. Los autores se detienen a analizar las suspicacias y temores que originó el término "socialista" al nivel interno de la vida pública mexicana y en las relaciones internacionales. Asimismo, establecen los distintos significados que tuvo el término para los diferentes actores que lo apoyaron, a la vez que señalan la reacción uniforme de las conciencias católicas que lo combatieron desde el púlpito y la acción colectiva promovida por ellos. Sobre los niveles de análisis, que van desde la esfera de la política nacional hasta la local, en este trabajo se hace énfasis en que el mayor motivo de reacción opositora a la política cardenista fue el carácter anticatólico e irreligioso de la propuesta federal y local.

Los autores también se ocupan de los distintos tipos de acción colectiva enmarcados en una conflictiva situación política estatal. Con ello se quiere mostrar que la reacción católica propició la participación activa

de nuevos actores; inclusión que terminó por transformar la política educativa en tema de negociación política local. En la medida en que la oposición católica fue asumida fundamentalmente por los creyentes, los maestros se convirtieron en el pararrayos de la inconformidad. Quedan descritas las acciones que emprendieron los profesores que estuvieron convencidos de la pertinencia de la aplicación de la política, para encarar el ausentismo de los niños a las escuelas. No por ello se desestima, a grandes rasgos, la diversa reacción del magisterio, pues no todos estuvieron de acuerdo. También se hace un recuento de las medidas gubernamentales para desentensar fundamentalmente el ambiente en el mundo rural. Por último, se muestra cómo la polarización contribuyó no sólo a disminuir la fuerza reformadora de la reforma socialista en educación, sino también a favorecer la organización corporativa de los maestros en la entidad.

Con el objetivo de estudiar los alcances de la reforma los autores desgranaron planes de estudio adoptados con la reforma para escuelas normales y secundarias, así como otros instrumentos normativos. Se busca observar de qué manera se adoptó la explicación de la lucha de clases en las diferentes materias y de qué modo se instrumentó el carácter irreligioso de la educación. En este trabajo, por último, se analiza cómo el fracaso en la aplicación del proyecto de educación socialista puede observarse a través de los materiales educativos, en particular los libros. Es en este apartado en donde se relaciona la biografía de los hombres comprometidos en la reforma socialista, como se la llamó también por los contemporáneos, con el análisis del proceso de aplicación y desmontaje de la reforma educativa. Los autores resaltan fundamentalmente las convicciones y trayectos de los titulares de la Dirección General de Educación Pública del Estado de Puebla, de los intelectuales reconocidos como socialistas convencidos que proyectaron la reforma a nivel nacional, así como de los autores de libros de historia, recomendados o a disposición para atender su práctica de enseñanza. De los autores contemporáneos destaca Alfonso Teja Zabre. Con ello se aporta un elemento para valorar el escaso impacto de la reforma socialista dentro de las escuelas de la entidad.

El libro en su conjunto divulga hallazgos propios y dialoga con los producidos por la historiografía reciente y especializada en la historia de la educación en México en el siglo XX. Esperamos que la publicación ponga en manos de un público más amplio una visión actualizada de los aspectos tratados en cada colaboración. También deseamos que esta obra sugiera temas de discusión e invite a enriquecer nuestra mirada sobre lo que han sido las acciones gubernamentales para encarar uno de los problemas centrales que incide en el funcionamiento general de la sociedad mexicana.

Por último, agradecemos a los colaboradores el entusiasmo con el

que participaron para realizar este trabajo. El apoyo del director del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, doctor Francisco M. Vélez Pliego, fue fundamental para hacer realidad esta publicación, por lo que se lo reconocemos públicamente. También deseamos extender nuestro agradecimiento especial a las dictaminadoras académicas quienes aportaron valiosas observaciones y recomendaciones que mejoraron nuestro trabajo.

Alicia Tecuanhuey Sandoval

CAPÍTULO I JUSTO STEERR

ALBERTO CARABARÍN GRACIA

Profesor-Investigador del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vález Pliego" de la BUAP. La línea de investigación que cultivó fue la Historia Cultural, inicialmente con énfasis en la historia de la tecnología. En la última década inclinó sus intereses al análisis de la narrativa historiográfica, centrándose en el discurso historiográfico de autores del Porfiriato y el siglo XX para desentrañar los orígenes del agrarismo, el protagonismo social, los usos de la historia, el género biográfico, entre otros temas. Su obra más reciente lleva por título *Francisco Bulnes y Victoriano Salado. La otra narrativa sobre el origen del agrarismo en México. 1914-1927*.

Si repasamos las variadas imágenes que disponemos de don Justo Sierra –sean los trazos grotescos de numerosas caricaturas garrapateados por *Trick-Track* en las páginas de la prensa, los diversos retratos al óleo, los bustos de bronce estilizados por Jesús Contreras o las múltiples fotografías en que fue capturado–, nos quedará una impresión de adustez incorregible. En el conjunto de los retratos asoma un gesto buscado de inequívoca gravedad, sin asomo de ironía ni humor, que confirma su fama cierta de respingón y proclividad al agravio. Se ajustaba dentro de una vestimenta que parecía estar a punto de sofocarlo, no sólo a la altura del cuello sino también del esternón. Ropa no para andar en casa, vestimenta de hombre público que no se permite el relajamiento de trabajar en mangas de camisa dentro de la oficina, le imprime un toque de hieratismo. El gesto de la mirada es siempre el mismo, el de quien ha encontrado su nicho en el templo de la memoria colectiva, remarcando dicho convencimiento ante la cámara con poses visibles de teatralidad. La fotografía dentro de su despacho ministerial reproducida en la edición de su biografía escrita por don Agustín Yáñez, parece haberlo captado con la sensación de estar viviendo un minuto de impasible eternidad, ya colocado en un vértice de decisiones en el que no espera recibir instrucciones de nadie, posesionado como estaba de un iluminismo aprehendido luego de una variada experiencia en la vida política. Tal vez fue una exageración las pilas de libros de que se hizo acompañar para la fotografía dentro del escenario de su despacho, el cual se asemeja más a un negocio de rebusca de la calle de Donceles.

El perfil de esta personalidad resultó más trascendente que la de Porfirio Díaz o la de José Ives Limantour, con quienes convivió cercanamente, los cuales han tenido más fama por sus puños de poder, pero cuyas construcciones laboriosamente levantadas en los mundos de la política y la economía no resistieron el embate de la animosidad popular desatada en oleajes de pasionalidad. La vigencia de la obra institucional y educativa de Justo Sierra, en cambio, parece no tener término ni mengua, apenas unos retoques, ha ganado con el tiempo. La casi inmutabilidad a lo largo de más de un siglo es un secreto que debemos rebuscar entre los papeles y la obra del político campechano, lo mismo que en el derrotero de su vida y de su mundo.

Siempre daba un paso adelante antes que los demás, dejándose llevar por una impetuosidad que hozó correr casi siempre exitosamente. Se dice que en la capilla de la Escuela de Jurisprudencia, un día de 1864, los jóvenes desfilaban y se acomodaban silenciosamente cuando fueron sorprendidos por un inmotivado grito destemplado que brotó del pecho del adolescente de Campeche.¹ Al parecer al joven Justo no se le quebró la voz al prorrumpir rabiosamente “¡Muera el Papa!”, más movido por la ola de

■ La vigencia de la obra institucional y educativa de Justo Sierra, en cambio, parece no tener término ni mengua, apenas unos retoques, ha ganado con el tiempo.

incredulidad atea y extendido jacobinismo que se adueñaba de una institución orgullosa de su positivismo, que por un sentimiento vivido de manera personal. De otra manera quedarían sin explicación los diversos raptos de efusividad mística de los que dejó constancia, uno de ellos ocurrido en la gruta de Lourdes implorando tal vez una bendición suprahumana a la vista de un proceso tumoral que al final se revelaría como terminal.²

Otros episodios de tal fe carecieron de aquella dosis de patetismo y fueron arrancados bajo la fuerte impresión que hizo cimbrar la emotividad de Justo Sierra ante la pieza monumental de la Capilla Sixtina. Por esos días el horizonte de la carrera del político campechano se había elevado desmesuradamente y las etapas para alcanzar sus propósitos estaban al alcance de su mano. Pocos meses atrás se habían celebrado los Congresos Nacionales de Instrucción Pública, se puede decir el momento culminante de la actuación legislativa del abogado campechano. Se embelesaba recorriendo Europa gracias a una comisión encomendada por el Presidente Porfirio Díaz, quien como diestro político dispensaba sus favores bajo la mesa. Placía a don Justo referirse a su mujer con el diminutivo *güerita*, tan común en el habla popular mexicana, y el hecho de no haber podido acompañar al exitoso diputado nos permite enterarnos de la extasiada contemplación vivida ante los trazos sobrehumanos de Miguel Ángel. Con prisa salió del Museo Vaticano, recogió su sobretodo y encaminó sus pasos hacia su hospedaje para tomar papel y pluma sin dejar perder la emotividad del momento que había movido su alma:

[...] explicarme la religión? Imposible; comprender sus misterios? Imposible. Y sin embargo en aquel instante, adiós libre pensador y adiós filósofo — quedaba en el fondo del viejo el pobre muchacho creyente hasta lo infinito que se agarraba al hábito blanco de la Virgen de las Mercedes para pedirle que le devolviese a su padre enfermo y a su madre ausente.³

No causa extrañeza que la bóveda Sixtina haya logrado conmover el alma del ministro positivista haciéndole aflorar inimaginables sentimientos alojados en el arcano de la individualidad. Dos meses después de la carta de la Capilla Sixtina, el tour relajante proseguía en París y una nueva efusividad lírica brotó del pecho del futuro ministro de Instrucción luego de recorrer Notre Dame y a continuación internarse por las callejuelas de ese barrio hasta toparse azarosamente con la Iglesia arcaica y con olor a humedad de San Severino:

[...] Qué divinas son, güera mía, estas vetustas iglesias góticas, cómo se abre en esta sombra el lacrimario que llevamos todos en el alma, los que hemos crecido y los que hemos dudado, y los que tenemos la infinita melancolía de no creer. - Un gran Cristo, apenas visible - en la tiniebla, en la noche de la bóveda. ¡Oh! Señor, señor - que yo te vea más, muéstrate más [...].⁴

En sus inicios gustaba de frecuentar las veladas literarias del principal núcleo promotor de la cultura, siendo aún estudiante de leyes ese año de 1868. Empujado por Ignacio Manuel Altamirano pasaba a la sala de estar de Manuel Payno, o a la de Joaquín Alcalde, pues era rotatorio el sitio de reunión, y tomaba un lugar, un tanto cohibido, entre Vicente Riva Palacio, Ignacio Ramírez, José María Lafragua y Guillermo Prieto. No podían ser otras que las aguerridas plumas que habían sido pilares ideológicos de las campañas juaristas, ya que las otras plumas contrincantes, como la de José María Roa Bárcena, reposaban en prisión. En otra ocasión pronunció un alegato en el recinto de San Ildefonso sobre la bondad del contrato civil del matrimonio, aunque luego se dispersó sobre otros tópicos nada afines como la obligatoriedad de la enseñanza pública.⁵ No podía tratarse de composiciones literarias ya que eran aprendices del foro y los pronunciamientos llevaban el sello y tinta de la política militante. Entonces es de suponerse que las líneas que leyó ante ese breve auditorio de escritores políticos afiliados al partido liberal, una fría noche de enero de 1868, carecieran de métrica poética como fondo. Porfirio Díaz fue un inesperado visitante que cayó ese día entre “lo más florido de México”,⁶ como se vanagloriaba el joven prospecto ante su hermano Santiago.

Desde entonces el diálogo y amistad con Porfirio Díaz fue acumulando hoja tras hoja hasta formarse un copioso expediente de fraternal vínculo, el cual ayuda a explicar una circunstancia expedita, casi sin obstáculos, para lo que fue la empresa última de Sierra.

De aquella florida convención de enero de 1868, Díaz y Sierra no salieron con propósitos convergentes en lo inmediato. El Héroe del 2 de Abril había ya tomado la decisión de separarse del ejército y ocuparse en una empresa agrícola, lo cual efectuó en febrero de ese mismo 1868. Por su parte, el joven Justo fue adentrándose en el mundo de la opinión pública, acudiendo al primer llamado de los doctrinarios del liberalismo para colaborar semanalmente en *El Monitor Republicano* sobre temas de miscelánea, y más tarde, al arrancar 1869, por Ignacio Manuel Altamirano para iniciarse como redactor de *El Renacimiento*, la empresa cultural de mayor aliento propuesta para remediar una gran crisis histórica de convivencia.⁷ La efímera vida de este semanario desembarazó con rapidez los siguientes movimientos del campechano.

El año de 1871 se convirtió en el de las apuestas cruciales. Porfirio Díaz corrió tras la baza mayor y se puso a disputar la siempre apreciable silla presidencial, en cuya disputa se emparejó con don Benito Juárez y con don Sebastián Lerdo de Tejada. El resultado electoral no fue muy limpio y el general reformista se sintió esquilmado y con el derecho a sublevarse, poniéndose a explicar las razones que lo asistían en su pliego impreso el 8 de noviembre de 1871 y conocido como *Proclama de la Noria*. La apuesta de Sierra en cambio fue menor y alcanzó a conquistar una curul de diputado suplente por uno de tantos distritos de Veracruz, en la que comenzó a arrellanarse desde el mes de diciembre de 1871. Yáñez afirma que el periódico *El Federalista* había sido el promotor de su lanzamiento,⁸

■ El año de 1871 se convirtió en el de las apuestas cruciales. Porfirio Díaz corrió tras la baza mayor y se puso a disputar la siempre apreciable silla presidencial, en cuya disputa se emparejó con don Benito Juárez y con don Sebastián Lerdo de Tejada.

Sierra dejó también constancia de su incontenible ardor político en los llamamientos que hizo a la sociedad el 10, 11 y 12 de octubre de 1876, convocando sin paliativos a la insurrección civil –aunque no sólo– contra las atribuciones del Congreso en materia de elecciones.

pero pasa por alto que dicho medio estaba nucleado en torno al lerdismo, como hizo confesión Manuel Gutiérrez Nájera, uno de sus destacados colaboradores, junto con Francisco Bulnes y José Negrete. No hubiera sido nada extraordinario o fuera de lo lógico que el joven Justo se hiciera eco de la candidatura de Sebastián Lerdo de Tejada en las elecciones de 1871.

Se alejó, pues, el estudiante de leyes de los doctrinarios radicales, cuyo posicionamiento se hacía sentir desde el *Monitor Republicano*, y tal vez con ello el primer ensueño por hacer aflorar su vena lírica, y de la cual dudaba –“aunque me cueste confesarlo”, chillaba– a más no poder el veinteañero compositor de *El canto de las hadas*.⁹ Entre esta última composición de 1868 y su pronunciamiento sobre *La instrucción obligatoria* de 1874 –ya incrustado entre la hueste lerdista–, se deja ver la distancia que separa las artes de Virgilio y las de Julio César.

La bandera del reeleccionismo le resultaba tan antipática e inadmisibles a Sierra, al menos para el caso de Lerdo, que se despidió de *El Federalista* junto con su hermano y otros colaboradores, nada más que para dejar bien asentado en la política mexicana el principio de la alternancia presidencial. Siete meses atrás, Porfirio Díaz se le había adelantado con su rechazo al propósito reeleccionista del presidente Lerdo, y esto a pesar de no ser impedimento constitucional en ese momento. El Héroe del 2 de Abril dejó testimonio de su arrebatada voluntad en el Plan de Tuxtepec –el cual, se dice, juntó las luces de Vicente Riva Palacio, Irineo Paz y Protasio Tagle– y en la versión corregida que fue el *Plan Blanco*, con objetivos políticos definidos aunque incoherentes, ya que el octavo Congreso de la representación nacional había sancionado positivamente la reelección.

Sierra dejó también constancia de su incontenible ardor político en los llamamientos que hizo a la sociedad el 10, 11 y 12 de octubre de 1876, convocando sin paliativos a la insurrección civil –aunque no sólo– contra las atribuciones del Congreso en materia de elecciones. Sofocando para siempre el curso de la inspiración lírica, fundó el periódico *El Bien Público*, con el propósito de irradiar su innegociable rechazo a Lerdo de Tejada.¹⁰ Apenas declaró el Congreso la procedencia legal de la nueva elección de Lerdo, el 26 de octubre, con cierta dosis de impaciencia Sierra, Bulnes y otros asociados abandonaron el orden civil para sumarse a la rebelión, sin poder dejarse de mencionar que el abogado campechano ocupaba a la sazón una curul representativa. Un hipotético Instituto Federal Electoral (IFE) civil, tal vez hubiera dejado sin efecto la interpretación de don Justo, y que no era otra sino el lamento ancestral de que nuestros actos electorales exhiben triquiñuelas sin cuento. El Plan de Tuxtepec, en lo militar, y *El Bien Público*, en lo ideológico, convergieron en invencible aliento en contra del reeleccionismo, canon convertido desde entonces en sinónimo de antidemocracia o tiranía, aunque se practique hoy día sin asomo de indignación, tanto en países de robusta democracia calvinista, como en otros de democracia famélica o analfabética, como acertadamente adjetivaba don Justo a la mexicana, claro, a la de aquella época.¹¹ Díaz y Sierra lo convirtieron en acusación arrolladora en aquel 1876.

No tuvo el ardor ni la fragancia de los lances románticos y heroicos la incursión de Sierra en la campaña del Ministro Superior de Justicia José María Iglesias. Acababa de arribar a Querétaro para unirse a la revuelta, cuando tropezó desmañadamente con las lajas de una acera,¹² de cuya caída no se levantó más hasta el momento de la sonada batalla de Tecuac, en las inmediaciones de Huamantla, cuando Porfirio Díaz desbarató la defensa del presidente Lerdo de Tejada. De esos días atropellados sobrevivió una carta escrita por el diputado y accidentado legalista, en que describe las consideradas relaciones Díaz-Sierra, aún en frentes de batalla no tan opuestos porque les unía contra Lerdo el antireeleccionismo. Las líneas son estas y fueron escritas para su esposa, tres semanas después de Tecuac:

[...] yo obtendré de él que me envíen a Méjico con salvo conducto mientras me restablezco del todo y voy en busca de los míos y de mi bandera aun cuando sea en el último confín del mundo. Mis palabras te abrazaré pronto significan que yo abrigo la esperanza de que el cielo ilumine el corazón de Porfirio.¹³

▀ Se acercaba mucho a un lamento a destiempo cuando el agobio le hizo arrastrar los labios al pronunciar una reveladora promesa a la compañera de su vida, una semana antes de la decisiva batalla de Tecuac: "Yo te juro, güera mía adoradísima, que jamás, jamás, me he de volver a mezclar en la política".

Yáñez rememoraba en 1950 la andanza legalista de don Justo como una decisión consecuente, arrostrada por un temperamento al que se le antojaba inadmisibile abandonar la legalidad. Algo así como un caballero andante llevado por los altos valores abstractos con los que vive un idealista irreducible. Pudo ser así las más de las veces, pero en su afán pro-iglesista parece haber puesto en movimiento motivaciones más terrenales y de índole personal. Se acercaba mucho a un lamento a destiempo cuando el agobio le hizo arrastrar los labios al pronunciar una reveladora promesa a la compañera de su vida, una semana antes de la decisiva batalla de Tecuac: "Yo te juro, güera mía adoradísima, que jamás, jamás, me he de volver a mezclar en la política".¹⁴

No fue así, y luego del varapalo recibido por legalistas y lerdistas, pareció don Justo colocarse en la tesitura de rediseñar la estrategia de su vida. Se sintió forzado a hacerlo porque después de todo hizo la mala apuesta de abandonar su mullida curul por la incierta aventura de una rebelión más, la más trillada e incivil manera de mover fichas del poder en los Estados de condición invertebrada. Incluso Francisco Bulnes, que se mantuvo dentro de la línea marcada por el Congreso, se vio urgido a despedirse de su curul y en lance desesperado ocuparse como maquinista del ferrocarril veracruzano como efecto de la instalación de los tuxtepecanos en las instituciones republicanas.¹⁵ ¿Cómo vivió Sierra su autoexpulsión del paraíso? ¿Habría oportunidad para un nuevo salvoconducto porfiriano?

El mal sabor de la aventura legalista vivida en carne propia por el político campechano, no terminó radicalizándolo en el laberinto sin fondo, ni meta, de la insurrección. Hay un extraño paralelismo, cual si hubiera tomado lección de la vida junto con el personaje Enrique IV shakespeariano, ya que Justo Sierra realizó una dramática inflexión en su trayectoria vital de

Sierra hablaba y pensaba como el profeta de su generación, con frases cortantes e indubitables que dejaban la sensación de hallarse ante un hombre que creía lo que decía. Dejaba aflorar libremente su vena positivista en esos días de *La Libertad* al describir el escuálido organismo que era México tras décadas de interminable guerra civil desatada por meros entes ideológicos.

180 grados, para abrirse nuevamente un panorama personal cuando las vías civiles de la política parecían obturarse debido a su inesperado apego a la acción directa. No dejó de escribir y dejar constancia de la manera distinta con que empezaba a otear la vida política, y este es el valor que tienen los muchos pronunciamientos que dejó en las páginas de *La Libertad*. En dichos escritos quedaron plasmadas por primera vez las claves sobresalientes de la estrategia política de una élite generacional que se proclamaba a sí misma como conservadora o liberal-científica.¹⁶

Aunque sea difícil imaginarlo, se dice que se automarginó de la vida pública durante todo el año de 1877, pero reaparece como ave fénix, redivivo, en medio de la sala presidencial junto a Porfirio Díaz, quien escuchó a Sierra y dio su beneplácito al proyecto periodístico de *La Libertad*, y si no fue así, al menos formalmente fue enterado.¹⁷ Un gobierno fuerte lo es porque no persigue a las ideas, algo así había concebido y escrito el campechano en sus días con *El Federalista*, y tal vez las repitió en aquella audiencia presidencial. Quedaron esfumados aquellos días del veinteañero bardo que modulaba rítmicamente la voz al recitar *El canto de las hadas* rodeado por los venerables albaceas juaristas que sobrevivían.

Una experiencia transformadora debió ocurrirle ese año de 1877, sin que podamos enterarnos del motivo porque la edición de su epistolario recogió en su mayor parte aburridos oficios administrativos de su paso por el ministerio de Instrucción. Ya situado en 1878, empezaba a otear el mundo con la mirada de un iluminado positivista, a declarar que la colectividad humana funcionaba como un organismo, que su desenvolvimiento estaba jalonado por el mecánico determinismo de las leyes de la evolución, y que una política científica consistía en una voluntad de ingeniería social planeada y ejecutada por el Estado. Ya intentaba convencer a sus reacios contemporáneos de la necesidad política del orden en la sociedad y de robustecer el temple anímico de los individuos con mejoradas dosis de instrucción. Tenía ya en la mano, al promediar 1878, un mini programa para la administración ejecutiva de Porfirio Díaz que estaba en el vértice de la sociedad:

Resolver de una manera científica, es decir, adecuada, nuestro problema social, he aquí la necesidad máxima. Sabemos ya qué es lo preciso para modificar las condiciones de nuestra existencia: dos palabras lo dicen todo: ferrocarriles y población.¹⁸

Sierra hablaba y pensaba como el profeta de su generación, con frases cortantes e indubitables que dejaban la sensación de hallarse ante un hombre que creía lo que decía. Dejaba aflorar libremente su vena positivista en esos días de *La Libertad* al describir el escuálido organismo que era México tras décadas de interminable guerra civil desatada por meros entes ideológicos. Con él vibraba el nervio de la generación de 1856, la de Freud y Limantour.

Al menos durante los años de redactor de *La Libertad*, Sierra dejó múltiples huellas de su identificación ideológica con la doctrina comtiana,

aunque él le opusiera reparos que declaró, pero jamás desmenuzó el contenido de su disensión. Parecía disfrutar de las afirmaciones equívocas, pero que sonaban bien, y así declaró que su comunión con el positivismo se reducía al método, pero no a su filosofía. Es jabonosa la sentencia y puede admitir todo y nada a la vez. Los juicios secos brotaban de su pensamiento, tal vez como mero eco, y pasaban a las páginas de *La Libertad* con prisa y atrevimiento. Autonombraba a su núcleo de afines como el nuevo partido liberal, por sentirse inoculado con el método científico.¹⁹ Exclamaba como necesidad del día el reforzamiento del poder central, aunque con los matices de una adaptación mexicana muy alejada de la versión bicéfala pregonada por Augusto Comte en su obra postrera *Sistema de Política Positiva*, pero apegándose a la idea del filósofo francés del acotamiento perentorio de la democracia.²⁰ Era, en suma, la apoteosis y triunfo de Augusto Comte sobre un lejano y ajeno altiplano tropical.

Poco a poco fueron detallando el programa de acción del Estado positivo, del que fueron sus portaestandartes y epígonos. La plataforma ideológica de *La Libertad* se hizo pública un año después de su fundación, con la firma de don Justo, entre el 18 de diciembre de 1878 y el 13 de marzo de 1879, en ocho disertaciones que debieron haber dejado a don Porfirio con el ceño fruncido, y también al egregio Ignacio Manuel Altamirano, quien pidió su baja del núcleo de colaboradores, y del propio Santiago Sierra que sintió dudas.²¹ *La Libertad* llevaba el sello y aroma doctrinario del periodismo del siglo XIX, y en él don Justo se sentía a sus anchas.

Lejos de la cabeza y las intenciones de Sierra y sus seguidores estaba esculpir con laboriosidad castillos en el aire para verlos caer desvanecidos por las ráfagas veraniegas de vientos alisios. *La Libertad* era un instrumento para hacer política, aunque este hecho le haya causado escozor a don Agustín Yáñez al grado de olvidar documentos irrecusables de la afinidad de Justo Sierra con la política. Uno de ellos se puede leer en la primera página de *La Libertad* con la rúbrica del futuro ministro:

[...] tengamos sobre todo en cuenta, que los que hacemos política en esta tierra somos un grupo de palabreros; que en torno de nosotros hay un país que ni entiende ni quiere entender de política en un sentido vulgar, sino que desea que lo dejen hacer tranquilo sus negocios, que su dinero, pagado en contribuciones, se convierta en su provecho y que vería impávido perderse como el humo todas nuestras frases y nuestras reyertas, si en lugar de ellas quedase un poco de prosperidad en el presente y de progreso en el porvenir.²²

Sierra hacía política, y algunos sentían que reblandecía sus juicios sobre la administración del presidente Díaz, y otros que preparaba su perdición.²³ En todo caso resulta transparente que Sierra admitía estar de vuelta en la política, nuevamente se le había tendido un blando salvavidas desde lo más alto del vértice del poder.

▀ Sierra hacía política, y algunos sentían que reblandecía sus juicios sobre la administración del presidente Díaz, y otros que preparaba su perdición.

■ Sin tratarse de la meta medular del programa reformista, el propósito futurista de elevar la condición humana a través de una legislación para apremiar la instrucción se inscribía como al desgaire. Señalaba el párrafo lo siguiente: "En el artículo 3º debería consignarse, además de la libertad de enseñanza, que la instrucción primaria es obligatoria.

La plataforma ideológica lanzada por *La Libertad* hacia los cuatro puntos cardinales, es un manifiesto de profundo aliento comtiano, que traslada al Anáhuac, como un eco, la voluntad de saltar etapas en la vida mexicana en algunas de sus dimensiones, aunque predominaban los pronunciamientos a favor de transiciones evolutivas en las instituciones políticas, cuya dosificación resultaba el mascarón de proa del orgulloso distanciamiento de la nueva generación de liberales con respecto a la anterior, la del radicalismo exterminador. Esa era la prédica reiterativa de Justo Sierra y constatarlo resulta simple al abrir tan solo las páginas de *La Libertad*.

Entre las proyecciones saltarinas contenidas en la arriba mencionada plataforma reformista de *La Libertad*, se encontraba un pronunciamiento con una enorme fuerza de adhesión social y que caen y se precipitan con un candor invencible casi sin resistencia por su halo de idealidad. Sin tratarse de la meta medular del programa reformista, el propósito futurista de elevar la condición humana a través de una legislación para apremiar la instrucción se inscribía como al desgaire. Señalaba el párrafo lo siguiente: "En el artículo 3º debería consignarse, además de la libertad de enseñanza, que la instrucción primaria es obligatoria. Este es el derecho del niño puesto bajo el resguardo del Estado".²⁴ Era una semilla casi transgénica, fácil de multiplicarse y, como puede leerse, fue en sus inicios una solución intermedia entre el credo liberal y la matriz holística comtiana como proceso dirigido por el Estado. Es importante retener la fecha: 1879.

Sierra tuvo en el general Manuel González Flores, inquilino del palacio presidencial a partir de 1880, un bondadoso gestor y escucha. Hay dos episodios narrados a su manera por Agustín Yáñez, que aseguran la deferencia cortés con que eran admitidas sus puntuales quejas. Una de ellas tuvo que ver con la iniciativa de Guillermo Prieto de consultar con los diputados, si podrían convenir la reducción de las partidas del presupuesto federal mediante la desatinada opción de eliminar el gasto operativo del Conservatorio Musical. Dicho sea de paso, resultaba inveterada inclinación de la república la de consumir más allá de sus propias posibilidades financieras. No se le ocurrió mejor argumento a Sierra en defensa de tal instituto que la estridencia de calificar como traición a la patria —nada nuevo hay bajo el sol, se repiten los denuestos para acabar con el diálogo— a la austera e insustancial petición de Prieto. El diputado Sierra fue muy pronto recibido en Palacio para restarle presión a la discusión del presupuesto y escuchó la promesa presidencial de retirar la propuesta de la comisión legislativa de hacienda. El picaporte de la sala presidencial estuvo siempre franco para el joven diputado, aunque según Yáñez hizo poco uso de tal franquía.

Como un campesino que aspira y huele la humedad de los vientos, Sierra palpó la corriente favorable en el ambiente del presidente González Flores. Una mañana de otoño de 1881, subió al estrado de la cámara legislativa y leyó su iniciativa de adición al artículo 3º constitucional, que a la letra decía:

109 bis. Los Estados, Distrito Federal y territorio de la Baja California, establecerán la instrucción primaria, gratuita y obligatoria, para los niños de ambos sexos.²⁵

Su presagio resultó confirmado y la unanimidad de los votos de la cámara baja demostró la armonía desatada por la ordenanza republicana. Nadie advirtió que en poco más de dos años la mencionada enmienda había sufrido una alteración radical con respecto al pronunciamiento de la plataforma ideológica de *La Libertad*. La mutación no puede atribuirse a la intervención de la asamblea cameral porque la iniciativa fue aprobada sin correcciones o alteraciones. Dejó de sostenerse que, por encima de todo, el ejercicio de la enseñanza debía de partir de la libertad de los individuos, y que era obligación garantizarla por un Estado organizado bajo principios liberales. Era un grave contrasentido. La nueva perspectiva de Sierra sorpresivamente eliminaba la libertad de enseñanza y declaraba el tutelaje holístico del Estado en todo lo concerniente a la educación de las generaciones por los siglos de los siglos.

A propósito de su iniciativa de estatizar la instrucción primaria, resulta inquietante repasar los escritos de Sierra. Su posicionamiento político con respecto a las reformas que le aparecían urgentes, algunas veces parecen fruto de la asimilación de una doctrina mecánicamente trasladada desde otro contexto cultural, y que es vertida como argumento, y en otras parecen divorciarse de las teorías y sustanciarse en mero acto creacionista y conducido por la divina providencia. No se le perdía de vista que la adición de ley que estaba proponiendo resultaba un verdadero salto, sin precedentes ni costumbres asentadas en extensos usos sociales, como lo fueron aquellas descritas por Enrique Pestalozzi en su relato autobiográfico al que llamó *Cómo Gertrudis enseña a los niños*, que dejan ver las rutinas domésticas a cargo de las madres que preparaban la intervención de los maestros en la escuela. La misma guía espiritual que era Comte para Sierra, planificaba la disciplina de la escuela sólo para adolescentes desde los catorce años, confiando y presuponiendo una etapa previa de ejercicio escolar doméstico. Estas experiencias suizas y francesas estaban al alcance de los interesados, ya que el *Gertrudis* estaba en prensa desde 1801, y la obra de Comte formaba parte seguramente de la biblioteca personal de Sierra pues hizo repetido uso de ella.

Semanas después de aprobada la adición del artículo 3º, Sierra dio rienda suelta a juicios que exhibían su desapego o distanciamiento con respecto al corpus teórico sentenciado por Jacques D'Alembert al prologar *Del Espíritu de las Leyes*, la prodigiosa indagación llevada a cabo durante veinte años por el magistrado Charles Louis de Secondat Barón de Montesquieu sobre leyes e instituciones de la Antigüedad y del *Ancien Regime*. Había sintetizado el enciclopedista de la Ilustración que todo acto legislativo sobreviene escrupulosamente de una vigencia social, es decir, que las leyes no son nunca acto de imaginación o maniobra de mago, salvo prefigurada renuncia de efectiva realidad o realización, como ha solido ser

▀ La nueva perspectiva de Sierra sorpresivamente eliminaba la libertad de enseñanza y declaraba el tutelaje holístico del Estado en todo lo concerniente a la educación de las generaciones por los siglos de los siglos.

Sierra y Comte estuvieron vinculados espiritualmente no por la doctrina, sino por afanes y estrategias similares de regeneración de sus respectivas patrias.

la tradición mexicana, misma que por cierto repudiaba Sierra tratándose de la Constitución del 57.²⁶ ¿Cómo no considerar la prudente lección de Montesquieu? No se le ocurrió mejor refutación que apelar a la hipótesis del vigor de la idealidad como origen de las leyes, sostenida por A. Fouillée a lo largo de su texto *L'idée moderne du droit*. ¿No se sufre ante la disparidad de juicio entre un clásico universal y el joven filósofo que entusiasma hasta el convencimiento al joven diputado mexicano? Apoyándose en Fouillée acometió el gran salto renegando de las costumbres:

Por eso creemos sujeto a revisión el apotegma que asienta D'Alembert en su célebre prólogo al Espíritu de las Leyes: las costumbres hacen las leyes y no las leyes las costumbres. Esta es, como tantas, como todas, una verdad relativa; suelen las leyes en determinadas condiciones transformar las costumbres y modificar el estado social.²⁷

Parece una base endeble y desproporcionada con relación al peso de la propuesta legislativa que hizo Sierra. En realidad no dejaba caer sino el peso de su autoridad narrativa, pero faltaba por demostrar bajo qué condiciones operaba con eficacia la imposición de una ley privada de costumbres, y dejaba de enumerar si existía experiencia histórica. Desconozco si la propuesta de adición al artículo 3º iba acompañada con un expediente de antecedentes y condiciones, y me temo que se extravió en medio del polvo del tiempo, o careció de él, porque Agustín Yáñez, el recopilador de su obra y de sus escritos, no mencionó ni exhibió tales hipotéticos papeles. Pero el fontanar de su imaginación legislativa no provenía del joven filósofo Fouillée, sino del ya difunto para entonces Augusto Comte.

Sierra y Comte estuvieron vinculados espiritualmente no por la doctrina, sino por afanes y estrategias similares de regeneración de sus respectivas patrias. Se sabe que el doctrinario positivista francés se propuso sintetizar las metodologías de las Ciencias Exactas y Naturales como un primer paso, para luego refundirlas y dar luz al conocimiento científico de la sociedad o sociología. Igualmente se sabe que jamás se trató de un empeño meramente heurístico de engendrar una nueva ciencia, y que su cometido en el fondo iba empujado por la necesidad de conocer el comportamiento social para diseñar una aséptica prevención. Luego de la apocalíptica realidad de la Revolución de 1789, brotó en arriscados espíritus la inquietud por saber si era factible intervenir humanamente en el destino social. Saint Simon reunía en torno suyo a los jóvenes John Stuart Mill y Augusto Comte, quien permaneció como su secretario particular, y de esas reuniones fue agitándose el movimiento positivista tanto en el continente como en la ínsula Albión, aunque la tonalidad que imprimió cada cual a la sociología los fue irremediabilmente distanciando. Ocho años después del deceso de Comte, escribió Stuart Mill una exposición de la versión francesa del positivismo junto con una mordiente crítica de los planes de reforma social imaginados para un hipotético Estado positivo.²⁸ El filósofo francés veía imprescindible

una conducción holística dirigida por elevados espíritus cultivados y reunidos a la vera del patriarca luminoso, considerados como un poder espiritual, así denominado por Comte. Apegado a las tradiciones liberales de su nación, Stuart Mill discrepaba de la bondad y efecto permanente sobre la sociedad de procesos que cancelaban la naturaleza del albedrío individual. Un monopolio estatal o una responsabilidad humana fue el dilema que bifurcó el destino del positivismo y de las sociedades europeas. Comte se daba 17 años para modelar el poder espiritual y el poder temporal antes de recibir la educación de las futuras generaciones como su personal dominio, desde el cual se proponía discriminar lo que se debía aprender, lo que se debía investigar, lo que se debía leer; aunque su inesperado fallecimiento antes de los sesenta años, impidió verlo instalado en el ministerio de educación.

Notas

¹Yáñez, Agustín, *Don Justo Sierra: su vida, sus ideas y su obra*, México, El Colegio Nacional, 2002, p. 165.

²*Ibid.*

³Sierra, Justo, *Epistolario y papeles privados*, México, UNAM, 1984, Obras Completas, vol. XIV, edición de Catalina Sierra, p.194, "Sierra a Luz Mayora de Sierra", 8 de febrero de 1901.

⁴Sierra, *Epistolario*, 1984, p. 221, "Sierra a Luz Mayora de Sierra", 7 de abril de 1901.

⁵La sesión ocurrió el 8 de agosto de 1865, ya cayéndose los tristes ropajes del Imperio. Yáñez, *Don Justo*, 2002, p. 166.

⁶Sierra, *Epistolario*, 1984, pp. 18-19, "Justo a Santiago Sierra", 21 de enero de 1868.

⁷Yáñez erra al señalar el 2 de enero de 1868 como el arranque de *El Renacimiento*. Yáñez, *Don Justo*, 2002, p.174.

⁸"El definido carácter político de *El Federalista* y del grupo que lo animaba pudo allanar a Sierra el camino de la Cámara. Suplente por el distrito de Chicontepec, Veracruz, tomó posesión de la curul el 5 de diciembre de 1871". Yáñez, *Don Justo*, 2002, p.180.

⁹Sierra, *Epistolario*, 1984, p.19, "Justo a Santiago Sierra", 21 de enero de 1868.

¹⁰"[...] *El Bien Público* desde su primer número enarbola el estandarte del legalismo, adverso a la reelección de don Sebastián". Yáñez, *Don Justo*, 2002, p.188.

¹¹La descalificación de la democracia finisecular en México fue vertida tangencialmente en Sierra, Justo, *La Educación Nacional*, México, UNAM, 1984, Obras Completas, vol. VIII, pp. 98-104, *La Libertad*, "La instrucción obligatoria", 5 de noviembre, 1881.

¹²Sierra, *Epistolario*, 1984, p. 39, "Sierra a Luz Mayora", 26 de noviembre de 1876.

¹³Sierra, *Epistolario*, 1984, p. 42, "Sierra a Luz Mayora", 7 de diciembre de 1876.

¹⁴Sierra, *Epistolario*, 1984, p.38, "Sierra a Luz Mayora", 8 de noviembre de 1876.

¹⁵Salado Álvarez, Victoriano, *Memorias, tiempo viejo-tiempo nuevo*, México, Porrúa, 1985, p.164.

¹⁶Sierra, Justo, *Periodismo Político*, UNAM, 1991, Obras Completas, vol. IV, pp.152-155, *La Libertad*, "El Partido Moderado", 2 de julio de 1878.

¹⁷*La Libertad* aparece en las calles el 5 de enero de 1878. Yáñez, *Don Justo*, 2002, p. 194

¹⁸Sierra, *Periodismo Político*, 1991, pp. 149-152, *La Libertad*, "Conservadores y Reaccionarios", 12 de junio de 1878.

¹⁹Sierra, *Periodismo Político*, 1991, pp.152-155, *La Libertad*, "El Partido Moderado", 2 de julio de 1878.

²⁰Sierra, *Periodismo Político*, 1991, pp.149-152, *La Libertad*, "Conservadores y Reaccionarios", 12 de junio de 1878.

²¹Yáñez, *Don Justo*, 2002, p. 200.

²²Ha sido Sierra quien subrayó "[...] *hacemos política*. Para que nadie se dé por desentendido". Sierra, *Periodismo Político*, 1991, p.137, *La Libertad*, "Impaciencia electoral y problemas nacionales", 19 de enero de 1878.

²³“Para unos, *La Libertad* es un periódico gobiernista; para otros, es un enemigo de la administración.” *Ibid.*

²⁴Sierra, *Periodismo Político*, 1991, pp.182-185, *La Libertad*, “El Programa de *La Libertad*”, 3 de enero de 1879.

²⁵Sierra, *La Educación Nacional*, 1984, pp. 98-104, *La Libertad*, “La instrucción obligatoria”, 1º de noviembre de 1881.

²⁶“Obra de ideólogos, no podía tener valor sino en el mundo de las ideas, ninguno en el de los hechos. Sus autores, en gran parte, estaban imbuidos en las falacias filosóficas, ya añejas en 57.” Sierra, *Periodismo Político*, 1991, pp.178-182, *La Libertad*, “El Programa de *La Libertad*”, 1º de enero de 1879.

²⁷Sierra, *La Educación Nacional*, 1984, pp.106-115, *La Libertad*, Justo Sierra, “La instrucción obligatoria”, 6 de marzo de 1883.

²⁸Stuart Mill, John, *Comte y el positivismo*, Buenos Aires, Aguilar, 1977 (1865).

**CAPÍTULO II
TIETP OS**

MARÍA DEL CARMEN AGUIRRE ANAYA

Profesora- investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vález Pliego" de la BUAP. Doctora en Historia, realiza sus investigaciones en la línea de Historia de la Cultura. Es especialista en estudios biográficos e historia de las generaciones. Sus intereses de investigación se han extendido al campo de la historia del teatro, la medicina, la tecnología y la educación. Entre su obra más reciente se encuentran los libros *Alberto Pani: evocación de un destino*; *Trayectorias vitales, ensayando la aplicación del método de las generaciones* y *La historia la gran Educadora. El enfoque historiográfico de Ezequiel A. Chávez*.

IVÓN MOTOLINÍA TORRES

Egresada de la Licenciatura en Educación, en la Universidad Iberoamericana Puebla realizó sus estudios de maestría en el posgrado del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vález Pliego" de la BUAP. Desde el inicio de su carrera ha estado interesada en temas de la educación. Se ha desempeñado colaborando en docencia y talleres de materia, en la Universidad Iberoamericana.

ALICIA TECUANHUEY SANDOVAL

Profesora- investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vález Pliego", en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Licenciada en Historia, Maestra en Ciencias sociales mención Historia y Doctora en Ciencia Política. Desarrolla dos líneas de investigación: a) Historia política mexicana, siglos XIX y XX con un enfoque cultural y social y b) Memoria histórica: discurso político y discurso historiográfico. Autora de diversos libros entre los que destacan: *La Formación del consenso para la independencia. Lógica de la ruptura del juramento. Puebla, 1810-1821. Las Cartas de Morelos en la Biblioteca José María Lafragua*. Ha ejercido la docencia en diversas universidades y en el bachillerato.

Repasar la obra de Ezequiel A. Chávez, José Vasconcelos e Ignacio García Téllez, significa ocuparnos de protagonistas indiscutibles del quehacer educativo en México hacia las últimas décadas del siglo XIX y primeras del XX. Si bien el pensamiento de estos tres hombres en el campo educativo ha sido abordado por otros estudiosos, en este espacio nos proponemos ensayar un enfoque diacrónico de sus iniciativas. Se trata de examinar las ideas que ellos impulsaron, atendiendo como elemento principal de explicación el diferente panorama vital que cada uno afrontó. Buscamos relacionar sus acciones y decisiones con las circunstancias a las que pretendieron dar respuesta; circunstancias que no sólo fueron diferentes - puesto que corresponden a momentos distintos; fueron a la vez que sucesivas. Con este enfoque buscamos ensayar una explicación que incluya el entorno de estas ideas y, al mismo tiempo, nos permita delinear a través de la vida de estas tres personalidades el camino que siguieron las acciones en materia de educación en México.

Partimos de suponer que si bien es cierto que los hombres asumen desde el individual tenor de su personalidad, carácter o temperamento, determinadas acciones y compromisos con la sociedad, también lo es que todos tienen que hacerlo desde un horizonte de posibilidades y dificultades que les impone lo que llamamos su tiempo, su época, su mundo. Este pensamiento, legado por el filósofo español José Ortega y Gasset,²⁹ nos orientará a buscar en los tres educadores, no sólo sus acciones individuales, sino también los caminos que el propio "mundo" o época a la que pertenecieron les descubría, determinando de cierta forma sus diversas posturas frente al tema de la educación en México. Operando así, pretendemos comprender el derrotero que siguieron los principales movimientos intelectuales con respecto a la educación en México desde finales del porfiriato hasta los años inmediatos a la finalización del movimiento revolucionario de 1910.

Instalados en dicho plan, iniciamos este ensayo con un recorrido por el "tiempo" en el que las figuras se desarrollaron y actuaron; un tiempo que los abarca. Aun cuando podemos encontrarlos vivos y trabajando simultáneamente y desde sus trincheras en algunos de los años que abarcan el periodo señalado, en realidad los tres pertenecieron a épocas distintas. Esto suscita, desde nuestra perspectiva, las mayores diferencias que entre ellos podemos apreciar con respecto al enfoque que dieron a los problemas educativos del país y, especialmente, a las propuestas que desarrollaron para darles solución. Este es el hecho que pretendemos destacar al subdividir el escrito; consideramos los temas en los que pusieron mayor empeño, no sólo los periodos en los que estos hombres actuaron y tuvieron influencia.

Ezequiel A. Chávez orienta sus energías para propiciar mejoras pedagógicas en la educación, entendiendo que su formación y gestión son producto de un periodo de amplias discusiones sobre el tema. José Vasconcelos empeña

■...iniciamos este ensayo con un recorrido por el "tiempo" en el que las figuras se desarrollaron y actuaron; un tiempo que los abarca.

Después del triunfo de la reforma liberal, la educación fue pensada como una de las mayores prioridades del gobierno. Se le veía como el mejor recurso para ayudar a levantar al país, el superior camino para conformar la república.

todos sus esfuerzos en desarrollar una instancia que dirija y unifique la política educativa del país; es la época de la construcción de nuevas instituciones, la de un mayor control del estado federal sobre la educación. Finalmente, Ignacio García Téllez conduce su fervor hacia un tipo de educación que, desde su punto de vista, respondía a los afanes del recién concluido periodo revolucionario; es el momento de la llamada educación socialista. El quehacer del segundo y el tercer protagonista retoma, de alguna forma, la labor de su antecesor, pero también la discute empleando como argumento una situación que requería soluciones distintas a las planteadas anteriormente.

Es por ello que para desarrollar nuestro análisis, y darle una conclusión, destacaremos las diferencias que entre estas tres figuras se suscitaron, entendiéndolas como resultado de la variación en las circunstancias que cada uno enfrentó cuando tuvieron la oportunidad de decidir en materia educativa.

EL HORIZONTE EDUCATIVO HACIA LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XIX

Después del triunfo de la reforma liberal, la educación fue pensada como una de las mayores prioridades del gobierno. Se le veía como el mejor recurso para ayudar a levantar al país, el superior camino para conformar la república. En consonancia con este propósito, el gobierno encabezado por Benito Juárez decidió organizar la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública.³⁰ Confiada al sonoreense Antonio Martínez de Castro, en dicha dependencia se formó una comisión para elaborar una propuesta de Ley sobre Educación.³¹

Décadas más tarde, ya en el siglo XX, el educador michoacano, cofundador de la primera Escuela Normal Rural y colaborador de Vasconcelos, Isidro Castillo Pérez, exaltó aquel momento como un hito para la educación en México, pues era su legado. De acuerdo con su reflexión, los propósitos del gobierno juarista se orientaban por la aspiración de engrandecer al país a partir del desarrollo material de la sociedad, “[...] se pretendía conquistar la independencia económica, como base de la independencia política [...]”.³² De allí la necesidad de educar a la población de acuerdo con ciertos principios que correspondieran al desarrollo científico del momento:

Los latinos, decían los reformadores, tenemos un espíritu soñador, eminentemente místico, de donde resulta el absurdo de que en vez de disciplinar el entendimiento con métodos científicos severos se halaguen la fantasía y los sueños. Para cambiar necesitamos ser eminentemente prácticos, experimentalistas e investigadores. Es menester ser positivistas [...]. Para alcanzar el futuro ideal era menester renunciar al pasado [...].³³

La comisión encabezada por Gabino Barreda, quien había asimilado los postulados positivistas desde su estancia en París, emprendió esa tarea y pronto concluyó sus trabajos. El 2 de diciembre de 1867 se expidió la Ley Orgánica de Instrucción Pública que definía la política educativa del gobierno juarista. Entre sus elementos sobresalientes está la iniciativa que daba nueva

orientación a la instrucción moral, apartando la doctrina católica de las aulas, con miras a una educación científica y sin prejuicios de ningún dogma. También se abogaba por una educación elemental gratuita para los pobres y obligatoria para todos. La Ley, con vigencia en el Distrito Federal y territorios federales, generalizaba el laicismo a todos los niveles de enseñanza y plas-maba su importancia en las políticas de Estado.³⁴

Se impuso, entonces, la idea de dejar de lado todo lo que tuviese relación con la religión bajo la premisa de que el clero, hasta esas épocas director de los rumbos de la conciencia de la población, no contribuía al progreso de la misma. El problema no radicaba sólo en la naturaleza de los asuntos de fe; éste consistía en los efectos que tendría el ejercicio de la libertad de credos. En este sentido, Martín Quirarte Ruiz afirma que tanto Barreda como Juárez pensaban que “la diversidad de cultos producía un distanciamiento entre los hombres”³⁵ y lo que verdaderamente uniría a la Nación sería la ciencia.

La educación media-superior marcó la pauta hacia los derroteros de la orientación científica, no obstante que la educación elemental era el eje de la transformación. Fue puesto el acento en la renovación de los planes de estudio de las Escuelas Secundarias y la creación de los lineamientos de una preparatoria única. Es así como, en 1868, se decreta la formación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP en adelante), bajo la dirección de Gabino Barreda. Su plan de estudios comenzó por establecer clara diferencia entre educación e instrucción, a la luz del método de las Ciencias.

Al año siguiente, el segundo titular de la secretaría, licenciado José María Iglesias, quien declaraba que la instrucción pública era “la base más firme en la que pueden descansar los derechos, los intereses, las instituciones, el porvenir de las sociedades”,³⁶ reforma la Ley Orgánica, con el propósito de crear nuevas instituciones (entre ellas la Junta Directiva de Instrucción Primaria y Secundaria del Distrito Federal) y fomentar el establecimiento de nuevos espacios educativos (escuelas para niños, para niñas y nocturnas para adultos). En particular, fue central la fundación de la Escuela Secundaria para Personal Femenino y la definición de los planes de estudio dedicados a las niñas; todo lo cual llevaba a concretar el postulado de Gabino Barreda, quien afirmaba que “buenas madres, criarían buenos ciudadanos”, al cultivar en ellas los valores positivos.³⁷

El plan de estudios de la Preparatoria se reformó igualmente en 1869. El curso de Filosofía fue sustituido por el de Lógica y, si bien el plan estaba principalmente modelado por las Ciencias Exactas, los estudios fueron complementados con materias de Historia, Geografía e Idiomas.³⁸ Por esto último, la enseñanza en esa institución adquirió un tono enciclopédico. Simultáneamente, se adoptó un nuevo plan pedagógico. El método inductivo fue implementado con el objeto de aprender a comprobar las afirmaciones que se daban como conocimiento válido. Señala Charles Hale que, con estos ajustes, la reestructuración de la educación bajo una orientación positivista enfatizó el anhelo de reconstrucción de la sociedad.³⁹

Coincidentemente, en el momento en que empieza a funcionar la ENP (1868) y en que a sus aulas acuden futuras personalidades de la talla

■ Señala Charles Hale que, con estos ajustes, la reestructuración de la educación bajo una orientación positivista enfatizó el anhelo de reconstrucción de la sociedad.

La llegada de Porfirio Díaz al gobierno del país no alteró la brújula en política educativa; se podría afirmar que incluso se consolidaron las anteriores directrices. Nuevas instituciones fueron creadas en otros estados para preparar ciudadanos con desempeño científico. pública.

de José Limantour y Miguel Macedo, llega al mundo Ezequiel A. Chávez. Su natal Aguascalientes, recién incorporada al país como entidad federativa (1857), vivía bajo el predominio político del grupo liberal vencedor del Segundo Imperio.⁴⁰ Ezequiel recuerda el ambiente que prevalecía en ese novel estado y en el seno de su familia:

Mi padre tuvo siempre fama de ser caritativo y bondadoso. No contaba con más recursos para su familia que el fruto de su trabajo [...]. Inició la reorganización y el mejoramiento de las instituciones de instrucción pública de su estado natal, y fue, hace 77 años, el primer director del Instituto de Ciencias y Artes cuya fundación había iniciado poco antes, la más importante de Aguascalientes [...]. Mi madre, tan bondadosa y servicial como mi padre, me enseñó a leer cuando yo tenía tres años. Ni él ni ella intentaron jamás imponer a nadie sus convicciones y creencias [...].⁴¹

Palabras que dejan constancia de la admiración que en él dejaron sus padres y de una educación católica, liberal y respetuosa, inculcada desde su niñez. No era para menos; el doctor Ignacio Toribio Chávez Acosta, su padre, había colaborado en varios gobiernos liberales con plena independencia de su credo religioso, debido a su particular interés en la educación. En la constitución estatal, varias veces reformada, liberales destacados de esa región incorporaron disposiciones fundamentales en la materia. Lograron hacia 1862 la promulgación de la Ley sobre Instrucción Pública, dedicada a la creación del mencionado Instituto de Ciencias y Artes, así como a la formalización del financiamiento de la educación pública y obligatoria por los ayuntamientos.⁴²

En estas iniciativas tomó parte el doctor Ignacio Chávez; su compromiso e influyente intervención lo llevaron a la gubernatura del estado, cargo que asumió en 1872, pero su mandato terminó en 1876, retirándose cuando triunfa el movimiento porfirista. Desde entonces el círculo familiar de Ezequiel A. Chávez fue reconocido en aquella región por su inclinación a la política, el ejercicio público, la educación y el pensamiento.⁴³

La llegada de Porfirio Díaz al gobierno del país no alteró la brújula en política educativa; se podría afirmar que incluso se consolidaron las anteriores directrices. Nuevas instituciones fueron creadas en otros estados para preparar ciudadanos con desempeño científico. Para quienes sí hubo un cambio drástico fue para la familia Chávez Lavista, pues en 1877 dejan la apacible provincia y se establecen en la ciudad de México. A los nueve años de edad, Ezequiel A. Chávez llega a la capital del país en donde el doctor, su padre, ocupa un escaño de la Cámara de Diputados de la Federación.⁴⁴ El ritmo de vida se acelera. A los catorce años de edad ingresa a la ENP; ahí tiene la oportunidad de insertarse en el círculo de discípulos de Ignacio Manuel Altamirano, entre quienes se encontraban Luis G. Urbina, Luis González Obregón y Toribio Esquivel Obregón, entre otros.

Al mismo tiempo en que la generación de Ezequiel A. Chávez se be-

neficiaba de una educación esmerada en la ENP y se nutría de las enseñanzas del ilustre Altamirano, en 1882 se registraron dos hechos importantes para la historia de la educación en México: uno, el nacimiento de nuestro segundo personaje, José Vasconcelos; el otro, la organización del Congreso Higiénico Pedagógico.

Entre los principales propósitos de dicho Congreso se encontraba establecer ordenamientos necesarios para mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos, aplicando los avances pedagógicos del momento y dando impulso, dentro de los espacios educativos, a la teoría higienista que tomó fuerza por esos años en México. Fueron discutidos métodos de enseñanza que preservaban la salud y favorecían el desarrollo personal de los niños. A partir de esta reunión fue que los médicos quedaron comprometidos a intervenir directamente en el ámbito escolar elemental.⁴⁵ Otros acuerdos importantes que resultaron del congreso fueron los siguientes:

La uniformidad de esta instrucción comprenderá: la edad en que forzosamente ha de recibirse las asignaturas que han de cursarse, los programas de enseñanza, los años que debe durar ésta y los medios de sanción que hagan efectivo el precepto [...].⁴⁶

Compartir los espacios con Ignacio Manuel Altamirano era, para entonces, involucrarse directamente en la política educativa. Joaquín Baranda, secretario de Justicia e Instrucción Pública, le encomendó diseñar un proyecto que fortaleciera la formación de profesores con la finalidad de dar cumplimiento a lo discutido en el congreso: enseñar a enseñar y dar homogeneidad a la formación de maestros de instrucción primaria. Pensaba que como resultado de ello, la unidad y progreso nacionales se fortalecería.⁴⁷ En el proyecto intervinieron destacados educadores: Justo Sierra, Manuel Flores, Miguel Schultz, Miguel Serrano Daza, Joaquín Noreña, Manuel Cervantes Imaz, Jesús Acevedo, Enrique Laubscher, Luis E. Ruiz y Alberto Lombardo.⁴⁸ El resultado fue que, a finales del año 1885, se proyectó la creación de la Escuela Normal para Profesores en la ciudad de México,⁴⁹ que tuvo carácter nacional y federal, iniciando sus actividades en el año 1887. Pocos años después se fundó la Escuela Normal para Profesoras de la Ciudad de México. Otra decisión que pudo ser resultado de aquellas discusiones fue el cierre definitivo, en 1890, de las escuelas lancasterianas.⁵⁰

Los círculos ocupados de la educación tenían a la vista una experiencia que puso en entredicho aquella, antes apreciada, alternativa educativa. Enrique Rébsamen había fundado en 1886, en el estado de Veracruz, la primera Escuela Normal para Maestros. Se trataba de uno de los mayores detractores del método lancasteriano por considerarlo “mecánico y sin vida”,⁵¹ puesto que no favorecía la comprensión ni llevaba al razonamiento del porqué de las operaciones. Este destacado pedagogo entendía por educación “el desarrollo y desenvolvimiento graduales y progresivos de las facultades humanas”, y por instrucción, “la adquisición de conocimientos”. De

■ Joaquín Baranda, secretario de Justicia e Instrucción Pública, le encomendó diseñar un proyecto que fortaleciera la formación de profesores con la finalidad de dar cumplimiento a lo discutido en el congreso: enseñar a enseñar y dar homogeneidad a la formación de maestros de instrucción primaria.

■ Sin duda, y aunque los empeños no cubrieron todas las necesidades del país, puede verse que la década de 1880 y los primeros años de 1890 fueron de gran desarrollo y actividad en el terreno de la educación. La acción se dirigió hacia casi todas las edades y niveles educativos.

ello se desprende su creciente preocupación por formar docentes capacitados para educar e instruir.⁵² Su influencia trascendió las fronteras estatales.

La acción educativa del ministro Baranda continuó al promulgarse la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1888 y su Ley Reglamentaria de 1891; con ellas quedaron sentadas las bases para la obligatoriedad, gratuidad, excluyó a los ministros de cualquier culto religioso de impartirla; ley vigente en el Distrito Federal y territorios. Así también se definió un plan de asignaturas, unió el aprendizaje de Lectura con Escritura e incorporó la Lengua Nacional. A su vez, se celebraron dos Congresos Pedagógicos, en 1889 y 1890, de los que derivaron orientaciones educativas precisas de impacto en todo el país.⁵³

Hacia 1892 el despacho de Instrucción Pública amplió sus propósitos educativos con la creación de las Escuelas Suplementarias y Complementarias. En ellas se daba la instrucción elemental a quienes no habían asistido nunca a una institución educativa y, en las segundas, a quienes habían truncado su formación; en ambos casos se procuraba una instrucción orientada hacia la práctica de las artes y oficios.⁵⁴ Estos esfuerzos fueron extendiéndose con el apoyo a escuelas nocturnas, la apertura de primarias, el establecimiento de escuelas rurales.

Sin duda, y aunque los empeños no cubrieron todas las necesidades del país, puede verse que la década de 1880 y los primeros años de 1890 fueron de gran desarrollo y actividad en el terreno de la educación. La acción se dirigió hacia casi todas las edades y niveles educativos. El hecho de considerar no sólo la formación de ciudadanos en las primeras edades, da muestra de la solidez que estaba adquiriendo el impulso a la educación.

Ezequiel Chávez vivió este empuje educativo en los días de su formación profesional. Durante ese periodo de agitada acción educativa, como adelantamos, en 1882 llegó al mundo nuestra segunda figura, José María Albino Vasconcelos Calderón, segundo hijo de Ignacio Vasconcelos y Carmen Calderón. Si bien su alumbramiento ocurrió en la ciudad de Oaxaca, José vivió, al lado de su vasta familia, una vida itinerante producto de la profesión del padre, dedicado al resguardo aduanal mexicano.

Respecto a su ascendencia, José Joaquín Blanco nos recuerda que Ignacio Vasconcelos, padre de José, fue el hijo ilegítimo de un próspero comerciante español avecindado en Oaxaca y de Perfecta Varela, descendiente de una familia española venida a menos. Todo lo cual convirtió a don Ignacio en un empleado de botica en el momento en que conoció a la que después sería su esposa. Carmen Calderón, por su parte, era hija de Dolores Conde y del senador vitalicio Esteban Calderón, relacionado con el juarismo desde su exilio temporal en Nueva Orleans.⁵⁵ La unión de los progenitores de José Vasconcelos, desde luego, no fue bien vista por el abuelo, don Esteban; pero al ocurrir, el apoyo del general Vicente Mariscal, tío de Carmen y padrino de José, determinó el destino itinerante de la familia. Don Ignacio se empleó como agente aduanal en el Soconusco, frontera con Guatemala (donde trabajó hasta 1885) y luego en Sásabe y Piedras Negras.⁵⁶

La formación de Carmen, madre de Vasconcelos, fue una valiosa guía

para transmitir a sus hijos los primeros conocimientos; a José le enseñó a leer y a escribir, además de la doctrina católica.⁵⁷ Más tarde, el futuro secretario de Educación recibió formación escolarizada en Eagle Pass, Texas. Los impulsos positivistas fueron conocidos por José en el Instituto Científico de Toluca, en donde inició sus estudios de preparatoria. Después de una breve pero intensa estancia en Campeche, concluyó dicha formación en la Nacional Preparatoria. Ya establecido definitivamente en la ciudad de México, al igual que lo había hecho Ezequiel A. Chávez trece años antes, ingresó a la Escuela Nacional de Jurisprudencia (en adelante ENJ), en donde obtuvo su título de abogado hacia 1907.


Los tiempos y espacios tendieron a ser convergentes. Hacia finales de la última década del siglo XIX encontramos a Chávez (con el título de abogado que había alcanzado en 1891) dando clases en la ENP; a José Vasconcelos iniciando sus estudios preparatorios en la ciudad de Campeche para concluirlos en aquella prestigiosa institución de la ciudad de México. En 1897, Ignacio García Téllez, llegaba al mundo en la ciudad de León, Guanajuato. Aproximadamente quince años separan las vidas de estos tres hombres tan importantes en la historia de la educación en México.

Las tres personalidades de quienes se ocupa esta historia pertenecieron a distintas generaciones: cuando el hidrocálido Ezequiel A. Chávez (1868) tenía catorce años de edad, en la ciudad de Oaxaca nacía José Vasconcelos (1882) y, al cumplir este último los quince años, Ignacio García Téllez (1897) veía la luz en la ciudad de León, Guanajuato. A pesar de ello, las circunstancias que rodearon sus primeros años de vida fueron muy semejantes: los tres nacieron en una ciudad de la provincia de México, los tres se formaron bajo las directrices de la ENP y, finalmente, los tres estudiaron Derecho en la ENJ. Esto nos orienta a buscar en el diverso horizonte vital de cada uno una explicación, si no exclusiva, de las diferencias que en el pensamiento de cada uno encontramos. Los tiempos que a cada uno tocó vivir les confirió una visión particular del problema de la educación en México. Ellos pertenecieron a tres tiempos, tres generaciones.

EL TIEMPO DE LA PEDAGOGÍA, EL TIEMPO DE EZEQUIEL A. CHÁVEZ

En 1882, a los 14 años de edad, Ezequiel Adeodato Chávez Lavista inició su formación en la ENP recibiendo la influencia de maestros de la talla de Ignacio Manuel Altamirano, José María Vigil y Miguel Schultz.⁵⁸ Para entonces, Altamirano era el indiscutible patriarca de los escritores liberales, animador de círculos literarios como la *Sociedad de Libres Pensadores*, y empeñoso promotor del progreso cultural del país, del nacionalismo en el arte y convencido de que para amar a la patria era necesario conocer su geografía, sus artes, su historia.⁵⁹

Vigil, por su parte, era ya reconocido como un importante hombre de letras, de amplia trayectoria en varios aspectos de la cultura, el periodismo y la crítica política. Así también, con la fundación y dirección de la *Revista Filosófica*, en ese 1882, fue pública su defensa de los principios espiritualistas, la

 A pesar de ello, las circunstancias que rodearon sus primeros años de vida fueron muy semejantes: los tres nacieron en una ciudad de la provincia de México, los tres se formaron bajo las directrices de la ENP y, finalmente, los tres estudiaron Derecho en la ENJ.

Algunas de las discusiones más interesantes que se desarrollaron en dicha Sociedad giraron en torno al objetado libro de Janet para impartir el curso de Lógica en la ENP, el carácter no espiritualista de la materia de Psicología y Fundamentos Lógicos de las “tres leyes de la herencia” de Darwin.

Metafísica y del abierto combate al positivismo. Vigil, el liberal doctrinario, se había decantado por abanderar la defensa de los principios de libertad moral de las personas y heterogeneidad ideológica de los seres humanos.⁶⁰

El meritorio maestro Miguel Schultz representaba a uno de los científicos que colaboró con la política educativa en curso. Fue fundador de la Escuela Nacional de Ingenieros, cofundador de la Escuela Normal de Profesoras, titular de la importante cátedra de Geografía en dicha institución, y autor del texto *Apuntes para el curso de Geografía*. Por la orientación y liderazgo que ejerció en dicha cátedra, las profesoras aprendieron una Geografía con doble perspectiva: romántica y positiva, que tenía por una de sus finalidades fomentar el amor a la patria.⁶¹

Así se fue configurando la conciencia de un hombre que ayudó a dar rumbo a la política educativa en las postrimerías del siglo XIX. Pero este no sería el único círculo que lo formó.

Dado el dominio del positivismo en el origen de aquella institución, Ezequiel no tardó en interesarse por conocerlo y aprender esa forma de mirar la realidad, propia de su época; de manera que cuando cumplió 19 años participó en la fundación, junto con algunos de sus discípulos, de la Sociedad Metodófila “Gabino Barreda”. Teniendo como objetivo discutir los temas científicos de mayor interés en ese momento, esa agrupación pretendía demostrar que el método científico podía aplicarse a distintas especialidades.⁶² Algunas de las discusiones más interesantes que se desarrollaron en dicha Sociedad giraron en torno al objetado libro de Janet para impartir el curso de Lógica en la ENP, el carácter no espiritualista de la materia de Psicología y Fundamentos Lógicos de las “tres leyes de la herencia” de Darwin.⁶³

Manuel Flores, miembro fundador de aquella asociación y hombre muy respetado en el círculo liderado por Justo Sierra, tomó parte activa en dichos debates. Él había sido profesor de enseñanza objetiva en la Escuela Nacional Secundaria de Niñas una década atrás; además, gozaba de gran autoridad puesto que en 1884 publicaba su libro *Tratado elemental de Pedagogía* en el que había detallado, de forma similar a Pestalozzi,⁶⁴ lo que entendía como la enseñanza objetiva: poner objetos a la vista de los educandos para que aprecien por medio de los sentidos sus cualidades. La descripción de los objetos, después de la observación, permitiría educar los sentidos, el aspecto intelectual, el carácter y la moral del niño.⁶⁵ Esta obra lo ubicó como el primer pedagogo mexicano y debido a su accionar, el connotado médico y educador fue una de las influencias más importantes en el pensamiento pedagógico de Chávez. Influjo también entre los círculos de decisión de la época, porque entre 1886 y 1891, años en los que Ezequiel estudiaba y concluía su licenciatura en la ENJ, Manuel M. Flores y Miguel Schultz participaron de manera muy activa en los Congresos Nacionales de Instrucción Pública.

El ambiente, entonces, fue encaminando a Ezequiel hacia los espacios de enseñanza. Al mismo tiempo que estudiaba jurisprudencia, inició su carrera docente; a instancias de su profesor Miguel Schultz, la clase de Geografía en el Instituto Monasterio quedó en sus manos y en 1891 continuó esta actividad en la ENP interinamente. Ahí obtuvo, poco tiempo

después de graduarse de abogado, la titularidad de la cátedra de Historia General e Historia Patria.⁶⁶

Como producto de esa experiencia y de sus reflexiones, Ezequiel A. Chávez escribió críticamente el libro *Reorganización de escuelas primarias nacionales y de la Escuela Nacional Preparatoria* en 1895. Inmediatamente después de que le conociera, en septiembre del mismo año, el secretario Baranda le encomendó elaborar tres propuestas: reformar el plan de estudio de la Preparatoria, reorganizar la escuela primaria elemental y crear un proyecto de educación intermedia entre la primaria y los estudios preparatorios. El estudio mencionado le permitió atender esa tarea y de ahí surgió la Ley de mediados de 1896 sobre centralización de la educación en la Dirección General de Enseñanza Primaria. También de ahí se desprendió la Ley de 7 de noviembre del mismo año sobre instrucción primaria superior. Iniciativas que permitieron uniformar los planes de estudio y darles coherencia y secuencia.⁶⁷

La reforma que Chávez propuso en 1896 del plan de estudios de la ENP tuvo amplio alcance. Uno de los aspectos más importante fue el que los estudiantes de la preparatoria pudieron entrar en contacto con asignaturas humanistas, favoreciendo una educación integral (física, intelectual, estética y moral). Por esta reforma quedaron incluidas e independizadas las materias de Psicología y Moral. Su participación en la reestructuración del plan de estudios de la ENP en 1896 resultó ser muy importante, pues con esas reformas logró modificar la articulación de materias establecida por Barreda, propiciando una menor inclinación de la enseñanza hacia los postulados de Comte.⁶⁸ Además de encargarse de esa cátedra, innovó también con la sustitución del texto de Lógica introduciendo a Stuart Mill y adoptando el libro de Herbert Spencer *Los principios de Moral* para la materia respectiva.⁶⁹ Chávez se había distanciado del positivismo entendido “como el único sistema imperante en las ideas normativas en México”.⁷⁰

Es necesario decir que Chávez había formulado exitosamente en términos propios una discusión que también ocupó al círculo de Los Científicos. Ellos, en particular Porfirio Parra, terminaron por reconocer que Comte se había equivocado al considerar que la Psicología y todo acto de introspección era anticientífica. Junto con Sierra, Parra admitió que la Psicología debía ser una ciencia aparte.⁷¹ Tras el éxito de esa gestión se convirtió en profesor fundador de las cátedras mencionadas. En 1906, junto con su antiguo profesor Manuel Flores, dio otro paso más en la consolidación de dicha disciplina al fundar la Sociedad de Psicología. Entonces Chávez tenía 38 años y su mentor 53.

Bajo estas modificaciones en el plan de estudios de la ENP José Vasconcelos estudió la preparatoria, por lo que no debemos perder de vista que aunque él y Chávez se formaron dentro de las directrices de esa institución, éstas ya no eran exactamente las mismas.

Contando con esas primeras credenciales, Ezequiel Chávez se mantuvo en el círculo que tomaba las decisiones en torno al tema de la educación, a pesar que Joaquín Baranda se retiró del gabinete de Porfirio Díaz,

■ Inmediatamente después de que le conociera, en septiembre del mismo año, el secretario Baranda le encomendó elaborar tres propuestas: reformar el plan de estudio de la Preparatoria, reorganizar la escuela primaria elemental y crear un proyecto de educación intermedia entre la primaria y los estudios preparatorios.

Justo Sierra Méndez. Él fue nombrado titular del Departamento de Instrucción Pública del ministerio de justicia en 1901, y a partir de esta designación Chávez se convirtió en su hombre de confianza.

en abril de 1901, como corolario a sus diferencias con Limantour y debido al fortalecimiento del grupo de Los Científicos con quienes tenía desacuerdos en sus postulados. En tal decisión posiblemente influyó el hecho de que el lugar dejado por Baranda fue ocupado por Justino Fernández, quien estuvo en el cargo entre 1901 y mediados de 1905. Fernández y Chávez eran viejos conocidos; el primero había sido director de la ENJ (1885-1901) precisamente en los años en que el segundo estudió en aquella institución.

La permanencia de Chávez en el Ministerio potenció las iniciativas gubernamentales sobre educación debido a su relación cercana con el hombre más importante de la época en materia de educación: Justo Sierra Méndez. Él fue nombrado titular del Departamento de Instrucción Pública del ministerio de justicia en 1901, y a partir de esta designación Chávez se convirtió en su hombre de confianza. Otro ajuste institucional, el de 1905, mostraba la creciente relevancia que se le daba a la educación en los planes del gobierno. El antiguo ministerio fue dividido en dos subsecretarías: la de Justicia y la de Instrucción Pública y Bellas Artes. Justo Sierra quedó al frente de esta última. El arreglo institucional dio orientación a todo el país, a pesar de que el ámbito de competencia de la subsecretaría era federal.

Los dispositivos normativos promulgados desde 1896 habían creado un sistema dirigido a educar y no sólo a instruir.⁷² Para 1901 los directivos de la política educativa se propusieron arraigar, expandir y enriquecer dicho sistema. El primer fruto de la cooperación de Chávez y Sierra fue la emblemática sustitución de la Junta Directiva de Instrucción Pública por un Consejo Superior de Educación Pública. La primera había sido formada en 1869 para el seguimiento de la instrucción primaria; el segundo, en cambio, era un órgano creado para hacer "más eficaz y positiva la educación".⁷³

El Consejo Superior, creado en 1902, tenía por misión orientar y articular la enseñanza en todos los niveles. Desde la educación primaria obligatoria, laica y gratuita, hasta la educación superior, profesional y especializada, no por ello ajena a los temas de los hombres. La educación secundaria debía operar la transición hacia la preparatoria, de forma tal que asumiera características de tronco común.⁷⁴ El cambio de denominación del Consejo anticipaba, en resumen, un conjunto de acciones posteriores para expandir la educación a todos los niveles.

El Consejo Superior, además, era parte del Plan de la Escuela Mexicana. Anunciado también en 1902, aspiraba convertir la enseñanza primaria en el pilar de la conciencia nacional. Se agregaron dos años obligatorios al estudio de la educación primaria. En cuanto a la primaria superior fue dirigida hacia la enseñanza práctica. Se promovió una nueva organización de los estudios de la Normal, incorporando al plan la enseñanza del Inglés, la Gimnasia Racional y Solfeo Modal, entre otras varias medidas. De esta forma se fusionaba la instrucción y la educación con las bellas artes y la cultura.

Las realizaciones en el nivel de las escuelas primarias se alcanzaron en 1908 al expedirse una nueva ley que determinaba el papel preponderante de la "educación" por encima de lo que era la "instrucción". Justo Sierra, junto a Chávez y su Consejo Superior, volvió al tema de cambiar la

escuela primaria de instructiva a educativa, pero bajo un nuevo concepto de educación. Esto es, la escuela primaria debería no sólo “[...] enseñar a leer, escribir y contar, como se decía antes, sino a pensar, a sentir y a desarrollar en el niño al hombre”.⁷⁵

Tal aspiración integral terminaba por plasmar los acuerdos adoptados en los congresos de educación, así como la puesta en práctica de los logros obtenidos por el importante movimiento higienista de esos años. La incorporación de la enseñanza del sentir buscaba que los niños cultivaran el amor a la patria. Además, esta tercera reforma a la ley de educación primaria hizo claro que el modelo de educación laica para los niños se basaba en la razón y la conciencia de la moralidad, independientemente de la religión.⁷⁶ De ahí surgiría la conciencia nacional.

Ezequiel A. Chávez fue una pieza clave, aunque cuando no la única, del contenido de esta ley. Ahí quedaba recogida su propia experiencia, tanto como la elaborada en el intercambio que mantuvo con otros educadores del país y del extranjero; ello le permitió visualizar nuevas rutas para los programas de las escuelas primarias en México. Para estos años, su vinculación con los norteamericanos fue más estrecha. Con George H. Martin, secretario del Consejo Directivo de Educación de Massachusetts, por ejemplo, reflexionó sobre el tema de la educación temprana de niñas.⁷⁷ Junto a Sierra, Chávez valoraba la importancia de ese intercambio; por ello, en viaje a Estados Unidos en ese año crucial de 1908, asistió como representante del ministerio a la reunión de los superintendentes generales de Instrucción Pública de los Estados Unidos en Washington. A ellos los invitaría a reunirse en septiembre de 1910 en México.⁷⁸ Él sabía que la obra educativa en particular y la modernización del país allá era bien valorada.⁷⁹

Igualmente Chávez participó en el más ambicioso proyecto de Sierra y del Consejo Superior: la creación de la Universidad. La acción gubernamental se propuso intervenir en la educación superior que padecía abandono y vacío legislativo; esa fue la tarea a la que Chávez y Sierra se dedicaron primordialmente. Las participaciones públicas de ambos en reuniones de trabajo, inauguraciones y comisiones dan cuenta de ello. Con el objeto de preparar la refundación de la Universidad Nacional de México, en 1903 Ezequiel A. Chávez viajó a California, enviado por Justo Sierra, para informarse del funcionamiento y organización de la Universidad de Berkeley, que llevaba 35 años de haber sido fundada y de la Universidad de Leland Stanford Junior, 18 años.⁸⁰

Fue en el año del Centenario de la Independencia de México, cinco años después del decreto que creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes con Sierra como titular y Chávez como subsecretario, cuando los esfuerzos educativos del período culminaron. En abril de 1910 se fundó la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE en adelante), importante obra en la que Chávez se involucró ampliamente. En septiembre de 1910 fue abierta con fastuosidad la Universidad Nacional de México (UNM en adelante). Ambas instituciones formaban parte del proceso de integración administrativa de la educación superior en un solo espacio educativo. La Universidad in-

■ Igualmente Chávez participó en el más ambicioso proyecto de Sierra y del Consejo Superior: la creación de la Universidad.

El proyecto universitario quedó suspendido con motivo de las crecientes tensiones que el país vivió como consecuencia de la última reelección de Porfirio Díaz.

cluiría a las escuelas formadas previamente, tales como la Preparatoria, la escuela de Medicina, la de Ingenieros, Jurisprudencia, Bellas Artes; así que su fundación fue un primer paso para reunir las principales disciplinas encargadas de estudiar aspectos de la vida de los hombres. Fue un paso previo de la Facultad de Filosofía y Letras.

La ENAE vio la luz después de dos años de trabajo en el que participaron Sierra, Chávez y el Consejo Superior, encabezado por Porfirio Parra. La institución tenía como objetivo perfeccionar los conocimientos inicialmente transmitidos en niveles anteriores; pero fue proyectada, sobre todo, para impulsar investigaciones científicas que enriquecerían conocimientos especializados humanísticos y para formar profesores de escuelas secundarias y profesionales. La nueva institución complementaba el aparato educativo hasta entonces creado; una vez fundada fue factible la fundación de la universidad.⁸¹ La creación de la ENAE significó, en resumen, el rescate de la Filosofía y las Humanidades, los orígenes de los estudios de posgrado y la institucionalización incipiente de los estudios de Pedagogía.⁸²

La apertura de la "Casa Universal de Estudio", como se llamó también a la universidad, representó el corolario del progreso educativo del país. Su fastuosa inauguración quiso ser la muestra definitiva de la consolidación del México civilizado, de orden y progreso. En la sesión inaugural se galardonó con el doctorado *Honoris Causa*, a sus promotores Justo Sierra y Ezequiel A. Chávez, a Teodoro Roosevelt, Andrés Carnegie, Rafael Altamira, José Ives Limantour, Agustín Rivera y Gabriel Mancera. En lo inmediato, se logró crear un centro de integración administrativa de escuelas existentes. Su fundación no significó un abandono del positivismo, más bien se concilió con él y con sus principales personificaciones.⁸³

El proyecto universitario quedó suspendido con motivo de las crecientes tensiones que el país vivió como consecuencia de la última reelección de Porfirio Díaz. Siendo inevitable la caída del gobierno, Justo Sierra renunció a la Secretaría de Instrucción Pública, siendo sustituido por Jorge Vera Estañol. De inmediato, el 30 de marzo de 1911, Ezequiel A. Chávez también presentó su renuncia a la Subsecretaría.

Antes de hacer un seguimiento de los caminos por los que continuó su labor en el campo educativo, es importante recordar que la atención del tema universitario entre 1902 y 1910 no supuso desatender otras áreas implicadas en la educación mexicana. Chávez trabajó simultáneamente buscando aliviar las condiciones de los maestros; fueron importantes las mejoras que logró en los sueldos de directores y maestros de primaria y la creación de una ayuda especial a estudiantes, cuyas condiciones económicas así lo requerían. Todo lo cual logró gracias a las negociaciones que sostuvo con el ministro de Hacienda, José Ives Limantour, coetáneo y amigo de Justo Sierra.

Luego de su renuncia a la Subsecretaría, Chávez continuó ocupado de temas educativos, a veces tangencialmente o con interrupciones abruptas. Sin abandonar la escena pública, se hizo de un escaño, entre 1911 y 1912, como diputado al Congreso de la Unión. Durante su representación

impulsó el establecimiento de desayunos gratuitos y otros beneficios para los alumnos más necesitados. Antecedente de lo que, 46 años después, establecería Jaime Torres Bodet como parte del Plan de Once Años. En 1913, durante el gobierno de Victoriano Huerta, don Ezequiel asumió como director de la ENAE, nombrado por Vera Estañol. Desde este cargo organizó y estableció, con ayuda de sus antiguos discípulos, los primeros planes de estudio que se impartirían en México para la formación de profesores de Lengua y Literatura, Matemáticas, Química, Física, Geografía e Historia, Ciencias Naturales, Filosofía y Ciencias de la Educación. Poco después, entre diciembre de 1913 y septiembre de 1914, asumió la rectoría de la Universidad Nacional, llamado por Nemesio García Naranjo.⁸⁴

Estas funciones terminaron para Chávez cuando Victoriano Huerta fue derrocado por el ejército constitucionalista y le fue demandada su renuncia. Situación que lo obligó a un corto período de autoexilio en Nueva York, donde se reunió con el grupo de mexicanos, entre ellos algunos miembros del Ateneo de la Juventud nucleados por Martín Luis Guzmán que dirigía la *Revista Universal*; este proyecto editorial fue el lugar donde se encontraron Chávez y Vasconcelos.⁸⁵

El tiempo en que se privilegiaban los temas pedagógicos dentro de la temática educativa había terminado y junto con eso terminaba la influencia de Ezequiel A. Chávez. Volvió al país poco tiempo después, pero su situación ya no fue más la misma; ahora una generación de jóvenes comenzó a dirigir los destinos educativos del país. La revolución mexicana había hecho que los hombres de la generación de Chávez —alrededor de los 45 años de edad— dejaran su lugar, por su voluntad o por la fuerza de las circunstancias, a una joven generación que había impulsado el movimiento revolucionario, modificando el peso específico de las preocupaciones hacia la extensión de la educación, pero al mismo tiempo, y como efecto necesario por las mismas circunstancias del país, hacia su centralización y control por el Estado.

A esa generación de relevo precoz perteneció José Vasconcelos.⁸⁶ Es así que si en la primera década del siglo XX encontrábamos a Chávez como subsecretario de Instrucción Pública y prestigiado docente, Vasconcelos era apenas un joven estudiante y profesionista conocido como crítico del régimen. En cambio, hacia 1921, el primero se desempeñaba como profesor de la Universidad y el segundo, con apenas 29 años de edad, había sido nombrado como flamante primer secretario de Educación Pública.

La permuta favoreció a un hombre que había formado su perfil en las reformas de Sierra y Chávez. En 1905, momento en que este último era titular de la Subsecretaría de Instrucción, Vasconcelos concluyó sus estudios de jurisprudencia con la defensa de su tesis *Teoría Dinámica del Derecho*. En esta obra original, de acuerdo a Roberto Luquín, fue más allá del positivismo: entendió el fenómeno jurídico integrado a los fenómenos naturales y a sus leyes; en ese momento la principal de ellas era la ley de la conservación. Vasconcelos buscó una explicación a la ley de desarrollo (fuerza vital) del Derecho bajo una postura psicometafísica; es decir,

■ El tiempo en que se privilegiaban los temas pedagógicos dentro de la temática educativa había terminado y junto con eso terminaba la influencia de Ezequiel A. Chávez.

■ José Vasconcelos fue el integrante más atípico de entre los miembros del Ateneo de la Juventud, a decir de Javier Garcíadiego Dantán; esto en virtud de no contar con obra literaria publicada y no ser adepto a la tesis de los ateneístas del saber por el saber mismo, además de ser un temprano orientalista y un católico declarado.

la fuerza vital de este “fenómeno” era aguijoneada por la creatividad, el sentido del placer y una cierta originalidad. Siendo éstas las fuentes de energía, la dinámica del Derecho estaba regida a la manera de los sistemas irritables. Así que el positivismo tuvo por límite la intuición filosófica que introdujo su autor.⁸⁷ El reconocimiento que este escrito logró, le valió su publicación en 1907.

El año anterior a la publicación de su tesis, la Sociedad de Conferencias, antecedente del Ateneo la Juventud, inició sus reuniones con el impulso de los integrantes de la revista *Savia Moderna*. José Vasconcelos fue un entusiasta partícipe de las discusiones y estudios que ahí se generaron en torno a obras de autores clásicos y contemporáneos. Incorporado al mundo laboral como escribiente en la Notaría de Aguilar y Morocho, después pasó a trabajar con el juez Jesús Uriarte, quien en 1910 fue senador por el estado de Tlaxcala. Las oportunidades de trabajo lo llevan a desempeñarse como fiscal Federal en el estado de Durango, donde permaneció sólo algunos meses, pues pocos tiempo después se reintegró a la vida ciudadana de la capital al incorporarse profesionalmente al bufete neoyorkino Warner, Johnson y Galston, con matriz en Wall Street, especializado en la compraventa de concesiones gubernamentales para empresas privadas. En el mismo bufete laboraba otro egresado de la ENJ de la generación graduada en 1905, Federico González Garza, quien en 1910 fue colaborador cercano de Francisco I. Madero.⁸⁸

José Vasconcelos fue el integrante más atípico de entre los miembros del Ateneo de la Juventud, a decir de Javier Garcíadiego Dantán; esto en virtud de no contar con obra literaria publicada y no ser adepto a la tesis de los ateneístas del saber por el saber mismo, además de ser un temprano orientalista y un católico declarado.⁸⁹ Si esas características distinguían a José de sus compañeros ateneístas, lo que le dio notoriedad política fue sin duda su participación en el Partido Nacional Antirreeleccionista. Ahí no sólo publicó artículos, fue director del órgano de difusión de ese partido, junto al mencionado González Garza. Por ello, cuando los maderistas comenzaron a ser perseguidos, se vio obligado a salir del país. En noviembre de 1909 se establece en Nueva York, donde trabajó algunos meses como traductor. A su regreso a México, en septiembre de 1910, participa en las conferencias del Ateneo de la Juventud con una alocución en torno a las ideas de Gabino Barreda. En febrero de 1911 reanuda su activismo maderista, convirtiéndose en agente de prensa del movimiento en Washington.⁹⁰

Este segundo viaje a Norteamérica, en realidad fue un segundo escape que ocurrió a principios de 1911. Vasconcelos, junto con Camilo Arriaga, conspiraba contra el régimen de Porfirio Díaz; al ser descubiertos, Arriaga fue aprehendido y Vasconcelos huyó acompañado de Francisco Vázquez Gómez, antiguo médico personal de Díaz. Ya en la capital norteamericana, ambos representaron al movimiento maderista en el exilio, pero no por mucho tiempo. A finales de mayo, Vasconcelos volvió a México con motivo de la renuncia de Porfirio Díaz. Abrió un despacho jurídico y asistió como delegado a la Convención del Partido Nacional Antirreelec-

cionista que debatió la fórmula Madero-Pino Suárez, para la presidencia y vicepresidencia respectivamente, impulsada por el líder antirreeleccionista. En 1911 y 1912, Vasconcelos también ocupa la presidencia del Ateneo de la Juventud, pero en 1913 salió al exilio del que regresó a mediados de 1914. Esos fueron los años en que Ignacio García Téllez apenas cursaba sus estudios de secundaria y preparatoria.

Los acontecimientos que se sucedieron después de la caída del gobierno de Porfirio Díaz abrieron un nuevo tiempo en el campo de la educación: un tiempo en el que Vasconcelos fue protagonista fundamental, un tiempo en el que la propuesta principal se desplazó del ámbito de la Pedagogía, los planes de estudio y la creación de instituciones educativas, hacia el establecimiento de una instancia gubernamental que rigiera la educación en todo el territorio nacional.

EL TIEMPO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA FEDERAL. EL TIEMPO DE JOSÉ VASCONCELOS

José Vasconcelos fue nombrado director de la Escuela Nacional Preparatoria a finales de 1914, por Venustiano Carranza, en su calidad de Jefe del Ejército Constitucionalista que había derrotado a Victoriano Huerta. A esa altura el movimiento revolucionario ya tenía graves fracturas. En Aguascalientes se congregó la Convención Militar, en un último intento de los revolucionarios para arreglar pacíficamente sus diferencias; finalmente sólo aglutinó a los integrantes del bando contrario a Carranza. Hasta allí llegó Vasconcelos, en una muestra de ruptura con el jefe constitucionista, pues le atribuía un absoluto apetito de poder y de honores. Manifestándose partidario de Francisco Villa, Vasconcelos fue convocado por el general Antonio Villarreal, presidente de Debates, para dar justificación jurídica a la Convención, y otorgarle derecho a declararla soberana. Es por ello que dicha reunión de revolucionarios encontraron en Vasconcelos a uno de sus principales teóricos y juristas.⁹¹

Cuando la Convención de Aguascalientes nombró a Eulalio Gutiérrez Presidente Provisional de la República —el 6 de noviembre de 1914—, Vasconcelos fue designado Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes. Tras asumir el cargo, se trasladó a la ciudad de México donde, entre muchas iniciativas más, coordinó la célebre cena de fin de año con la presencia del Cuerpo Diplomático y los generales Emiliano Zapata y Francisco Villa. Enseguida viajó a los Estados Unidos, comisionado por el presidente como su representante en Washington. Fue en ese tiempo, cuando nombra a Ezequiel Chávez —del 7 de diciembre de 1914 al 21 de enero de 1915— consultor técnico de la Secretaría; y le encomienda elaborar el plan “[...] orientado a extender a toda la República, la acción de la Secretaría de Instrucción Pública [...]”,⁹² que no fructificó en lo inmediato, dado lo efímero de dicho periodo presidencial. En este tiempo también redactó un proyecto de autonomía para la universidad, igualmente pospuesto.

El gobierno emanado de la Convención fue derrotado por el ejército constitucionalista de Carranza; Félix F. Palavicini fue designado secretario

Chávez y García Téllez atestiguaban el desmontaje del aparato educativo porfirista, pues se encontraban totalmente fuera de la esfera de influencia del poder político.

de Instrucción Pública y Bellas Artes. Sus ideas educativas no eran originales ni distintas a las de Sierra, Chávez y Pani, salvo en un punto notable: “Sostenía que una tercera parte de la población, la clase alta, debía afrontar y educar a las otras dos terceras partes [...]”.⁹³ Además, Palavicini no comulgaba con las orientaciones que favorecieron la centralización de la política educativa. A diferencia de Vasconcelos, Palavicini “[...] creía en el federalismo del Estado, libre del control centralizado [...]”; de tal manera que empezó a “[...] desmantelar la Secretaría [...]” con acciones concretas como devolver la educación primaria a los municipios.

Semejante decisión fue consecuencia directa del artículo 14 transitorio de la constitución de 1917. Para hacerlo realidad, el ejecutivo expidió la Ley de Secretarios de Estado, publicada en el *Diario Oficial* del 14 de abril de 1917, que dispuso:

[...] artículo 16 Dependerán de los Ayuntamientos del lugar de su ubicación: I. Las escuelas de instrucción primaria y elemental y superior, que en el Distrito y Territorios Federales dependían de la Secretaría de Instrucción Pública.

artículo 17 Dependerán del gobierno del Distrito Federal: II. Las escuelas que estaban a cargo de la Dirección General de la Enseñanza Técnica, dependientes de la Secretaría de Instrucción Pública, así como la Escuela Preparatoria, el Internado Nacional y las Escuelas Normales [...] Dado en Palacio Nacional de la ciudad de México, a los trece días del mes de abril de mil novecientos diecisiete. V. Carranza.⁹⁴

De ese modo se estableció que la denominada Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes quedaría reducida a un órgano dependiente del gobierno del Distrito Federal y, por tanto, disminuyó su rango de funciones e influencia. A su vez, la Universidad fue transformada en Departamento Universitario y Bellas Artes.

Chávez y García Téllez atestiguaban el desmontaje del aparato educativo porfirista, pues se encontraban totalmente fuera de la esfera de influencia del poder político. Hacia 1916, Ignacio García Téllez estaba por iniciar sus estudios profesionales y Ezequiel A. Chávez a punto de salir de las instituciones que contribuyó a formar. Enfrentó dos despidos: primero de la ENP; después el de la Normal de Maestros. Era, desde 1913, rector de la Universidad Nacional de México y atendía las cátedras de Ciencias y Arte de la Educación y Psicología, en la ENAE.⁹⁵ Pero debido a que estaba trabajando bajo condiciones que le incomodaban, dejó el cargo y clases universitarias, pues no quería perder la “[...] libertad de su criterio, de enseñanza, de comportamiento y de conciencia”.⁹⁶ Decidió salir del país y, con el apoyo de su hermano mayor, Samuel, se embarcó hacia los Estados Unidos en donde permaneció poco más de un año.

Chávez llegó en marzo de 1916 a Nueva York y poco más tarde logró trabajar en la Universidad de Cincinnati como profesor de Lengua y Literatura castellanas y de Lengua francesa. Un encuentro con el ingeniero Juan

Urquidi —entonces miembro del servicio diplomático mexicano—, le abrió la posibilidad de regresar a México. Manuel, hermano de Juan, y Alberto J. Pani, en ese momento secretario de Industria y Comercio, apoyaron el regreso de don Ezequiel. Ambos, por distintas razones fueron discípulos del afamado subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes.

Manuel Urquidi había estudiado en la ENP hacia 1895; él y sus hermanos eran ingenieros y habían sido apoyados por la gestión de Justo Sierra para continuar sus estudios en el extranjero, uno de ellos con beca. Además fue ateneísta con Vasconcelos, entre otros más.⁹⁷ Pani, por su parte, egresó de la Escuela Nacional de Ingenieros. Manuel y Alberto, fueron maderistas muy comprometidos desde 1910 y continuaron trayectos políticos diferentes. Pani fue nombrado en 1912 titular de la importante Subsecretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Ambos se reunieron en la casa de Isidro Fabela, huyendo del huertismo; desde entonces se afiliaron a las fuerzas constitucionalistas. Manuel, durante los años de 1914 a 1916, trabajó en Veracruz al lado del gobernador Cándido Aguilar, que lo nombró miembro del Consejo de Educación Popular del Estado y director del censo urbano y rural de propiedades. En 1916 fue diputado constitucionalista junto a Isidro Fabela. Pani, por su parte, fue comisionado de la Agencia confidencial de los constitucionalistas en Washington. Chávez recuerda en sus memorias que Pani lo conocía muy de cerca debido a que en 1912 comentó críticamente la iniciativa sobre instrucción rudimentaria.

Con esos antecedentes, Urquidi y Pani gestionaron el retorno de su maestro Chávez al país para que encontrara el trabajo que correspondiera a su prestigio. Ello se verificó al terminar su compromiso con la Universidad de Cincinnati. En los primeros días de septiembre, el educador cruzó la frontera a México; Alberto Pani, lo llamó a colaborar con él en temas relacionados con la “[...] educación pública y de mejoramiento de la administración gubernativa en la nueva Secretaría del Despacho de Industria y Comercio [...]”.⁹⁸

Al llegar a México, Ezequiel A. Chávez retomó cátedras en la ENP, en la ENAE y comenzó un curso en la Escuela Nacional de Jurisprudencia. Para entonces, Ignacio García Téllez, acompañado de su hermano Salvador, continuaba sus estudios de Derecho en la ENJ, ahora parte de la Universidad Nacional de México; es muy probable que ambos hubieran coincidido en las aulas o pasillos de aquella institución; uno como profesor y el otro como estudiante.

Ahí sorprendieron a don Ezequiel los eventos políticos que concluyeron con el asesinato de Venustiano Carranza. Este dramático cambio dio nuevas posibilidades para influir la política gubernamental y intentar retomar el camino que había trazado con Justo Sierra, dentro de las novedosas circunstancias que se enfrentaban. Durante el mandato del general Álvaro Obregón, José Vasconcelos se hizo cargo del departamento universitario, gestión que había iniciado en junio de 1920, en tiempos del interinato de Adolfo de la Huerta.

La designación de este rectorado resultó prometedora y verdade-

■ Chávez recuerda en sus memorias que Pani lo conocía muy de cerca debido a que en 1912 comentó críticamente la iniciativa sobre instrucción rudimentaria.

■ Vasconcelos instauró el lema de la Universidad, “Por mi raza hablará el espíritu”, y diseñó su escudo. Todo ello en unos cuantos meses. También se ocupó de que la educación universitaria tuviera aplicaciones prácticas y concretas. Pero, sin duda, su mayor esfuerzo quedó concentrado en la creación de la Secretaría en la que se fraguaron una serie de cambios en el sistema educativo en México.

ramente fundacional. José Vasconcelos dispuso, como una de sus primeras acciones, el renacimiento de la Universidad y la reincorporación de la ENP a ella; inmediatamente convocó a su comunidad, profesores y alumnos de esta última a elegir director, resultando electo por unanimidad Ezequiel A. Chávez, aun cuando meses más tarde le encomendó la dirección de la ENAE. Como rector, Vasconcelos mostró gran vigor al afianzar los establecimientos adscritos a la universidad, establecer las oposiciones para las cátedras universitarias, ampliar el acceso a la universidad a los estudiantes de bajos ingresos y los egresados de la escuela Normal, definir la vocación pedagógica de la ENAE y reorganizar todos los departamentos universitarios. Además, Vasconcelos instauró el lema de la Universidad, “Por mi raza hablará el espíritu”, y diseñó su escudo. Todo ello en unos cuantos meses. También se ocupó de que la educación universitaria tuviera aplicaciones prácticas y concretas.⁹⁹ Pero, sin duda, su mayor esfuerzo quedó concentrado en la creación de la Secretaría en la que se fraguaron una serie de cambios en el sistema educativo en México.

En aquel momento la opinión era favorable para constituir dicha institución. Ezequiel Chávez contribuyó a que se expresara en noviembre de 1921 en las sesiones del Congreso Nacional de Instrucción Primaria al que convocó, en concertación con otras personalidades,¹⁰⁰ para promover:

[...] movimiento por el que se reconociese la conveniencia de conseguir que una Secretaría de Educación Pública fuera legalmente creada para toda la República, y como resultado de los debates del propio Congreso el reconocimiento general de esa conveniencia vino a ser logrado [...].¹⁰¹

Se trataba de modificar uno de los artículos transitorios de la constitución de 1917, que había estipulado una orientación contraria a estos deseos, así como el artículo 73 constitucional.

Desde la rectoría universitaria, por su parte, Vasconcelos puso en marcha acciones para elaborar la ley de la Secretaría de Educación. Convocó a los universitarios a presentar propuestas ante el Consejo Universitario. Al llamado acudió la Liga Nacional de Maestros, el mismo Ezequiel A. Chávez y el propio José Vasconcelos.¹⁰² Ninguno de los proyectos de los dos primeros fue novedoso. Ellos representaron nuevas redacciones de disposiciones anteriores: la ley del 19 de mayo de 1905, que creó el ministerio autónomo de Instrucción Pública y Bellas Artes¹⁰³ o, por iniciativa de Chávez, “[...] las líneas fundamentales de la instrucción ministerial creada bajo Porfirio Díaz, matizándola con el laicismo y las preocupaciones sociales que caracterizaron los debates de 1917 sobre la Constitución”.¹⁰⁴ Así que finalmente se trabajó sobre la propuesta de Vasconcelos:

Don Ezequiel Chávez escribió un libro impecable. Pero yo ya tenía mi ley en la imaginación. La tenía en la cabeza desde mi destierro de Los Ángeles antes de que soñara volver a ser Ministro de Educación, y

mientras leía lo que en Rusia estaba haciendo Lunatcharsky. A él debe mi plan más que a ningún otro extraño. Pero creo que lo mío resultó más simple y más orgánico, simple en la estructura, vasto y complicadísimo en la realización que no dejó tema sin abarcar. Lo redacté en unas horas y lo corregí varias veces, pero el esquema completo se me apareció en un solo instante, como un relámpago que descubre ya hecha toda una arquitectura [...].¹⁰⁵

El grupo que trabajó estuvo integrado por Enrique O. Aragón, Alfonso Caso, Alberto Vázquez del Mercado, Manuel Gómez Morín, Genaro Estrada, Mariano Silva y Aceves y el mismo Ezequiel A. Chávez.¹⁰⁶ Es decir, un grupo formado por jóvenes, algunos de los cuales acababan de egresar de la Universidad, y por el que en un tiempo debió ser maestro de todos ellos en la ENJ. Ellos elaboraron la propuesta de ley que delineó el nuevo rumbo a la educación de México, puesto que se aprobó que la Secretaría tuviera jurisdicción en todo el país.

El relato del doctor Pedro de Alba, diputado federal entre 1920 y 1922, nos muestra el entusiasmo que la labor vasconcelista provocaba entre los jóvenes profesionistas que habían apoyado al movimiento revolucionario. Confirma, además, que la creación de la Secretaría representaba una acción que al federalizar la educación en México, centralizaría la función educativa bajo el liderazgo del ejecutivo federal. Orientación que fue básicamente la aspiración y creación de una generación de hombres jóvenes que llegaban, a resultas de la Revolución, a puestos de decisión política. Así describe el doctor Alba, de 34 años de edad en 1921, la experiencia vivida:

En el senado el proyecto pasó con más facilidad que en la Cámara de Diputados, y así en un corto período de sesiones extraordinarias se dio cima a una tarea que quizás en otra época hubiese necesitado años [...]. La Secretaría de Educación nació fuerte, vitalizada y dinámica porque tenía detrás de sí al pueblo de México; en esa vez los altos funcionarios, los maestros de todo el país y hasta los modestos burócratas fueron fieles intérpretes de una aspiración extendida de un extremo a otro de la Patria.¹⁰⁷

Fue el momento más productivo de Vasconcelos. La creación de la Secretaría de Educación Pública (en adelante SEP) llevó implícita la idea de que la educación fuera entendida como el medio de regeneración de México y de los mexicanos. Vasconcelos buscó que la dependencia recuperara su influencia nacional, y que fuera capaz de desarrollar un programa educativo que concretara la revolución. Estaba convencido de que el otorgamiento masivo de la educación era un compromiso revolucionario tan importante como la reforma agraria.¹⁰⁸ Los maestros fueron pensados como ejército de revolucionarios y la educación como la mejor forma de conseguir el ascenso y uniformidad social de la población; a la vez que

■ Confirma, además, que la creación de la Secretaría representaba una acción que al federalizar la educación en México, centralizaría la función educativa bajo el liderazgo del ejecutivo federal.

El esfuerzo descomunal de la política educativa de Vasconcelos para la educación primaria hizo posible que los rasgos nacionalistas y culturales fueran aceptados y acogidos.

era el medio de integración cultural.¹⁰⁹ La SEP debía orquestrar la acción educativa y actualizarla en todo el país, pero también promover las Bellas Artes y fomentar el intercambio cultural con el extranjero, la investigación científica.¹¹⁰ Hasta su renuncia, en junio de 1924, la prioridad fue la campaña de alfabetización. Esta última tenía objetivos específicos: extender la escuela a todo el territorio nacional, avanzar en la homogeneidad social de la población y crear un sentido de identidad nacional.¹¹¹

Por ello la nueva Secretaría se organizó en tres departamentos (Escolar, Bellas Artes y Bibliotecas) y un órgano encargado de la Campaña contra el Analfabetismo. Su sede debía proyectar arquitectónicamente dicho programa. Convino con Diego Rivera, Roberto Montenegro y Adolfo Best la pintura de los murales de lo que sería el edificio de la Secretaría, inaugurado por el presidente Álvaro Obregón el 9 de julio de 1922. Vasconcelos creó el departamento editorial de la SEP para promover las "Lecturas clásicas para niños", la revista *El Maestro* y las "Lecturas para Mujeres", contando con la colaboración de la maestra chilena Gabriela Mistral. Incorporó las escuelas municipales a la SEP; fundó otras nuevas, con la idea de que sus instalaciones fuesen las más adecuadas; las equipó con bibliotecas y envió libros a los poblados más apartados y a todos los rincones del país. También dieron inicio las campañas de alfabetización y, las muy destacadas por la historia de la educación, misiones culturales. Se incorporó como sistema pedagógico la Escuela de Acción que contribuyó a una educación integral. Logró la dotación de desayunos escolares a los niños de escuelas primarias. Empezó viajes por el país con el objeto de impulsar la educación en los lugares más inhóspitos del territorio mexicano.¹¹²

El esfuerzo descomunal de la política educativa de Vasconcelos para la educación primaria hizo posible que los rasgos nacionalistas y culturales fueran aceptados y acogidos. No por ello desatendió otros niveles y actividades educativas; se interesó por crear escuelas agrícolas, industriales y técnicas que tenían por fin proporcionar la formación práctica de los mexicanos. Con ese objetivo fueron fundadas tres escuelas normales rurales y la federación se hizo cargo enteramente de la educación rural. En las ciudades la Secretaría fomentó el establecimiento de escuelas de enseñanza técnica para la educación de obreros calificados; a ese fin obedeció la creación de la Dirección de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial.¹¹³

De menor brillo fue la gestión de la Secretaría dirigida hacia la educación media superior. Y ello no tanto porque las iniciativas reformadoras fueran de menor calado. En 1923 se consumó la reorganización de la ENP luego de ser incorporada a la Universidad. Por ella surgieron dos establecimientos o ciclos: el de la enseñanza secundaria que se definió como nivel para adquirir conocimientos generales, formación cívica y adquisición de hábitos y sentimientos de solidaridad y cooperación y el ciclo de estudios preparatorios como antesala de la universidad.¹¹⁴

Esa reforma, sin embargo, quedó opacada debido a que se implantó luego de conflictos que enfrentaron a Vasconcelos con la comunidad de la preparatoria, su director de la ENP, Vicente Lombardo Toledano


y el rector en ese momento, Antonio Caso. Ellos, en más de una ocasión y en términos resumidos, se opusieron a la intervención directa del secretario de Educación en la conducción y dirección de la Preparatoria, que trajo por consecuencia la desintegración del Ateneo de la Juventud y del grupo de los Siete Sabios.¹¹⁵

Fue en el marco de ese conflicto que, tras la renuncia de Antonio Caso, Ezequiel A. Chávez quedó a cargo de la rectoría de la Universidad Nacional el 28 de agosto de 1923-1926. La postura de Chávez en el mencionado conflicto de la Preparatoria parece haber sido un tanto ambivalente. En sus memorias escribió que su mayor energía en este cargo se consumió en evitar que la universidad fuera víctima de ambiciones egoístas; que se atentara contra su autonomía e impedir que autoridades se inmiscuyeran en su funcionamiento. Pero también reconoció que le debía a Vasconcelos el logro del principal fin de su colaboración con los gobiernos posrevolucionarios: derogar la ley que suprimió la Secretaría de Instrucción Pública que había ayudado a fundar con Justo Sierra.¹¹⁶

Durante su rectorado, Chávez promovió algunos proyectos que no llegaron a concretarse por su corta estancia a la cabeza de la institución, así como a la falta de interés que mostraron por sus iniciativas quienes colaboraban con él. Aunque una de sus inquietudes sí llegó a buen término y fue el nombramiento de doctor *Honoris Causa* del filósofo Enrique Bergson, el psicólogo, filósofo, doctor en medicina y en letras, el profesor de la Sorbona Jorge Dumas y el psiquiatra francés Pierre Janet.

En esos mismos años, Ignacio García Téllez —de 25 años de edad— empezaba a figurar en la escena pública, al lograr un escaño de elección popular en la Cámara de Diputados por la sección leonesa del Partido Laborista Mexicano que había fundado Vicente Lombardo Toledano. La representación política había sido resultado del trabajo que García Téllez desempeñó como asesor de diversos grupos de campesinos, trabajadores del rastro y de la industria textil en la ciudad de León.¹¹⁷ Siendo legislador se integró a la Comisión que estudiaba la Ley Reglamentaria del Petróleo, presidida por Emilio Portes Gil. También fue de los diputados que se opusieron a los Tratados de Bucareli, pues pensaba que violaban la soberanía del país. Asimismo, durante esos años —3 de octubre al 5 de noviembre de 1923—, fungió brevemente como gobernador interino de Guanajuato.

La carrera política de García Téllez iba en ascenso, mientras que la de Vasconcelos se dirigía en sentido contrario. En 1924, el secretario de Educación continuó sus labores: en el Casco de Santo Tomás, en la ciudad de México, construyó parte de los edificios del Instituto Técnico Industrial, que con el tiempo se convertiría en el Instituto Politécnico Nacional. Además estableció las Bibliotecas Cervantes e Hispano Americana, inauguró el Estadio Nacional —5 de mayo de 1924—, la Escuela Industrial Gabriela Mistral y la Escuela Benito Juárez. Pero al mes siguiente, el 30 de junio de 1924, Vasconcelos renunció a la Secretaría de Educación Pública, como muestra de inconformidad con la candidatura del delfín de Obregón, Plutarco Elías Calles, a quien responsabilizaba del asesinato del senador por

 Durante su rectorado, Chávez promovió algunos proyectos que no llegaron a concretarse por su corta estancia a la cabeza de la institución, así como a la falta de interés que mostraron por sus iniciativas quienes colaboraban con él.

■ Aun cuando la escena pública de José Vasconcelos continuó, su influencia sobre la política educativa del país dejó de ser activa. No obstante, pasó a la memoria colectiva como el gran reformador de la educación en México.

Campeche, Francisco Field Jurado.¹¹⁸

Después de la renuncia, Vasconcelos concluye su acción educativa para involucrarse en actividades netamente políticas. Aceptó la postulación a la gubernatura de su natal Oaxaca e inició la colaboración con el periódico *El Universal*. Su actividad siguió siendo frenética; paralelamente a esas actividades, editó la revista *La Antorcha*, con la que se dedicó a combatir al gobierno de Plutarco Elías Calles. Ignacio García Téllez, por el contrario, quedó cada vez más cerca del gobierno de Calles; en ese año fue nombrado oficial mayor de la Subsecretaría de Gobernación.

Aun cuando la escena pública de José Vasconcelos continuó, su influencia sobre la política educativa del país dejó de ser activa. No obstante, pasó a la memoria colectiva como el gran reformador de la educación en México. La parte medular de su intervención en ella fue, sin duda, la creación de la Secretaría de Educación. Este parece haber sido el gran tema de su generación: era necesario, antes que cualquier programa pedagógico, unificar al país en materia educativa; para ello era menester centralizar las decisiones desde el gobierno federal. Esto fue lo que hizo posible la implementación de todas sus otras acciones; para lograrlo contó con el gran apoyo económico que sus planes recibieron del gobierno de Obregón.

A partir de la llegada de Plutarco Elías Calles a la presidencia del país, un nuevo grupo de jóvenes accedió a los puestos de decisión; jóvenes que haciendo uso de la centralización lograda por Vasconcelos en la Secretaría de Educación promovieron una novedad: la obligatoriedad de la educación socialista. Para Ezequiel A. Chávez y, en parte, para Vasconcelos, esta nueva etapa representó el retorno a una educación dominada por un dogma, no religioso, pero dogma al fin, opuesto a la laicidad defendida desde la Reforma.

■ EL TIEMPO DE LA DOCTRINA SOCIALISTA. EL TIEMPO DE IGNACIO GARCÍA TÉLLEZ

La historia de vida de Ignacio García Téllez tuvo un inicio muy parecido al de las personalidades anteriores. Él nació en provincia, ahí realizó sus primeros estudios de manera destacada, y optó por seguir una carrera universitaria en la capital del país. Se trasladó acompañado de su hermano Salvador, y emprendió la carrera de Derecho en la Nacional de Jurisprudencia.

García Téllez fue hijo del matrimonio formado por Ignacio García Peña y Genoveva Téllez González. Procedía de un núcleo familiar en el que las alianzas matrimoniales fueron relevantes: su madre, su abuela, bisabuela y tatarabuela, habían pertenecido a familias patricias de León y de Lagos de Moreno, Nueva Galicia. Estos puntos estaban integrados al circuito mercantil y a la economía regional del Bajío que había prosperado especialmente en el último cuarto del siglo XVIII para abastecer la creciente demanda de ganado y alimentos en el camino de Tierra Adentro, hacia las minas de Zacatecas y Guanajuato.¹¹⁹

La infancia de García Téllez transcurrió en un medio campirano. El prematuro fallecimiento de la madre —cuando sólo tenía dos años de

edad— y el de los tíos, llevaron a la familia a residir en el Rancho Las Trojes, ex hacienda Corral de Piedra. Ahí, su educación fue atendida por María Madrazo Gutiérrez, la segunda esposa de su padre, quien se encargó de sus primeras enseñanzas. Posteriormente, en la ciudad de León, en donde competían un alto número de escuelas particulares y públicas, recibió la enseñanza primaria para continuar la secundaria y preparatoria en el Colegio de León, establecimiento influenciado por el positivismo que promovió el gobernador Joaquín Obregón González. Estos estudios los realizó entre 1910 y 1915; el movimiento armado, que encendió al país, no interrumpió su formación.¹²⁰

Es de suponerse que la revolución mexicana debió tener distinta significación para las tres personalidades de esta historia por el momento de sus vidas en que les “acontece”. Ella inició cuando Ezequiel A. Chávez había cumplido 42 años; entonces Vasconcelos tenía 28 años, convirtiéndole en uno de sus protagonistas; García Téllez, en cambio, con trece años de edad, sólo tuvo noticias de la Revolución; los grupos leoneses de poder, carecieron de simpatías con ese movimiento, lo cual mantuvo a la ciudad en relativo aislamiento de los hechos violentos.¹²¹ Así, Ignacio continuó sus estudios sin interrupción e ingresó sin tropiezos a la Nacional de Jurisprudencia que lo hizo abogado en 1921.

De aquella época de estudiante en la ENJ, el mismo García Téllez, en una entrevista que se le hizo en 1983, relató lo siguiente:

[...] existía cariño y respeto para los maestros y fraternidad y cooperación entre los compañeros. Recuerdo que algunos tenían cierto desahogo económico y otros reducidos recursos para atender sus necesidades cotidianas [...]. Había en la Universidad una atmósfera respetuosa para un grupo llamado de Los Siete Sabios, porque eran muchachos destacados, cultos, de vivir correcto, vocación estudiosa, y distinguidos por sus definiciones ideológicas y sociales. Recuerdo que lo conformaban Vicente Lombardo Toledano, Manuel Gómez Morín, Teófilo Olea y Leyva, Alberto Vázquez del Mercado, Alfonso Caso y Antonio Castro Leal. Existía en la juventud una necesidad de atesorar conocimientos y, desde luego, las técnicas jurídicas, pero también la cultura. Nos encontrábamos preocupados no solamente por las enseñanzas de la cátedra sino por los fenómenos socioeconómicos y políticos de la lucha que se daba entre los diversos sectores de la revolución y que, naturalmente, repercutían en la interpretación de la lucha revolucionaria entre los muchachos y en las ideologías de los maestros [...].¹²²

Algunos de los profesores más influyentes en su formación fueron Antonio Caso, Miguel Lanz Duret, Eduardo Pallares, Luis Sánchez Pontón entre otros. Sus prácticas profesionales las realizó en el bufete de Flavio González Roa. Agustín Rodríguez Ochoa hace alusión a la vida sacrificada que llevaban los jóvenes hermanos, “dedicación, carácter responsable y

■ Es de suponerse que la revolución mexicana debió tener distinta significación para las tres personalidades de esta historia por el momento de sus vidas en que les “acontece”.

Para Ignacio García Téllez, de 27 años, la situación fue muy diferente; su carrera se encontraba en pleno ascenso.

honradez” dice, caracterizaban a Ignacio, “aunado a la herencia moral recibida de su padre”.¹²³

En 1921 obtuvo el grado con una tesis sobre el tema de los impuestos en México, elaborada gracias a la experiencia que adquirió en la Secretaría de Hacienda, siendo aún pasante. Es de llamar la atención que mientras esto ocurría en la vida del joven licenciado Téllez, Vasconcelos asumió el cargo de secretario de Educación y Ezequiel A. Chávez se desempeñaba como director de la Escuela Nacional de Altos Estudios, manteniendo su prestigio de educador y su relación con Vasconcelos.

Todo cambió para estos educadores tres años después. Al iniciar en 1924 el gobierno de Plutarco Elías Calles, José Vasconcelos, de 42 años, movido por su desacuerdo con él, deja la Secretaría de Educación, disputa la gubernatura de su estado natal, Oaxaca, pierde las elecciones y marcha al exilio a Europa. Regresará en 1928 para presentar su candidatura a la presidencia del país al año siguiente; después de unas elecciones desaseadas, derrotado, sale nuevamente del país.

Por su parte, aun cuando Chávez recibe el reconocimiento “Maestro de la Juventud Mexicana” de manos del secretario de Educación Pública, José Manuel Puig Cassauranc, a instancias de su antiguo discípulo Luis Rubio Siliceo, ello no le devuelve la autoridad e influencia que había tenido. Entre agosto de 1923 y diciembre de 1924, con más de 55 años, vivió como rector el asedio que ejerció el gobierno sobre la Universidad Nacional; presentó su renuncia cada vez que sintió violentada la autonomía de la institución, hasta que en diciembre de aquel año, el presidente Calles la aceptó, dejándolo fuera del último bastión educativo desde el que pudiera actuar.¹²⁴

Para Ignacio García Téllez, de 27 años, la situación fue muy diferente; su carrera se encontraba en pleno ascenso. En 1924 realizaba una especialidad en Derecho Económico que lo ayudó a convertirse, en breve tiempo, en jefe del Departamento de Crédito de la Secretaría de Hacienda. En agosto de 1927, joven aún, fue llamado por el entonces secretario de Gobernación, Adalberto Tejeda, para ocupar el cargo de subsecretario de la dependencia, posición desde la cual participó como coautor en la redacción del Código Civil en aspectos tales como: posesión de la propiedad, patrimonio familiar, igualdad de la mujer y reconocimiento jurídico laboral de los naturales. El Código contenía un enfoque novedoso, un concepto de Derecho que busca armonizar los intereses individuales con los sociales, con la idea de corregir el exceso de individualismo que imperaba en el código anterior, el de 1884. A su vez, dicha norma anulaba su carácter universal, al aceptar casos de infracción de la misma por ignorancia, analfabetismo o marginación.¹²⁵

El maestro de generaciones de abogados Manuel Borja Soriano reconoce la contribución de García Téllez al mencionado código, porque en él se fusionaron las nuevas teorías del Derecho con la tradición:

[...] cuando me acerqué a él, abrió las puertas de su biblioteca, mientras yo le informaba de los temas que se iban a tratar en la Comisión. El escogía a los mejores autores y subrayaba opiniones a sostener, fundadas en dos o tres libros modernos del Derecho común. Dichos volúmenes jurídicos procedentes de América y Europa, naturalmente no eran conocidos en el ámbito nacional, de manera que mis planteamientos se presentaban con una base firme y de innovación jurídica, lo que me daba cierta autoridad [...].¹²⁶

En 1928, año de publicación del Código Civil, ocurrió el asesinato del general Obregón; Emilio Portes Gil asumió la presidencia del país (1928-1930) e Ignacio García Téllez fue invitado a ocupar el cargo de procurador general de la República, compromiso que él mismo rechazó porque no cubría la edad mínima requerida de 35 años. Al enterarse Adalberto Tejeda, quien recién había tomado posesión del gobierno de Veracruz, lo invitó nuevamente a colaborar con él, pero ahora como presidente del Tribunal Superior de Justicia de su estado; sin embargo, no cumplió tampoco este encargo pues Portes Gil le ofreció la Oficialía Mayor de la Secretaría de Gobernación, al lado del secretario Felipe Canales.

Mientras se encontraba en esa oficina, estalló el conflicto universitario suscitado por los estudiantes de Jurisprudencia —vasconcelistas y anticallistas—, quienes protestaban por la aplicación de un nuevo sistema de exámenes. La solución que encontró el gobierno fue otorgar la autonomía a la Universidad Nacional de México. García Téllez fue pieza de esta salida, lo mismo que Manuel Puig Casauranc. Con ello se retomó una idea que ya existía desde los fundadores de la institución, Sierra y Chávez, y que se volvió urgente con la militarización de 1914, entre otros impulsos.¹²⁷ Así que el presidente nombró a García Téllez como rector interino, cargo que ocupó del 11 de julio al 1.º de agosto de 1929, prolongando su función como titular nombrado por el primer Consejo Universitario Autónomo, para el periodo del 4 de septiembre de 1929 al 12 de septiembre de 1932.

Entre las acciones que realizó García Téllez durante su gestión como primer rector de la ya Universidad Nacional Autónoma de México, se destacan el proyecto para la edificación de Ciudad Universitaria, en 1930, en los terrenos adquiridos por el presidente en Lomas de Chapultepec; la aprobación de la reorganización y los planes de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras, en la cual se impartían las carreras humanísticas de Filosofía, Letras e Historia; la separación e independencia de la Escuela Normal Superior respecto de esta facultad, el diseño y aprobación del plan de estudios de economía, dentro de la licenciatura en Derecho y Ciencias Sociales; y la creación de programas, como el seminario para maestros rurales, como parte de las actividades de extensión universitaria, con esto se concretó la tesis de García Téllez de que la universidad debiera tener un aporte social inmediato y directo, al mismo tiempo que la institución percibía la impresión viva de las necesidades colectivas.¹²⁸

■ ...estalló el conflicto universitario suscitado por los estudiantes de Jurisprudencia —vasconcelistas y anticallistas—, quienes protestaban por la aplicación de un nuevo sistema de exámenes. La solución que encontró el gobierno fue otorgar la autonomía a la Universidad Nacional de México.

■ Cuando Cárdenas asumió el poder y lo nombró secretario de Educación Pública, 1934-1935, de inmediato García Téllez trazó un plan sobre lo que debía enseñarse en las escuelas con objeto de incrementar el acceso a la educación de las clases obrera y campesina.

Sin embargo, el rectorado de García Téllez tuvo la sombra de un acuerdo malogrado con José Vasconcelos. El contendiente opositor a la candidatura oficial de la familia revolucionaria por la presidencia de la república marchó nuevamente al exilio al oponerse a aceptar su derrota, entendida como un sacrificio “patriótico” a cambio de aceptar la rectoría de la Universidad Nacional y “dos o tres puestos para sus partidarios” en el gabinete del presidente “electo”. Oferta que supuestamente formuló un enviado del embajador norteamericano Dwight Morrow.¹²⁹

La década de 1930 inició con Vasconcelos en el exilio; Chávez parecía recuperar sus posibilidades de influencia en tanto que el 30 de mayo fue nombrado miembro honorario de la Comisión Técnica Consultiva de la Secretaría de Educación Pública por Aarón Sáenz secretario de Educación Pública, antiguo discípulo suyo.¹³⁰ Sin embargo, en tal comisión permaneció sólo cuatro años, hasta el día de su renuncia el 7 de noviembre de 1934, cuando fue convocado para elaborar el esquema de reforma al artículo 3º constitucional. Dimitió ante el nuevo secretario de Educación Narciso Bassols, quien lo convocó a extender la premisa de uniformidad de enseñanza en establecimientos públicos y privados para los niveles de secundaria y Normal,¹³¹ por diferencias entre sus convicciones y los nuevos lineamientos educativos: era opositor al monopolio del Estado.¹³²

Por su parte, Ignacio García Téllez, después de concluida su gestión en la rectoría de la Universidad, se alejó de la esfera gubernamental y continuó su ejercicio profesional de abogado hasta que fue llamado a participar en la campaña presidencial. En abril de 1933, junto con el médico cirujano Enrique Hernández Álvarez —que recientemente había ocupado el puesto de gobernador de Guanajuato— emitió un manifiesto en el que postuló al general Lázaro Cárdenas para la presidencia del país. A partir de esa época se convirtió en un colaborador cercano. Fue así que formó parte de la comisión de planeación del gobierno para el período 1934-1940.

Cuando Cárdenas asumió el poder y lo nombró secretario de Educación Pública, 1934-1935, de inmediato García Téllez trazó un plan sobre lo que debía enseñarse en las escuelas con objeto de incrementar el acceso a la educación de las clases obrera y campesina.¹³³ El enfoque que adoptó apuntaba a un adiestramiento de los niños de familias de bajos recursos, hacia tareas que beneficiasen su desarrollo material. La educación debía ser obligatoria, gratuita, científica, coeducativa —en el sentido de ayudar a la relación entre hombres y mujeres— y “mexicana” —en cuanto se buscaba la homogeneidad entre clases sociales—. De este modo, intentó “sentar las bases para mejorar” las condiciones materiales de vida del grueso de la población. Con esa nueva orientación, la política educativa:

[...] liquidaría el analfabetismo, enemigo capital del progreso del país; tendría en cuenta la necesidad de acortar las carreras y propondría más especialidades; fundaría un politécnico y adaptaría los presupuestos al programa y no al revés, como suele hacerse; sujetaría las

escuelas particulares a la ley y buscaría coordinar técnica, administrativa y económicamente a las escuelas estatales y federales; elegiría y prepararía a los maestros, inspectores y directores; revisaría y abarataría los textos, y multiplicaría las escuelas.¹³⁴

García Téllez impulsó la formación de profesores, en quienes depositó la tarea de transmitir el pensamiento socialista especialmente en las mentes de jóvenes y niños. Sentó las bases para la creación del Instituto Politécnico Nacional, de cuya culminación se hizo cargo Gonzalo Vázquez Vela, con quien había tenido relación cuando colaboró en Veracruz durante la gestión de Adalberto Tejeda.

Pero estas iniciativas educativas estuvieron marcadas por una orientación anticlerical que se manifestó claramente en 1932, con motivo de una consulta que llegó a manos de la ya mencionada Comisión Técnica Consultiva de la SEP, para que declarara inconstitucional las escuelas de catecismo. Aun cuando dicho pensamiento no logró imponerse en esta consulta, sí cristalizó entre los miembros de algunas logias a las que se adhirieron entre otros, Higinio Vázquez Santana, Ignacio García Téllez y Lázaro Cárdenas. Ellos consideraban que el conocimiento era medio de emancipación, por ello se propusieron unificar conciencias sobre la base de conceptos racionales. Igualmente sostenían que la verdad dogmática y la autoridad dogmática que la enseñaba eran obstáculos para la libertad de pensamiento. Estaban convencidos que la educación religiosa “neutralizaba” la acción del laicismo educativo. Por ello, les resultaba perentorio que no sólo se afirmara la preponderancia del Estado en la educación; debía anularse toda intervención de la institución religiosa y de sus ministros en los asuntos educativos.¹³⁵ La política de educación socialista surgió de la fusión de la cuestión social de los trabajadores mexicanos con la perspectiva antirreligiosa en cuanto a educación.¹³⁶

En 1935, a los profesores que laboraban en la Universidad Nacional les fue anunciado, por intermedio del rector en turno, el doctor Fernando Ocaranza, que dicha institución estaría sujeta a las determinaciones que el gobierno le dictase. El anuncio produjo la inmediata reacción de Ezequiel A. Chávez y de otros profesores de la máxima casa de estudios; todos presentaron su inmediata renuncia, pues pensaban que esa era una injerencia inaceptable y una amenaza a la libertad de cátedra que tenía que prevalecer en la máxima casa de estudios. Algunos de los profesores que presentaron su renuncia, junto con Chávez, fueron: Alfonso Caso, Pablo Martínez del Río, José Luis Osorio Mondragón, Artemio de Valle Arizpe, Federico Gamboa, Mario Torroella, Federico Mariscal, María de la Luz Grovas y el mismo rector Fernando Ocaranza.¹³⁷

Ante tales muestras de rechazo, meses después, el presidente Cárdenas desistió del proyecto y no insistió en llevar los preceptos de la educación socialista a la Universidad. En ese mismo año Ignacio García Téllez tuvo que renunciar, al igual que el resto del gabinete, dadas las presiones polí-

■ Estaban convencidos que la educación religiosa “neutralizaba” la acción del laicismo educativo. Por ello, les resultaba perentorio que no sólo se afirmara la preponderancia del Estado en la educación; debía anularse toda intervención de la institución religiosa y de sus ministros en los asuntos educativos.

En sus escritos, discursos y propuestas, García Téllez abordó temas sobre la igualdad y la justicia, sobre la necesidad de elevar las condiciones de vida de la mayoría y mostró una preocupación especial por problemas como el alcoholismo y la migración.

ticas en torno al general Plutarco Elías Calles; es entonces cuando publica su obra *Socialización de la cultura en México*. Su renuncia es transcrita por Rodríguez Ochoa en los siguientes términos:

[...] con el propósito sincero y decidido de contribuir a la solución de los incidentes que el momento le plantea, presento a usted formal renuncia del cargo de secretario de Educación, en la inteligencia de que, lejos de cualquier puesto público, tendrá usted siempre en mí al hombre que sabe rendir culto a la amistad, y al ciudadano con plena conciencia de que los intereses personales no valen nada frente a los grandes destinos de la Nación.¹³⁸

Entonces, Ignacio García Téllez se hizo cargo de la Secretaría General del Partido Nacional Revolucionario, siendo su presidente Emilio Portes Gil. Poco después, en el mes de septiembre de 1936, fue convocado para postularse como senador por Guanajuato, resultando electo. Casi de inmediato y sin que pudiera ocupar su escaño en la Cámara Legislativa, fue llamado nuevamente por el presidente Lázaro Cárdenas para figurar como procurador general de la República, cargo que ocupó del 1ro. de septiembre de 1936 al 30 de abril de 1937. Finalmente, en ese mismo año, fue designado secretario particular de la Presidencia de la República, función que ocupó sólo un año, pues en 1938 fungiría ya como secretario de Gobernación. Durante su gestión como secretario particular de la Presidencia elaboró e impulsó el proyecto de la Ley del Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio del Estado.

En sus escritos, discursos y propuestas, García Téllez abordó temas sobre la igualdad y la justicia, sobre la necesidad de elevar las condiciones de vida de la mayoría y mostró una preocupación especial por problemas como el alcoholismo y la migración. El camino que contemplaba para engrandecer al país era el que se abría con los estudios científicos, apuntalados por “[...] experiencias prudentes y en colaboración estrecha y eficaz de todas las dependencias oficiales, de las organizaciones de trabajadores y de hombres de empresa [...]”.¹³⁹ Esto es a lo que denominó “democracia funcional”; para él, como para otros tantos de su generación, la técnica era la vía, así como la disciplina.

Y mientras Ignacio García Téllez despejaba las vías para alcanzar esa “democracia funcional” que privilegiaba el desarrollo de la técnica y la intervención del Estado para favorecer su desarrollo, Ezequiel A. Chávez la denunciaba como atentado a la libertad, voluntad y personalidad del individuo. Reprochó a los maestros que enseñaran lo que el gobierno les ordenaba, abdicando a la defensa de la libertad de enseñanza. En sus memorias Chávez sostuvo que la educación socialista fue una política vaga e indefinida, resultado de la educación positivista. Impulsada en México desde 1867, entrañaba una confusión absurda entre dos conceptos distintos: positivismo y ciencia. Además afirmó que el carácter irreligioso de la educación dividía a los mexicanos y reducía sus aspiraciones al perpetuo

antagonismo de las aspiraciones materiales.¹⁴⁰

A partir de la segunda mitad de los treinta los tres educadores quedaron al margen de los escenarios de la SEP. En 1940, el jefe electo del Ejecutivo, Manuel Ávila Camacho, propuso a Ignacio García Téllez como ministro de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. Debido a que éste declinó, Ávila Camacho le invitó a llevar a buen término la Ley del Seguro Social que había formulado dos años antes, en 1938. De este modo, animado por el deseo de mejorar las condiciones de los trabajadores, continuó colaborando, durante ese sexenio, en lo que fue el Departamento del Trabajo, que más tarde se transformaría en Secretaría de Estado.

En 1939, Ezequiel A. Chávez responde a la convocatoria de Manuel Gómez Morín a formar un nuevo partido político denominado Acción Nacional, cuyo propósito, según señalaban sus principios, era orientar la opinión por medio de estudios imparciales de los problemas más importantes de México. A ese fin se unió Chávez desde la denuncia de lo que él veía como el monopolio de la educación por parte del Estado. Por su parte, José Vasconcelos, quien regresó a México un año después, publicó en 1941 su libro *Hernán Cortés, creador de la nacionalidad*, aceptó la dirección de la Biblioteca Nacional y, retomando su interés por el tema educativo, fundó el Colegio de Enseñanza Superior. Su prestigio y respetabilidad lo llevaron en 1943 a la presidencia del Comité Organizador del Congreso Nacional de Educación.

Ezequiel A. Chávez murió en la ciudad de México en 1946 a la edad de 78 años; transcurrieron trece años más (1959) en la vida de José Vasconcelos, en los que recibió reconocimientos y vio llegar a uno de sus jóvenes seguidores, Adolfo López Mateos, a la presidencia de la República. Ignacio García Téllez falleció en 1985, casi cuarenta años después de Ezequiel Chávez y veintiséis después que José Vasconcelos.

Tres vidas, tres tiempos, tres distintas perspectivas. Hombres destacados que ligaron sus afanes al desarrollo educativo del país. Sus diferencias parecen tener más relación con el diverso momento vivido, particularmente en relación con el movimiento revolucionario de 1910, y su gran convergencia fue sin duda la búsqueda del desarrollo del país por medio de una mejor y universal educación.

Ezequiel A. Chávez, influido por el pensamiento spenceriano, fomentó reformas en la Escuela Nacional Preparatoria que plasmaban la primera resistencia al positivismo rígido impartido en las aulas. Chávez percibió que “la vida no subiría de nivel” si sólo se cultivaba el aspecto externo y material; debía incluirse algo más que encontró en el estudio de Psicología, Historia y Moral. José Vasconcelos, por su parte, habiendo sido formado por el mismo Chávez, se orientó en el mismo sentido pedagógico pero con una idea aglutinadora. Vasconcelos, y su generación, juzgó necesario centralizar la educación en una instancia federal, con los recursos suficientes para unificar métodos y materias y, de esa manera, llegar a una verdadera formación humanista, desde una caracterización particular de lo hispano y lo indígena, a todos los rincones de la república. Ignacio García Téllez pretendió con su proyecto responder a las necesidades de una población empobrecida, hecho

■ A partir de la segunda mitad de los treinta los tres educadores quedaron al margen de los escenarios de la SEP.

■ Hemos observado que una de las primeras coincidencias, presentes en estos tres personajes, es su acercamiento al tema educativo recurriendo a una perspectiva histórica.

ya señalado por el movimiento revolucionario. Al volcar sus preocupaciones por mejorar la situación económica del país, y aprovechando una centralización de la educación lograda por Vasconcelos y su generación, regresó de algún modo a una visión de la educación más positivista, centrada en el desarrollo material; postura entendible en un periodo de posguerra como el que México vivía en la posrevolución.

El recorrido por la vida de estos tres personajes ha tenido la finalidad de dejar fundamentada la diferencia en las circunstancias en que actuaron, ahora corresponde acercarnos a lo que aportaron y a las diferencias que entre ellos se suscitaron.

ENCUENTROS Y DESENCUENTROS

Encontramos entre estos tres pensadores el tránsito desde el acento que Chávez puso en la necesidad de desarrollar el humanismo en la educación, pasando por la idea que agrega Vasconcelos sobre “libertad” y “poderío” (—basado en lo que un hombre, consciente de su persona y de los medios con los que cuenta, podía desarrollar en beneficio personal y de la sociedad en la que vive—, hasta llegar al pragmatismo de la educación socialista de García Téllez.

Hemos observado que una de las primeras coincidencias, presentes en estos tres personajes, es su acercamiento al tema educativo recurriendo a una perspectiva histórica. Este hecho queda patente en Ezequiel A. Chávez cuando escribió sobre *Las cuatro grandes crisis de la educación en México* (1943);¹⁴¹ en José Vasconcelos, desde el capítulo V de *Indología* (1926)¹⁴² y en Ignacio García Téllez, en su apartado de *Socialización de la cultura* (1943).¹⁴³ Si bien, este último no hizo un análisis exhaustivo o detallado de lo que concibió como historia de la educación en México, sí apunta al pasado para, al igual que los dos anteriores, explicar sus propuestas.

Ezequiel A. Chávez se refirió al esfuerzo que México realizó por liberar a sus pobladores de la ignorancia y la miseria, desde los primeros tiempos que se tenía memoria. Hizo énfasis en que tener y formar una patria propia fue el ideal perseguido desde la “primera crisis” en la historia de México, la guerra por su independencia. De su análisis de la historia educativa surgió la idea de que la misión de la educación popular estaba asociada al triunfo de la democracia y a una convivencia entre desiguales.

La escuela tiene por tanto, en sociedades como la nuestra, la misión más difícil: tiene que adaptar a los poderosos para que entiendan, amen, y sirvan a los humildes, tiene que adaptar a los humildes, para que entiendan también, y amen también, y también sirvan a los poderosos [...].¹⁴⁴

Consideraba que esta noción sobre la misión de la escuela no estaba alejada de las ideas de Herbert Spencer, en las que una burguesía liberal, abierta y dinámica estaba deseosa de mantener su papel de clase dirigente en una sociedad industrial en evolución.¹⁴⁵

Chávez entendía que la educación pública coadyuvaba a ese fin desde una organización académica de carácter público. Esto le llevó a poner el acento en las materias que se deberían impartir, en los conocimientos específicos que se debían transmitir. La educación, para Chávez, al igual que para Baranda y Sierra, tenía el fin de formar un concepto de patria en el educando y, con ello, el de lograr el progreso. Exigió que la enseñanza tuviera cuatro valores: “el valor instructivo o informativo; el valor utilitario o práctico; el valor disciplinario de formación del carácter y el valor socializante de cultura que pone en armonía a cada uno con todos y a todos con cada uno”.¹⁴⁶ Por lo anterior, concluía con el axioma: “la educación es una orientación adaptativa de perfeccionamiento individual y social”.¹⁴⁷

El peso que tuvo el valor de la solidaridad, desplegado socialmente, en el pensamiento educativo de Chávez es expresión de la impronta de sus principios católicos en su visión del mundo.

¿No es esto [las persecuciones religiosas] también lo que explica que hombres y pueblos pierdan sus aspiraciones y tendencias [...] con lo cual se imaginan que el bien consiste en asegurar la satisfacción de las necesidades materiales, y por acaso las intelectuales, aun cuando hagan punto omiso de las necesidades más grandes de las almas, la de vivir para todo y para todos, y la de amar sobre todas las cosas al que es Alfa y Omega de cuanto existe?¹⁴⁸

Igualmente, Chávez supo reconocer el valor de la duda para el desarrollo del conocimiento y diferenciarla de la actitud religiosa. Reconoció el peligro del imperio del dogma en aquel primer territorio. Por encima de sus coincidencias con la noción que delineó la política educativa durante las gestiones de Joaquín Baranda y Justo Sierra, el punto de vista de Ezequiel A. Chávez era que esa política sólo desarrollaba en los hombres una sola perspectiva, la material. Por ello encaminó sus esfuerzos en lograr que se incluyera el plano de lo espiritual. Los saberes prácticos para desenvolverse en el mundo habrían de poner acento en lo humano.

Vasconcelos, por su parte, quiso transformar la realidad y no adaptarse a ella, a eso apuntó su noción de educación. La cual se encuentra directamente expresada en la conferencia leída en Washington donde señaló: “[...] siempre encontramos que el propósito de la educación es modelar a los hombres para el desempeño de una función social”.¹⁴⁹

Vasconcelos emplazó sus esfuerzos hacia una de las mayores preocupaciones de los hombres de su época: acercar la educación a un mayor número de personas. El logro de esa meta era capital por los beneficios que arrojaba la educación, tal y como lo manifestó:

[...] solamente los pueblos civilizados procuran formar buenos ciudadanos, es decir, hombres y mujeres libres, capaces de juzgar la vida desde un punto de vista propio, de introducir su sustento y de forjar la sociedad de tal manera que todo hombre de trabajo esté en condiciones de conquistar una cómoda manera de vivir.¹⁵⁰

■ La educación, para Chávez, al igual que para Baranda y Sierra, tenía el fin de formar un concepto de patria en el educando y, con ello, el de lograr el progreso.

Si bien Chávez pensaba que las diferencias en la sociedad eran inevitables, compartía con Vasconcelos el ser de interés colectivo el que los hombres libres alcanzaran un modo cómodo de vivir. Sin embargo, ambos juzgaron que la educación socialista impuesta desde el gobierno fuera el medio adecuado para lograr ese objetivo: su ideal de libertad y de cuerpo unido estaba en pugna con una educación que consideraron compulsiva. Para Ignacio García Téllez, en cambio, la libertad no podía ser concebida sin que antes se lograra la igualdad económica de la que tanto se preocupó en el proyecto de educación socialista.

Por otra parte, entre ellos hubo otros desacuerdos. Mientras Ezequiel A. Chávez retomó, de sus viajes a Estados Unidos, algunas ideas dirigidas a la administración de la educación superior en México, José Vasconcelos se mostró reacio a considerar los presupuestos que tenía ese país, pues pensaba que los países de América Latina, de México a Argentina, debían procurar vivir en función de su cultura y no imitando lo que consideraba ajeno a Latinoamérica. En otros términos, Vasconcelos criticó el sistema educativo norteamericano, del que tanto aprendió Ezequiel A. Chávez:

El método de la improvisación ocasional se acomoda mejor al temperamento empírico de los anglosajones; tradicionalmente, su filosofía es inductiva, y su ciencia es acumulativa más bien que generalizante. El hombre latino, en cambio, más avanzado en desarrollo espiritual, procede siempre de lo general a lo particular; su lógica es deductiva, y su ciencia un sistema que ha de abarcar el menor de los detalles o derrumbarse.¹⁵¹

El carácter de Vasconcelos se había forjado bajo la dura relación durante su infancia con los americanos; estudiar en la frontera con niños que despreciaban su origen, al parecer lo orientó hacia sus raíces en una búsqueda por reivindicar su cultura, juzgando que ésta provenía fundamentalmente del pasado hispano de México.

Sobresale, por otra parte, su idea sobre lo que llamaba la educación de los "indígenas puros", pues se declaraba en contra de que se creasen escuelas especiales para ellos. Decía que deseaba "educar al indio para asimilarlo totalmente a nuestra nacionalidad y no para hacerlo a un lado", tal y como lo habían hecho los primeros misioneros: "Las Casas, Vasco de Quiroga y Motolinía que adaptaron al indio a la civilización europea".¹⁵²

Asimismo, en Vasconcelos encontramos una visión optimista para lograr el progreso:

[...] creemos que hoy, como ayer, el hombre puede convertir el medio a sus aspiraciones, ya que la civilización, desde sus comienzos, no [ha sido] otra cosa que la victoria periódica del hombre sobre las circunstancias que lo rodean.¹⁵³

Una de las acciones que previó Vasconcelos en ese sentido, fue la de convertir las “antiguas escuelas de artes y oficios en modernos institutos técnicos”, con el objetivo de suprimir el “parasitismo” y “aumentar el número de los productos de riqueza”. De modo que se daría inicio a la enseñanza de carácter técnico, práctico y útil. Este parece ser un puente generacional que desemboca en el pensamiento de Ignacio García Téllez.

Vasconcelos, a diferencia de Ezequiel A. Chávez, daba un papel primordial a la formación técnica, aconsejando crear espacios para instruir técnicamente a todos aquellos que aspiraran a realizar estudios profesionales, para que no sólo se centraran en los estudios tradicionales; de esa forma la clase dirigente no estaría llena de profesionistas tras un escritorio.

Hemos aumentado cursos de ingeniería mecánica, de electricidad, de mecánica aplicada y de industrias agrícolas, y a todo este ejercicio de productores se les enseña que el propósito de la civilización no es crear grupos selectos que exploten a las mayorías [...] sino crear hombres aptos y fuertes que trabajen para levantar el nivel de los que se encuentran escasamente dotados.¹⁵⁴

Por sobre la enseñanza técnica, el tema que dominaba en los años de la posrevolución era el de lograr una “sociedad más estable”; en este sentido, para los hombres del poder era importante la idea de dirigir la educación hacia ese objetivo. Por eso se puede considerar que el mayor logro de Vasconcelos fue la creación de un ministerio federal de educación pública. Su intención era proporcionar, a cada entidad y rincón del país, los medios necesarios para establecer instituciones de enseñanza y bibliotecas.¹⁵⁵ En última instancia, su labor estuvo guiada, entre otras cosas, por la idea de que sólo centralizando las decisiones sobre educación, el Estado podría lograr lo que era su deber en torno a ese tema.

La prosecución de un entorno modificado por la acción del hombre, formado en las aulas, era parte importante del proyecto vasconcelista; también lo era su afán por cultivar el espíritu a través del acercamiento a los clásicos y la creación de bibliotecas que fomentaran la lectura. Este pensamiento parece resultar otro puente generacional; en esta ocasión, el que une a la generación de Vasconcelos con la de Chávez. El proyecto vasconcelista incluía, como es sabido, una cruzada por la cultura, en donde conferencistas irían tras de su auditorio y se crearía una red de bibliotecas para dar acceso a la lectura de los clásicos de la Literatura Universal. Llegando a proponer que si se carecía de espacios para albergar los libros, debía recurrirse al empleo de las salas de los palacios municipales y el pago extra de un maestro para que pudiera atenderlas.

Respecto de las críticas que recibió por la edición de libros que los niños no podrían comprender, Vasconcelos respondió:

■ Por sobre la enseñanza técnica, el tema que dominaba en los años de la posrevolución era el de lograr una “sociedad más estable”; en este sentido, para los hombres del poder era importante la idea de dirigir la educación hacia ese objetivo.

■ García Téllez pensaba que debía darse, después del movimiento armado, una nueva revolución, pero esta vez en el terreno educativo. Y como consecuencia de ello promovió junta a su generación la reforma al Artículo 3° Constitucional,

Las lecturas clásicas darán al alumno lo que a menudo la escuela le niega: la sensación de la vida en su conjunto, el drama o la gloria de un destino en proceso. A la objeción apuntada por algunos de que los niños no comprenden los clásicos, responded que una observación atenta descubre que abunda más el talento en la infancia que en el hombre.¹⁵⁶

En este esquema, la labor del maestro era muy importante para Vasconcelos, como lo fue para Chávez y García Téllez; la diferencia estribó en el papel que frente al estudiantado le conferían. Vasconcelos veía su acción como algo primordial en la atención y dirección del estudiante, coincidiendo con Chávez, quien pensaba que “no es educador el simple instructor”. Vasconcelos pensaba que el docente debía tener autoridad moral en cuanto al saber de su enseñanza, aunado a una buena remuneración económica. En cambio, Ignacio García Téllez se acercaba más al concepto educativo de la Escuela Nueva, en la que se confería poco valor a la labor del maestro en cuanto a su “función social” y, fundamentalmente, otorgaba prioridad al educando, de acuerdo al concepto de “aprender haciendo”.

García Téllez pensaba que debía darse, después del movimiento armado, una nueva revolución, pero esta vez en el terreno educativo. Y como consecuencia de ello promovió junta a su generación la reforma al Artículo 3° Constitucional, con la que se buscaba dar mayor potestad al Estado para dirigir la educación a nivel primaria, secundaria y de normales para maestros –tanto de enseñanza pública como privada–, para impulsar desde esa plataforma la revolución educativa.

Es de la competencia de la Secretaría de Educación Pública, otorgar autorizaciones, incorporaciones, reconocimientos o revalidaciones de estudios, permisos para establecimientos y cualquier otro acto o facultad en materia de educación.¹⁵⁷

La postura de Ezequiel A. Chávez ante esta reforma fue de inmediato rechazo; argumentaba que “cuando un Estado monopoliza la educación, no puede contar para que lo secunden con hombres libres, sino que tiene que servirse de esclavos”.¹⁵⁸ En su oposición a la educación socialista y su imposición desde el monopolio del Estado de la educación, estaba acompañado por Vasconcelos quien opinaba que:

El peor enemigo de la escuela es el papeleo. Informes, registros, anotaciones, por ser obligatorios, toman lo mejor de la atención del maestro y, naturalmente, le distraen de lo que debiera ser su función primordial: atender a los alumnos y enseñarles. Imagínese la tarea del que tiene que atender la clasificación Decroly, además de enterarse del desarrollo moral de cada ciencia.¹⁵⁹

Frente a las posturas en contra de su proyecto, como las expresadas por Chávez o las de Vasconcelos que decía “[...] la educación es un proceso de expansión, adiestramiento y realización de la conciencia”,¹⁶⁰ Ignacio García Téllez proponía:

Indudablemente que la solución no está solamente en abrir nuevas escuelas, aumentar el número de maestros y remunerarlos decorosamente, sino sobre todo en resolver la condición económica de los hogares proletarios; más también está en proporcionar una educación en relación inmediata con sus necesidades.¹⁶¹

Creía que no era suficiente lo que había hecho Vasconcelos o lo propuesto por la generación de Ezequiel A. Chávez, pues su preocupación estaba en la elaboración de un programa educativo cuyo último propósito era mejorar la situación económica del amplio territorio mexicano, con lo que se daría la tan anhelada justicia social.

Desde su punto de vista, las modificaciones de la educación en México debían comprender carreras más cortas y más especialidades, con el objeto de acelerar la capacitación de recursos humanos obteniendo la incorporación de más personas cualificadas al mercado laboral. Para ello se planeó la fundación de la Universidad Politécnica Nacional que comprendería las líneas agrícola e industrial. Del mismo modo, se preveía la conformación de institutos, entre los que se hallaba el de orientación profesional, para crear las carreras en conformidad con las necesidades del país y encauzar a los estudiantes de acuerdo a sus preferencias y habilidades personales.

Una de las líneas que se destaca en la idea concebida por García Téllez fue la educación especializada de la mujer. Buscó otorgarle un lugar digno en la sociedad, fuera de todo abuso económico, familiar y, en ocasiones, laboral. Para ello delineó la fundación de escuelas y academias femeninas.

Conviene tener presente que García Téllez estaba convencido de que la función esencial de la escuela era preparar ciudadanos aptos para la vida útil, productiva, técnica y no parasitaria. Conceptos que ya se encuentran presentes en los proyectos de Vasconcelos en el terreno de la educación. Sólo que este último tenía una visión más filosófica y moral sobre la formación de ciudadanos:

Una verdadera educación no es completa si le falta el aliento que sólo puede engendrar un gran propósito, un alto ideal [...] el fin último de la vida es algo que trasciende y que supera a los más importantes propósitos sociales, y esto nos obliga a meditar en el objeto verdadero de la vida y en lo que deberemos hacer así que hayamos conquistado la riqueza y el poderío [...] un alto propósito al que todo debe sacrificarse, ya que no sólo se trata de que el hombre sea libre y que produzca riqueza y la consuma dichosamente, sino de que cada hombre contribuya a la superación de la vida misma en el universo.

Desde su punto de vista, las modificaciones de la educación en México debían comprender carreras más cortas y más especialidades, con el objeto de acelerar la capacitación de recursos humanos obteniendo la incorporación de más personas cualificadas al mercado laboral.

■ Vasconcelos apoyaba una relación subordinada entre el alumno y el docente, en la que el profesor debía dirigir al niño en lo que respecta a la enseñanza, jamás concibió el desarrollo del niño en función de una igualdad entre ambos,

A diferencia de los otros dos autores que tratamos, García Téllez no es un educador, se trata de un hombre de Estado que ve en la educación el medio eficaz para obtener los fines que se plantea el gobierno cardenista. Este autor ve en la propuesta de los pensadores de la denominada Escuela Nueva, una vía que ayuda a cubrir sus propuestas. Si bien la filosofía de la Escuela Nueva planteaba que en la formación del niño prevaleciese el espíritu sobre la materia, en su interpretación el espíritu no era otra cosa que el desarrollo de la inteligencia.

Ante esta idea de la Escuela Nueva, José Vasconcelos redactó el tratado denominado *Pedagogía estructuralista*, donde hizo una crítica de los presupuestos de la misma. Aseguró que la Escuela Nueva no profundizaba, sólo dogmatizaba. "Según se estudia la naturaleza, nos convenimos de que el libre desarrollo conduce a desviaciones y degradaciones y no a novedades plausibles, acaso porque la naturaleza no es libre, sino subordinada al espíritu."¹⁶³

Tomó como eje central al espíritu en contraposición con lo material. Vasconcelos apoyaba una relación subordinada entre el alumno y el docente, en la que el profesor debía dirigir al niño en lo que respecta a la enseñanza, jamás concibió el desarrollo del niño en función de una igualdad entre ambos, pues afirmaba: "Cuando algún ingenuo pone en práctica consejos tales, el niño acaba pegando al maestro [...]"¹⁶⁴ Y esto lo argumenta con un ejemplo de un profesor que padece este hecho en Inglaterra. De tal modo que defendió la idea de que el profesor debía cuidar al niño, adiestrarlo, tonificar su alma, guiarlo, despertar en él al hombre, vinculándolo con los grandes espíritus de todos los tiempos. Pretendía que fuese un guía en el sentido de enseñar al estudiante a observar, dado que ya poseía la experiencia; lo cual iba en contra de las proposiciones de John Dewey,¹⁶⁵ quien sostenía que el alumno debía experimentar por sí mismo.

En este sentido la función del maestro, afirma, "consiste en orientar y organizar la estructura moral y mental de las generaciones"¹⁶⁶ Para Vasconcelos, el maestro tenía el "[...] poder de crear ilusión, de construir valores inmateriales, (que) es lo que nos singulariza en el cosmos"¹⁶⁷ Por eso concluía que "la única manera de levantar la enseñanza es identificándola con un sistema filosófico"¹⁶⁸ Toda esta argumentación lo coloca en una concepción opuesta a la de Ignacio García Téllez; conservando sólo como punto de coincidencia la búsqueda por un mejor nivel de vida de los ciudadanos, apostando por el progreso.

Los valores de responsabilidad, conciencia de solidaridad y justicia social, entendida esta última como el logro de una igualdad económica, legitimaban la política socialista. García Téllez era uno de las personalidades desilusionadas, desencantadas de los esfuerzos revolucionarios de sus predecesores, consideraba que habían sido insuficientes, de allí su interés por redimir a las masas a través de la educación técnica y científica; sentía el imperativo de liberarlas y de conformar "una sola conciencia de clase". La gran diferencia entre él y los otros dos autores estudiados es que éstos ponían el acento en una formación basada en valores humanos y estéticos.

Ezequiel A. Chávez fue testigo de los cambios que exigía la realidad del régimen en que se formó; Vasconcelos, miembro de la generación de la Revolución, comulgó con las ideas humanistas de su predecesor, pero agregó lo que sintió como imperativo: la enseñanza eminentemente técnica y centralizada por parte del Estado. García Téllez, no contento con los logros de sus antecesores, trató de poner en práctica lo que juzgó como verdaderos ideales revolucionarios. Su acción se justificó en la determinación de causas, mas no profundizó en el cómo, se movió sólo en el campo de las ideas, del “deber ser” económico y social; es decir, no penetró de manera significativa en el terreno de la Pedagogía.

En cuanto a las diferencias entre Vasconcelos y Ezequiel A. Chávez, éstas se ponen de manifiesto en las críticas que el primero hizo a algunos autores con los que se identificaba Chávez, por ejemplo:

La escuela del presente necesita héroes capaces de establecer no el armonismo krausista, mediocre ficción, sino la jerarquía de los valores permanentes del hombre: abajo, los objetos; en medio, la conducta que persigue propósitos sociales; arriba, el espíritu que se recrea en los valores fundamentales y eternos [...].¹⁶⁹

Por otra parte, si bien Ezequiel A. Chávez, así como José Vasconcelos, visualizaron la creación de un organismo gubernamental que atendiese la necesidad de educar a los habitantes de todo el país, pensando que esa tarea por su magnitud sólo podía asumirla el Estado, cada uno tuvo distintas perspectivas de lo que esa dependencia gubernamental podría abarcar. Para Chávez, el Estado sólo debía ser vigilante y homologar planes para un desarrollo equilibrado de la educación en el país. Vasconcelos, en cambio, pensaba que esa tarea debía ir más lejos al orientar la Secretaría al rescate de la cultura que ya existía en México y que era la legada por el pensamiento hispano.

Esta idea vasconcelista de que un organismo centralizador era el único medio viable para hacer que la educación llegara a todos los rincones del país, se vio cumplida desde la Secretaría de Educación Pública; sin embargo, cuando llega el gobierno cardenista y con él un pensamiento socialista, ambos empezaron a manifestar su posición contraria.

Para Ezequiel A. Chávez y José Vasconcelos la noción de educación aludía no sólo a un adiestramiento de conocimientos básicos, sino que contemplaba la formación de la conciencia como una forma de libertad. Para Ignacio García Téllez, en quien no estaba ausente del todo esa necesidad, el acento estaba en la liberación de la pobreza, en el logro del bienestar y en la prioridad de cubrir las necesidades básicas de la población más empobrecida.

La preocupación común y meta de los tres fue el logro de una mejora constante en el estado en que se hallaban las condiciones materiales y sociales de los habitantes de México. García Téllez entendió una libertad basada en el aspecto material de la vida, José Vasconcelos partía del de-

■ Para Ezequiel A. Chávez y José Vasconcelos la noción de educación aludía no sólo a un adiestramiento de conocimientos básicos, sino que contemplaba la formación de la conciencia como una forma de libertad.

sarrollo intelectual del hombre, Ezequiel Chávez comprendía la libertad basada en el progreso social pero, sobre todo, en la búsqueda del espíritu de un bien superior y trascendental.

PARA CONCLUIR

Ezequiel A. Chávez, José Vasconcelos e Ignacio García Téllez fueron hombres a quienes les preocupó cómo dar forma a un nuevo tipo de educación que orientara hacia una sociedad más próspera, culta y libre. Chávez, con un pensamiento liberal que anteponía el bienestar del individuo —suponiéndolo premisa ante la sociedad—, actuó en niveles altos de decisión política siempre subordinado a hombres de una generación diferente de la suya. Primero, por razones del propio sistema político porfiriano, bajo el mando de los coetáneos de los científicos; más tarde, cuando su generación debía ocupar los puestos de dirección, ocurrió la Revolución de 1910 que llevó a gente más joven a esos cargos; entonces trabajó bajo el mandato de hombres de la generación que le seguía, sin poder ejercer directamente el mando.

José Vasconcelos, en cambio, perteneció al grupo de jóvenes que actuó para derrocar al gobierno porfirista; su generación se empeñó en hallar nuevas veredas que condujeran al país a un “verdadero desarrollo”, pero ahora hablando de un desarrollo de la sociedad, al mismo tiempo que del individuo. Fue una generación que llegó a posiciones directivas cuando tuvieron recién cumplidos los treinta años de edad, sustituyendo a la generación anterior.

Ignacio García Téllez, compartiendo cargos de dirección con la generación que le precedió, pero por la influencia que la Revolución tuvo en su joven conciencia, se integró al grupo más radical del gobierno posrevolucionario, encontrando aliento en el periodo dominado por Plutarco Elías Calles. En su pensamiento dominó la idea que antepuso la sociedad por sobre el individuo. Es así que vemos dominar el pensamiento de la Escuela Nueva y la educación socialista en este momento. En otros términos, se había invertido el punto de partida: ahora el bienestar de la sociedad fue la premisa para el bienestar del individuo.

Sin duda, Chávez influyó de manera importante en el pensamiento de Vasconcelos, aunque no podemos ignorar que este último haya tomado su propia forma de entender y transformar la realidad; García Téllez, por su parte, reprochó algunas de las acciones de sus predecesores e incorporó un cambio radical en el rumbo que venían proponiendo a la educación sus antecesores.

En Ezequiel Chávez vemos al hombre que, como consecuencia de las relaciones que entabló con insignes intelectuales, educadores y pensadores, en su mayoría, desarrolló una alta estimación por la cultura y el desarrollo de la misma para el hombre. Es loable el papel que desempeñó al ser llamado por algunos de los secretarios de Instrucción Pública en turno, con propuestas que favorecieran el desarrollo del país por medio de la educación. Sin duda se trató de un personaje que colaboró siempre

desde el plano intelectual, proveyendo de argumentos y sentido a las acciones que otros llevaron a la práctica, gracias a la perspectiva histórica y filosófica que prevaleció en sus estudios y notas. Del mismo modo sucede con José Vasconcelos, quien estimó y buscó la realización de los más nobles ideales ubicados en el campo de la moral y de la estética, mostrando su pasión por la cultura. En el caso de García Téllez, se trata de un personaje más pragmático, que se detiene más en las cuestiones operativas y necesarias del momento, su preocupación queda ahí sin proponerse abordar temas filosóficos.

En los escritos de Ezequiel A. Chávez sobresale su postura dirigida a presentar “la verdad” que observa. Da la impresión de que siempre está invitando a su lector a mirar los hechos desde una perspectiva abierta, sin prejuicios; el cuerpo de argumentos que construye da la posibilidad de comprender las acciones de los personajes a partir de la problemática a la que se enfrentaron, sin atribuir culpas y sin juzgar acerca de lo que hicieron o pudieron hacer. Por su parte, los escritos de Vasconcelos, además de ser abundantes, tienen algo de fantasía y no reflejan tal cual los hechos sucedidos en el aspecto histórico, pero sí recrean y dan muestra de su pasión por el saber y su visión del México que deseaba ayudar a formar. De los trabajos escritos de García Téllez, podemos decir que reflejan a un apasionado por la defensa de los que menos tenían. De ahí que sea un gestor de cambios, veía que debían mejorarse las condiciones para la mayor parte de la población, aun cuando también reconoce necesidades de círculos más estrechos, que demandaban para su desarrollo márgenes de autonomía.

En los tres autores se presenta un tratamiento del concepto de “educación” como medio social para determinados fines, sólo que conviene preguntarnos si como la concibieron Ezequiel Chávez, José Vasconcelos e Ignacio García Téllez, ¿fue un instrumento de poder al servicio del futuro que soñaron?

Para Ignacio García Téllez la educación “científica y racionalista” tenía sentido en tanto podía lograrse la supresión del pensamiento fanático, pues creía que el conocimiento se daba únicamente por medio de la razón, que era el “real”, el “verdadero”. En claro punto de separación con el pensamiento de Ignacio García Téllez, Vasconcelos creía que la genuina educación no queda cumplida en la conquista del bienestar económico, de las comodidades e incluso del lujo; ellos no pueden colmar la aspiración humana. “No sólo se trata de que el hombre sea libre y de que produzca riqueza y la consuma dichosamente, sino de que cada hombre contribuya a la superación de la vida misma en el universo [...]”.¹⁷⁰

Los tres autores aspiraron al mejoramiento de la condición humana y del progreso social, no obstante, los medios y la expresión fue de distinta forma. Chávez lo observa desde el punto de vista de un cambio de paradigma, esto es, del positivismo al espiritualismo, a favor de la mejor forma de educación para todos. Vasconcelos encarna este espiritualismo, en favor de la población rural y Téllez lo acuña desde el punto de vista material, en función de las necesidades de las clases menos favorecidas.

■ En los tres autores se presenta un tratamiento del concepto de “educación” como medio social para determinados fines, sólo que conviene preguntarnos si como la concibieron Ezequiel Chávez, José Vasconcelos e Ignacio García Téllez, ¿fue un instrumento de poder al servicio del futuro que soñaron?

A los tres autores estudiados les identifica haber soñado, pues sin esta característica no habrían podido visualizar los grandes proyectos que cada uno desarrolló. Los tres supieron combinar sus ideas en conformidad con sus acciones, pues cada uno emprendió una serie de actividades en materia de política educativa que trascendió su vida. Los dos últimos condujeron sus sueños desde la Secretaría de Educación Pública y en la Subsecretaría de Instrucción el primero; y los tres como rectores de la Universidad Nacional de México. Destacó José Vasconcelos debido a la pasión con la que arrastró a un significativo número de jóvenes.

Es importante destacar que para los tres fue importante la formación de un cuerpo de profesores: el primero a través de la creación de las escuelas normales y el mejoramiento de salarios; el segundo también apostó por extender a más profesores dicho beneficio, pero incentivando en ellos una mística que además inculcó en personas con un mínimo de formación para llevar la instrucción básica de saber leer y escribir a los lugares más apartados; y el tercero, con interés especial en formar la conciencia de los maestros para un "bienestar social", con un piso en lo material.

Creando en la bondad de sus proyectos, trascendieron por sus aportaciones a la educación en México. A través del recorrido en el pensamiento y la vida de estas tres personalidades, que brevemente hemos explorado, observamos la forma en que cada uno se adhirió a proyectos de otros, y esto dependió de la sensibilidad predominante de cada generación.

²⁹Sobre el tema ver Ortega y Gasset, José, *En torno a Galileo*, Madrid, Revista de Occidente, 1967, pp. 13-98 y Ortega y Gasset, José, *El Tema de nuestro tiempo*, Madrid, Tecnos, 2002.

³⁰La nueva secretaría de estado dejó de hacerse cargo de los negocios eclesiásticos.

³¹La comisión fue presidida por Gabino Barreda y conformada por Francisco y José Díaz Covarrubias, Pedro Contreras Elizalde, Ignacio Alvarado y Eulalio María Ortega. Vázquez, Josefina Z., "La República Restaurada y la Educación, un intento de victoria definitiva", en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. XVII, núm. 2 (66), octubre-diciembre, 1967, pp. 200-202.

³²Castillo, Isidro, *México y su revolución educativa*, México, Paz, 1965, p. 75.

³³Idem, p.78.

³⁴Ley Orgánica de Instrucción Pública, 2 de diciembre de 1867, *Diario Oficial de la Federación*, [en línea], disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.htm> [consultada el 22 de junio de 2014]. Díaz Zermeño, Héctor, "La escuela nacional primaria en la ciudad de México 1876-1910", en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. XXIX, núm. 1 (113), julio-septiembre, 1979, pp. 59-60.

³⁵Quirarte, Martín, *Gabino Barreda, Justo Sierra y el Ateneo de la Juventud*, México, UNAM, 1970, p. 43.

³⁶Soberanes, José Luis (comp.), *Memorias de la Secretaría de Justicia*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, 1997, Serie C. Estudios Históricos, núm. 71, p. 288, Lic. José María Iglesias, "Memoria que el Secretario de Estado y de Despacho de Justicia e Instrucción Pública presenta al Congreso de la Unión, 15 de noviembre de 1869".

³⁷Vázquez, "La República Restaurada", 1967, pp. 205-207. Staples, Anne, "El entusiasmo por la independencia", en Escalante Gonzalvo, Pablo et al., *Historia mínima de la Educación en México*, México, El Colegio de México, 2010, pp. 123-126. López Pérez, Oresta, "Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México", en *Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad*, El Colegio de Michoacán, vol. XXIX, núm. 113, invierno 2008, p. 37. Alvarado, María de Lourdes, "La educación secundaria femenina desde la perspectiva del liberalismo y del catolicismo en el Siglo XIX", en *Perfiles Educativos*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación-UNAM, vol. XXV, núm. 102, 2003, pp. 44-45.

³⁸Enseñaban en el establecimiento: Geometría y Trigonometría, incluyendo nociones rudimentarias de Cálculo Infinitesimal, Física Experimental, Química General, Elementos de Historia Natural. Larroyo, Francisco, *Historia Comparada de la Educación en México*, México, Porrúa, 1977, p. 275.

³⁹Hale, Charles, *La transformación del liberalismo en México a finales del siglo XIX*, México, FCE, 2002, pp. 228-235.

⁴⁰Los conservadores también tuvieron control de la entidad, pero sólo en 1862 y 1864. No obstante hubo fricciones entre liberales que originó varios recambios entre los titulares de gobierno. Los conflictos ocurrieron entre "Rojos" y "Moderados". Para los objetivos de este capítulo, hay que destacar las gubernaturas de José María Chávez Alonso (1859-62), Ponciano Arriaga (1862) y Jesús Gómez Portugal (1866-1872). Rojas, Beatriz, Gómez Serrano, Jesús, et al., *Breve Historia de Aguascalientes*, México, FCE/ El Colegio de México, 1994, pp. 104-112.

⁴¹Chávez, Ezequiel A., “¿De dónde venimos y a dónde vamos?”, en *Filosofía y Autobiografía*, México, El Colegio Nacional, 2002, Obras, vol. II, p. 224.

⁴²En la constitución estatal de 1857 se reconoció la libertad de enseñanza y la obligatoriedad de la instrucción primaria. En 1861, una nueva constitución aprobó la libertad de cultos. La ley sobre Instrucción Pública de 1862 fue ratificada en 1869 y en 1863 se aprobó la creación de la Escuela Normal del Estado. Barba Casillas, José Bonifacio, “Definición de la función educativa en Aguascalientes en el marco del desarrollo constitucional de México. Una experiencia estatal de construcción del derecho a la educación”, en *Perfiles Educativos*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, vol. XXXIV, núm. 135, 2012, pp. 51-54. Barba Casillas, José Bonifacio, “Rasgos del docente en las Normas Jurídicas de Aguascalientes, 1821-1910”, en *Investigación y Ciencia*, Revista de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, núm. 55, mayo-agosto de 2012, p. 53. Hernández Luna, Juan, *Ezequiel A. Chávez: impulsor de la educación mexicana*, México, UNAM, 1981, pp. 11-12.

⁴³Lira Luna, Daniel, “La biblioteca personal de don Ezequiel A. Chávez”, en *Biblioteca Universitaria*, UNAM, Nueva época, vol. IX, núm. 2, julio-diciembre de 2006, p. 135.

⁴⁴Anaya Merchant, Luis, *Ezequiel A. Chávez. Una aproximación biográfica a la historia de la rectificación*, México, Instituto Cultural de Aguascalientes/ Centro de Investigaciones y Estudios Multidisciplinarios de Aguascalientes AC, 2002, p. 39.

⁴⁵Carrillo, Ana María, “El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882”, en *Revista Mexicana de Pediatría*, Sociedad Mexicana de Pediatría, vol. 66, núm. 2, marzo-abril de 1999, p. 71.

⁴⁶Secretaría de Educación Pública, *La educación a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*, México, Publicaciones de la Secretaría de Educación, 1926, p. 391.

⁴⁷Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Universidad Iberoamericana/ Centro de Estudios Educativos AC, 1998, pp. 399-400.

⁴⁸Larroyo, *Historia Comparada*, 1977, p. 342.

⁴⁹Ducoing, Patricia, “Origen de la Escuela Normal Superior de México”, en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, vol. 6, núm. 6, 2004, pp. 42-43.

⁵⁰También denominado “de enseñanza mutua”, consistía en que los alumnos más aventajados enseñaban a sus compañeros.

⁵¹Larroyo, *Historia Comparada*, 1977, p. 322. Los siguientes entrecomillados corresponden a este trabajo.

⁵²Meneses Morales, *Tendencias educativas, 1821-1911*, 1998, pp. 386-389. Ramos Escandón, Carmen, “Enrique C. Rébsamen, ideólogo educativo”, en *Primer Anuario*, Universidad Veracruzana, 1977, pp. 79-85.

⁵³Meneses Morales, *Tendencias educativas, 1821-1911*, 1998, p. 408.

⁵⁴Díaz Zermeño, “La Escuela Nacional”, 1979, pp. 71-72.

⁵⁵Esteban Calderón ocupó el cargo de senador “vitalicio”, gracias al respeto médico que por él sentía Porfirio Díaz. Trejo Villalobos, Raúl, *Filosofía y vida: el itinerario filosófico de José Vasconcelos*, Salamanca, Ediciones Universidad Salamancana, 2010, Colección Vitor, núm. 276, pp. 93-94.

⁵⁶Blanco, José Joaquín, *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*, México, FCE, 1983, pp. 15-16.

⁵⁷Las lecturas maternas se dirigieron al catecismo de Ripalda, los Dramas de Calderón, San Agustín y Tertuliano. Quintanilla, Susana, “Los libros del

Ateneo”, en *Historias*, Dirección de Estudios Históricos-INAH, núm. 29, octubre de 1992 a marzo de 1993, pp. 92-93.

⁵⁸Díaz Zermeño, Héctor, “Ezequiel A. Chávez: rasgos de su trayectoria y pensamiento político-educativo”, en *Perfiles Educativos*, Instituto de Investigaciones de la Universidad y la Educación-UNAM, vol. XXI, núm. 83-84, enero-junio, 1999, pp. 69-81 [en línea], disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208405>> [consultado el 24 de julio de 2014].

⁵⁹Sol, Manuel, “Ignacio Manuel Altamirano: intención e imagen de un crítico”, en *Literatura Mexicana*, Revista del Centro de Estudios Literarios del Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM, vol. 9-1, 1998, pp. 45-65.

⁶⁰Trejo, Evelia, “José María Vigil. Una aproximación al Santo Laico”, en Clarck de Lara, Belén y Speckman, Elisa (eds.), *La República de las Letras. Asomo a la cultura escrita del México Decimonónico*, México, UNAM, 2005, vol. III, pp. 292-299.

⁶¹Vega y Ortega, Rodrigo, “Las conferencias geográficas impartidas por las alumnas de la Escuela Normal para Profesoras de la Ciudad de México, 1894-1905”, en *Redes*, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, vol. XIX, núm. 36, junio de 2013, p. 134 [en línea], disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90731083005>> [consultado el 20 de mayo de 2015].

⁶²Rodríguez, Alberto, *Los orígenes de la teoría pedagógica en México. Elementos para una construcción didáctica*, México, UNAM, 1999, p. 108. Díaz Zermeño, Héctor, “Las aportaciones de Luis E. Ruiz en la construcción de la teoría pedagógica mexicana”, en Carpy, Clara Isabel, *Miradas Históricas de la Educación y de la Pedagogía*, México, UNAM/ Ediciones Díaz de Santos, 2011, p. 194. En el proyecto participaron Porfirio Parra, Manuel Flores, Miguel Macedo y Luis F. Ruiz.

⁶³Trejo, Evelia, “José María Vigil”, 2005, pp. 306-307 y 325.

⁶⁴Pestalozzi, Johann Heinrich, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, [en línea] disponible en: <<http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022565/1080022565.PDF>> [consultado el 23 de septiembre de 2013].

⁶⁵Meneses Morales, *Tendencias educativas, 1821-1911*, 1998, pp. 408-414.

⁶⁶Chávez, “¿De dónde venimos?”, 2002, p. 227.

⁶⁷Meneses Morales, *Tendencias educativas, 1821-1911*, 1998, p. 504-505.

⁶⁸Anaya Merchant, *Ezequiel A. Chávez*, 2002, p. 40

⁶⁹Rovira, María del Carmen, “Notas biográficas”, en Chávez, Ezequiel A., *Resumen sintético de los principios de Moral de Herbert Spencer*, México, El Colegio Nacional, 2002, Obras, vol. I, p. XXVIII.

⁷⁰Chávez, Ezequiel A., “¿De dónde venimos?”, 2002, p. 228.

⁷¹Hale, *La transformación*, 2002, pp. 291-292. Bazant, Mílada, *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993, p. 35

⁷²Bazant, *Historia de la educación*, 1993, pp. 40-41.

⁷³El Consejo estaba integrado por los directores de las principales instituciones del país. Su actividad principal consistía en responder a la consulta obligatoria del presidente de la República sobre planes de estudios, reglamentos, programas, métodos de enseñanza y libros de texto. Meneses Morales, *Tendencias educativas, 1821-1911*, 1998, pp. 286 y 596. Alvarado, María de Lourdes, “Formación Moral del Estudiante y centralismo educativo. La polémica en torno al internado 1902-1903”, en Marsiske, Renate y Luna Díaz, Lorenzo Mario (coords.), *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, Centro de Estudios de la Universidad- UNAM, 1989, p. 103.

⁷⁴Dumas, Claude, *Justo Sierra y el México de su tiempo*, México, UNAM, 1986, t. II, p. 97.

⁷⁵Larroyo, *Historia comparada*, 1977, p. 366.

⁷⁶Dumas, *Justo Sierra*, 1986, p. 566.

⁷⁷Tyack, David B., *Learning Together. A History of Coeducation in American Public Schools*, New York, Rusell Sage Foundation, 1992, p. 302.

⁷⁸Sierra, Justo, *Epistolario y papeles privados*, México, UNAM, 1984, Obras Completas, vol. XIV, edición de Catalina Sierra, p. 336, Carta de Justo Sierra a Joaquín D. Casasús, 1ro. de febrero de 1908.

⁷⁹En su obra autobiográfica, Chávez refiere a la mencionada reunión como sesiones de la Asociación Nacional de Educación. Al recordar su estancia en la capital de los Estados Unidos, revela las palabras que el presidente Teodoro Roosevelt le dijera en esa oportunidad: "... ningún gobernante había hecho a su país servicios más grandes que los que el presidente Díaz había hecho a México". Chávez, "¿De dónde venimos?", 2002, p. 261.

⁸⁰Dumas, *Justo Sierra*, 1986, pp. 244-249 y 423-430 y 595.

⁸¹La ENAE tenía tres secciones: Humanidades, Ciencias Exactas y Ciencias Sociales. Fell, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925), Educación, Cultura e Iberoamericanismo en el México pos revolucionario*, México, UNAM, 1989, p. 294. Landa, José, *La idea de universidad de Justo Sierra*, México, UNAM, 2005, pp. 48-50 y 80-83.

⁸²Ducoing Watty, Patricia, "La Escuela de Altos Estudios y el origen de la Pedagogía Universitaria", en Piñera Ramírez, David (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México, Siglo XIX/ Siglo XX*, SEP/ Universidad Autónoma de Baja California/ ANUIES, 2001, t. II, p. 291.

⁸³Garcíadiego Dantán, Javier, "De Justo Sierra a Vasconcelos. La Universidad Nacional durante la revolución mexicana", en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. XLVI, núm. 4 (184), pp. 775-777.

⁸⁴Chávez, "¿De dónde venimos?", 2002, p. 246.

⁸⁵Tinajero, Araceli, *Exilios y cosmopolitismo en el Arte y la Literatura hispanoamericanos*, Madrid, Verbum, 2013, pp. 50-51.

⁸⁶Castro Leal, Antonio, *La novela de la Revolución Mexicana*, México, Aguilar, 1960, t. I, pp. 661-662. Skirus, John, *José Vasconcelos y la cruzada de 1929*, México, Siglo XXI, 1982, p. 15.

⁸⁷Véase la complejidad de este problema en Luquín Guerra, Roberto, "La intuición originaria en la filosofía de José Vasconcelos", en *Signos filosóficos*, UAM, vol. VIII, núm. 16, 2006, julio-diciembre, pp. 101 y 106-110, [en línea], disponible en: <<http://redalyc.org/articulo.oa?id=34301605>> [consultado el 28 de julio de 2014].

⁸⁸*Who's Who in Latin America*, California, Stanford University Press, 1935, p. 177. Sicilia, Javier, *José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad*, México, UNAM, 2001, pp. 277-278.

⁸⁹Garcíadiego Dantán, Javier, *Cultura y política en el México posrevolucionario*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 2006, p. 522.

⁹⁰Ídem, pp. 529-531.

⁹¹Castro, Pedro, *Álvaro Obregón: fuego y cenizas de la Revolución Mexicana*, México, Era, 2009, p. 43. Fell, *José Vasconcelos*, 1989, p. 100.

⁹²Chávez, "¿De dónde venimos?", 2002, p. 248.

⁹³Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos AC, 1998, p. 146. Los siguientes entrecomillados corresponden a esta obra y página.

⁹⁴Secretaría de Educación Pública, *La educación a través*, 1926, p. 432.

⁹⁵Valderrama Iturbe, Pablo, "Evolución de la enseñanza de Psicología en la

Universidad Nacional Autónoma de México, 1910-1970”, en Reidl Martínez, Lucy María y Echeveste García, María de Lourdes (comp.), *La Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de México. 30 años de vanguardia*, México, UNAM, 2003, pp. 6-7.

⁹⁶Chávez, “¿De dónde venimos?”, 2002, pp. 252-253. Rovira, “Nota Biográfica”, 2002, p. XXXVI.

⁹⁷Bazant, Mílada, “Estudiantes mexicanos en el extranjero: el caso de los hermanos Urquidí”, en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. XXXVI, núm. 2 (144), abril-junio, 1987, pp. 742-745.

⁹⁸Chávez, “¿De dónde venimos?”, 2002, p. 268.

⁹⁹Garcíadiego Dantán, *Cultura y política*, 2006, pp. 133-134.

¹⁰⁰Entre ellos se encontraba el gobernador michoacano Pascual Ortiz Rubio, quien reunió en 1919, en su entidad, un congreso local para atender el problema educativo. A esta reunión asistió Chávez como representante de la Universidad Nacional, de modo que muchos de los que fueron a México en 1920, como congresistas, le apoyaron.

¹⁰¹Chávez, “¿De dónde venimos?”, 2002, p. 273.

¹⁰²Fell, *José Vasconcelos*, 1989, pp. 54-55.

¹⁰³*Idem*, p. 55.

¹⁰⁴*Ibid.*

¹⁰⁵Lozada León, Guadalupe (Introducción, selección y notas), *José Vasconcelos. Hombre, educador y candidato*, México, UNAM, 1998, p. 193.

¹⁰⁶Sólo Enrique O. Aragón superaba los 40 años de edad, los demás rondaban la tercera década de su vida; dándose la situación de Alfonso Caso que sólo tenía 25 años cuando participó en esa importante tarea. A diferencia de todo aquel grupo de jóvenes, incluido Vasconcelos, Ezequiel A. Chávez era para entonces un hombre maduro de 53 años de edad.

¹⁰⁷Lozada León, *José Vasconcelos*, 1998, p. 9.

¹⁰⁸Garcíadiego Dantán, *Cultura y política*, 2006, p. 133.

¹⁰⁹Skirius, *José Vasconcelos*, 1982, p. 17. Fell, *José Vasconcelos*, 1989, pp. 19-20. Loyo, Engracia, “Educación de la comunidad, tarea prioritaria, 1920-1934”, en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, México, Seminario de Historia de la Educación/ El Colegio de México/ INEA-SEP, 1995, t.II, p. 343.

¹¹⁰Greaves L., Cecilia, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964*, México, El Colegio de México, 2008, p.159.

¹¹¹Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999, p.143.

¹¹²Loyo, Engracia, “Lectura para el Pueblo, 1921-1940”, en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. 33, núm. 3 (230), enero-marzo, 1984, pp. 301-312.

¹¹³Ocampo López, Javier, “José Vasconcelos y la Educación Mexicana”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, núm. 7, 2005, pp. 151-154, [en línea], disponible en: <www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900707> [consultada el 22 de junio de 2014].

¹¹⁴Fell, *José Vasconcelos*, 1989, p.347.

¹¹⁵*Idem*, pp. 320-346.

¹¹⁶Chávez, “¿De dónde venimos?”, 2002, pp. 228 y 275.

¹¹⁷Rodríguez Ochoa, Agustín, *La ética al servicio de la Revolución. Ignacio García Téllez*, México, B. Costa-Amic, 1976, p. 25.

¹¹⁸Lozada León, (Introducción, selección), p. LXIII.

¹¹⁹Ibarra, Antonio, *La organización regional del mercado interno Novohispano. La economía colonial de Guadalajara, 1770-1804*, México, UNAM/ BUAP, 2000, pp. 101-105.

¹²⁰Vázquez Negrete, Ariel, *Ignacio García Téllez: primer rector de la autonomía universitaria*, UNAM, 2004, pp. 23-32. Camp, Roderic Ai, *Mexican Political Biographies. 1935-2009*, Texas, University of Texas Press, 2011, pp. 365-366.

¹²¹López Guzmán, Jorge, "La cuestión educativa en Guanajuato. Proceso de modernización y cambio político 1915-1938", Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana, 2004, pp. 56-63. Martínez Assad, Carlos, "El pasado y el presente político de Guanajuato", en *Estudios Sociológicos*, El Colegio de México, vol. XV, núm. 44, mayo-agosto de 1997, pp. 353-355.

¹²²Colombani, Claudio G., *Semblanza del Procurador: Ignacio García Téllez*, México, Procuraduría General de la República, 1994, Col. "Biblioteca Emilio Portes Gil", núm. 8, pp. 121-123.

¹²³Rodríguez Ochoa, *La ética al servicio*, 1976, pp. 23-24.

¹²⁴Chávez, "¿De dónde venimos?", 2002, pp. 275-276.

¹²⁵Narváez Hernández, José Ramón, "El código privado-social. Influencia de Francesco Consentini en el Código Civil mexicano de 1928", en *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, 2004, vol. XVI, pp. 216-218.

¹²⁶Colombani, *Semblanza del Procurador*, 1994, p. 128.

¹²⁷Marsiske, Renate, "La autonomía universitaria. Una visión histórica y Latinoamericana", en *Perfiles Educativos*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, 2010, vol. XXXII, p.19.

¹²⁸Menéndez Menéndez, Libertad y Díaz Zermeño, Héctor, *Los primeros cinco directores de la Facultad de Filosofía y Letras, 1924-1933*, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, 2007, pp. 229-230 y 343. Pérez San Vicente, Guadalupe, Martínez Villegas, Lucía y Rivera Delgado, Hilda, *La extensión universitaria, notas para su Historia*, México, UNAM, 1979, t. II, p. 19.

¹²⁹Vasconcelos, José, *El Proconsulado*, México, Ediciones Botas, 1939, p. 29.

¹³⁰Secretario de Educación Pública (5 de febrero-8 de octubre de 1930) y de Industria, Comercio y Trabajo (del 8 de octubre de 1930 al 20 de enero de 1932).

¹³¹Fue Secretario de Educación Pública (1931-32 y 1932-34), de Gobernación (1934) y de Hacienda (1934-35).

¹³²Chávez, "¿De dónde venimos?", 2002, p. 295.

¹³³Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos AC, 1998, p. 64.

¹³⁴Ibíd.

¹³⁵Bautista García, Cecilia Adriana, "Maestros y Masones: la contienda por la reforma educativa en México, 1930-1940", en *Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad*, vol. XXVI, núm. 104, otoño 2005, pp. 234-240.

¹³⁶*Idem*, pp. 241-244.

¹³⁷Chávez, "¿De dónde venimos?", 2002, p. 296.

¹³⁸Rodríguez Ochoa, *La ética al servicio*, 1976, p. 82.

¹³⁹*Idem*, p. 110.

¹⁴⁰Chávez, "¿De dónde venimos?", 2002, p. 296.

¹⁴¹Chávez, Ezequiel A., *Las cuatro grandes crisis de la educación en México*, Conferencia dada en el Congreso Nacional de Educación el 14 de enero de 1943, México, Asociación Civil "Ezequiel A. Chávez", 1967, 56 p.

- ¹⁴²Vasconcelos, José, *Indología*, México, Libreros Mexicanos Unidos, 1958.
- ¹⁴³García Téllez, Ignacio, *Socialización de la cultura. Seis meses de acción educativa*, México, La Impresora, 1935.
- ¹⁴⁴Archivo Histórico de la UNAM, Fondo Ezequiel A. Chávez (en adelante AHUNAM, Fondo EACH), Sección Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes – Secretaría de Educación Pública, Serie Normas, c. 25, exp. 8, doc. 1, p. 3, 15 de julio de 1912.
- ¹⁴⁵Abbagnano, Nicolás y Visalberghi, A., *Historia de la Pedagogía*, México, FCE, 1964, p. 553.
- ¹⁴⁶AHUNAM, Fondo EACH, Sección Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes – Secretaría de Educación Pública, Serie Normas; c. 25, exp. 8, doc. 1, p. 9, 15 de julio de 1912.
- ¹⁴⁷AHUNAM, Fondo EACH, Sección Producción Intelectual y Docencia, Subsección Filosofía; Serie Ensayos sobre pensadores y filósofos, c. 51, exp. 22, doc. 6, s.f.
- ¹⁴⁸Chávez, “¿De dónde venimos?”, 2002, p. 306.
- ¹⁴⁹Vasconcelos, José, “Conferencia leída en el ‘Continental Hall’ de Washington”, en *Obras Completas*, México, Libreros Mexicanos Unidos, 1961, vol. II, p. 857.
- ¹⁵⁰*Ibid.*
- ¹⁵¹Vasconcelos, José, *De Robinson a Odiseo: Pedagogía estructuralista*, México, Ed. Constancia, 1952, p. 27.
- ¹⁵²Vasconcelos, “Conferencia leída”, 1961, p. 865.
- ¹⁵³*Idem*, pp. 858-859. Los siguientes entrecomillados en texto corresponden a estas páginas.
- ¹⁵⁴*Idem*, pp. 885-886.
- ¹⁵⁵*Idem*, p. 862.
- ¹⁵⁶Vasconcelos, *De Robinson*, 1952, p. 83.
- ¹⁵⁷García Téllez, *Socialización de la Cultura*, 1935, p. 94.
- ¹⁵⁸Chávez, “¿De dónde venimos?”, 2002, p. 298.
- ¹⁵⁹Vasconcelos, *De Robinson*, 1952, p. 108.
- ¹⁶⁰*Idem*, p. 21.
- ¹⁶¹García Téllez, *Socialización de la cultura*, 1935, p. 24.
- ¹⁶²Vasconcelos, “Conferencia leída”, 1961, p. 873.
- ¹⁶³Vasconcelos, *De Robinson a Odiseo*, 1952, p. 10.
- ¹⁶⁴*Ibid.*
- ¹⁶⁵Pedagogo norteamericano, considerado fundador de la Filosofía del Pragmatismo, y precursor de los educadores que se muestran a favor de la enseñanza “centrada en el niño”.
- ¹⁶⁶Vasconcelos, *De Robinson*, 1952, p.259.
- ¹⁶⁷*Idem*, p. 15.
- ¹⁶⁸*Idem*, p. 15-16.
- ¹⁶⁹*Idem*, p. 75.
- ¹⁷⁰Sicilia, *José Vasconcelos*, 2001, p.157.

CAPÍTULO III SOCIEDADES

ALICIA TECUANHUEY SANDOVAL

Profesora- investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vález Pliego", en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Licenciada en Historia, Maestra en Ciencias sociales mención Historia y Doctora en Ciencia Política. Desarrolla dos líneas de investigación: a) Historia política mexicana, siglos XIX y XX con un enfoque cultural y social y b) Memoria histórica: discurso político y discurso historiográfico. Autora de diversos libros entre los que destacan: *La Formación del consenso para la independencia. Lógica de la ruptura del juramento. Puebla, 1810-1821. Las Cartas de Morelos en la Biblioteca José María Lafragua*. Ha ejercido la docencia en diversas universidades y en el bachillerato.

MISAEAL AMARO GUEVARA

Es egresado de la licenciatura en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP y de la maestría en Historia por el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vález Pliego" de la BUAP. Su interés ha gravitado en torno a la historia política de la educación en el siglo XX y la historia social de la Iglesia en el siglo XIX. Ha colaborado como auxiliar de investigación en diferentes investigaciones emprendidas por la Dra. Alicia Tecuanhuey Sandoval y actualmente se desempeña como profesor de bachillerato. Tuvo a su cargo la paleografía de los documentos incluidos en la obra *Las Cartas de Morelos en la Biblioteca José María Lafragua*.

MARÍA DEL CARMEN AGUIRRE ANAYA

Profesora- investigadora del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vález Pliego" de la BUAP. Doctora en Historia, realiza sus investigaciones en la línea de Historia de la Cultura. Es especialista en estudios biográficos e historia de las generaciones. Sus intereses de investigación se han extendido al campo de la historia del teatro, la medicina, la tecnología y la educación. Entre su obra más reciente se encuentran los libros *Alberto Pani: evocación de un destino; Trayectorias vitales, ensayando la aplicación del método de las generaciones y La historia la gran Educadora. El enfoque historiográfico de Ezequiel A. Chávez*.

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA, PUEBLA 1934-1946 ACERCAMIENTO A ORÍGENES, ACTORES Y ALCANCES

Antes de ser reformado el artículo 3º constitucional por el congreso federal para promover la educación socialista, el gobierno estatal de Puebla tomó disposiciones que definieron su contenido particular a aplicarse en la entidad. La administración estatal de José Mijares Palencia inició tempranamente el proyecto y le dio énfasis anticlerical. Por ello intensificó la conflictividad social y política que imperaba en el estado y fue un nuevo foco de confrontación entre facciones políticas locales que disputaban el control del poder gubernamental.

En este capítulo nos interesa describir esta experiencia y profundizar en los conflictos que originó. Hemos de mostrar que el anticlericalismo fue fuente de malestares, asociado a la resistencia a una más afianzada rectoría del Estado en la educación. A su vez, ponemos la lupa en la acción gubernamental de Maximino Ávila Camacho, gobernador a quien tocó retroceder y reorientar la política educativa, interesándonos por evaluar con mayor precisión los alcances de su desmontaje.

El trabajo, entonces, analiza con detalle las disposiciones educativas de los dos gobiernos estatales del periodo cardenista. Contrastamos dinámica local con orientaciones nacionales, y detenemos la atención en la movilización de los sectores que reaccionan a las iniciativas: católicos, curas, padres de familia, maestros. El seguimiento de las reacciones de estos actores nos permitirá mostrar cómo el tema adquirió carácter prioritario en la agenda política. Se convirtió en un asunto de negociación política para dar fuerza a las instituciones estatales y a ello contribuyó principalmente el gremio de los maestros. Pero en cuanto a la política educativa misma, nuestra evaluación no convalida la tesis de retroceso significativo operado en el marco del relevo gubernamental. La administración de Maximino Ávila Camacho procedió a restablecer el orden y la concordia sin sacrificar del todo la modernización de la educación.

LA EDUCACIÓN SOCIALISTA: REFLEXIONES ACERCA DEL PROYECTO NACIONAL

La política de educación socialista aplicada en el México cardenista surgió del Decreto del 13 de diciembre de 1934 que reformó el artículo 3º constitucional. La iniciativa fue presentada por el diputado Luis L. Rodríguez a nombre del bloque del Partido Nacional Revolucionario (PNR) y fue aprobada a lo largo del mes de octubre, en primera lectura, por las cámaras de diputados y senadores, así como por las legislaturas de los estados.¹⁷¹ Ella fue una pieza fundamental del Plan Sexenal 1934-1940 que pretendía potenciar la riqueza nacional, mejorar los ingresos de los campesinos y obreros, desarrollar la industria nacional y lograr una economía autosuficiente. Esos objetivos, inspirados en ideologías diversas y difusos concep-

■ El trabajo, entonces, analiza con detalle las disposiciones educativas de los dos gobiernos estatales del periodo cardenista.

■ Bajo tal orientación, que, en resumen, aspiraba a un reparto más equitativo de la riqueza, la educación debía jugar un papel específico;

tos, convirtieron al Estado mexicano en un agente activo y regulador de gestión y ordenación de la sociedad. Bajo tal orientación, que, en resumen, aspiraba a un reparto más equitativo de la riqueza, la educación debía jugar un papel específico; esto es, ser un medio de capacitación para el trabajo productivo y de integración ideológica.¹⁷²

El decreto aprobado por mayoría en el congreso y en el senado había levantado una elocuente polémica. Algunos diputados objetaron la iniciativa porque consideraron que había precipitación y falta de conocimiento de la comisión que lo impulsaba. No se discutió la orientación socialista de la reforma, puesto que quienes participaron en la polémica se reconocían partidarios de ella.

Pero se desconfiaba que la asociación del término "socialista" al "científico" fuera pertinente. Tal fue la postura del diputado Enrique Erro, quien exitosamente se opuso a esa vinculación, porque evaluaba que ello ataría los pies de Cárdenas a un grillete comunista.¹⁷³

En el Senado también preocupaba que la iniciativa, impulsada por el PNR, careciera de clara doctrina filosófica; se atribuyó a esa falta la vaga e imprecisa presentación de la iniciativa. A la vez, inquietaba a algún senador la intención de acotar las creencias religiosas en la escuela. Ernesto Soto Reyes indicaba que era necesario precisar quién tendría la facultad de limitar la parte tolerada de las creencias religiosas y en dónde principiaba el fanatismo.¹⁷⁴ Ni una ni otra cosa fue aclarada. El decreto se aprobó a pesar de las observaciones señaladas, y de la crítica directa y penetrante de Jorge Cuesta, quien por su parte señaló las ambigüedades del proyecto, la confusión acerca del papel transformador de la escuela y la responsabilidad del Estado y sociedad en el tema educativo.¹⁷⁵

A la distancia es claro que el decreto no era del todo original y conllevaba la herencia de políticas anteriores. Fue sancionado al final del gobierno de Abelardo Rodríguez y a las puertas de la toma de posesión de Lázaro Cárdenas; así que se gestó desde años antes. En efecto, la iniciativa de 1934 tuvo por antecedente inmediato la Segunda Convención Ordinaria del PNR, de diciembre de 1933, convocada para elaborar justamente el Plan Sexenal. En las discusiones que ahí se ventilaron, según sostiene Raby, existía convencimiento de dar continuidad a la política anticlerical, anular la influencia de la Iglesia en la sociedad mexicana y desplegar una real educación libre de los dogmas religiosos.¹⁷⁶ Las deliberaciones de 1933, enmarcadas en frases exaltadas como "desarrollo colectivo", "lucha de clases" y "socialización de México", tampoco eran del todo novedosas.

En ese mismo año, la Convención Nacional Estudiantil Pro Cárdenas y el IX Congreso Nacional de Estudiantes de México acotaron que querían promover como fórmula de modernización y responsabilidad productiva, una educación "integral socialista". La educación integral socialista aspirada por los simpatizantes cardenistas tuvo por trasfondo la idea de dotar a los mexicanos de instrumentos para defenderse en la vida, a la luz de la teoría de lucha de clases.¹⁷⁷ Con ello se ampliaba la perspectiva de la reforma educativa por la que se había pronunciado en 1932 el Congreso

Pedagógico Nacional. Reunido en Jalapa, ese Congreso se comprometió a dar un giro a la educación en México para convertirla abiertamente “irreligiosa”, a través de la necesaria reforma del artículo 3° constitucional. Pretendían seguir el modelo ruso.¹⁷⁸

Los términos socialistas inevitablemente evocaron los discursos de Vicente Lombardo Toledano quien los había empleado desde una década antes. Él lanzó la consigna de educación “proletaria, socialista y combativa” para México en la Sexta Convención de la CROM de 1924, como alternativa a la educación laica, católica, racionalista y de acción. Consideraba que la laicidad en la enseñanza era un obstáculo para la emancipación de los trabajadores. Ella aseguraba un principio de neutralidad en la enseñanza, impidiendo el desarrollo de las reivindicaciones y conciencia de clase.¹⁷⁹ Pero esa idea fue diluyéndose en diversos congresos latinoamericanos que se celebraron en la época, lo mismo que en la polémica que Lombardo sostuvo con Antonio Caso, ocupada en las implicaciones de adoptar una educación de este tipo para los estudios superiores.¹⁸⁰

La educación socialista aprobada en 1934 llevó consigo las diversas salidas que se formularon en la época callista. Particularmente a los contemporáneos les fue difícil desligar la nueva orientación de las muy frescas batallas anticlericales que emprendió el Jefe Máximo de los posrevolucionarios. Como se recordará, aquellas luchas iniciaron en 1926, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles, a raíz de una serie de decretos y disposiciones para estrechar los márgenes de acción de la Iglesia y sus ministros; disposiciones que terminaron por desatar la Guerra Cristera (1926-1929). Entre dichos círculos posrevolucionarios, influenciados por masones, existía la convicción de la necesidad de abandonar el ideal de educación laica, para desarrollar una política radical de secularización. El laicismo aseguraba la preponderancia del Estado en la educación, con el objeto de consagrar la libertad de enseñanza conforme a la libertad individual de conciencia. A su vez, la mencionada libertad neutralizaba la acción del Estado a favor de una educación racionalista y científica; asimismo, mantenía el poder de las autoridades dogmáticas que transmitían la verdad revelada.¹⁸¹ Había, entonces, una corriente cada vez más nutrida de adeptos favorables a una instrucción definidamente irreligiosa.

Igualmente, en la esfera educativa tuvieron influencia las urgencias utilitaristas que provinieron del precedente gobierno de Álvaro Obregón. Tenía una orientación que formaba parte del discurso de redención de las masas revolucionarias, según el cual, había que dar a los mexicanos una instrucción inteligente y elementos para el trabajo productivo. Fue durante la presidencia de Emilio Portes Gil cuando la educación utilitaria se combinó temporalmente con un evidente anticlericalismo, pues ese gobierno se propuso combatir el fanatismo a través de la escuela y no más por la guerra;¹⁸² para lo cual enfatizó la diferencia entre clericalismo y religiosidad. Se actualizó la idea de que la Iglesia católica era una amenaza y obstáculo para el progreso social mexicano en tanto que promovía el fanatismo. De esta forma, la educación socialista que impulsó el PNR en 1933,

■ El laicismo aseguraba la preponderancia del Estado en la educación, con el objeto de consagrar la libertad de enseñanza conforme a la libertad individual de conciencia.

El artículo 3° constitucional reformado, de manera sintética, anunciaba la articulación de los niveles de educación primaria, secundaria y normal bajo una misma orientación. Ahí quedó afirmado su objetivo: fomentar una mentalidad racional entre los niños y jóvenes y un concepto “exacto del universo y de la vida social”,

acogida en las deliberaciones de las cámaras al año siguiente, a la vez que retomó los esfuerzos anticlericales del maximato, recuperó, subrayando, la urgencia de potenciar la productividad del país y los integró para mejorar las condiciones de las clases trabajadoras.

El artículo 3° constitucional reformado, de manera sintética, anunciaba la articulación de los niveles de educación primaria, secundaria y normal bajo una misma orientación. Ahí quedó afirmado su objetivo: fomentar una mentalidad racional entre los niños y jóvenes y un concepto “exacto del universo y de la vida social”,¹⁸³ esto se pensaba alcanzar a partir de la exclusión de toda doctrina religiosa de las aulas, de combatir el fanatismo y los prejuicios. Además, selló el papel regulador del Estado en esa materia, por lo que el congreso arrojó al gobierno la facultad exclusiva de formar planes, programas y métodos de enseñanza, autorizar los planteles particulares para impartir educación y prohibió a las corporaciones religiosas, ministros religiosos y asociaciones religiosas, intervenir en o apoyar económicamente a la educación.

Por ello, la sola enunciación de estos objetivos y medios causó la inmediata movilización, en primer lugar, de los católicos y de la jerarquía eclesiástica para oponérsele. Desde 1931 ellos estaban reaccionando a la gestión de Narciso Bassols, nombrado secretario de Educación Pública desde la época de Portes Gil. Sus iniciativas provocaron la sistemática oposición católica. En aquel año la primera protesta fue causada por la supervisión estatal a las escuelas privadas respecto a la aplicación de la coeducación en los establecimientos, de la misma manera que se realizaba en las públicas.

El secretario de Educación, que también lo fue de Pascual Ortiz Rubio y de Abelardo Rodríguez, estaba convencido de que la convivencia de niños y niñas en la misma aula era el medio natural y progresista para eliminar barreras entre los sexos, así como para lograr la igualdad de oportunidades y aptitudes de superación.¹⁸⁴ Adicionalmente, Bassols advertía un beneficio para el erario, puesto que la coeducación ahorra recursos, tanto en construcción y adaptación de salones de clase; con ello ya no se asignarían espacios por sexo sino por número de estudiantes. También pensaba que se ahorraría en la contratación de maestros, adquisición de libros de texto —antes diferenciados de acuerdo al sexo de los niños— entre otros beneficios.¹⁸⁵

Al año siguiente, la oposición a Bassols adquirió tonos de alarma por el intento de aplicar la educación sexual en todas las escuelas de enseñanza básica de México. La propuesta del secretario de Educación estaba inspirada en las discusiones y conclusiones efectuadas en el VI Congreso Panamericano del Niño, celebrado en Lima, Perú, en julio de 1930. Al final de este congreso se convirtió en una orientación para los gobiernos latinoamericanos. En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) retomó en 1932 dicha recomendación por petición de la Sociedad Eugénica Mexicana. El objetivo de la misma era inculcar una cultura de higiene en el sentido más amplio de la palabra. Pero como la iniciativa causó repudio, la

SEP accedió a cambiar de nombre al proyecto y suprimir el término sexual de la propuesta. No obstante, el Consejo de la Federación de Agrupaciones de Padres de Familia no aceptó el cambio.¹⁸⁶ Las presiones católicas se apuntaron un triunfo que quisieron repetir cuando fue anunciada la apertura de discusiones sobre el proyecto de educación socialista.

Una vez anunciado el proyecto de educación socialista, el 30 de abril de 1934, la reacción de las sensibilidades católicas se manifestó de inmediato. Aunque no era claro que él fuera el autor de la reforma, Bassols sí fue su impulsor. Así que el arzobispo de México, Pascual Díaz, llamó a la resistencia a través de una carta pastoral en la que pidió a todos los católicos impedir, por todos los medios lícitos posibles que tuvieran a su alcance, el establecimiento y difusión de esa enseñanza, lo cual incluía retirar a sus hijos de las escuelas. La pena para los fieles que no siguieran el dictado a su conciencia, incluidos los profesores, había de ser la excomunión, puesto que no atender al llamado del jerarca significaba incurrir en el delito de herejía.¹⁸⁷

Hubo otras voces que llamaron a una actitud opositora más activa. Leopoldo Lara y Torres, obispo de Tacámbaro y José de J. Manríquez y Zárate, obispo de Huejutla, fueron sus portadores. Con antecedentes cristeros, el primero quería que la resistencia de los obispos fuera activa; el segundo quería que fuera contundente: era preciso frenar por la violencia a los revolucionarios mexicanos antes de que llegaran a destruir a la Iglesia. Asimismo, la jerarquía eclesiástica mexicana recibió apoyo diplomático de la norteamericana al pronunciarse ante el Congreso de su país.¹⁸⁸

El llamado a la resistencia contra los proyectos gubernamentales de educación fue acogido por las organizaciones católicas laicas. La Acción Católica Mexicana (ACM), que perseguía el objetivo de restaurar el cristianismo porque consideraba que la sociedad se había apartado del mismo; junto a la Federación de Padres de Familia, sumó sus esfuerzos a la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), fundada el 27 de abril de 1917, para oponerse. Ellas, junto a la Asociación Nacional Pro-libertad de Enseñanza, vinculada a la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa (LNDLR), encaminaron su combate por diferentes medios. A través de volantes, folletos y manifiestos comenzaron a alertar a la opinión pública sobre los peligros de la educación socialista. La cobertura de esta propaganda pudo ser amplia debido a que la UNPF contaba con múltiples centros municipales. El Frente Único Nacional de los Padres de Familia fundado en 1931, agregó su esfuerzo a la campaña a través de la publicación de *La Defensa del Hogar*.¹⁸⁹

Los escritos proclericales pugnaban por la imperiosa necesidad de impartir educación religiosa en la formación de los niños. El texto de José Cantú Corro, analizado por John Britton, descifraba la causa de la intranquilidad católica: mezclar a niños y niñas en un mismo espacio e impartirles educación sexual era un derecho de la Iglesia y la familia, no de la escuela.¹⁹⁰ En mayo de 1934 las protestas lograron la renuncia de Bassols, quien pasó a ocupar la cartera de Gobernación. Si bien esto pudo ser una concesión a las

Una vez anunciado el proyecto de educación socialista, el 30 de abril de 1934, la reacción de las sensibilidades católicas se manifestó de inmediato. Aunque no era claro que él fuera el autor de la reforma, Bassols sí fue su impulsor.

El ulterior balance que hicieron los católicos mexicanos de esas luchas indica que su oposición a los intentos de reforma educativa tuvo un éxito parcial.

protestas católicas, la discusión del proyecto de educación socialista siguió su curso, lo mismo que las protestas y resistencias de católicos, que se tornaron violentas y hasta sanguinarias.

El ulterior balance que hicieron los católicos mexicanos de esas luchas indica que su oposición a los intentos de reforma educativa tuvo un éxito parcial.¹⁹¹ José Gutiérrez Casillas reconoce que la educación socialista estaba inserta en la ofensiva anticlerical de los gobiernos posrevolucionarios para hacer de la educación un medio de progreso nacional. Explica que los católicos se le opusieron porque consideraban que el anticlericalismo era una agresión dirigida a sus creencias. A ojos de Gutiérrez, la reforma por la educación socialista de 1934 magnificaba la persecución religiosa que abrazaron los gobiernos del maximato, en los niveles federal y estatal, y los socialistas por esos gobiernos tolerados.¹⁹²

Gutiérrez sostenía que esporádicamente el presidente Obregón había comenzado esa persecución mediante los artículos “antirreligiosos” 3° y 130° constitucional. Con Calles, decía, los ataques fueron más insensibles y arteros. Gutiérrez apuntó que ese gobernante instauró una política “inmoral” y dio pasos firmes hacia la implantación de la enseñanza laica.¹⁹³ Cárdenas, afirma, intensificó la presión para que la educación fuera socialista y desfanatizante; incluso confiscó bienes inmuebles de los establecimientos católicos. Pero, reconoce, que él respetó la religiosidad de los católicos, puesto que puso límite a la reducción de curas por habitantes y restableció el ejercicio de la libertad religiosa.¹⁹⁴

En resumen, los católicos bien percibieron que la política educativa de Cárdenas de los primeros cuatro años de gobierno fijó el límite para que la esfera educativa, en la que actuaban, quedara circunscrita y regulada exclusivamente por el Estado. Historiadores recientes convalidan esa evaluación. Entre los años de 1929 a 1938, las confrontaciones, por momentos intensificadas y ciegas, pusieron fin al predominio de las tendencias intransigentes católicas y fueron decisivas para que se forjara la aceptación eclesial del monopolio del Estado sobre el terreno de lo social, con lo que se redefinió una tácita colaboración Iglesia-Estado en otros aspectos.¹⁹⁵

Llama la atención que en los pronunciamientos de la jerarquía católica el término “socialista” no fuera el centro de la oposición. Es probable que ello fue así porque la definición “socialista” de la reforma aprobada en 1934 ocurrió en un momento en que los políticos mexicanos usaban el término con gran liberalidad. La revolución mexicana había heredado a los posrevolucionarios tanto un compromiso con la justicia social, como una vinculación, de variado tipo (clientelar, de patronazgo o abiertamente corporativa), con nuevos sectores sociales para organizarlos en emergentes agrupaciones obreras y campesinas. En el proceso de organización del partido único, que reunió a los miembros de la familia revolucionaria, se manifestó la amplia gama, los distintos tonos, énfasis y objetivos con que los dispersos revolucionarios locales asumieron aquel compromiso y lazos. Aunque los objetivos fueron muy regionalizados, en su gran mayoría todos estos liderazgos emprendieron una batalla por organizar a obreros y cam-

pesinos, lo mismo que para hegemonizar su dirección.¹⁹⁶

No hay duda de que hubo políticos radicales identificados con la propaganda de la revolución bolchevique, por sus ideas y promesas, desde los años veinte. Ellos, en algunos momentos y en ciertas esferas gubernamentales jugaron un papel directivo en las políticas públicas, pero esto fue coyuntural. Su presencia abrió espacio para que la propuesta cultural de los muralistas mexicanos, de clara filiación socialista, en los años veinte, proveyera de vocabulario y narrativa radical al nacionalismo mexicano de la posrevolución.¹⁹⁷ Más confusa fue la apropiación del término socialista por jóvenes intelectuales que, a mediados de la tercera década del siglo XX, contribuyeron a formular el discurso político de la familia revolucionaria. Es claro que, como apunta Díaz Arciniega, en sus discursos incluyeran conceptos pragmáticamente adoptados.¹⁹⁸

Uno de esos jóvenes intelectuales fue precisamente Narciso Bassols. Alejado de la perspectiva humanista, en 1924, expuso una generalidad: el socialismo era "una forma nueva, más justa y amplia de organizar la producción en la sociedad".¹⁹⁹ Esa enunciación surgió al debatir con Nemesio García Naranjo, en las páginas de la prensa, y luego de que varios miembros de una y otra generación de intelectuales sostuvieran un ríspido intercambio de escritos sobre los términos que justificaban las acciones del gobierno de Calles. Para García Naranjo era claro que Bassols y los miembros de su generación eran nuevos intelectuales al servicio del régimen, función que no era novedosa. Pero destacaba que esa nueva generación amparaba su ignorancia con nombres, teorías y citas que difícilmente comprendían.²⁰⁰

Una definición tan amplia era compatible con otros conceptos en boga. En esa década había una tendencia general a referirse a educación de masas, cooperativas, organización partidaria y disciplina militar y relacionar unos términos con otros. También era general la idea de que correspondía al Estado jugar un papel rector, ya no sólo para conducir las potencias de la sociedad, sino y sobre todo, para atender el bienestar de las clases subalternas.²⁰¹ Las novedades y espectacularidad del crecimiento de la economía rusa, ya lo ha señalado Montes de Oca, favorecieron para que esta experiencia se convirtiera en un referente. Quienes en México no estuvieron identificados con la revolución rusa por convicción, participaron de esta agenda para la reconstrucción del Estado mexicano y para legitimarlo. La línea política de Calles no salió de esa tendencia y su retórica acogió los imperativos de la realidad mexicana posrevolucionaria.

Pero los líderes de la posrevolución que, con ligereza y vaguedad, aceptaron el término "socialista" para calificar sus acciones, también tuvieron cuidado de evitar equívocos: la suya no era una actitud "bolchevique". Sobre todo los que estuvieron ubicados en las altas esferas se interesaron en subrayar las diferencias cuando la confusión parecía asentar sus reales. Con frecuencia, la diplomacia y prensa norteamericanas fueron presa de ese estado. La inquietud se hizo evidente al momento en que el gobierno mexicano, con Obregón al frente, decidió establecer en 1924 relaciones con la URSS. Aquella sensación que invadía al vecino del Norte, con

■ Pero los líderes de la posrevolución que, con ligereza y vaguedad, aceptaron el término "socialista" para calificar sus acciones, también tuvieron cuidado de evitar equívocos: la suya no era una actitud "bolchevique".

La reforma de la educación que heredó Cárdenas tuvo, como vamos viendo, bases vagas y generales en la definición de su contenido socialista.

Calles se intensificó, a quien perseguía la fama de ser “bolchevique” por su vinculación con las organizaciones obreras.²⁰²

Las presiones que ejercieron los diplomáticos norteamericanos sobre el gobierno de Calles para que éste demostrara que estaba fuera de la esfera de influencia del gobierno ruso, no llegaron al punto de provocar la ruptura de relaciones de México con la URSS. Sin embargo, sí obligaron a Calles a reconocer públicamente las grandes diferencias entre las revoluciones de los dos países. El 4 de mayo de 1925, Calles estableció que la revolución mexicana no se había inspirado en otra fuente que en el “sufrimiento del pueblo mexicano y [la Revolución] no debía ser menospreciada con caracterizaciones que eran ajenas a la mentalidad y circunstancias del país”.²⁰³ A partir de estas precisiones y deslindes, el Jefe Máximo contribuyó a imponer un sistema de ideas que recalcaron el carácter idiosincrático de la revolución mexicana, acontecimiento crucial, momento cumbre y germinal de la historia del país frente a las penumbras del porfiriato.²⁰⁴

La reforma de la educación que heredó Cárdenas tuvo, como vamos viendo, bases vagas y generales en la definición de su contenido socialista. Fue vigente hasta 1939, año en que se comenzó a discutir la Ley orgánica del artículo 3º constitucional. Cuando ésta fue publicada, a principios de febrero de 1940, en la retórica legal se habló inequívocamente de la revolución mexicana, justicia social y económica, masas populares e instituciones democráticas. No se evitó aludir al sistema de explotación del hombre por el hombre. Pero cada vez menos se mencionó a la lucha de clases, el socialismo y los obreros.²⁰⁵ Los cambios en la retórica radical no implicaron un reemplazo en la dirección de la SEP, aunque durante el periodo cardenista hubo dos secretarios de Educación: Ignacio García Téllez y Gonzalo Vázquez Vela. A ambos tocó implementar las novedades educativas, apuntadas antes, y a moderarlas en su discurso y aplicación.

Vistos los hechos en perspectiva, tendemos a pensar que la terminología radical de esta reforma permitió al gobierno federal extender la cobertura escolar hacia todos los rumbos, especialmente en las zonas más marginadas, probablemente también a estados con una fuerte estructura educativa estatal. Se trataba no sólo de alfabetizar; también de “forjar hombres productivos que contribuyeran al crecimiento del país, capacitándolos”.²⁰⁶ Ello requirió de crecientes presupuestos legitimados por una presión y movilización social sin precedentes.

Al término de la gestión cardenista, el impulso a tal extensión de establecimientos educativos se reflejó en las estadísticas y en los importantes porcentajes presupuestarios destinados a educación del país. En el sexenio cardenista el índice de analfabetismo descendió 5% y aumentó el número de alumnos de millón y medio aproximadamente a dos millones;²⁰⁷ el número de escuelas federales también aumentó a 13,020, mientras que las estatales contabilizadas alcanzaron sólo las 2,406.²⁰⁸ Además, los presupuestos destinados al rubro educativo mantuvieron un porcentaje significativo del gasto público para los años de 1935 y 1940, oscilando entre 15 y 16% con un ligero repunte en 1937, de casi 18%.²⁰⁹ Los efectos para

capacitación no pudieron medirse a corto plazo.

Puede decirse, entonces, que el Estado en ese nivel global, logró al menos dar un empuje al fortalecimiento de la educación pública federal, en su aspecto de cobertura, también pudo reducir el número de escuelas particulares y hacer patente su papel rector. Al finalizar el sexenio cardenista, en el país sobrevivieron poco más de 400 escuelas particulares de un total de 754 que existían en 1934.²¹⁰ Estos datos gruesos, sin embargo, no deben hacernos olvidar que el real alcance de la política fue logrado lidiando con una conflictividad social regionalizada, derivada de las dificultades, resistencias y urgencias para institucionalizar al país y fortalecer al Estado.

LA REFORMA EDUCATIVA EN PUEBLA: TEMPRANO INICIO Y ACOPLAMIENTO

Los católicos poblanos estuvieron muy activos desde los primeros meses de 1934. Atentos al movimiento de la política general, nos dice Maricarmen Aguilar, ellos se valieron de varios números de la *Revista Eclesiástica* que aparecía mensualmente y del boletín quincenal *La Parroquia*, para sostener el combate contra las ideologías ateas, el comunismo, la masonería y combatir el “bolcheviquismo”.²¹¹

Un artículo anónimo del mencionado boletín, de acuerdo con Aguilar, publicado el 3 de marzo de 1934 bajo el título *¿Obreros queréis bolcheviquismo?*, participaba de esta campaña ocupándose también con generalidad del modelo de organización social que proponían los marxistas. En primer término rechazaba la educación socialista por ser de inspiración extranjera. Adicionalmente afirmaba que era errado considerar a la URSS como el país encantado de la verdadera democracia y paraíso terrenal de los trabajadores. Para dar fundamento a sus asertos, contrastaba promesas y realidad imperante en la Unión Soviética. El anónimo, apunta Aguilar, sostuvo que el bolcheviquismo había prometido un gobierno popular, resultando ser un gobierno dictatorial, mucho más tiránico, sin comparación, que el gobierno de los zares.²¹²

Como no podía ser de otra forma, la reacción católica estaba contestando al discurso político oficial en el país. Sin embargo, también estaba directamente relacionada con las orientaciones de la política gubernamental en la entidad, que respondía a su propia dinámica local. Desde 1933 en Puebla fueron dictadas disposiciones para reformar la educación en la entidad. En abril de ese año, el gobierno de José Mijares Palencia fue investido de facultades extraordinarias en el Ramo de Instrucción para proceder a los cambios, de acuerdo con la fracción XVI del artículo 49 de la constitución estatal.²¹³

En la misma fecha, ejerciendo dichas facultades extraordinarias, el gobernador publicó una ambiciosa reforma al plan de estudios del Instituto Normal del Estado, con la que el gobierno estatal anunciaba que velaba por los intereses, mejoramiento económico y espiritual del pueblo que gobernaba a través de la educación.²¹⁴ Consideraba que los gobiernos revolucionarios anteriores no habían podido resolver problemas sociales

■ Puede decirse, entonces, que el Estado en ese nivel global, logró al menos dar un empuje al fortalecimiento de la educación pública federal, en su aspecto de cobertura, también pudo reducir el número de escuelas particulares y hacer patente su papel rector.

■ Evaluaba que los poblanos no habían logrado alcanzar una vida útil con mayor responsabilidad social y consideraba que todo ello ocurría porque los maestros carecían de una preparación adecuada para formar nuevas generaciones posrevolucionarias.

de la población, ni ofrecer herramientas suficientes para atender las más apremiantes necesidades, fueran de carácter económico, intelectual, moral o práctico. Evaluaba que los poblanos no habían logrado alcanzar una vida útil con mayor responsabilidad social y consideraba que todo ello ocurría porque los maestros carecían de una preparación adecuada para formar nuevas generaciones posrevolucionarias. Entonces era necesario cambiar el perfil del maestro normalista. De lo contrario, la Normal “[...] estaría formando maestros incapaces de responder a las exigencias de su propia vida, pero especialmente [incapaces] a la satisfacción de las necesidades de la colectividad”.²¹⁵

Convencido de la necesidad de fomentar el nacionalismo y, sobre todo, adscrito a los compromisos revolucionarios, el gobierno de Puebla explicó en el considerando 7º:

Que como la resolución de estos problemas sociales no es posible aplazarla por más tiempo si se ha de ser consecuente con los postulados de la Revolución Mexicana que exigen un mejoramiento económico y espiritual de las masas proletarias.²¹⁶

Entonces procedió a reformar el mencionado plan de estudios bajo la siguiente propuesta que presentamos en el Cuadro 1 y que ordenamos por áreas, definidas por nosotros, de mayor a menor número de horas a la semana. De acuerdo con la reforma del plan de estudio, la formación de maestros se realizaba en un lapso de siete años, dos años más que en Tlaxcala, durante los cuales los estudiantes debían dedicar semanalmente a sus estudios entre 35 y 46 horas en aula.²¹⁷ Además debían cursar 38 materias en total. Clasificamos las materias en ocho áreas de conocimiento o saberes, para visualizar el perfil del nuevo maestro normalista que debía egresar.

El plan estaba confeccionado para que las materias fueran abordadas desde lo simple a lo complejo. La reforma contenida estaba diseñada anticipadamente con la idea de lograr en un futuro próximo que los niños se apropiaran de “un concepto racional y exacto del universo”. Es por ello que uno de los objetivos de la Normal reformada era preparar a maestros que supieran transmitir conocimientos científicos, racionales y prácticos, basándose en la naturaleza orgánica y psíquica del educando. El futuro maestro debía aprender a enseñar desde niños muy pequeños, hasta jóvenes: debía ser capaz de dar instrucción preprimaria, primaria y educación secundaria.

Cuadro 1

Plan de estudios del Instituto Normal del Estado 1933							
Áreas							
Educación		Ciencia		Oficios		Ciencias Sociales	
Materia	Hs/sem	Materia	Hs/sem	Materia	Hs/sem	Materia	Hs/sem
Paidología	12	Matemáticas	15	Manuales	6	Geografías	12
Ciencias de la educación	6	Biología	15	Tecnológicos	6	Derecho usual	6
		Física	6	Pequeñas industrias	3	Psicología general	3
Técnicas de enseñanza	6	Cosmografía-meteorología	3	Industriales	3	Sociología	6
Práctica escolar	15	Química experimental	6	Taquimecanografía mecanografía	3	Economía política	3
Organización y legislación escolar	3	Geología y minerología	3	Organización comercial	3	Economía doméstica	3
Historia de la educación	6		15	Prácticas agrícolas	12	Lógica	3
Higiene escolar	3		15	Puericultura y enfermería	3		
Teoría del Kindergarten	6						
Práctica del Kindergarten	3						
Totales: 9	60	6	48	8	39	7	36
Áreas							
Idiomas		Humanidades		Artes		Ejercicios	
Materia	Hs/sem	Materia	Hs/sem	Materia	Hs/sem	Materia	Hs/sem
Lengua nacional	18	Civismo	3	Dibujo	6	Cultura física	12
		Historia	9	Música	9		
Inglés	12	Literatura	6			Ejercicios militares	3
Francés	6	Ética	3				
Totales: 3	36	4	21	2	15	2	15

Fuente: Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado Libre y Soberano de Puebla, t. CXXX, núm. 30, Sección Leyes del Estado, "Decreto del C. Gobernador del Estado, que reforma la Ley de 26 de marzo de 1919, relativa al Plan de Estudios del Instituto Normal del Estado", 14 de abril de 1933, pp. 28-31.

La distribución de materias por áreas y horas que aparece en el Cuadro 1 da cuenta de que el mayor peso de la formación recaía en aprender a enseñar, como no podía ser de otra forma. Sin embargo, apenas a partir del 5° año se incorporaban las materias educativas. Ellas se concentraban en el 7° año. Antes de acreditar esas materias, los futuros maestros debían adquirir conocimientos y habilidades prácticos, funda-

Para nuestros objetivos interesa resaltar varias características. El Instituto contenía varias escuelas: un jardín de niños, dos escuelas primarias y dos escuelas normales. Los cuatro últimos establecimientos existían porque niños y niñas, así como varones y señoritas recibían su educación en establecimientos separados.

mentos científicos, y aprender a pensar racionalmente. De ahí que el segundo y tercer peso en número de cursos y horas dedicadas recayera en las materias de Ciencias y Oficios. Las de Ciencias comenzaban a impartirse desde el primer año y desaparecían en el 5º año. Las materias de oficios se impartían en todos los grados. Las de Lenguas seguían en importancia, que se enriquecían con los cursos en Humanidades y Ciencias Sociales, impartidas a lo largo de los seis primeros años.

En su propósito de ordenamiento y de manera paralela, el gobierno de Mijares Palencia aprobó en octubre de 1934 un exhaustivo reglamento interior para la misma institución. Constaba de 23 capítulos y 250 artículos, por los cuales se especificaban: la organización del Instituto Normal del Estado, las funciones y atribuciones del director, subdirector, academia, profesores, y demás trabajadores, incluyendo a padres y tutores. Por supuesto no faltó el capítulo dedicado a las obligaciones y derechos de los estudiantes. A partir de este reglamento, muchas veces reiterativo, no hubo prácticamente actividad dentro del Instituto que no estuviera regulada.²¹⁸

Para nuestros objetivos interesa resaltar varias características. El Instituto contenía varias escuelas: un jardín de niños, dos escuelas primarias y dos escuelas normales. Los cuatro últimos establecimientos existían porque niños y niñas, así como varones y señoritas recibían su educación en establecimientos separados. Esto es, el Instituto no estaba inspirado en la coeducación, aunque fue compatible con la educación socialista en preparar a los futuros maestros para impartir conocimientos prácticos y mentalidad racionalista. A su vez, el reglamento aseguraba que la educación fuera laica y despolitizada; se prohibían reuniones y propaganda religiosa, de la misma manera que partidaria y política. Pero se afirmó una estructura vertical de autoridad por la que todos los nombramientos clave devinieron del gobernador.

La academia estaba facultada para emitir dictamen con respecto a los libros de texto de cada materia y los maestros en lo individual definían el contenido de sus programas. Estos últimos tenían una gran cantidad de responsabilidades: debían dar clase aún cuando hubiera un solo alumno, explicar cuantas veces fuera necesario para la inteligencia de la materia, tratar a los alumnos cordialmente, presentar a final de año la lista de libros recientes. Ellos debían tener espíritu de cooperación con los alumnos, profesores y personal administrativo. Asimismo, debían fomentar ese mismo espíritu entre los estudiantes, además de iniciativa, originalidad, investigación, formación moral, cívica, social y profesional.

No es extraño que el reglamento estableciera faltas y castigos para los profesores; entre las primeras sólo se contemplaban retrasos, inasistencias y omisión en la entrega de controles de asistencia de estudiantes. Los castigos eran siempre económicos. Sólo existe una enunciación de causal académica para la suspensión del profesor: que éste no desarrollara el programa "por lo menos en sus cuartas partes".²¹⁹ El capítulo dedicado a los alumnos reiteraba el esquema de autoridad, la buena conducta moral, el trato respetuoso al maestro, el comedimiento y cortesía con los

compañeros. Era motivo de baja si el estudiante no se proveía de libros y material de clases práctico y manual en la primera quincena de clases.

Durante la gestión de Mijares Palencia también fueron sujetos de normatividad otros niveles educativos. En 1936 fue promulgada una ley que regulaba la educación secundaria en el estado,²²⁰ particularmente la educación impartida en la escuela Venustiano Carranza. El programa era de tres años que debían desarrollar profesores especializados en cada materia. Nuevamente el gobernador nombraba al personal directivo y docente, aun cuando los programas eran elaborados por los maestros y eran discutidos en reuniones de academia. Da la impresión de que el director tenía una mayor independencia, puesto que no existía disposición para rendir informe al gobernador del funcionamiento de la escuela y podía nombrar a los inspectores de la escuela, lo mismo que a la "servidumbre".

A la secundaria ingresaban jóvenes de 12 años, quienes debían comprobar buena conducta, vacunación completa, haber concluido la instrucción primaria. A su vez, debían haber aprobado examen de admisión (que evaluaba conocimientos de Aritmética, Gramática, Lectura y Escritura) y haber pagado una matrícula de dos pesos. En la ley se establecieron tres tipos de alumnos al realizar los estudios secundarios (regulares, irregulares y libres), así como los tipos de exámenes a que estos se sometían (ordinarios, extraordinarios y a título de suficiencia). En algunas de sus disposiciones se fomentaba en ellos el ahorro, y el uso racional de los recursos y fondos de la escuela.

Hay que destacar que esta fue la norma que mejor compatibilizó con los objetivos de la educación socialista federal en alguno de los aspectos más polémicos. A diferencia de lo que ocurrió con el Instituto Normal del Estado, este establecimiento adoptó claramente la educación mixta y socialista. Asimiló el carácter secular en la educación, en tanto que el director no podía ser ministro de culto ni haber cumplido alguna función en el mismo (como la de tesorero). El objetivo de la enseñanza secundaria era obtener una cultura general y preparación para la vida utilitaria, capacitando a los jóvenes a contribuir al establecimiento de una sociedad económica y socialmente justa. Desafortunadamente esta ley no especificó si la instrucción secundaria era antecedente de los estudios universitarios; tendemos a suponer que esto estaba implícito debido a que los cursos incorporados en el programa que preparaban para la vida práctica eran evidentemente insuficientes. Ello puede observarse en el plan de estudios que debía regir.

■ A diferencia de lo que ocurrió con el Instituto Normal del Estado, este establecimiento adoptó claramente la educación mixta y socialista. Asimiló el carácter secular en la educación, en tanto que el director no podía ser ministro de culto ni haber cumplido alguna función en el mismo (como la de tesorero).

Cuadro 2

Plan de estudios de instrucción secundaria del estado 1936							
Áreas							
Ciencias		Ciencias sociales		Humanidades		Oficios	
Materia	Hs/sem	Materia	Hs/sem	Materia	Hs/sem	Materia	Hs/sem
Matemáticas	18	Geografía	12	Civismo	9	Educación manual	9
Biología	9			Literatura	3	Taquigrafía	3
Física experimental	4			Historia patria	6	Organización del hogar	3
Química experimental	4						
Áreas							
Artes		Idiomas		Ejercicios			
Materia	Hs/sem	Materia	Hs/sem	Materia	Hs/sem	Materia	Hs/sem
Música	6	Español	7			Cultura física	9
Dibujo	3	Inglés	3				

Fuente: *Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado Libre y Soberano de Puebla*, t. CXXXVI, núm. 48, Sección Leyes del Estado, "Ley de Instrucción Secundaria del Estado", 16 de junio de 1936, pp. 93-99.

Finalmente, sobre este aspecto debemos decir que la ley tuvo un ajuste posterior. En septiembre de 1936 fue reformado su artículo 40. Con su publicación se hace evidente la voluntad gubernamental de ejercer mayor control del gobernador sobre la institución, lo que significó disminuir la libertad del director de la institución. Absolutamente todos los nombramientos del personal que laboraba en el plantel debían ser hechos por aquella autoridad. La reforma de Mijares Palencia nuevamente se valió de facultades extraordinarias otorgadas por el congreso.²²¹

La vocación del gobernador de Puebla por normar la educación se extendió hasta los estudios universitarios. El 1º de enero de 1937 fue incorporado al Colegio del Estado el grado de bachillerato que estaba establecido en el Colegio Ignacio Zaragoza. El gobierno subsiguiente, el de Maximino Ávila Camacho, pocos meses después, completaría el ordenamiento de la educación en la entidad al promulgar la transformación del Colegio del Estado en Universidad, así como publicar su Ley Orgánica. Como veremos más adelante, el nuevo gobierno modificó la orientación que Mijares Palencia definió para la legislación educativa.

Antes de entrar a ese tema, hay que indicar que el proceso normativo que ocupó al gobierno de Mijares Palencia fue paralelo y en cierta forma coincidente con la reforma federal. El empuje que en el país tenía la reforma socialista, impulsó a Mijares Palencia a declarar a principios de 1934, que su gobierno pondría énfasis en una terminante campaña de des-

fanatización de la educación. De acuerdo con sus términos, esta educación suponía, como lo hizo, reorganizar escuelas, reformar planes de estudio, controlar al magisterio; a la vez, amenazó con clausurar escuelas católicas, reducir el número de sacerdotes, cerrar conventos y disolver congregaciones religiosas, además de agilizar los juicios de nacionalización de bienes propiedad del clero.²²² Es decir, Mijares Palencia anunció el inicio en Puebla de una lucha anticlerical que se confundió con la reforma educativa.

Los tonos particulares dados por Mijares Palencia a la política en la materia fueron anticipados aunque terminaron por acoplarse a los lineamientos federales. En agosto de 1934, el gobernador publicó el decreto dictado por el presidente Cárdenas que regulaba algunos aspectos de la condición laboral de los maestros en escuelas privadas. Ahí se establecía que en las primarias particulares un maestro no podría atender grupos de más de 55 alumnos, ni más de dos grupos en el mismo ciclo escolar. De lo contrario perdía vigencia la autorización para dar clases.²²³

Ambos gestos, el anuncio del gobierno estatal para desarrollar una política anti fanática en la educación y el apoyo que dio a los primeros decretos federales sobre la materia, en el marco de las deliberaciones nacionales para reformar el artículo 3º, encendieron abiertas protestas antisocialistas entre la inconforme corriente católica poblana. Algunos curas en la entidad movilizaron a la feligresía. El párroco de San Salvador El Seco se lanzaba, desde el púlpito, contra los dictados educativos; al ser denunciado fue multado con 200 pesos, el 13 de agosto de 1934, sin que la prensa registrase oposición de los pobladores del lugar.²²⁴

En octubre del mismo año, el cura de Chignahuapan también hizo campaña contra la política educativa. De acuerdo con la denuncia de la directora de la escuela de la localidad, el sacerdote exhortaba a los padres de familia, desde dentro y fuera del púlpito, para que no mandaran a sus hijos a las escuelas; además, dirigía condenas contra los grupos mixtos por ser "centros de corrupción", agregando que "el socialismo en las escuelas significaba inculcar en los alumnos la idea de igualdad entre los padres e hijos [...]".²²⁵ En la denuncia dirigida a la Dirección General de Educación Pública del Estado de Puebla (en adelante DGEPEP), la directora reportó que las operaciones del cura contaban con el apoyo de asociaciones religiosas de la localidad. Por lo que ella recibió condenas a su labor y la obligaron a pedir el respaldo de la autoridad municipal.²²⁶

En la capital de la entidad, la movilización de los laicos católicos, a través de ACM, la UNPF sección Puebla y la Liga Defensora de la Libertad de Enseñanza, cobró vigor a mediados de septiembre de 1934.²²⁷ A ellos se sumó un sector calificado, los jóvenes católicos universitarios, del Directorio Estudiantil Evolucionista. El día 14, la ciudad vivió agitación estudiantil en contra de la reforma del artículo 3º constitucional.²²⁸ Es probable que esta reacción fuera también promovida por el Comité Estudiantil Antisocialista, organizado desde principios de los años treinta. En él estaban agrupados algunos estudiantes del Colegio del Estado, quienes días antes habían discutido la reforma al multicitado artículo. Acordaron defender la

■ ... Mijares Palencia anunció el inicio en Puebla de una lucha anticlerical que se confundió con la reforma educativa.

En el decreto, el Estado se asumía como garante para que todos los mexicanos siguieran la senda de unificación. El régimen había decidido a través de sus órganos que la enseñanza socialista, “desfanatizadora”, libre de prejuicios y de especulación individualista contribuía a dicha unión.

libertad de cátedra, en concordancia con la Universidad Nacional.²²⁹

En medio de estas primeras resistencias y hostilidades, el gobierno de Mijares Palencia tomó decisiones por las que fue claro que sus dichos no eran sólo declaraciones. En octubre de 1934 procedió a la clausura del importante Colegio Teresiano; acción justificada en que éste no se ajustaba a los dictados oficiales, lo que generó airadas protestas de padres, alumnas y maestras.²³⁰ Además, el 5 de noviembre, la XXX Legislatura del Estado aprobó el proyecto de reforma al artículo 3º y, poco después, la misma legislatura reglamentó el artículo 130 constitucional para el estado, por el cual sólo 23 sacerdotes católicos podrían ejercer el culto, dos de ellos en la capital y uno por cada 50 mil habitantes.²³¹

A finales de 1934, la Comisión Permanente del Congreso del Estado apretó las tuercas contra las autoridades católicas. Ese órgano solicitó al Congreso de la Unión no autorizar la entrada al país del arzobispo de Puebla, Pedro Vera y Zuria, y despojarlo de su nacionalidad, por haber asistido al Congreso Eucarístico que se celebró en Buenos Aires, Argentina.²³² Iniciativa que por supuesto elevó la tensión. En febrero de 1935, además, fue publicado otro decreto que destinaba al servicio del gobierno del estado la infraestructura del ex Colegio Teresiano.

Fue entonces, cuando la campaña contra el “modelo bolchevique” se reactivó. En la *Revista Eclesiástica* apareció el 20 de noviembre de 1934 un artículo firmado por Manuel Graña en donde se retomaba el testimonio de un catedrático de la Universidad de Madrid, Eloy Montero, que resultaba útil para ese cometido. Él había viajado a Rusia y a su retorno describió la situación que vio en Leningrado y Moscú, según la cual en aquellas tierras “hay desolación, hambre, miseria, no hay diarios, sólo aquellos autorizados por el gobierno [...]”;²³³ confiado remataba: “el comunismo va retrocediendo”.

En contra de los deseos de los católicos poblanos, el gobierno de Mijares Palencia continuó armonizando su política con la del gobierno nacional. En enero de 1935 publicó el reglamento del artículo 3º constitucional en materia de escuelas particulares. Ese decreto federal afirmaba plenamente la rectoría del Estado sobre las escuelas privadas, bajo las consideraciones de que la educación pública era un servicio social que tenía por finalidad realizar la unificación nacional por medio de la cultura. En el decreto, el Estado se asumía como garante para que todos los mexicanos siguieran la senda de unificación. El régimen había decidido a través de sus órganos que la enseñanza socialista, “desfanatizadora”, libre de prejuicios y de especulación individualista contribuía a dicha unión. A la vez, asumía la vigilancia de la ideología y eficiencia profesional del magisterio privado, así como su moralidad como educadores ejemplares. Prometía vigilar los planes de estudio, programas, métodos de enseñanza e instalaciones. Así también vigilaría el conocimiento de nuestro país que se impartía en los establecimientos extranjeros.²³⁴

Las acciones gubernamentales en Puebla se apoyaron también en reflexiones publicadas en medios nacionales que circularon en todo el país e impulsaron la movilización de los adeptos. En la *Revista Antorcha* —al

parecer revista local, homóloga de la revista callista que surgió en 1924— en el número del 15 de enero de 1935, fue publicado el artículo “Juventud Revolucionaria” de Gloria Ledesma Cuautli. La autora hacía un llamado a los jóvenes para defender la educación socialista. Ella explicaba:

La escuela socialista es la semilla que debemos cultivar. Combate el alcoholismo que es el vicio más concurrido. Combate al clero que no es más que un descarado embustero; todos los curas son unos rechonchos. La escuela socialista quiere ver deportistas obreros y campesinos, es una formal revolución espiritual [...] Ansemos señoras y señores y niños sostener la escuela socialista.²³⁵

Por su parte, la resistencia católica continuó la batalla contra la intervención del gobierno para regular la educación tal como se definió en Puebla. A la luz de otro tipo de publicaciones de menor talla, que circulaba como piezas volantes, podemos saber que la mayor preocupación declarada en esos círculos era la conservación de las costumbres y valores. La Unión Nacional de Padres de Familia, a través del comité estatal en Puebla, publicó un folleto en el que responsabilizaba a la educación socialista de ocasionar “daños irreparables en la niñez”,²³⁶ y a la escuela mixta de corromper a niños y niñas. Coincidente con la jerarquía eclesiástica, llamaba a los padres a no mandar a los niños a las escuelas, fueran oficiales o particulares. También criticaba la labor de convencimiento de los profesores, quienes iban de casa en casa, para que los niños volvieran a clases. Dudaba de sus motivaciones y aseguraba que esa campaña no tenía otro fin que tener alumnos para evitar su cese.

El combate a los “socialistas” multiplicó sus esfuerzos valiéndose de piezas volantes. En marzo de 1935 circularon tres manifiestos en contra de la escuela socialista; dos de ellos estaban firmados por padres de familia de las localidades, los cuales siguieron casi al pie de la letra la línea de las descalificaciones de la Unión Nacional de Padres de Familia-Puebla. El tercer documento anónimo titulado *Mensaje de la Libertad. ó*, responsabilizaba a los gobiernos anteriores, a Calles en específico y al PNR, de ser los verdaderos autores de la escuela socialista. Con fuerte tono nacionalista, acusaba a estos políticos de ser aliados de intereses ajenos; pero para nuestra sorpresa, con ellos aludían a los norteamericanos. Auguraba que la escuela socialista sería un “antro de corrupción”, y exasperado, consideraba que sus soportes estaban movidos por intereses hipócritas. Aquí aludía a Vicente Lombardo Toledano, a quien se demeritaba. Él no era, a sus ojos, “ni socialista, ni proletario, sino empedernido burgués [...]”.²³⁷ Desbordante en desconfianza, el documento anunció que también iba a desenmascarar a Víctor Sosa, titular de la DGEPEP,²³⁸ encargado de implantar el modelo en Puebla. Desafortunadamente esas últimas imputaciones no aparecieron en documento alguno del archivo.

Algunos presidentes municipales de localidades foráneas apoyaron la resistencia contra la reforma. En el pueblo de Chiautzigo, hacia fe-

■ La Unión Nacional de Padres de Familia, a través del comité estatal en Puebla, publicó un folleto en el que responsabilizaba a la educación socialista de ocasionar “daños irreparables en la niñez”, y a la escuela mixta de corromper a niños y niñas.

El combate antisocialista de los católicos poblanos en realidad se confrontaba a las acciones gubernamentales que comenzaron a intervenir la educación privada y, de esta forma, lograr que ella dejara de ser inspirada por principios religiosos.

brero de 1936, las profesoras de la escuela del lugar sufrieron insultos por parte de la población, se les negó lugar para quedarse, venta de artículos de primera necesidad y sus habitaciones fueron apedreadas. El rechazo hacia ella, según su testimonio, obedeció a que el presidente municipal dejó que el cura del lugar amenazara, sin tener permiso para ejercer el ministerio, con la excomunión a todo aquel que apoyara la educación socialista. Además prometió a sus feligreses abrir una escuela católica, sometiéndolo al presidente municipal, quien no atendió el exhorto gubernamental para que diera garantías al personal docente.²³⁹

El combate antisocialista de los católicos poblanos en realidad se confrontaba a las acciones gubernamentales que comenzaron a intervenir la educación privada y, de esta forma, lograr que ella dejara de ser inspirada por principios religiosos. Las escuelas particulares de Puebla no se apegaron al contenido y principios del artículo 3º constitucional reformado. Estudios anteriores muestran que el problema del incumplimiento de ese artículo fue frecuente y algunas de las escuelas particulares fueron cerradas por orden del gobierno federal; política que continuó en 1936. Las clausuras no ocurrieron sólo dentro de la ciudad de Puebla. El 7 de julio, el *Diario de Puebla* informó que fueron clausuradas 8 escuelas católicas en Acatzingo por ese motivo. Lo curioso es que en esos colegios, las actividades académicas se interrumpieron para reanudarse de inmediato en otro lugar.²⁴⁰

Pero si los cierres de escuelas particulares parecen haber sido simulados, las protestas de vecinos de localidades pequeñas se tornaron realmente amenazantes para los profesores que laboraron en la entidad, dirigidas no sólo contra los del sistema federal. Conocemos el caso del director de la escuela estatal de Tecamachalco, quien temiendo ser linchado por los pobladores enardecidos por la propaganda contra la campaña de desfanatización, la enseñanza socialista y la educación sexual, solicitó cambio de plaza para la ciudad de Puebla.²⁴¹ Porfirio Cordero, inspector federal de la región de Zacapoaxtla, tras constatar diversas manifestaciones de vecinos, padres de familia y cristeros en contra de las escuelas y profesores federales, informó a las autoridades superiores que en muchos lugares se había llegado al punto de verdadera rebelión.²⁴²

El ambiente adquirió matices cada vez más violentos en las regiones citadas, como demuestra el profundo estudio de Mary Kay Vaughan. Ella relata cómo en enero de 1935, so pretexto de estar en contra del artículo 3º reformado, grupos armados se robaron caballos de los pueblos de Quecholac y Felipe Ángeles. En los cerros de la última localidad, cerca de la hacienda de San Aljibes, Tecamachalco, semejantes personajes podían avistarse reunidos en gran número, algunos con uniforme militar.²⁴³ En los poblados cercanos a Chalchicomula y Libres, grupos armados similares, que merodearon en el mes de noviembre, fueron más definidos: gritaban "¡Viva Cristo Rey!" y dispararon a los pueblos y la estación de ferrocarril. En Comaltepec, el alcalde hizo detener a tres hombres que eran acusados de planear el asesinato de profesores. Sobre uno de ellos, Clemente Mendoza, pesó el rumor de que acosaba a maestros y a la escuela no por su amor a

Cristo, sino para obedecer órdenes recibidas de curas de Teziutlán y de la madre de Maximino Ávila Camacho, oriunda del lugar.²⁴⁴

La violencia imperante en esas regiones no fue inocua. En la zona de Zacapoaxtla, en otoño de 1935, tres profesores fueron asesinados y tres escuelas incendiadas; en Felipe Ángeles tuvo mismo destino el profesor federal Cástulo Meneses González, muerto en febrero de 1936. De acuerdo con Vaughan, los primeros actos tuvieron por antecedente la circulación de rumores: se afirmaba que los maestros mostraban desnudos a niños y niñas. En el segundo nadie asumió la responsabilidad y aparentemente la causa no fue por militancia anticatólica. Cosa parecida sobrevino en Tecamachalco. Hubo necesidad de poner a salvo a los profesores federales, como lo hizo el inspector Jesús H. González, reuniéndoles por dos semanas, y en "cuarentena" les dio vociferantes conferencias acerca de su cruzada contra el atraso.²⁴⁵

ESCALAMIENTO DE LA CONFLICTIVIDAD

Los maestros estaban en el centro de todas las presiones. La reforma que impulsó el gobernador Mijares Palencia por la vía legal, valiéndose principalmente de facultades extraordinarias, no fue pensada para fracasar. La resistencia católica que frenó el primer programa de educación sexual, en 1933,²⁴⁶ hizo ver que se requerían recursos coactivos. Ya enumeramos algunos. Hace falta indicar los dirigidos a los maestros para que se comprometieran con la política educativa.

Al año siguiente, Mijares Palencia se aseguró que el personal docente quedara vinculado con la reforma y la orientación antifanática que había adoptado. El 20 de agosto de 1934 expidió la circular número LI que fue girada a los profesores cuyos términos dan cuenta de semejante presión gubernamental: "¿ESTA UD. DISPUESTO A COOPERAR PARA QUE SE LLEVE A CABO LA CAMPAÑA ANTIFANÁTICA?"²⁴⁷ La verticalidad de la orden quiso ser matizada con la solicitud de sugerencias a los docentes para conseguir rápida y eficazmente mejores resultados, remarcando que se necesitaba con urgencia, cualquiera que fuera su propuesta.

Conocemos únicamente siete proposiciones de la profesora de la Escuela José María Arteaga, de la capital. Todas se ciñeron a la política anticlerical de esos años y se centraron en destacar la separación de las engañosas explicaciones religiosas en la enseñanza, por considerarlas difusoras de la ignorancia. Ella apoyaba el que las verdades de la ciencia se identificaran con la ideología nacional. Las propuestas de la maestra fueron las siguientes:

I. Enseñar a los niños las verdades por medio de la ciencia, a efecto de formarle una ideología nacional. II. Cada fenómeno, debe ser separado de toda idea religiosa para evitar la formación de inteligencias torpes y ambiguas. III. Las religiones no han sido en el fondo ni todas puras, ni todas sinceras, de ahí que la política del mundo se

Conocemos únicamente siete proposiciones de la profesora de la Escuela José María Arteaga, de la capital. Todas se ciñeron a la política anticlerical de esos años y se centraron en destacar la separación de las engañosas explicaciones religiosas en la enseñanza, por considerarlas difusoras de la ignorancia.

Asimismo, la estructura educativa estatal se dispuso para remontar los efectos de la campaña de los católicos. El primer problema que tenían que superar era la inasistencia de los niños a la escuela; había que persuadir a los padres para que los enviaran.

haya promovido por intereses de partidismo religioso. De eso deben ponerse ejemplos históricos al niño. IV. Los interesados en propagar las religiones han movido a los ignorantes y no a los hombres de mentes desarrolladas, esto debe saberlo el niño. V. Los directores de las religiones no se han preocupado por el bienestar del pueblo humilde, van siempre de acuerdo con los intereses de los poderosos. VI. Destruir errores acerca de los milagros y las interpretaciones de las leyes divinas sobre el destino de los hombres, para crear en el niño la responsabilidad de sus propios actos. VIII. Desarrollar en la escuela el amor al bien por sus efectos en la vida y no por intereses próximos o ajenos como recompensa de una mano oculta.²⁴⁸

No es probable que esa opinión fuera mayoritariamente compartida. Quizá por ello el gobierno creó al año siguiente un mecanismo para vigilar el seguimiento de la campaña antifanática en las escuelas. Consistió en promover la realización de dramatizaciones y concursos de oratoria. A partir de junio de 1935, por orden de la DGEPEP, dichas acciones tenían que ser sistematizadas en estadísticas, en las que se registraba la matrícula de alumnos, comités escolares, manejo de cooperativas y concursos de oratoria. El registro de las actividades antifanáticas incluyó anotar el tema tratado y el nombre del sustentante.²⁴⁹

Asimismo, la estructura educativa estatal se dispuso para remontar los efectos de la campaña de los católicos. El primer problema que tenían que superar era la inasistencia de los niños a la escuela; había que persuadir a los padres para que los enviaran. La actividad la encabezó Víctor Sosa, titular de la DGEPEP, quien en marzo de 1935, calificó las acciones y pronunciamientos de la Unión Nacional de Padres de Familia-Puebla como "campaña de falsedades",²⁵⁰ emprendida, dijo, por aquella asociación bajo la influencia de la burguesía y el clero.

Los inspectores se sumaron a la labor de convencimiento ante los padres para hacerles ver las bondades de la reforma. Durante 1935 y 1936, Porfirio Cordero, inspector federal de la región de Zacapoaxtla, recorrió pueblo por pueblo celebrando asambleas para explicar que la educación socialista no era antirreligiosa.²⁵¹ Al parecer tenían en sus manos la difícil tarea de diferenciar lo que era una acción anticlerical de otra, antirreligiosa. Los directores de escuela, apoyados por profesores estatales, también emprendieron la batalla para remontar la reducción del número de estudiantes en sus establecimientos.

Con ese fin, conversaron con padres de familia en pláticas y conferencias para desterrar temores y extendieron especiales invitaciones para darles amplias explicaciones acerca de los objetivos de la escuela socialista. En algunos casos esta labor fue fructífera. En febrero de 1935, la directora de la escuela de Tehuacán informaba al titular de la DGEPEP del aumento de la matrícula a más de 240 alumnos en la institución a su cargo. Estimó que, de continuar con las acciones de convencimiento de

la educación, en un mes lograría la recuperación total de la matrícula. En su escrito dejó asentado que el rescate de estudiantes era prueba de la eficacia de la labor persuasiva y de la falsedad de los rumores.²⁵² Igual sentimiento de satisfacción por su labor de convencimiento se percibe en el reporte de la directora de la escuela de Chiautzingo, de marzo del mismo año. De no tener ningún alumno inscrito al inicio del ciclo, logró reconquistar a 49 niñas y 35 niños. Hay que destacar que el éxito obtenido, de acuerdo con el documento, se debió a que la maestra contó como gran aliado al presidente municipal.²⁵³

El respaldo dado por la autoridad municipal a los directores de primarias buscaba disminuir resquemores de padres de familia. En Ciudad Serdán y San Martín Texmelucan, los presidentes municipales publicaron folletos cuyas líneas esenciales fueron dedicadas a ellos. El tono ahí empleado fue convincente. El primer folleto fue publicado para el desengaño de los padres e invitarlos a las pláticas explicativas que los profesores impartirían con el objeto de darles a conocer los objetivos y contenido real de la reforma. Se les indicaba que combatían ataques a la escuela, formados de rumores y difamaciones, cuyos responsables eran “personas enemigas al adelanto intelectual de la niñez”.²⁵⁴ Ahí también se exhortaba a la población a denunciar a los autores de las diatribas. Se subrayó que la reforma iba a incidir en el futuro inmediato, en el aumento del número de educandos y en la estabilidad laboral de los maestros, última consideración, inferimos, que buscaba hacer conciencia de la necesidad de no multiplicar problemas y afectaciones sociales.

El segundo folleto se concentró en reprobar a los alarmistas porque su acción interrumpía las labores escolares y porque “provocaban la desconfianza en perjuicio del comercio y la industria”.²⁵⁵ Aquí se incitó al orgullo de los que se consideraban ilustrados. El escrito insistía en que la oposición a la educación socialista se afianzaba en la ignorancia y él concluía con la certeza de que “la culta sociedad texmeluquense sabrá [...] responder a este llamado de orden y justicia”.²⁵⁶ La labor de convencimiento que desplegaron algunos maestros y directores ante los padres fue exaltada por el profesor Víctor Sosa, reconociéndola como una acción meritoria y patriótica. Por ello prometió a los maestros a que no temieran por el cese laboral si faltaban alumnos; aseguró que el ausentismo, tanto como los rumores sobre despido, era propagado por los católicos para sembrar la desconfianza.²⁵⁷

El empeño del gobierno de Mijares Palencia para afirmar la alianza de los maestros estatales a su política también se valió de una medida de protección social. Poco más tarde proclamó la creación del Seguro del Maestro.

El gobierno estatal creó ese instrumento por medio de una sociedad mutualista de ayuda a los familiares de maestros enfermos o fallecidos.²⁵⁸ El decreto explicaba que el seguro se creaba con intervención gubernamental porque los maestros estaban divididos y no habían logrado organizarse por sí mismos; igualmente fue admitido que en ese momento eran insuficientes los pagos de marcha. La sociedad mutualista en forma-

■ El respaldo dado por la autoridad municipal a los directores de primarias buscaba disminuir resquemores de padres de familia.

■ No sabemos aún el efecto que tuvo este instrumento en la protección de los maestros y en su ánimo para enfrentar las dificultades producidas por la reforma. Pero es claro que algunos la respaldaron plena e incondicionalmente.

ción incluiría obligatoriamente a mil miembros, suma que alcanzaría la reunión de maestros de escuelas primarias, urbanas y foráneas, nocturnas, jardines de niños, así como maestros de escuelas Normales, Secundaria Socialista y Academia de Bellas Artes y Oficios para mujeres; igualmente integraría a empleados y funcionarios de la DGEPEP. Cada uno de ellos debía pagar 3 pesos por una sola ocasión para formar el fondo social y los recursos serían administrados por una Junta de Administración de maestros, electa por delegados de cada escuela. Entre otras disposiciones se estableció que la entrega del seguro a los familiares siempre debía quedar legalizada por la firma del titular de la DGEPEP.²⁵⁹

No sabemos aún el efecto que tuvo este instrumento en la protección de los maestros y en su ánimo para enfrentar las dificultades producidas por la reforma. Pero es claro que algunos la respaldaron plena e incondicionalmente. Tenemos noticia de que quienes se asumieron como leales aliados, ejercieron una vigilancia al interior del gremio para que fuera sancionado quien incumplía. José Cisneros, inspector de la capital, a finales del mes de enero de 1935, reportó al director de "La escuela nueva" por hacer una activa propaganda en contra de la escuela pública. La calificaba como centros de prostitución y de enseñanza deficiente; el denunciado dirigía una escuela particular. Debido a que él difundía estas ideas hasta en las casas de los niños, el denunciante aconsejó que se le hiciera un llamado de atención.²⁶⁰ El acusado enfrentó otro reporte en abril de 1938. En esta ocasión solicitó se hiciera una nueva inspección a su escuela y aseguró, sin que nadie lo solicitara, que nunca se había opuesto a la política gubernamental, ni se había opuesto a la aplicación del artículo 3º constitucional.²⁶¹

Cuando los directores de escuela carecieron del respaldo del gobierno local, recurrieron a las organizaciones campesinas. En febrero de 1935, la directora de la escuela José María Arteaga de la capital invitó a las organizaciones sectoriales de obreros o campesinos, como la Confederación Campesina Emiliano Zapata, a dar su adhesión a la causa de reforma educativa. El apoyo era específico; se les solicitó que ayudaran a los profesores "a hacer efectivo el ideal de mejoramiento para las masas trabajadoras".²⁶² El comité central de la confederación citada aceptó la invitación y describió las acciones en que se plasmaba aquel apoyo: aconsejar a sus agremiados para que mandaran a sus hijos a las escuelas "explicándoles [...] los fines que persigue la Revolución al reformar el artículo 3º constitucional", e imprimir un manifiesto en que quedaran desmentidas las versiones "enemigas", distribuyéndolo en los pueblos del estado.

Pero los esfuerzos fueron insuficientes para abatir el ausentismo y la campaña a favor de la educación socialista no pudo resolver plenamente ese problema. El gobernador atribuyó las reacciones populares contra la educación socialista y los ataques que padecían los maestros exclusivamente al fanatismo religioso:

El sacrificio artero y despiadado de los señores Carlos Pastrana Jiménez, Carlos Záyago y Librado Labastida, maestros rurales que ejercían en la región cercana a Teziutlán [...] mostró todos los detalles de los delitos inspirados en el fanatismo religioso.²⁶³

Todo ello intensificó la conflictividad en el medio rural, de por sí explosivo. El estudio de Vaughan explica, como ya se vio, que el frecuente ajusticiamiento de maestros serranos fue provocado por los falsos temores de la población a la corrupción de los menores; pero también por querrelas de grupos agraristas, apoyados por profesores federales, quienes demandaban reactivar el reparto agrario. Los maestros se habían involucrado en tales demandas agrarias, difundiendo leyes y reglamentos agrarios de corte federal.²⁶⁴ El activismo pro agrario aspiraba a reactivar el reparto de tierras que había disminuido en su ritmo durante los gobiernos subsecuentes al de Leónides Andrew Almazán.²⁶⁵

Adicionalmente, la intervención de maestros en ese tipo de luchas sociales se convirtió en una actividad riesgosa, puesto que se realizaba en un ambiente local en el que aún no se liquidaban las fuertes pugnas políticas al interior de la familia revolucionaria poblana. Una infinidad de organizaciones y líderes agrarios disputaban el control de los campesinos del estado. El mundo rural poblano padecía de constantes enfrentamientos por hacerse de tal control.²⁶⁶ Todo ello repercutía en la correlación de fuerzas interna a la élite gobernante.

Esa turbulencia rural propiciaba también que en los conflictos quedaran entremezcladas a variados motivos de tensión. Intereses particulares locales se amalgamaron en ella. Así lo ilustra la denuncia contra el agente subalterno del ministerio público del pueblo de Ocotepéc, en 1934, quien atizó el malestar católico. Él era también director de una escuela particular y, de acuerdo con la evidencia consultada, se empeñó en desplegar una "labor de ataque sistemático a la escuela socialista, con la mira de hacerse de alumnos".²⁶⁷ Esa labor la ejecutaba, de acuerdo con el documento, con la complicidad del presidente municipal del pueblo.

En un ambiente semejante, otro tipo de abusos se cometió al calor de la aplicación de la reforma. El director de la escuela del poblado de Tlaxco, en 1935, era partidario de la educación socialista. En ese año con entusiasmo aseguró a la DGEPEP, que no padecía del "problema fanático";²⁶⁸ dijo además que la matrícula aumentaba "diariamente". Pero, años más tarde, los padres de alumnos se quejaron de su desempeño. Su gestión, dijeron, les "dejaba mucho que desear" debido a que se dedicaba a actividades particulares antes que atender los asuntos directivos de su escuela. A los ojos de los denunciantes, él aparecía desobligado de sus compromisos educativos.

La conflictividad rural provocó finalmente un efecto inesperado. Un nuevo sector se constituyó en fuerza activa para velar por la educación de los niños: los padres de familia que se movilizaron desde abajo, alejados de

Adicionalmente, la intervención de maestros en ese tipo de luchas sociales se convirtió en una actividad riesgosa, puesto que se realizaba en un ambiente local en el que aún no se liquidaban las fuertes pugnas políticas al interior de la familia revolucionaria poblana.

membretes. Su protesta no siempre objetó el tinte socialista de la reforma educativa. El caso de la inconformidad de padres de la localidad de Chignahuapan, a principios de 1935, muestra que lo que realmente temían era la coeducación. Reunidos por la autoridad municipal, ellos expresaron que su problema no era la nueva ideología socialista, pues estaban de acuerdo con ella, sino que las escuelas funcionaran de manera mixta, no encontrando razón para ello, porque niños y niñas podían recibir la enseñanza en aulas separadas, puesto que existían dos amplios locales para hacerlo. Mostraron disposición de volver a matricular a sus hijos si se accedía a su petición, pues de acuerdo con el alarmado testimonio del director de la escuela, del 30 de enero de 1935, estaban inscritos únicamente 13 alumnos en la escuela de niños y 18 en la escuela de niñas. Los padres estaban confiados en la efectividad de sus presiones; meses antes hicieron fracasar un curso superior mixto que impulsaron los profesores.²⁶⁹

De acuerdo con los registros de 1936-1938, fue frecuente que padres de familia denunciaran a profesores estatales y que esta denuncia tuviera eco en la DGEPEP. Las causas de su inconformidad podían ser su mal desempeño, incumplimiento o la grave acusación de ser comunista. En razón del grado de descontento de los padres, la educación socialista se fue convirtiendo en asunto de negociación política. El titular de la DGEPEP, el secretario general de gobierno e, incluso, el propio gobernador de la entidad fueron obligados a ser interlocutores de padres de familia inconformes.²⁷⁰

Aquellos altos funcionarios intervinieron haciendo extrañamientos a maestros, o cambios de escuela. La acusación contra una maestra de Tepeaca de ser comunista, fue la que requirió la intervención del gobernador. El malestar se resolvió cuando se pactó su traslado a otro centro de trabajo. El movimiento dejó satisfechos a los inconformes y benefició a la acusada porque en adelante se desempeñó como auxiliar de oficina de Inspección Pedagógica para escuelas primarias públicas en la capital estatal.²⁷¹ Este ejemplo parece ser muestra del interés en calar socialmente la diferenciación entre los términos socialista y comunista. Lo primero podía ser tolerado, lo segundo no. Esta ideología podía provocar escozor en algunos padres, al punto de requerir la intervención de la máxima instancia del gobierno del estado.

Otro caso, en Huauchinango, muestra que la oposición a la educación mixta podía ser resuelta con la sola intervención de la DGEPEP. Lo significativo fue que la queja de la sociedad de padres, elevada en 1939, que consistía en la denuncia a un profesor por acoso a las alumnas, en agosto de 1940 fue resuelta con la orden al inspector de la zona de suspender al responsable y, simultáneamente, desmantelar el "sistema de enseñanza coeducativo disponiendo para ello de los dos locales que existen en la población".²⁷²

No hay duda que esta última resolución fue atípica, como veremos más adelante. Las movilizaciones locales de padres contra la coeducación se produjeron porque ellos juzgaron que era un cambio que afectaba sus costumbres y valores. Los padres también se mostraron anticomunistas, y las autoridades hábilmente les ayudaron a diferenciar la ideología de la de-

nominación "socialista". El resto de denuncias que elevaron contra maestros muestra su irrupción como un nuevo actor en el escenario educativo. La intervención de altos funcionarios estatales de la gestión de Mijares Palencia en la solución de conflictos provenientes de localidades del interior del estado habla de la importancia que tuvieron estas protestas, tanto como muestra la tácita debilidad de instancias intermedias de la estructura educativa, como los inspectores escolares, para solucionar estos problemas.

La radical definición que Mijares Palencia dio a la educación socialista a principios de 1934, enfatizando su carácter antifanático y anticlerical, provocó el estremecimiento de los católicos, pero no parece haber sido el motivo fundamental de la protesta de padres. Estos últimos tampoco fueron generalizadamente activos en las escaramuzas antibolcheviques. Da la impresión, entonces, que los padres adquirieron fuerza con las protestas de los católicos, pero se independizaron de ellos cuando lograron negociar localmente sus objetivos con la autoridad gubernamental.

A través de la comparación de las reacciones por la educación socialista con otras entidades, resaltan algunos rasgos singulares del caso poblano. Para el estado de México, el estudio de Elvia Montes de Oca permite mostrar afinidades: las reacciones en contra de la educación socialista movilizó a curas y padres o incluso maestros quienes impugnaban, primero, los tintes comunistas de la reforma y, sobre todo, la coeducación. Hubo también maestros acosados e, inicialmente, baja de asistencia de alumnos.²⁷³ Sin embargo, a diferencia de lo ocurrido en Puebla, las autoridades mexiquenses lograron que la reforma no sólo se promulgara, sino que también que se aplicara con éxito.

En buena medida ello se debió a que desde el inicio el gobernador mexiquense fue prudente al definir el sentido de la reforma. Desde julio de 1934, José Luis Solórzano, a través del órgano oficial, explicó que esa educación era popular y alfabetizadora. Aclaró que con el término "socialismo" se aspiraba al cultivo de los hábitos de trabajo, en virtud de que el trabajo no era una maldición, sino un afán de emancipación; asimismo, aquella palabra incluía el amor por el menesteroso. Al año siguiente explicó que la reforma era un medio de cambio de actitudes y no de destrucción.²⁷⁴

Despejadas las dudas, el gobernador mexiquense puso en marcha toda la maquinaria estatal para aplicarla y provocar un significativo cambio. Las autoridades mexiquenses desplegaron recursos legales, propagandísticos e integraron a sectores de la población para reformar la constitución estatal, legislar sobre la materia educativa, transformar los planes de estudios en todos los niveles educativos, desde la primaria hasta la escuela normal y las de Artes y Oficios. El gobernador logró el apoyo de maestros y sectores de padres de familia y sociedad para impulsar no sólo la campaña antialcohólica, la alfabetización con escuelas nocturnas, también la escuela mixta, lo que dio como resultado más notable la significativa expansión de la cobertura educativa, con la fundación de escuelas rurales, escuelas de organización completa y escuelas industriales.²⁷⁵

La experiencia de Tlaxcala también contrasta con la de Puebla. La

La radical definición que Mijares Palencia dio a la educación socialista a principios de 1934, enfatizando su carácter antifanático y anticlerical, provocó el estremecimiento de los católicos, pero no parece haber sido el motivo fundamental de la protesta de padres.

Así, la educación socialista se aplicó en Tlaxcala con tinte marcadamente radical. Maestros federales difundieron derechos agrarios y laborales; la educación estatal y federal tendió a uniformarse, estimulando la enseñanza media y técnica; y la gestión educativa reflejó intensa actividad política para sostener las orientaciones de Cárdenas.

educación socialista se fue definiendo en la práctica, como tendencia a la uniformidad de la educación pública, igualdad entre áreas rurales y urbanas, prioridad de acción colectiva y progreso de las clases proletarias.²⁷⁶ El gobernador que la implementó, Isidro Candia, se valió de su alianza con Cárdenas y de las estructuras educativas construidas desde los años veinte para impulsar la educación socialista de acuerdo con los patrones federales. En esa entidad se logró desvanecer las dudas de los padres respecto a implementar la educación socialista, gracias a la autoridad ganada en las localidades por directivos e inspectores de escuela.²⁷⁷ Igualmente se logró neutralizar la acción de los curas, pues ahí no hubo ofensiva anticlerical ni antifanática. La oposición que encararon las autoridades en ese estado fue más bien la de hacendados; las escuelas que existían en sus propiedades pasaron a control federal y los maestros impulsaron la agremiación de campesinos e incluso el reparto de tierras.²⁷⁸ Esos fueron los motivos de inconformidad; los alegatos no cambiaron el rumbo educativo.

Así, la educación socialista se aplicó en Tlaxcala con tinte marcadamente radical. Maestros federales difundieron derechos agrarios y laborales; la educación estatal y federal tendió a uniformarse, estimulando la enseñanza media y técnica; y la gestión educativa reflejó intensa actividad política para sostener las orientaciones de Cárdenas. En el nivel de las localidades los centros educativos se constituyeron en espacios para armar alianzas que permitieron realizar el Pacto Social del cardenismo. Todo el énfasis fue puesto en la educación como medio de aniquilación del analfabetismo. Aquí, abiertamente actuaron maestros de filiación cardenista, y la radicalidad y compromiso de sus ideales contribuyó a construir las instituciones del sistema político posrevolucionario y a completar la federalización del sistema escolar tlaxcalteca.²⁷⁹

Los positivos resultados de la educación socialista en esas entidades nos llevan a la pregunta de si el gobierno de Mijares Palencia se valió de más dispositivos, aparte de la legislación y la retórica, para aplicar la reforma. Así también conviene preguntarnos hasta dónde avanzó la convergencia de la política estatal con la federal.

LÍMITES Y APOYOS PARA LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

La educación socialista de Cárdenas en sí tuvo ajustes asociados al proceso de fortalecimiento del poder nacional, pero no dejó de perseguir los mismos objetivos: crear generaciones que disfrutaran de un reparto más equitativo de la riqueza, mejor armadas para el trabajo productivo y alcanzar la integración ideológica. Los arreglos a que nos referimos coincidieron con cambios en la dirección de la SEP. Una vez que el presidente Cárdenas asumió el poder, designó al licenciado Ignacio García Téllez para encabezar esa secretaría. García Téllez ocupó el cargo luego de haber sido gobernador de Guanajuato en 1923 y rector de la UNAM entre 1929 y 1932. En esta última posición, el abogado cuidó de la autonomía universitaria, recién otorgada a la Universidad Nacional.²⁸⁰

García Téllez era un nacionalista que creía en el poder transfor-

mador de la educación.²⁸¹ Fue un promotor de la escuela pública y se le ha considerado radical porque aspiraba a la construcción de una sociedad igualitaria. Consideraba que la escuela debía quedar vinculada con la producción nacional, el fomento del cooperativismo, el combate a la idolatría y el cultivo de la emoción estética. Sus declaraciones lo ratifican. Él aspiraba a que la política educativa tuviera los rasgos de una educación emancipadora, única, obligatoria, gratuita, científica o racionalista, técnica, de trabajo, socialmente útil, desfanatizante e integral.²⁸²

La imagen de radicalismo que tenía García Téllez se debía al apoyo que dio a un núcleo de hombres que, en su mayoría, provinieron de la administración de Bassols. Aludimos a Luis G. Monzón, Alberto Bremauntz, Gabriel Lucio, Rafael Ramírez, José Santos Valdés, Jesús de la Rosa y Luis Chávez Orozco. Todos ellos eran originarios de provincia y tuvieron ligas con el magisterio de sus respectivos estados. Bremauntz, Lucio, de la Rosa y Chávez Orozco, en particular, defendieron la necesidad de dotar a la reforma de sentido proletario, colectivizante y materialista.²⁸³ Chávez Orozco, de clara filiación marxista, encaminó sus pasos a los terrenos de la disciplina histórica cuando ingresó a trabajar en la Secretaría de Relaciones Exteriores, en 1929, por recomendación del rector de la UNAM. Después, García Téllez ya a cargo de la SEP, le nombró Jefe del Departamento de Bibliotecas de la Secretaría.²⁸⁴

La fama de radical que tuvo García Téllez, también pudo gestarse en algunos rasgos del Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista, publicado y distribuido por todo el país en 1935. En el Plan, se aspiraba a “una escuela socializada que no estuviera al margen de la vida y la sociedad, sino que combatiera sus lacras y actuara en defensa de las clases desposeídas”.²⁸⁵ Para alcanzar dicho fin fueron incorporadas ideas pedagógicas del modelo de educación ruso de Albert Pinkevich, Anton S. Makarenko, Pavel P. Blonsky y M. M. Pistrack. Ellos sostenían métodos activos de enseñanza semejantes a los de la escuela de acción del norteamericano John Dewey, que en México tuvieron audiencia en las esferas de la SEP durante los años veinte, como ocurrió en otros países.²⁸⁶ Ambos modelos favorecían la transformación práctica del espacio educativo y parecían ser una idónea respuesta a la escuela porfirista a la que criticaban los revolucionarios por ser verbalista, represiva y disociada de la vida cotidiana de los educandos.²⁸⁷

La puesta en marcha de dicho Plan y de la reforma no fue realizada por García Téllez, quien duró en el encargo sólo meses. El abogado de origen veracruzano, Gonzalo Vázquez Vela, asumió la titularidad de la SEP en julio de 1935. Los estudios indican que él no desmontó la reforma, ni en términos teóricos ni en la práctica, aun cuando dio prioridad al medular problema práctico de sindicalización y pacificación de los maestros.²⁸⁸ A él tocó hacer efectiva la federalización educativa y la creación de otras instituciones de gran importancia: el Consejo Nacional de Educación Superior y la Investigación Científica, la Universidad Obrera y el Instituto Politécnico Nacional, entre otras. Es decir, avanzó en el cumplimiento del artículo 3º reformado, apoyándose en el equipo que había formado el anterior titular.

Fue bajo Luis Chávez Orozco, ascendido a subsecretario de Educa-

■ La fama de radical que tuvo García Téllez, también pudo gestarse en algunos rasgos del Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista, publicado y distribuido por todo el país en 1935. En el Plan, se aspiraba a “una escuela socializada que no estuviera al margen de la vida y la sociedad, sino que combatiera sus lacras y actuara en defensa de las clases desposeídas”.

En nuestra indagación no fue posible hallar rastro de reformas a los programas por materia para educación primaria estatal inspirados en la educación que analizamos. Es posible que se haya intentado hacerlo, pero también es probable que la conflictividad, que hemos venido refiriendo, haya retardado esta tarea o, incluso, la haya imposibilitado.

ción, que inició la elaboración de programas de estudio ajustados a la reforma, los cuales se aprobaron finalmente en 1937.²⁸⁹ De acuerdo con el estudio de Quintanilla, los programas de la federación recuperaron la Pedagogía soviética basada en el modelo económico colectivizante y la noción de complejos que permitía visualizar la unidad entre naturaleza, trabajo y sociedad.²⁹⁰ Asimismo, salieron a luz obras que tenían por objetivo hacer comprensible a los maestros federales la orientación educativa²⁹¹ y fueron publicados libros de textos que correspondían a la reforma.²⁹²

Los libros apegados a la orientación educativa fueron escritos por Lorenzo Filo, León Díaz Cárdenas, Simón Serna, Fernando Sainz, Ramón García Ruiz, Luis Álvarez Barret, Aurelio del Río, Raúl Contreras y Faustino Celeya, entre otros.²⁹³ Asimismo, se elaboraron tres libros más que tuvieron una visión esquemática del materialismo histórico: el de Hernán Villalobos Lope, *Interpretación Materialista de la Historia de México* (1937), Jorge de Castro Cancio, *Historia Patria, cuarto año* (1935) y Raúl Contreras Ferto, *Historia Universal* (1938). Estos buscaban comprender la historia enfocando un conjunto de procesos realizados por los pueblos, en donde la lucha de clases adquirió el papel relevante. Ellos se hicieron de uso obligatorio a partir de 1937.²⁹⁴ Además, el oficialista periódico *El Nacional* dedicó dos secciones, *Educación socialista* y *Diario Didáctico*, para difundir escritos sobre temas de la reforma.

En nuestra indagación no fue posible hallar rastro de reformas a los programas por materia para educación primaria estatal inspirados en la educación que analizamos. Es posible que se haya intentado hacerlo, pero también es probable que la conflictividad, que hemos venido refiriendo, haya retardado esta tarea o, incluso, la haya imposibilitado. ¿Qué hay de la obra publicada, la más especializada y la dedicada a educación socialista y sus programas?, ¿estuvo a disposición de estudiantes y maestros poblanos? Afortunadamente en los archivos conservados de la DGEPEP, resguardada en el Archivo General del Estado de Puebla, encontramos algunos inventarios de libros de escuelas primarias de la entidad. Aunque son muy pocos, ellos nos dan las primeras pistas para responder a estas preguntas.

Localizamos nueve inventarios: cuatro reportados en 1934, tres en 1935, uno en 1937 y uno más en 1939. Ellos aparecieron intercalados en la documentación de la sección de expedientes de personal.²⁹⁵ Por ello es muy probable que existan algunos más trasapelados. Un inconveniente de este hallazgo es que las fechas de entrega de los inventarios con que contamos no nos permiten advertir si los libros de texto de orientación socialista llegaron a Puebla. Hay que recordar que, los programas de reforma y la obligatoriedad de usar los libros de texto se impuso apenas en 1937. Así que la continuidad en el trabajo de archivo seguramente nos ofrecerá nuevas sorpresas.

No obstante, y con esa provisionalidad, podemos decir que ninguna de las publicaciones que enumeramos en párrafos anteriores -aprobadas para atender los nuevos objetivos de las materias de enseñanza primaria, entre ellas para la de Historia- apareció en los inventarios que revisamos. En cambio, allí identificamos otro tipo de publicaciones de la etapa cardenista que interpretaron la historia de México bajo la impronta del materialismo histórico,

entre muchas obras. El Cuadro 3 reúne textos de Historia, exclusivamente, que aparecieron en los listados. Él nos permite tener una idea, aún aproximada, de la difusión que pudo tener la interpretación marxista en los establecimientos escolares poblanos de enseñanza primaria.²⁹⁶

Son varias las observaciones que nos sugiere este cuadro. Primero, los textos de Historia que estuvieron al alcance de estudiantes y maestros de primaria de escuelas estatales fueron publicados en años que cubren un período amplio: desde 1840 hasta 1935. Con base en ello, se hacen manifiestas las muy variadas versiones de la historia a la que podían tener acceso estudiantes curiosos tanto como maestros. Esto es comprensible si recordamos que hasta antes de 1937 no había aún texto oficial único; las generaciones educadas con material escolar de entonces dependieron casi exclusivamente del criterio del profesor y era él quien elegía el manual con el que desarrollaba la materia a partir de una lista recomendada por la SEP o la DGEPEP. Entonces, como en el estado de México, nos inclinamos a pensar que los niños poblanos aprendieron lo mismo que enseñaban sus maestros con anterioridad.²⁹⁷

Con base en ese indicio, podemos sostener que en las escuelas primarias estatales de Puebla durante los años de la educación socialista no se afirmó una única versión de la historia. La enseñanza de la Historia continuó utilizando preferentemente textos ya conocidos. Todo parece indicar que las versiones predominantes provinieron de libros elaborados durante el porfiriato. Estas obras eran en su mayoría proveedoras de una óptica historiográfica positivista, complejas por su pretensión científica: basaban su narrativa en hechos considerados por sus autores como comprobados y ciertos, ordenados con el objeto de establecer leyes que explicaban el acontecer.²⁹⁸

En otras obras de igual talla, como las de Sierra, había un esquema interpretativo asociado al evolucionismo de Spencer, pero enemistado con él en cuanto a evaluar positivamente el papel del Estado y, simultáneamente, comprometiéndose con la causa liberal. En las escuelas poblanas no faltaron textos de Historia Patria, que también narraron linealmente el devenir del pueblo mexicano edificándolo. Estos últimos fueron confeccionados con menos exigencias académicas y su objetivo fue recuperar lo esencial y propio del patriotismo mexicano.²⁹⁹

■ Con base en ese indicio, podemos sostener que en las escuelas primarias estatales de Puebla durante los años de la educación socialista no se afirmó una única versión de la historia. La enseñanza de la Historia continuó utilizando preferentemente textos ya conocidos. Todo parece indicar que las versiones predominantes provinieron de libros elaborados durante el porfiriato.

Cuadro 3

Libros de historia inventariados Escuelas primarias de Puebla, publicados 1840-1923 Parte I		
Autor	Libro	Escuela
William Robertson	<i>Historia de la América</i> , Barcelona, Librería de J. de Oliveres y Gavarró, 1840, tomo IV.	-Escuela oficial mixta núm. 112 Luz Esparza de Ciudad Serdán (1939)
Justo Sierra	<i>Elementos de Historia General para las escuelas primarias</i> , México, Imprentade E. Dublan, 1888.	-Escuela oficial para niñas Guadalupe Victoria de la capital (1935)
Antonio García Cubas	<i>Compendio de Historia de México y su civilización</i> , 1890.	-Escuela oficial para niñas Guadalupe Victoria de la capital. (1935)
Castillo	<i>Juárez, la Intervención y el Imperio: Refutación á la obra "El verdadero Juárez," de Bulnes</i> , México, Herrero Hermanos, 1904.	-Escuela oficial para niñas Guadalupe Victoria de la capital (1935)
Eduardo Gómez Haro	<i>La ciudad de Puebla y la Guerra de Independencia</i> , Puebla, Imprenta "El arte tipográfico", 1910.	-Escuela oficial para niñas Guadalupe Victoria de la capital.(1935) -Biblioteca Pública para obreros Doctor Daniel Guzmán (1939)
Guillermo Scherwell	<i>Primer curso de Historia Patria</i> , México, Vda. De Ch. Bouret, 1914 tercera edición.	-Escuela Oficial de niños de San Miguel Canoa. (1934) -Escuela oficial para niñas Guadalupe Victoria de la capital. (1935) -Biblioteca Pública Doctor Daniel Guzmán de la Escuela Crisóstomo Bonilla para obreros (1937)
Jesús Galindo y Villa	<i>Elementos de Historia General</i> , México, Vda. de Uh. Bouret, 1919.	-Escuela oficial para niñas Guadalupe Victoria de la capital (1935) -Biblioteca Pública "Doctor Daniel Guzmán" de la Escuela Crisóstomo Bonilla para obreros (1937)
Cadena	<i>Elementos Historia General y de Historia Patria, Vol. II</i> , México, Herrero Hermanos, 1921.	-Escuela oficial para niñas Guadalupe Victoria de la capital (1935)
Justo Sierra	<i>Historia Patria</i> , México, Departamento editorial de la Secretaria de educación pública, 1922.	-Escuela oficial para niñas Guadalupe Victoria de la capital (1935)
Enrique Santibáñez	<i>Historia Nacional de México</i> , México, Compañía Nacional Editora Águilas, 1923.	-Escuela Oficial de niños Carlos B. Zetina de Chalchicomula (1934) -Escuela Francisco de Olaguibel de Ciudad Serdán. (1934) -Escuela oficial para niños Benito Juárez de Huejotzingo (1935) -Escuela oficial para niñas Guadalupe Victoria de la capital (1935) -Biblioteca Pública Doctor Daniel Guzmán de la Escuela Crisóstomo Bonilla para obreros (1937)

Fuente: Referencias incluidas en la cita 295 de este trabajo.

Libros de historia inventariados
Escuelas primarias de Puebla, publicados 1924-1935
Parte II

Autor	Libro	Escuela
Abel Gámiz	<i>Historia Nacional de México: Curso elemental</i> , México, Compañía Nacional Ed. "Águilas, S. A.", 1924.	-Escuela oficial para niñas Guadalupe Victoria de la capital. (1935) -Escuela oficial de niñas Benito Juárez de Chignahuapan (1935)
Jesús Romero Flores	<i>Historia de la civilización mexicana</i> , México, Compañía Nacional Editora, 1926.	-Escuela Oficial de niños Carlos B. Zetina de Chalchicomula (1934) -Escuela Francisco de Olaguibel de Ciudad Serdán (1934) -Escuela oficial para niños Benito Juárez de Huejotzingo (1935) -Escuela oficial para niñas Guadalupe Victoria de la capital (1935) -Escuela oficial de niñas Benito Juárez de Chignahuapan (1935) -Escuela oficial mixta núm. 112 Luz Esparza de Ciudad Serdán (1939) -Biblioteca Pública "Doctor Daniel Guzmán" de la Escuela Crisóstomo Bonilla para obreros (1937)
José Juan Tablada	<i>Historia del arte en México</i> , México, Compañía Nacional Editora Águilas, 1927.	-Escuela Francisco de Olaguibel de Ciudad Serdán (1934) -Escuela oficial para niños Benito Juárez de Huejotzingo (1935) -Escuela oficial de niñas Benito Juárez de Chignahuapan.(1935)
Carlos Pereyra	<i>Historia del pueblo mexicano</i> , México, J. Ballescá y CA., sucesores, 1909..	-Escuela oficial para niñas Guadalupe Victoria de la capital (1935)
Alfonso Teja Zabre	<i>Breve Historia de México</i> , México, SEP, 1934.	-Biblioteca Pública Doctor Daniel Guzmán de la Escuela Crisóstomo Bonilla para obreros (1937)
Alfonso Teja Zabre	<i>Historia de México, una moderna interpretación</i> , México, Secretaría de Relaciones Exteriores, 1935.	-Biblioteca Pública Doctor Daniel Guzmán de la Escuela Crisóstomo Bonilla para obreros (1937) -Escuela oficial mixta núm. 112 Luz Esparza de Ciudad Serdán (1939)

Fuente: Referencias incluidas en la cita 295 de este trabajo.

El tercer dato que resaltamos del cuadro es que los libros elaborados por autores que consideraban a la revolución mexicana como un hito en la historia nacional fueron sólo Jesús Romero Flores y Alfonso Teja Zabre. Este último carece del rasgo testimonial que distingue las obras del primero. Queremos resaltar la presencia de las obras de Teja Zabre porque él formó parte de la generación de historiadores que han sido considerados por algunos estudiosos recientes como "protomarxistas".³⁰⁰No debiera extrañarnos su acogida en los anaqueles de algunas pocas bibliotecas poblanas debido a que fue el autor más influyente del grupo. A decir de quien lo ha estudiado, su *Historia de México* fue uno de los libros de texto más consultados entre 1930 y 1950.

En otros términos y con base en esta evidencia, podemos decir que no tuvo fuerza entre los niños poblanos una nueva visión de la historia bajo influencia claramente marxista.

Deteniéndonos un poco más en su postura historiográfica, hay que decir que el guanajuatense Teja Zabre (1888-1962) es considerado el heterodoxo del grupo. El historiador dio cuenta de un impresionante manejo de autores y tendencias, así como de una claridad sinóptica, particularmente en su *Historia de México*, antes citada. Álvaro Matute considera que también contaba con un espíritu tendiente a la amalgama, al eclecticismo; inquieto y abierto a todos los rumbos, “aceptaba lo que consideraba útil y aprovechable en la búsqueda de la verdad”.³⁰¹ Contaba con una perspectiva integradora, no descartaba los factores de perturbación, ni desechara el papel del individuo.

Formado intelectualmente en El Ateneo de la Juventud y la Horda, e influenciado por Genaro García -con quien estudió y aprendió Filosofía de la Historia-, sus escritos dejan ver al abogado y al humanista. Fueron elaborados en forma de alegato, para probar una cosa y rebatir otra.³⁰² Hombre polifacético, prolífico y versátil, escribió sobre temas de Derecho, Historia y Literatura, novelas y guiones cinematográficos. Compartió con aquella generación la aceptación del marxismo; pero vio en éste un punto de referencia y no una doctrina cerrada. Negaba la existencia de una ley natural de evolución y abrazó una suerte de relativismo histórico dialogando con Xenopol, Alfonso Caso, José Vasconcelos y Sigmund Freud.³⁰³

Teja Zabre también escribió al servicio de algunos objetivos del régimen posrevolucionario. Como el resto de protomarxistas, contribuyó a la construcción del panteón nacional, elevando a figuras heroicas y disminuyendo a otras.³⁰⁴ Lo confirman la obra sobre Morelos y el guión de la cinta *Murió por la patria. Los niños héroes de Chapultepec*. Ahí, Teja Zabre privilegia la leyenda y la ficción, y logra una síntesis entre historia y relato mítico, en una función política neta.³⁰⁵ Él, en contraste al resto de historiadores protomarxistas, reconoció a las multitudes anónimas. Sin duda, consideró a la revolución mexicana como el referente central para periodizar la historia de México.³⁰⁶ Entonces los tres volúmenes de la *Historia de México*, que aparecieron en los inventarios analizados, representan la única presencia de la historiografía que sostenía la misma orientación de la reforma de educación en la época de Cárdenas. En otros términos y con base en esta evidencia, podemos decir que no tuvo fuerza entre los niños poblanos una nueva visión de la historia bajo influencia claramente marxista.

El ambiente que imperó entre 1934 y finales de 1936 fue ampliamente conflictivo y no es difícil suponer que él se constituyera en un obstáculo para avanzar en los aspectos aquí tratados de la reforma, tempranamente iniciada en Puebla con los énfasis señalados. Pero el impedimento que la frenó fue la discontinuidad en la política gubernamental. A principios de 1937 se interrumpió el esfuerzo que desde 1933 se hizo para que la estructura educativa estatal ofreciera a la reforma federal una colaboración institucional armoniosa.

En efecto, el 1º de febrero de 1937 dio inicio el mandato de Maximino Ávila Camacho en el gobierno del estado de Puebla. Estudios anteriores han sostenido que se implantó un régimen conservador. A partir de ese año la política de tensión y hostilidad contra la Iglesia, revitalizada en el gobierno de Mijares Palencia, terminó por erradicarse³⁰⁷ y dejó de tener aliento el clima

de temor del que se quejaban los empresarios. Quedó atrás la retórica de los gobernadores radicales pro agraristas o antifanáticos, empleada por Leónides Almazán y Mijares Palencia, respectivamente. Desde entonces la burguesía poblana reorganizó sus vínculos íntimos con el grupo político dominante.³⁰⁸

El viraje general de la política estatal bajo el gobierno de Ávila Camacho para acabar con los conflictos sociales y políticos alcanzó a los programas de educación.³⁰⁹ El gobierno de Mijares Palencia no controló los conflictos, los exacerbó con su retórica anticlerical en el sector educativo. La revisión de la legislación durante los años 1937-1941 confirma que hubo derogación de decretos sobre instrucción pública inspirados en la orientación socialista expedidos en el gobierno anterior. En su lugar fueron promulgados otros. Conviene preguntarse hasta qué punto avanzó el deslizamiento hacia el retroceso.

CONTROL MAGISTERIAL Y NUEVA REFORMA

El nuevo gobernador Maximino Ávila Camacho que asumió las riendas del estado a principios de 1937 anunció el desmantelamiento de la educación socialista tal y como la había entendido Mijares Palencia. Los pasos en ese derrotero fueron dados por el propio gobernador quien expuso claramente que su régimen era distinto al de gobiernos anteriores que perdieron autoridad y, por ende, dieron paso a las corrientes izquierdistas y al desorden. Enfáticamente sostuvo su oposición a las concepciones de la división y la lucha de clases. En cambio, pronunció frases alrededor de la armonía, la reconciliación y la unidad. Su proceder y discurso mostraron una firme cultura del tutelaje y corporativismo ejercido por un Estado que, entendía, era la encarnación de la Revolución y árbitro entre grupos sociales y sindicatos en conflicto.³¹⁰

Su gobierno inició en un momento en el que prácticamente ya estaba resuelto un conflicto del que no nos hemos ocupado aún: el problema de la organización magisterial. Los maestros, al igual que otros sectores de trabajadores poblanos, anhelaban garantizar sus derechos laborales. El activismo inició con las huelgas de 1923 y 1925 que estallaron para regularizar y estabilizar los sueldos de los profesores estatales; lógicamente, también aspiraban a formar una sólida organización gremial.³¹¹

El camino para lograrlo no fue sencillo; sus batallas por alcanzar las demandas sectoriales quedaron atrapadas en conflictos políticos faccionales que en Puebla se prolongaron hasta entrada la década de los treinta. Las facciones políticas buscaban aliados en los pulverizados sectores sociales, del campo y de las ciudades, para adquirir fuerza. Así que muy pronto apareció la lucha por el monopolio de la organización magisterial. Hacia finales de 1934 el ambiente laboral de los profesores que se desempeñaban en la entidad, no sólo se tornó inseguro frente a las adversas reacciones de segmentos de población a la educación socialista. También quedó marcado por las disputas políticas que buscaban el poder gubernamental en la entidad.

Los bandos políticos se valieron también de la orientación socialista para continuar confrontándose. Las creencias religiosas de los maestros se usaron para forzar adhesiones, a riesgo de perder el trabajo si se mostraba resistencia. Fue frecuente que entre 1934 y 1940 las

El nuevo gobernador Maximino Ávila Camacho que asumió las riendas del estado a principios de 1937 anunció el desmantelamiento de la educación socialista tal y como la había entendido Mijares Palencia.

■ Hacia diciembre de 1935, dos organizaciones contendían por el control del sector magisterial. Unos y otros apoyaban al presidente Cárdenas, pero localmente disputaban ser los verdaderos adeptos de la educación socialista, tildando al contrario de "reaccionario".

actividades educativas del colega disidente fueran obstaculizadas, imputándosele falta de fraternidad con la ideología del artículo 3° reformado o mantener relaciones con el clero del lugar.³¹² Pero la presión también se valía del estigma socialista para alentar la hostilidad de católicos o de padres desconfiados contra maestros que no abrazaban una determinada sigla. Así lo muestra el caso de una profesora de Tepeaca, acusada de ser "agitadora socialista"³¹³ porque se negó afiliarse a la organización de maestros revolucionarios socialistas.

Hacia diciembre de 1935, dos organizaciones contendían por el control del sector magisterial. Unos y otros apoyaban al presidente Cárdenas, pero localmente disputaban ser los verdaderos adeptos de la educación socialista, tildando al contrario de "reaccionario". Las organizaciones que participaron en estas querellas fueron, de un lado, el Sindicato de Maestros Revolucionarios Socialistas de la ciudad de Puebla, apoyado por el Comité Campesino del Estado de Puebla, que estaba afiliado a la Federación Regional de Obreros y Campesinos (FROC); del otro lado, la Confederación Mexicana de Maestros.

La posición de Mijares Palencia no era cómoda frente a ambas organizaciones, debido a las circunstancias del momento. Él no podía dejar de considerar que la Confederación Mexicana de Maestros había adquirido un peso enorme al ser ella la organización que encabezó el apoyo a Cárdenas al independizarse de Calles, en diciembre de 1935.³¹⁴ Fue inevitable que la balanza se inclinara en contra del Sindicato de Maestros Revolucionarios Socialistas. El síntoma de este descobijo fue la orden de destitución de su trabajo contra el secretario general de los revolucionarios socialistas, profesor Juan Cadena. Sus adeptos se movilizaron y ante el presidente Cárdenas acusaron al titular de la DGEPEP, Víctor Sosa, de ser reaccionario y de tener "sus pistoleros a sueldo de la burguesía"; además revelaron que Sosa mantenía una alianza con los maestros de la Confederación Mexicana.³¹⁵

Los revolucionarios socialistas no actuaban aisladamente; estaban coaligados con organizaciones de otras regiones del país, como el Sindicato de Profesores de la Región de Huatusco, Veracruz, así como de la Unión de Trabajadores de la Enseñanza de Tabasco y la Unión Magisterial de Tamaulipas. En conjunto luchaban por incrementar los sueldos de sus representados, a la vez que pedían la destitución de los directores de educación federal de Puebla, Quintana Roo, Guerrero y Tlaxcala, por ellos considerados detractores de la política educativa de Cárdenas.³¹⁶ La presión no fue suficiente y en el caso de estudio, el gobierno estatal ratificó a Víctor Sosa como titular de la DGEPEP; lo mismo hizo la federación, que sostuvo a su titular en la entidad.

La alianza nacional de maestros revolucionarios socialistas no logró sus objetivos y, en buena medida, anticipó su derrota local. Ellos actuaban dentro de una coalición política profundamente confundida con objetivos político-electorales en pos de la gubernatura, que se renovarían en las elecciones de 1936. Los maestros aliados a la FROC apoyaban al bloque de Gilberto Bosques contra la facción que impulsaba a Maximino

Ávila Camacho. Atrás de ellos estaba el ex gobernador Leónides Andrew Almazán, de un lado, y Gonzalo Bautista Castillo, del otro, confrontados a su vez por alcanzar la senaduría. Ambas facciones tenían vínculos con organizaciones sociales que en el terreno gremial competían por el control de sindicatos y organizaciones rurales. El bando de Bosques recibía el soporte de la FROC, y su coalición política, la Alianza Revolucionaria de Obreros y Campesinos del Estado, así como por el periódico regional *La Opinión*. Ávila Camacho y Bautista, por su parte, estaban respaldados por la Confederación Campesina Emiliano Zapata, antes Asociación Social Agraria Emiliano Zapata, que nació para impulsar la candidatura de Mijares Palencia. Además contaba con el Congreso local.³¹⁷

Al final de esa contienda electoral, los socialistas revolucionarios oficialmente quedaron vencidos y diezmados. Uno de los factores que influyó en este destino fue la decisión de organizar a los maestros federales bajo el liderazgo de Fausto Molina Betancourt, también delegado de SEP federal en Puebla. A partir de ahí, se dieron pasos firmes para unificar a los maestros federales y estatales; a mediados de 1937 surgió el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Enseñanza de Puebla. Ya unificada, la organización se mostró cooperativa con el gobernador Ávila Camacho.³¹⁸ Poco después, esta agrupación se afilió al Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), a su vez adepto a la Confederación de Trabajadores de México (CTM). El sindicato nacional surgió en febrero de 1938 en una convención nacional cuya sesión inaugural fue presidida por Vicente Lombardo Toledano, secretario de la CTM, y Rafael Molina Betancourt, hermano de Fausto, quien entonces era secretario de prensa del PNR.³¹⁹

El control de los maestros fue paralelo a los anuncios anti izquierdistas del gobernador. La movilización del Frente Único Nacional de Padres de Familia-Puebla dio pleno respaldo a Ávila Camacho para imponer su autoridad y rehacer lo andado. El Frente acordó “oponer toda la gestión eficaz y necesaria al nuevo intento de federalización escolar en el estado”;³²⁰ alegó que ella limitaba el margen de acción del gobernador en la educación del estado y lesionaba la soberanía estatal. Propugnaba el abandono de la denominación socialista de la reforma y la completa derogación de la coeducación. Pero la oposición a la uniformidad de la educación por la federalización iba a contracorriente de la tendencia general que siguieron los gobernadores del vecino estado de Tlaxcala, como vimos antes, y de los de Morelos, México y Querétaro.³²¹

Desde la cúspide del gobierno estatal, primero fueron dadas señales de intolerancia a radicalismo alguno. Lo ilustra el encarcelamiento del profesor Rafael Rojas. Él era director de la Escuela Regional Campesina de Champusco, Puebla. En agosto de 1938 escribió al gobernador del estado para denunciar que era objeto de intrigas de “elementos reaccionarios y agentes de los terratenientes de Puebla”.³²² Su llamado de protección al gobernador sirvió de nada, pues fue arrestado. En la cárcel se enteró que Ávila Camacho ordenó su detención y que el motivo de ello fue ser incómodo en la región, rodeada de haciendas agro ganaderas, por lo que en su testimonio

■ El control de los maestros fue paralelo a los anuncios anti izquierdistas del gobernador.

Los cambios comenzaron en mayo de 1937 con un decreto que reforzaba la profesionalización en la educación y, a la vez, propiciaba el disciplinamiento de la planta docente.

aceptó que su único delito fue llevar a cabo su labor, que a su entender, era el ser guía de los campesinos.

Pero en cuanto a la política educativa estatal, Ávila Camacho la dejó en manos del experto, el profesor José Gálvez, nuevo titular en la DGEPEP. No puede decirse que el nuevo director fuera un antirreformista. Por el contrario. Gálvez egresó de la Escuela Normal del Estado en una de las generaciones del porfiriato y labró una destacada y larguísima trayectoria en la esfera nacional: en 1893 fue nombrado secretario de la Comisión Revisora y Reformadora de Educación; más tarde, en 1896, dirigió las escuelas oficiales en Parras de la Fuente, Coahuila. Después marchó al sur de los EUA y estando ahí comparó los sistemas de educación de aquel país con el mexicano. Al regresar, en 1900, fundó entre Gómez Palacio, Lerdo y Torreón, el Instituto Santiago Lavín, con los adelantos de la época: salones funcionales, laboratorios, biblioteca, dormitorios, comedores, campo deportivo, etcétera. A su vez convocó a una inmejorable planta de maestros para desempeñarse en el mencionado establecimiento, entre ellos: Isaac Ochoterena, Jacinto Téllez, Arturo Fuentes, Elena Ramírez, entre otros. En 1920 y 1924, fue diputado de Teziutlán y presidió la Comisión de Educación que elaboró el importantísimo proyecto para la organización de las Misiones Federales de Educación.³²³

Gálvez fue llamado por el gobernador para mantener y fortalecer la estructura de educación estatal. Los cambios no fueron globales al principio, pero sí tuvieron un tono contundente. En el año 1940 el ritmo de mudanza se aceleró. Al final del periodo de gobierno, Gálvez había revisado y rehecho la normatividad que debía regular el quehacer en las escuelas, los objetivos de todos los niveles educativos y estableció su secuencia, es decir, primaria, secundaria y normal. Él, además, elaboró los criterios que regularon la condición laboral y escalafón del magisterio; así como las leyes de educación en Artes y Oficios y la Escuela de Música y Declamación, como veremos.

Los cambios comenzaron en mayo de 1937 con un decreto que reforzaba la profesionalización en la educación y, a la vez, propiciaba el disciplinamiento de la planta docente. Esta disposición modificó el artículo 76 de la ley de Instrucción Secundaria y Profesional de 1918, que estableció la práctica de concurso por oposición para el servicio de las cátedras: aquellas que eran ocupadas interinamente entrarían en concurso en caso de ser solicitadas por más de una persona. Las cátedras ocupadas por propietarios serían convocadas a concurso a los cinco años siguientes.³²⁴ Pero, en el contexto de extremo personalismo de la autoridad gubernamental, los concursos por cátedra eran potencialmente medios para la exclusión de maestros incómodos.

En el mismo mes, el nuevo titular de la DGEPEP preparó el apuntalamiento de la acción regulatoria del Estado en la educación. Solicitó mayores recursos para su ramo, demandados tanto al estado como a la federación aduciendo la diaria afluencia de peticiones de pueblos para que les llegara la escuela, a pesar de los prejuicios. Gálvez informó que la

matricula correspondiente a 1936 aumentó, pero admitió que en 1937 “la tenaz resistencia que aún subsiste por parte de muchos padres de familia que alientan espíritu reaccionario e ideas retardatarias [...] son el origen de la sensible disminución de alumnos”.³²⁵ Él auguraba que las poblaciones irían serenándose y adquiriendo confianza en la escuela, por lo que se necesitaban más recursos.

Los discretos movimientos de ese año no revelaban la prioridad que la educación tuvo para ese gobierno, ni la reorientación que le dio. Por el ritmo en la expedición de leyes podemos decir que se actuó de manera pausada y meticulosa. En 1938 y 1939 el congreso concedió infructuosamente facultades extraordinarias al gobernador para actuar en el ramo de educación.³²⁶ No fue sino hasta 1940 cuando se concretó la mudanza en el nivel normativo. Tal y como vemos las cosas, lo que el gobierno de Ávila Camacho afirmó fue, en primer término, la autoridad del gobernador sobre las academias y desechó la retórica exaltada de la política educativa del gobierno anterior. El 26 de enero de 1940 promulgó el decreto que anunciaba la derogación de los artículos 3º, 4º y 5º del decreto de 1933 sobre el plan de estudio del Instituto Normal del Estado, dejando exclusivamente en las personales manos del gobernador constitucional la formación del nuevo.³²⁷ Más tarde, el gobernador recibió nuevas facultades extraordinarias que empleó, esta vez, para hacer un ajuste más completo.³²⁸

En efecto, en octubre fue publicada la Ley para el Instituto Normal del Estado (en adelante INE). Dicha ley corregía la reforma al plan de estudios adoptada en 1933 y el reglamento del Instituto promulgado en 1934 por Mijares Palencia. Es indiscutible que esta ley sostuvo objetivos diferentes: abandonó la pretensión de hacer cumplir las promesas de la Revolución a través de las aulas escolares, a la que aludía la ley de 1933. En cambio expuso que el INE ofrecería a los jóvenes una amplia cultura y sólida preparación para el ejercicio del Magisterio.³²⁹ La ley de 1940 pospuso las facultades del director del Instituto a un reglamento y creó un Consejo Técnico que debía estudiar las modalidades científicas, pedagógicas y sociales en el campo educativo que debían ser adoptadas. El consejo estaba formado por el director, el subdirector, un médico, un abogado e incluyó un alumno por cada uno de los tres últimos años.³³⁰

Concentrándonos en las modificaciones, habría que decir que el artículo 16 de esa ley estableció que el número de docentes que formaban la planta sería el necesario por materia, más tres de técnicas de enseñanza y número necesario de profesores ayudantes. En el artículo 17 se fijaron los requisitos para ser catedrático: tener conocimientos de la materia que se enseñaba, aptitud para la enseñanza y conocimientos de la metodología de la materia. Se asentó también que se preferiría a un maestro de educación primaria y superior. Igualmente se estableció con precisión el número total de horas anual por materia y los periodos vacacionales, asuntos que no estaban detallados en la normatividad anterior.³³¹ Por el artículo 45 quedó establecido que se recibirían alumnos de 13 años cumplidos, además de los requisitos vigentes en el reglamento de 1934. Igualmente, en el artí-

■ En efecto, en octubre fue publicada la Ley para el Instituto Normal del Estado (en adelante INE). Dicha ley corregía la reforma al plan de estudios adoptada en 1933 y el reglamento del Instituto promulgado en 1934 por Mijares Palencia.

Además de estos cambios e innovaciones introducidas, se establecieron tres tipos de alumnos (regulares, irregulares y libres) que se introdujo para los estudios de secundaria en 1936; se asentó la facultad del gobernador para nombrar a todo el personal que laboraba en el Instituto (directivos, docente y personal administrativo), y la de aprobar cada programa de materia, aunque el diseño de los mismos corría a cargo de los profesores.

culo 47 se introdujo la figura del alumno pensionado, reconocimiento que otorgaba el gobernador a los estudiantes más adelantados de cuarto año en adelante que fueran de escasos recursos, comprometiéndose a servir en la educación pública al término de los estudios.

Además de estos cambios e innovaciones introducidas, se establecieron tres tipos de alumnos (regulares, irregulares y libres) que se introdujo para los estudios de secundaria en 1936; se asentó la facultad del gobernador para nombrar a todo el personal que laboraba en el Instituto (directivos, docente y personal administrativo), y la de aprobar cada programa de materia, aunque el diseño de los mismos corría a cargo de los profesores.³³² Es importante señalar que la estructura del Instituto se simplificó. A partir de la ley de 1940 sólo existía una Escuela Normal, una Escuela Primaria de Práctica y un Jardín de niños.³³³ No parece que ello condujera a la educación mixta. Por otra parte, hay que subrayar que esta ley ratificó el criterio prohibitivo por el que los directivos no podían ser ministros ni tesoreros de culto religioso.³³⁴

Las modificaciones en el plan de estudio redujeron a seis años la preparación de maestros, reorganizaron las materias en tres grupos y enfatizaron la preparación para la educación de maestros, disminuyendo el tiempo dedicado a los oficios. Puede decirse que las materias que formaban el grupo de cultura general eran las mismas materias del anterior plan que clasificamos como Ciencias, Ciencias Sociales, Humanidades, Artes y Lenguas, aunque también dejó de ser obligatorio el estudio de dos idiomas extranjeros y en las materias de orientación profesional se adoptaron nombres de materias más modernos. Desapareció la materia de paidología y aparecieron tres materias: observación escolar, Psicología experimental infantil y Anatomía y Fisiología infantil.

No encontramos sustanciales diferencias en las materias del plan de estudios respecto del vigente en 1936; aunque sí hubo incremento en el número de cursos: se incluyeron los ejercicios militares y enfermería, que debían cursarse en los tres años de estudios; se incorporó un curso de Zoología, uno de modelado y otro de Economía doméstica. Igualmente aumentaron un curso más en las siguientes materias: Biología, Historia, Inglés y Dibujo, y se redujo un curso de Geografía y otro de Artes manuales.³³⁵

Cuadro 4

Plan de estudios del Instituto Normal del Estado 1940							
Orientación Profesional		Cultura General				Actividades	
Materias educativas		Materias en Ciencias Naturales y Exactas		Materias en Ciencias Sociales y Humanidades		Materia	
Anatomía y fisiología infantil	1 año	Matemáticas	3 años	Español	2 años	Dibujo	3 años
		Biológicas	3 años	Literatura	2 años	Música	4 años
Ciencias de la educación	1 año	Física experimental	1 año	Geografías	3 años	Educación física	4 años
Observación escolar	1 año	Química experimental	1 año	Historias	2 años	Artes manuales	1 año
Psicología experimental infantil	1 año	Cosmografía	1 año	Civismo	2 años	Economía doméstica	1 año
Técnicas de enseñanza	2 años	Geología y mineralogía	1 año	Psicología general	1 año	Caligrafía	1 año
Práctica escolar	2 años			Contabilidad	1 año	Oficios de varones y señoritas	2 años
				Inglés ofrancés	1 año		
Historia de la educación	1 año			Lógica	1 año	Prácticas agrícolas y zootécnicas	2 años
				Sociología	1 año		
Higiene escolar	1 año			Economía política y Problemas económicos de México	1 año	Pequeñas industrias	1 año
Legislación y organización escolar	1 año			Derecho agrario y obrero	1 año		
				Ética, moral y estética	1 año		

Fuente: Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado Libre y Soberano de Puebla, t. CXLV, núm. 29, Sección Leyes del Estado, "Decreto expedido por el C. Gobernador Constitucional del estado, creando la Ley para el Instituto Normal del Estado", pp. 1-10, 8 de octubre de 1940.

La promulgación de leyes continuó; en octubre 25 se promulgó Ley de Educación Secundaria para ser aplicada en todas las secundarias de la entidad.³³⁶ Como en la anterior disposición de 1936, estos estudios se realizaban en tres años. Quedó indicado que el director no podía ser ministro ni tesorero de culto. El gobernador nombraba al personal, pero los docentes debían sustentar un concurso de oposición, tener conocimiento de la materia que impartía, además de tener reconocida aptitud para enseñar y moral intachable. Entre las novedades aparece la participación de los estudiantes: podían ser considerados en el nombramiento de docentes aquellos propuestos por 50 alumnos.³³⁷

Vemos claro retroceso en la nueva ley de secundaria; el artículo 5° de esta ley afirmaba la separación por sexos para recibir esta enseñanza.

■ A la luz de los cambios indicados, es posible afirmar que la reforma educativa adquirió un nuevo significado en el discurso oficial del gobierno estatal: dejó de entenderse como campaña antifanática, abandonó los compromisos con los trabajadores, las promesas de justicia social de la Revolución y la lucha de clases y se impuso la moderación.

Pero también se incluyó una disposición social: el 13° facultaba al director de eximir o reducir los derechos de inscripción a los estudiantes de notoria pobreza. Para hacer efectiva esta decisión, el director debía contar con la venia del gobernador y debía enviarle informe anual de actividades, a diferencia de la norma de 1936. Además, para los docentes de este nivel educativo, se establecía como obligatoria su inscripción en el seguro de maestros.³³⁸

El cambio fundamental de esta ley de secundaria radicó en los objetivos. Esta vez no se trataba de formar jóvenes con cultura general y con capacidad para contribuir a la formación de una sociedad económica y socialmente justa. En 1940 la ley definió objetivos más sectoriales y con otro enfoque. Se buscaba preparar hombres sanos, fuertes, capaces de cumplir sus destinos sociales y humanos; desarrollar iniciativa, celo en el trabajo y principio de responsabilidad; forjar mentalidades libres de prejuicios, interesadas por la investigación científica que era la base de la percepción clara y exacta de los fenómenos naturales; hombres con espíritu de observación para conocer y comprender la vida de los seres humanos y los fenómenos sociales, así como interpretar fielmente el mundo de actividades humanas. Inculcar en ellos hábitos de trabajo por medio de actividades productivas para el progreso de la sociedad; hábitos de estudio para el mejoramiento cultural y el mejoramiento individual; sentimientos de solidaridad y ayuda mutua, espíritu de servicio y cooperación, y forjar su carácter.³³⁹

Otra acción normativa emprendida durante la gestión de Gálvez incluyó la expedición de una ley de educación primaria para todas las escuelas del estado.³⁴⁰ Nuevamente ella corregía disposiciones anteriores. Establecía, en alusión directa a lo dispuesto por el artículo 3°, una educación integral para formar miembros sociales activos y útiles, capaces de promover el progreso. Quedó excluido el término socialista. Repitió al pie de la letra los objetivos de la educación secundaria, a los que se agregaba fomentar un espíritu de previsión, de seguridad y empresa.³⁴¹ Ratificaba que la educación era obligatoria y gratuita para las escuelas primarias que dependían del gobierno del estado. Definió que la educación primaria constaba de cinco escuelas: jardín de niños, escuela elemental, escuelas superiores, escuela agrícola industrial y escuelas suplementarias.³⁴² Además definió la estructura organizativa de la Dirección General de Educación Pública del estado, la creación de un cuerpo consultivo de maestros de reconocida capacidad profesional en materia educativa para auxiliar la inspección local; se adoptaron también los comités pro educación y se estableció con claridad que el director no podía ser profesor ministro de culto o depender de asociación religiosa alguna y podría quedar inhabilitado por conducta inmoral, ser alcohólico, imponer penas infamantes a los alumnos y hacer propaganda política o religiosa.³⁴³

A la luz de los cambios indicados, es posible afirmar que la reforma educativa adquirió un nuevo significado en el discurso oficial del gobierno estatal: dejó de entenderse como campaña antifanática, abandonó los compromisos con los trabajadores, las promesas de justicia social de la Revolución y la lucha de clases y se impuso la moderación.

Esta fue una tendencia que hacia finales del sexenio venía imponiéndose en regiones clave del país. En el estado de México, por ejemplo, el director de la escuela normal de aquella entidad, Luis Herrera Montes, afirmó que la educación socialista era ante todo educación racional. Se buscaba que los saberes se encaminaran al bienestar de las sociedades, fundado en la mutua comprensión de las necesidades comunes. Aún cuando no se abandonaba la idea de fomentar el sentimiento de solidaridad y del trabajo útil, es claro que se había abandonado la tesis de lucha de clases.³⁴⁴

El abandono de la denominación “socialista” de la educación que regulaba el estado en Puebla ocurrió en febrero de 1941, cuando el flamante gobernador Gonzalo Bautista Castillo inició una “cruzada nacional” en contra del artículo tercero que comprometía la enseñanza con el socialismo; justificaba su convocatoria en que se requerían cambios para hacer realidad la política de unidad nacional impulsada por el nuevo presidente. A partir de esta declaración, se nombró una comisión de gobernadores para reformar el artículo, que fue presidida por el poblano.³⁴⁵

La tarea de acabar con los restos de la educación socialista, como política, concluyó en 1946, cuando la Unión Nacional de Padres de Familia pidió al presidente de la República que formalizara lo que ya era un hecho: hacer que las legislaturas de los estados hicieran suyas las reformas al artículo 3° para garantizar la libertad de enseñanza. Así el 9 de abril de ese año, fue publicado el acuerdo del XXXVI Congreso Constitucional del Estado de Puebla que aprobó en todas sus partes las reformas al mencionado artículo, y el 30 de diciembre fue establecido en el nivel nacional que los objetivos de la educación pública serían únicamente el ser laica, nacionalista y gratuita.³⁴⁶

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En este trabajo nos hemos ocupado de las políticas educativas que desplegaron dos gobernadores del estado de Puebla durante los años en que el Partido Nacional Revolucionario impulsó a nivel federal la educación socialista y que promovió el gobierno de Cárdenas. Hemos recordado que la política educativa federal formaba parte del Plan Sexenal, cuyo propósito fue hacer de la educación un medio de capacitación para el trabajo productivo y de integración ideológica. La retórica radical, plena de ambigüedades que subsistieron al término socialista, favoreció la forja del discurso político de la familia revolucionaria comprometida con la movilización y demandas de la revolución mexicana, a la vez que consolidó la rectoría del Estado en el sector, por un lado para someter a los sectores clericales a los dictados estatales y, por otra, para alcanzar la organización corporativa de los maestros.

La gestión de José Mijares Palencia y de Maximino Ávila Camacho, que gobernaron la entidad entre 1933-1941, desarrollaron políticas educativas que modificaron los marcos legales anteriores. El primero, claramente abrazó los objetivos reformistas federales con énfasis anticlerical. Convalidó las disposiciones federales que reformaron el artículo

En este trabajo nos hemos ocupado de las políticas educativas que desplegaron dos gobernadores del estado de Puebla durante los años en que el Partido Nacional Revolucionario impulsó a nivel federal la educación socialista y que promovió el gobierno de Cárdenas.

3° constitucional, y las disposiciones dictadas para vigilar la educación particular, velando porque en esos establecimientos se observara también la orientación educativa del sexenio. El término legal de su gestión impidió llevar a término el acoplamiento de los ulteriores dictados federales y tuvo que lidiar con la sostenida reacción de militantes católicos, quienes como miembros de organizaciones laicas o como padres de familia, repudiaron la retórica anticlerical y se opusieron tajantemente al despliegue de la coeducación. La mejor arma de éstos fue promover el ausentismo de los niños a las escuelas, y su desobediencia, en ocasiones, fue marcada por una violencia que recayó principalmente entre los maestros. A pesar de ello, la voluntad reformista del gobierno de Mijares Palencia llevó a reformar el plan de estudios del Instituto Normal del Estado y de la educación secundaria, que sólo tuvo aplicación a una escuela de la capital estatal.

El comienzo del gobierno de Maximino Ávila Camacho, en 1937, coincidió con la aprobación federal de la reforma de los programas de materias de educación primaria y la publicación de los libros de texto adecuados a la educación socialista. La evidencia con la que trabajamos muestra que ni el primero ni el segundo instrumento tuvo eco en la entidad. Todo indica que los niños poblanos continuaron recibiendo la misma educación que antes de la reforma valiéndose de los mismos instrumentos de trabajo. La ausencia de libros de las materias con orientación socialista nos hace pensar que la bibliografía con influencia marxista no sólo no penetró, sino que tampoco se conoció en general, salvo la aislada presencia del libro de Historia elaborado por un heterodoxo autor que había sido tocado por ella, Alfonso Teja Zabre. Eso nos permite sostener que los niños que recibieron educación en esos años no fueron adoctrinados por una sola versión de la historia de México.

Además, al inicio del gobierno de Maximino Ávila Camacho fue anunciado la erradicación del discurso radical de confrontación. En resumen, se desterraron los contenidos asociados al término socialista tal y como se entendió en 1934 en Puebla. A partir de 1937, la reforma adquirió nuevo significado. Si primero esta educación implicaba luchar contra el fanatismo, valiéndose de la teoría de la lucha de clases y socialismo científico -al menos en términos declarativos, en 1937 fue abandonado el radicalismo. Ella aspiró a ser integral, lo cual significó crear buenos profesionistas en su campo. Los nuevos objetivos buscaron formar individuos con iniciativa personal, interesados en la investigación y explicación racional del mundo, con hábitos de trabajo, cooperación y progreso de la sociedad.

El mayor cambio se plasmó en los objetivos de los niveles educativos reformados. Volvieron a reformarse los planes del Instituto Normal del Estado, promulgándose una nueva ley; así también se reformó la ley de educación secundaria, que se generalizó a todas las escuelas. La educación primaria fue objeto igualmente de reglamentación. La educación quedó entonces jerarquizada y estructurada por niveles, a la vez que desligada de compromisos sociales que no fueran aquellos del propio campo. El disciplinamiento de los maestros y su obediencia a los dictados de la

política gubernamental también quedó sellado con la conquista de su organización gremial, pero ésta subordinada al mando del gobernador. Fue entonces, la de Ávila Camacho, una política de abandono del radicalismo, que afirmó la rectoría del Estado y el control gubernamental de los sectores sociales involucrados en la educación. Pero la política educativa de Ávila Camacho retomó, reordenando, iniciativas reformistas del régimen anterior. Sólo innovó en la reorganización de la educación primaria.

La tarea de comprensión, alcances y conocimiento de la reforma educativa y del estado en que se encontraba la educación en estos años, sin embargo, no está agotada. Hace falta explorar los archivos de la SEP federal para conocer qué pasó con las escuelas federales que existían en Puebla, cuántas eran, cuál su peso en relación a las controladas estatalmente. También es necesario estudiar la estructura e irradiación de las escuelas estatales y abundar en sus características y forma de organización. No obstante, creemos que nuestra contribución permite conocer las actitudes de las políticas gubernamentales de dos gobernantes que estuvieron a cargo del estado y a quienes les tocó dialogar con la política federal.

Notas

¹⁷¹Rangel Hernández, Ernesto (ed.), *La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y sus Reformas, de 1917 a febrero de 2012*, México, Palacio Legislativo, s.f., p. 25, Cuadernos de Apoyo, [en línea], disponible en: www.diputados.gob.mx/cedia/biblio/doclegis/cuaderno_constitucion.pdf, [consultado el 19 de junio de 2013].

¹⁷²Montes de Oca Navas, Elvia, *La educación socialista en el Estado de México, 1934-1940, una historia olvidada*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense/ Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 1998, pp. 58-60.

¹⁷³Monroy Huitrón, Guadalupe, *Política educativa de la Revolución (1910-1940)*, México, SEP, 1975, pp. 49-54.

¹⁷⁴Bremauntz, Alberto, *La Educación Socialista en México. (Antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934)*, México, Rivadeneyra, 1943, p. 311.

¹⁷⁵Montes de Oca, *La educación socialista*, 1998, p. 56.

¹⁷⁶Raby, David L., *Educación y revolución social en México (1921-1940)*, México, SEP, 1974, pp. 35 y 61-62.

¹⁷⁷Montes de Oca, *La educación socialista*, 1998, pp. 54-55.

¹⁷⁸Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y Educación en México*, México, El Colegio de México, 1970, p. 152. Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias Educativas Oficiales en México, 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos AC, 1998, p. 31.

¹⁷⁹Meneses Morales, *Tendencias Educativas... 1934-1964*, 1998, p. 29. Bautista García, Cecilia Adriana, "Maestros y Masones: la contienda por la reforma educativa en México, 1930-1940", en *Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad*, vol. XXVI, núm. 104, otoño 2005, p. 220.

¹⁸⁰Montes de Oca, *La educación socialista*, 1998, pp. 55-58.

¹⁸¹Bautista García, "Maestros y Masones", 2005, pp. 240-246.

¹⁸²Montes de Oca, *La educación socialista*, 1998, pp. 28-30.

¹⁸³Facultades expresadas en las tres primeras fracciones del mencionado artículo, Vázquez, *Nacionalismo y Educación*, 1970, pp. 155-156. "Reforma publicada en el *Diario de la Federación* el 13 de diciembre de 1934", en INEHRM, Artículos Constitucionales, Constitución Política [en línea], disponible en: http://www.inehrm.gob.mx/pdf/documento_art3constitucional.pdf, [consultado el 1º de julio de 2013].

¹⁸⁴Narciso Bassols fue secretario de la SEP de octubre de 1931 a septiembre de 1932 en el gabinete de Pascual Ortiz Rubio. En el periodo de Abelardo Rodríguez continuó en el cargo, de septiembre de 1932 a mayo de 1934. Fue ingeniero, pero su interés por los asuntos sociales y políticos del país lo involucraron en las materias del Derecho, la Historia y en general la cultura. De tendencia marxista, culpó al capitalismo por la pobreza y trató de que el Estado resolviera las irracionalidades del mercado. Polemista que no toleraba ambivalencias, resultó incómodo para muchos intelectuales liberales, pues tampoco medía sus palabras. Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1934-1940*, México, FCE, 2001, pp. 59 y 62.

¹⁸⁵Montes de Oca, *La educación socialista*, 1998, pp. 44-45.

¹⁸⁶Sotelo Inclán, Jesús, "La Educación Socialista", en Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl y Bolaños Martínez, Raúl (coords.), *Historia de la Educación Pública en México*, México, FCE/ SEP, 1997, p. 262.

¹⁸⁷*Idem*, pp. 268-269.

- ¹⁸⁸Meneses Morales, *Tendencias educativas... 1934-1964*, 1998, p. 188.
- ¹⁸⁹*Idem*, pp.198 -199.
- ¹⁹⁰Britton A., John, *Educación y radicalismo en México. Los años de Cárdenas (1934-1940)*, México, SEP, 1976, vol. II, p. 12.
- ¹⁹¹Gutiérrez Casillas, José, *Historia de la Iglesia en México*, México, Porrúa, 1984, p. 445. Todos los términos entrecomillados en este párrafo son del autor.
- ¹⁹²*Idem*, pp. 429-439
- ¹⁹³*Idem*, p. 445.
- ¹⁹⁴*Idem*, pp. 458-463.
- ¹⁹⁵Meyer, Jean, *El Sinarquismo, el Cardenismo y la Iglesia*, México, Tusquets, 2003, pp. 20-22.
- ¹⁹⁶Son muchos los estudios realizados para analizar este fenómeno. El más completo, a nuestro juicio, es el de Garrido, Luis Javier, *El partido de la revolución institucionalizada. La formación del nuevo Estado en México (1928-1945)*, México, Siglo XXI, 1985 (1982).
- ¹⁹⁷Rochfort, Desmond, "The Sickle, the Serpent, and the Soil: History, Revolution, Nationhood, and Modernity in the Murals of Diego Rivera, José Clemente Orozco and David Alfaro Siqueiros", in Vaughan, Mary Kay and Lewis, Stephen E. (eds.), *The Eagle and the Virgin. Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*, Durham and London, Duke University Press, 2006, pp. 43-49.
- ¹⁹⁸Díaz Arciniega, Víctor, "Calles: el voluntarioso circunscripto", en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. 34, núm. 3 (135), enero-marzo de 1985, p. 473.
- ¹⁹⁹*Idem*, pp. 471-472.
- ²⁰⁰*Ibid.*
- ²⁰¹Spenser, Daniela, *El triángulo imposible. México, Rusia Soviética y Estados Unidos en los años veinte*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/ Miguel Ángel Porrúa, 1998, pp. 76-77 y 84-92.
- ²⁰²*Idem*, pp. 152-154.
- ²⁰³*Idem*, pp. 153,162 y 227.
- ²⁰⁴Díaz Arciniega, *Calles: el voluntarioso*, 1985, pp. 492-500.
- ²⁰⁵Montes de Oca, *La educación socialista*, 1998, pp. 91-92.
- ²⁰⁶*Idem*, p. 68.
- ²⁰⁷González, Luis, *Historia de la Revolución Mexicana. Los días del presidente Cárdenas*, México, El Colegio de México, 1981, p. 307.
- ²⁰⁸Monroy Huitrón, *Política educativa*, 1975, p. 65.
- ²⁰⁹"Presupuestos de Educación en el Sexenio del Presidente Lázaro Cárdenas. Apéndice B Gasto Público en el Ramo de Educación Pública en los Presupuestos Federales desde 1868 a la fecha [sexenio de López Portillo, 1976-1982]", en Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl y Bolaños Martínez Raúl (coords.), *Historia de la Educación*, 1997, p. 592.
- ²¹⁰Meneses Morales, *Tendencias Educativas...1934-1964*, 1998, pp. 140-142.
- ²¹¹Aguilar Rodríguez, Maricarmen, "La controversia en Puebla por la educación socialista", Tesis de Licenciatura en Historia, Colegio de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, BUAP, Puebla, 2008, pp. 78-79.
- ²¹²*Idem*, p. 84.
- ²¹³*Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado Libre y Soberano de Puebla* (en adelante *Periódico Oficial*), t. CXXX, núm. 30, Sección Leyes del Estado, "Decreto del H. Congreso del Estado concediendo facultades extraordinarias en el Ramo de Instrucción al C. Gobernador del Estado", 14 de abril de 1933, pp. 27-28.
- ²¹⁴*Periódico Oficial*, t. CXXX, núm. 30, Sección Leyes del Estado, "Decreto del C. Gobernador del Estado, que reforma la Ley de 26 de marzo de 1919, relativa al Plan de Estudios del Instituto Normal del Estado", 14 de abril de 1933, pp. 28-31.

²¹⁵*Idem*, pp. 28-29.

²¹⁶*Idem*, p. 29.

²¹⁷En el 1º y 2º dedicaban al aula 39 horas a la semana; en el 3º subía a 42 horas; en el 4º 36; en el 5º 41; en el 6º 35 y en 7º 46. Rockwell, Elsie, *Hacer Escuela, Hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán/CIESAS/CINVESTAV, 2007, p.175.

²¹⁸*Periódico Oficial*, t. CXXXIII, núm. 29, Sección Leyes del Estado, "Reglamento interior del Instituto Normal del Estado", 9 de octubre de 1934, pp.163-198.

²¹⁹*Idem*, artículo 36, fracción VIII.

²²⁰*Periódico Oficial*, t. CXXXVI, núm. 48, Sección Leyes del Estado, "Ley de Instrucción Secundaria del Estado", 16 de junio de 1936, pp. 93-99.

²²¹*Periódico Oficial*, t. CXXXVII, núm. 25, Sección Leyes del Estado, "Decreto que concede facultades extraordinarias al C. Gobernador en el Ramo de Educación Pública", 25 de septiembre de 1936, p. 23. *Idem*, "Decreto que reforma el artículo 40 de la Ley de Instrucción Secundaria del Estado", 25 de septiembre de 1936, p. 24.

²²²Sánchez Gavi, José Luis, "Los gobiernos de la Revolución y la iglesia en Puebla, 1926-1940", en Tecuanhuey Sandoval, Alicia (coord.), *Clérigos, políticos y política. Las relaciones Iglesia y Estado en Puebla, siglos XIX y XX*, México, BUAP, 2002, pp. 157-158.

²²³*Periódico Oficial*, t. CXXXIII, núm. 12, Poder Ejecutivo Federal, "Decreto que modifica el Reglamento para las escuelas primarias particulares de 19 de abril de 1932", 10 de agosto de 1934, p. 112.

²²⁴Tecuanhuey Sandoval, Alicia, *Cronología Política del Estado de Puebla 1910-1991*, México, BUAP, 1994, p. 65.

²²⁵Archivo General del Estado de Puebla (AGEP en adelante), Fondo SEP, Año 1934, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 121, exp. 49, no foliado. Oficio de la directora de la escuela de Chignahuapan, Concepción S. de Filigrana al director general de educación pública del estado de Puebla, Chignahuapan, 13 de octubre de 1934.

²²⁶*Ibidem*.

²²⁷Márquez Carrillo, Jesús, *El tiempo y su sombra. Política y oposición conservadora en Puebla, 1932-1940. Una crónica*, México, Secretaría de Cultura-Gobierno del Estado de Puebla, 1997, p. 32.

²²⁸Tecuanhuey Sandoval, Alicia, *Cronología Política*, 1994, p. 65.

²²⁹Márquez Carrillo, Jesús, "Los orígenes del avilacamachismo. Una arqueología de fuerzas en la constitución de un poder regional: El Estado de Puebla (1929-1941)", Tesis de Licenciatura en Historia, Colegio de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, BUAP, Puebla, 1983, pp. 127, 135-136.

²³⁰Cordero y Torres, Enrique, *Historia Compendiada del Estado de Puebla*, México, Grupo literario Bohemia Poblana, 1966, vol. III, pp. 165-166. Márquez Carrillo, Jesús, *El Tiempo y su sombra*, 1997, p. 37.

²³¹Tecuanhuey Sandoval, *Cronología Política*, 1991, pp. 50-65.

²³²Márquez Carrillo, *El Tiempo y su sombra*, 1997, pp. 32-33.

²³³Aguilar Rodríguez, "La controversia", 2008, p. 83. La frase entrecorillada siguiente es también de esta autora.

²³⁴Como era de esperarse el reglamento decretado establecía las obligaciones que las escuelas particulares debían atender, los términos de la inspección a que serían sometidas, las disposiciones de su organización interna, perfiles magisteriales, condiciones de evaluación de los alumnos para concluir estudios, entre otros muchos aspectos. *Periódico Oficial*, t. CXXXIV, núm. 8, Poder Ejecutivo Federal, "Reglamento del artículo 3º constitucional sobre Escuelas Particulares, primarias, secundarias y normales", 25 enero 1935, pp. 91-96.

²³⁵Ledesma Cautli, Gloria, "Juventud Revolucionaria", *Revista Antorcha*, núm. 10, t.1, Puebla, pp. 6,15, 15 de enero de 1935. Citado por Aguilar Rodríguez, "La controversia", 2008, p. 85.

²³⁶AGEP, Fondo SEP, Año 1935, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 121, exp. 1, f. 43, Papel volante de la Unión Nacional de Padres de Familia-Puebla, febrero de 1935.

²³⁷*Idem*, exp. 49, no foliado, Anónimo, *Mensaje de la Libertad*, núm. 6", Puebla de Z., s.d., marzo de 1935. Los dos entrecomillados del párrafo corresponden a este documento.

²³⁸El profesor Víctor Sosa nació en Papantla, Veracruz, pero realizó su carrera profesional en Puebla. Estudió en la Escuela Normal del Estado y asumió cargos directivos de escuelas de la entidad poblana. Cordero y Torres, Enrique, *Diccionario Biográfico de Puebla, tomo II*, México, Centro de Estudios Históricos de Puebla, 1972, p. 651. Peral, Miguel Ángel, *Diccionario de Historia, Biografía y Geografía del Estado de Puebla*, México, Editorial Peral, 1971, p. 337.

²³⁹AGEP, Fondo SEP, Año 1935, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia, 123, exp. 2, no foliado. Oficio de queja de Raquel L. Huerta, directora de la escuela de Chiautzingo al Director General de Educación Pública en el Estado, Puebla de Z., 3 de febrero de 1936. Oficio de queja de Raquel L. Huerta, directora de la escuela de Chiautzingo, al Director General de Educación Pública en el Estado, Puebla de Z., 17 de febrero de 1936. Oficio de Juan B. Tejeda, secretario general de gobierno dirigido al presidente municipal de Chiautzingo, Puebla de Z., 24 de febrero de 1936. Oficio de Víctor Sosa, Director General de Educación Pública del Estado al presidente municipal de Chiautzingo, Puebla de Z., 10 de marzo de 1936.

²⁴⁰Márquez Carrillo, *El Tiempo y su sombra*, 1997, pp. 36-37.

²⁴¹AGEP, Fondo SEP, Año 1935, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 210, no foliado. Oficio del director de la escuela para niños Vicente Guerrero de Tecamachalco, Luis Sánchez al director general de educación pública del estado de Puebla, Tecamachalco, 14 de septiembre de 1934.

²⁴²Vaughan, *La política cultural*, 2001, p. 219.

²⁴³*Idem*, p. 164.

²⁴⁴*Idem*, p. 219.

²⁴⁵*Idem*, p. 166.

²⁴⁶Sánchez Gavi sostiene que este programa tuvo que mesurarse, por su desorganización y ambigüedad. Sánchez Gavi, "Los gobiernos de", 2002, p. 157.

²⁴⁷AGEP, Fondo SEP, Año 1934, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 1, no foliado. Circular LI, profesor Víctor Sosa, director general de educación pública del estado, a los profesores estatales, ciudad de Puebla, 20 de agosto de 1934.

²⁴⁸AGEP, Fondo SEP, Año 1934, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 1, no foliado. *Ibid.*, exp. 297, no foliado. Propuestas de la profesora María de Jesús Maceda de la Escuela José María Arteaga de la capital, sin fecha, reverso de la Circular LI.

²⁴⁹AGEP, Fondo SEP, Año 1934, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 249, no foliado. Oficio de Víctor Sosa, Director General de Educación Pública del Estado al profesor José Cenicerós Ríos, inspector de las Escuelas Oficiales de la capital, Puebla de Z., 16 de junio de 1935.

²⁵⁰AGEP, Fondo SEP, Año 1935, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 121, exp. 1, f. 41. "Maestros y padres de familia", Víctor Sosa, Director General de Educación Pública del Estado, marzo de 1935.

²⁵¹Vaughan, *La política cultural*, 2001, p. 219.

²⁵²AGEP, Fondo SEP, Año 1935, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 210, no foliado.

rencia 121, exp. 49, no foliado. Oficio de Concepción S. de Filigrana, directora de la escuela Josefa Ortiz de Domínguez de Tehuacán al Director General de Educación Pública en el Estado, Tehuacán, 14 de febrero de 1935. "Invitación", marzo de 1935.

²⁵³AGEP, Fondo SEP, Año 1935, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 123, exp. 2, no foliado. Oficio e informe de Raquel L. Huerta, directora de la escuela de Chiautzingo al Director General de Educación Pública en el Estado, Chiautzingo, 30 de marzo de 1935.

²⁵⁴AGEP, Fondo SEP, Año 1934, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 27, no foliado. Folleto: "IMPORTANTE. A LOS PADRES DE FAMILIA", Enrique Vázquez, presidente municipal de Chalchicomula, Ciudad Serdán, 16 de octubre de 1934.

²⁵⁵AGEP, Fondo SEP, Año 1934, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 199, no foliado. Folleto: "AVISO AL PÚBLICO", José Pérez González, presidente municipal de Texmelucan, Texmelucan, 6 de octubre de 1934.

²⁵⁶*ibid.*

²⁵⁷AGEP, Fondo SEP, Año 1935, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 121, exp. 1, f. 41. "Maestros y padres de familia", Víctor Sosa, Director General de Educación Pública del Estado, marzo de 1935.

²⁵⁸*Periódico Oficial*, t. CXXXIV, núm. 32, Departamento del Ejecutivo Estatal, 19 de abril de 1935, p. 74.

²⁵⁹Meses después, el gobierno del estado con facultades extraordinarias decretó reformas por las que se ampliaron los sujetos obligados a ser miembros de la sociedad mutualista así como se introdujo el aseguramiento optativo de profesores del Colegio del Estado, bibliotecas del Estado, museos y profesores normalistas. Asimismo se amplió la contribución que debían hacer los socios, con dos pesos más para el pago de primas. *Periódico Oficial*, t. CXXXV, núm. 29, Sección Leyes del Estado, "Decreto que adiciona y reforma la Ley del Seguro Social", 8 de octubre de 1935, pp. 383-386.

²⁶⁰AGEP, Fondo SEP, Año 1935, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 249, no foliado. Informe del inspector José Cisneros Ríos al director general de educación pública, Puebla de Z., 25 de enero de 1935.

²⁶¹AGEP, Fondo SEP, Año 1938, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 28, no foliado. Oficio de Lauro M. Flores, director de La Escuela Nueva de la capital al Director General de Educación Pública en el Estado, Puebla de Z., 18 de abril de 1938.

²⁶²AGEP, Fondo SEP, Año 1935, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 41, no foliado. Oficio de Miguel Hidalgo Salazar, secretario general de la Confederación Campesina "Emiliano Zapata" del Estado de Puebla a Magdalena Cruz directora de la escuela José María Arteaga, Puebla de Z., 19 de febrero de 1935. Los entrecorillados y citas del párrafo corresponden a este documento.

²⁶³Fragmento del Informe de 1936 por el gobernador Mijares Palencia, en Cruz, Salvador, *Historia de la Educación Pública en Puebla. 1790-1982*, México, BUAP, 1995, t. II, p. 190.

²⁶⁴Vaughan, *La política cultural*, 2001, pp. 214-218.

²⁶⁵Márquez Carrillo, "Los orígenes del avilacamachismo, 1983, p. 140.

²⁶⁶*Idem*, pp. 194-220.

²⁶⁷AGEP, Fondo SEP, Año 1934, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 123, exp. 102, no foliado. Recorte de noticia periodística adjunta al expediente, fecha ilegible.

²⁶⁸AGEP, Fondo SEP, Año 1935, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 123, exp. 60, no foliado. Oficio del director de la escuela oficial mixta de Tlaxco, Pedro J. Oropeza a Víctor Sosa, director general de educación pública

del Estado de Puebla, Tlaxco, 8 de abril de 1935. Oficio de los padres de familia de la escuela mencionada al director general de educación pública en el estado. Tlaxco, 1º de agosto de 1942. Los entrecomillados siguientes provienen de este documento.

²⁶⁹AGEP, Fondo SEP, Año 1935, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 323, no foliado. Oficio del director de la escuela de Chignahuapan, Raúl Nieto Posadas al director general de educación pública del estado de Puebla, Chignahuapan, 30 de enero de 1935.

²⁷⁰Algunos ejemplos pueden verse en los siguientes documentos: AGEP, Fondo SEP, Año 1936, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 325, no foliado. Oficio de los padres de familia de la escuela de Acatlán, al Director General de Educación Pública en el Estado, Acatlán, 19 de enero de 1936. *Ibid.*, Serie Referencia 123, exp. 6, no foliado. Oficio de los padres de familia de Ciudad Serdán al Director General de Educación Pública en el Estado, por intermediación de Adolfo F. Durán, diputado local por ese distrito, Ciudad Serdán, 9 de enero de 1937. AGEP, Fondo SEP, Año 1938, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 186, no foliado. Oficio del comisariado ejidal de Huejotzingo que en representación de los ejidatarios padres de familia al Director General de Educación Pública en el estado, Huejotzingo, 26 de enero de 1938.

²⁷¹AGEP, Fondo SEP, Año 1936, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 121, exp. 49, no foliado. Oficio de los padres de familia de la escuela de Tepeaca al gobernador del estado, José Mijares Palencia, Tepeaca, 3 de febrero de 1936. Véase también el "Acuerdo" de 18 de febrero de 1936.

²⁷²AGEP, Fondo SEP, Año 1939, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 479, no foliado. Oficio del director general de educación estatal, José Gálvez a la Sra. Amalia L. de Ponce y demás signatarios de la sociedad de padres de familia de Huauchinango, Puebla de Z., 19 de agosto de 1940.

²⁷³Montes de Oca, *La educación socialista*, 1998, pp. 185 a 188.

²⁷⁴*Idem*, p. 143.

²⁷⁵*Idem*, pp. 196-209.

²⁷⁶Rockwell, *Hacer Escuela*, 2007, p. 164.

²⁷⁷*Idem*, p. 88.

²⁷⁸*Idem*, pp. 112, 248 y 253-54.

²⁷⁹*Idem*, pp. 103-113.

²⁸⁰García Téllez dejó la universidad poco antes de la radicalización de posturas del PNR y que el X Congreso Nacional de Estudiantes en agosto de 1933, fijara como meta construir un México socialista.

²⁸¹*Diccionario Porrúa de Historia, Biografía y Geografía de México*, México, Porrúa, 1995 (1964), vol. II D-K, p. 1411.

²⁸²Montes de Oca, *La educación socialista*, 1998, pp. 71-72.

²⁸³Quintanilla, Susana, "El debate intelectual acerca de la educación socialista", en Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997, p. 72.

²⁸⁴Trejo, Evelia, "Luis Chávez Orozco, un historiador en los márgenes de la historiografía académica", en Carabarán Gracia, Alberto (ed.), *Temas de Cultura Historiográfica de México*, México, ICSyH-BUAP, 2008, pp. 122-133.

²⁸⁵Quintanilla, "El debate intelectual", 1997, pp. 73-74.

²⁸⁶Sotelo Inclán, "La Educación Socialista", 1997, p. 285.

²⁸⁷Vaughan, Mary Kay, "El cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto, 1921-1940", en Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997, pp. 78-83.

²⁸⁸Montes de Oca, *La educación socialista*, 1998, p. 75.

²⁸⁹Mendoza Ramírez, María Guadalupe, *La cultura escrita y los libros de texto de Historia Oficial en México. 1934-1959*, México, El Colegio Mexiquense, 2009, p. 57.

²⁹⁰Quintanilla, "El debate intelectual", 1997, p. 74.

²⁹¹Se logró que la obra de Pinkevich fuera traducida bajo el título de *Nueva Educación en la Rusia Soviética (su filosofía, su técnica y sus realizaciones)*. Publicada en 1935 por la editorial Fuente Cultural. Pinkevich combinó el método de laboratorio en el establecimiento escolar que reunía libros, materiales y aparatos, con el método de excursión para estudiar los objetos en su ambiente natural. Por su perfil activo, motor y dinámico, adoptó la forma del trabajo socialmente útil como principio fundamental de la labor productiva, sugiriendo el trabajo en equipo para fomentar el colectivismo y el comunismo proletarios, con formas de trabajo donde el alumno elegiría el tema. Meneses Morales, *Tendencias Educativas...1934-1964*, 1998, pp. 5-16.

²⁹²Vaughan, indica que los textos de tendencia marxista apoyaron los objetivos de las materias. En los problemas de Aritmética se debía enseñar a calcular las excesivas ganancias de los dueños de fábricas. La enseñanza de la Geografía debía explicar la propiedad y el uso de los recursos regionales, dilucidando el impacto de la explotación imperialista de la riqueza natural de México. Además, el *Plan de Acción* fomentó la creación de Comités de Acción Social en cada una de las escuelas. Estos debían estar formados por maestros, estudiantes, padres de familia, autoridades civiles y representantes de las organizaciones obreras y campesinas. Sus principales tareas serían: organizar campañas de desfanatización y apoyar la distribución de tierras. Los profesores procurarían unir sus fuerzas con los campesinos para asegurar la reforma agraria, mejores salarios, préstamos y precios justos; además, explicar las estructuras locales y nacionales de la propiedad. Vaughan, *La política cultural*, 2001, pp. 65-66.

²⁹³Montes de Oca, *La educación socialista*, 1998, pp. 79-80.

²⁹⁴El libro de Contreras Ferto fue publicado por El Nacional, el de Castro Cancio por Ed. Patria. La editorial del libro de Villalobos, en dos tomos, no pudo ser ubicada. Mendoza Ramírez, *La cultura escrita*, 2009, p. 59.

²⁹⁵Las referencias de estos inventarios son las siguientes: AGEP, Fondo SEP, Año 1934, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 281, no foliado. Inventario de existencias de la Escuela Oficial de niños Carlos B. Zetina de Chalchicomula, que entregó Gabriel Pérez a [ilegible] Pérez, Chalchicomula, 23 de enero de 1934. *Idem*, exp. 278, no foliado. Inventario general de la Escuela Oficial de niños de San Miguel Canoa, elaborado por su director profesor Aurelio Hernández, para su entrega al presidente municipal, San Miguel Canoa, Puebla, 16 de abril de 1934. *Idem*, exp. 27, no foliado. Inventario de existencias de la Escuela Oficial de niños Carlos B. Zetina de Chalchicomula, que recibió el profesor Nefthalí López y como testigo Manuel L. Osorio, Ciudad Serdán, 3 de octubre de 1934. *Idem*, exp. 305, no foliado. Inventario oficial de la Escuela Francisco de Olaguibel de Ciudad Serdán, firmado por la profesora Irene Acevo, Ciudad Serdán, 15 de octubre de 1934. AGEP, Fondo SEP, Año 1935, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 121, exp. 49, no foliado. Copia del inventario de la Escuela oficial de niñas Benito Juárez de Chignahuapan, entregado por su directora la profesora Concepción S. de Filigrana, al presidente municipal, Chignahuapan Pue., 17 de enero de 1935. *Idem*, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 281, no foliado. Inventario general de la Escuela oficial para niños Benito Juárez de Huejotzingo, entregó el director saliente Abel Cruz García

al director entrante Pedro Castillo Pérez, Huejotzingo, Pue., 16 de febrero de 1935. *Idem*, exp. 286, no foliado. Inventario general de la Escuela oficial para niñas Guadalupe Victoria de la capital, entregado por la profesora Natalia Carreón de González al profesor Librado Ávila, sin fecha, aproximadamente febrero de 1935, en dicho inventario se consignaron las cuentas de la cooperativa escolar hasta ese mes y año. AGEP, Fondo SEP, Año 1937, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 67, no foliado. Inventario de las obras y mobiliario de la Biblioteca Pública para obreros Doctor Daniel Guzmán, perteneciente a la escuela oficial Juan C. Bonilla de la capital, elaborado por Graciela P. de Sánchez directora de la mencionada escuela, y la encargada de la citada biblioteca, María R. Vidal, Puebla de Z., 23 de diciembre de 1937. AGEP, Fondo SEP, Año 1939, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 122, exp. 323, no foliado. Inventario de muebles y útiles de la Escuela oficial mixta núm. 112 Luz Esparza de Ciudad Serdán, entregó el director en turno al nuevo encargado, Ciudad Serdán, 1º de marzo de 1939.

²⁹⁶La información del cuadro fue ordenada por año de publicación de la obra. Las columnas contienen nombre del autor, título y referencia bibliográfica, así como el nombre de la escuela que enlistó cada libro. En la última columna colocamos entre paréntesis el año en que la respectiva escuela reportó el inventario a la DGEPEP. Además hay que advertir que en los listados no siempre se registraron correctamente los datos de identificación de los libros. Así que el cuadro contiene información complementada por nosotros.

²⁹⁷Montes de Oca, *La educación socialista*, 1998, p. 233.

²⁹⁸Matute Aguirre, Álvaro, "Estudio Introductorio", *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX. La desintegración del positivismo (1911-1935)*, México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM/FCE, 1999, pp. 16-27.

²⁹⁹Tecuanhuey Sandoval, Alicia, "Genaro García: La escritura de la historia y la biografía de Leona Vicario", en Carabarrín Gracia, Alberto (ed.), *Temas de cultura historiográfica de México*, México, ICSyH - BUAP, 2008, pp. 93-102.

³⁰⁰Entre ellos se encuentran Chávez Orozco, Agustín Cué Cánovas, Rafael Ramos Pedrueza, José Mancisidor.

³⁰¹Matute, Álvaro, "La aventura intelectual de Alfonso Teja Zabre", en Carabarrín Gracia, Alberto (ed.), *Siluetas y generaciones en la historiografía mexicana. De Bulnes a Chávez Orozco*, Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélaz Pliego" -BUAP, 2011, pp. 106-112.

³⁰²Herrejón Peredo, Carlos, "Alfonso Teja Zabre, 1888-1962" [en línea], disponible en: www.acadmexhistoria.org.mx/miembrosANT/res-alfonso-teja-zabre.pdf, [consultado el 3 de marzo de 2012]. Azuela, Salvador, "Nuestros humanistas" *Semblanzas de Académicos*, México, Ediciones del Centenario de la Academia Mexicana, 1975. [en línea], disponible en: <http://www.centenarios.org.mx/Teja.htm> [consultado el 3 de marzo de 2012]. Vázquez, Josefina Z., "Cincuenta y tres años de las Memorias de la Academia Mexicana de la Historia", en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. 50, núm. 4 (200), abril-junio de 2001, pp. 709-718.

³⁰³Castillo Troncoso, Alberto del, "Alfonso Teja Zabre y Rafael Ramos Pedrueza: dos interpretaciones marxistas en la década de los treinta", en *Revista Iztapalapa*, UAM-I, núm. 51, julio-diciembre de 2001, pp. 225-238.

³⁰⁴Las explicaciones de los historiadores protomarxistas de estos años no dejaron de ser personalistas. Para ellos, los protagonistas individuales de la historia (Juárez, Flores Magón, Carranza, Villa, Zapata, Cárdenas mismo), actuaron para encarar la vida oprobiosa imperante durante la dictadura porfirista, aludieron al "pueblo" pero como "coro" de una rebelión, y no como la

rebelión misma. *Idem*, pp. 56-57. Véase también Sánchez Quintanar, Andrea, *Tres socialistas frente a la Revolución Mexicana*, José Mancisidor, Rafael Ramos Pedrueza, Alfonso Teja Zabre, *Estudio introductorio y selección de textos*, México, CONACULTA, 1994, Colección Cien de México.

³⁰⁵Esta cinta de 1938, reúne tres de sus más grandes pasiones: la Historia de México, la Literatura y los hombres emblemáticos. Ella es ejemplo de Historia Patria, en la que los protagonistas son hombres purificados y sacralizados por la inmolación. Cualidades reunidas esencialmente en el héroe de la pieza, Francisco Márquez: su elevación moral ocurre en un acto decisivo, y carece de antecedentes, es un joven de coraje, decisión y lealtad, tenacidad y energía extrema, sin importar su destino final: encarar la muerte salvando principios. Rojo, Luis, "La historia cinematográfica de Alfonso Teja Zabre: Los Niños Héroes de Chapultepec y su proyección política", en *Revista Iztapalapa*, UAM-I, núm. 51, julio diciembre de 2001, pp.55-58.

³⁰⁶Rajchenberg S., Enrique, "Las figuras heroicas de la revolución en los historiadores protomarxistas", en *Revista Secuencia*, Instituto Mora, núm. 28, enero-abril de 1994, pp. 51-54.

³⁰⁷Sánchez Gavi, "Los gobiernos de", 2002, p.159.

³⁰⁸Pansters, G. Wil, *Política y poder en Puebla. Formación y ocaso del cacicazgo avilacamachista, 1937-1987*, México, BUAP/FCE, 1998, p. 128.

³⁰⁹Márquez Carrillo, *El Tiempo y su sombra*, 1997, p. 67.

³¹⁰Pansters, *Política y poder*, 1998, pp. 140-141.

³¹¹Munguía Escamilla, Estela, "Experiencias de lucha magisterial en la Puebla de los años veinte", en Tirado Villegas, Gloria Arminda (coord.), *De la filantropía a la rebelión. Mujeres en los movimientos sociales de finales del siglo XIX al siglo XXI*, México, BUAP, 2008, pp. 75-77.

³¹²Amaro Guevara, Misael, "La polémica y aplicación de la Escuela de la Revolución. Puebla 1934-1946", Tesis de Licenciatura en Historia, Colegio de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, BUAP, Puebla, 2010, pp. 131-133.

³¹³AGEP, Fondo SEP, Año 1936, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 121, exp. 49, no foliado. Oficio de queja de la profesora Concepción S. de Filigrana, directora de la escuela oficial de Tepeaca, al gobernador Mijares Palencia, con copia para el Director General de Educación Pública del Estado de Puebla, al Comité Ejecutivo del Sindicato de Maestros Revolucionarios Socialistas SMRS, al Comité Ejecutivo de la FROC, y al Sindicato Autónomo Progresista de Tehuacán, Tepeaca, 4 de febrero de 1936.

³¹⁴Montes de Oca, *La educación socialista*, 1998, p. 76.

³¹⁵AGEP, Fondo SEP, Año 1935, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 121, exp. 1, no foliado. Oficio del Comité Campesino del Estado de Puebla adherido al Comité Nacional Campesino, al Presidente de la República Lázaro Cárdenas, Puebla de Z., 21 de diciembre de 1935. Oficio de profesores pertenecientes a la Confederación Mexicana de Maestros, al Presidente de la República Lázaro Cárdenas, Libres, 3 de febrero de 1936.

³¹⁶AGEP, Fondo SEP, Año 1935, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 121, exp. 1, no foliado. Oficio del Sindicato de Profesores de la Región de Huatusco, Veracruz, al presidente de la República Lázaro Cárdenas, Huatusco, 3 de febrero de 1936. Oficio del Lic. Gustavo Ariza, secretario general de gobierno, en respuesta al anterior oficio, Puebla de Z., 7 de febrero de 1936. Oficio de la Unión de Trabajadores de la Enseñanza de Tabasco, al gobernador de Puebla, H. Cárdenas, Tabasco, 1º de febrero de 1936. Oficio del Lic. Gustavo Ariza, secretario general de gobierno, en respuesta al anterior,

Puebla de Z., 7 de febrero de 1936.

³¹⁷Pansters, *Política y poder*, 1998, p.112.

³¹⁸Vaughan, *La política cultural*, 2001, p. 133. El liderazgo ejercido por los hermanos Rafael y Fausto Molina Betancourt fue un factor decisivo en la unificación sindical a nivel nacional. Ambos tuvieron una larga trayectoria dentro de la SEP: Rafael fue oficial mayor de la Secretaría en la ciudad de México en 1936, mientras que Fausto desempeñó el cargo de director de la SEP federal en Puebla en la época cardenista. Estos hombres creyeron en la necesidad de cambios estructurales, como el reparto agrario. En la cuestión religiosa eran anticlericales, pero no iconoclastas. Eran liberales que creían en la ciudadanía secular y el progreso. Vaughan, Mary Kay, "El Papel Político de los Maestros federales durante la época de Cárdenas: Sonora y Puebla", en Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997, p. 189.

³¹⁹Montes de Oca, *La educación socialista*, 1998, p. 85.

³²⁰Márquez Carrillo, *El Tiempo y sus sombras*, 1997, p. 68.

³²¹Montes de Oca, *La educación socialista*, 1998, p. 79.

³²²Noticias del *Machete y El Diario de Puebla* citadas en Raby, *Educación y revolución*, 1974, pp. 176-177.

³²³*Diccionario Porrúa de Historia, Biografía y Geografía de México*, México, Porrúa, 1995 (1964), vol. II D-K, p. 1364.

³²⁴*Periódico Oficial*, t. CXXXVIII, núm. 36, Sección Leyes del Estado, "Decreto del C. Gobernador del Estado, que modifica el artículo 76 de la Ley de Instrucción secundaria y profesional, (de) 20 de junio de 1918, publicado el 4 de mayo de 1937.

³²⁵Su opinión fue contradictoria en los informes que presentó al gobernador. En mayo aseguró que habían desaparecido los prejuicios contra la política educativa; en diciembre dijo lo contrario. AGEP, Fondo SEP, Año 1937, Sección Expedientes de Personal, Serie Referencia 121, exp. 54, no foliado. Informe memorándum de la Dirección General de Educación Pública al ciudadano Gobernador Constitucional del Estado, mayo de 1937. Informe memorándum de la Dirección General de Educación Pública al ciudadano secretario general de gobierno, con motivo de los presupuestos de educación, diciembre de 1937.

³²⁶*Periódico Oficial*, t. CXXLI, núm. 26, Sección Leyes del Estado, "Decreto expedido por el XXXII Congreso Constitucional del Estado concediendo al Gobernador del Estado facultades extraordinarias para el ramo de instrucción Pública", 27 de septiembre de 1938, p. 83. *Periódico Oficial*, t. CXXLII, núm. 31, Sección Leyes del Estado, "Decreto expedido por el XXXII Congreso Constitucional del Estado concediendo al Gobernador del Estado facultades extraordinarias para el ramo de Instrucción Pública", 18 de abril de 1939, p. 69.

³²⁷*Periódico Oficial*, t. CXLIV, núm. 8, Sección Leyes del Estado, "Decreto expedido por el H. Congreso Constitucional del Estado derogando los artículos 3º, 4º y 5º de la Ley del Instituto Normal del Estado, promulgada el 4 de julio de 1933 sobre formación de planes de estudio", 26 de enero de 1940.

³²⁸*Periódico Oficial*, t. CXLV, núm. 25, Sección Leyes del Estado, "Decreto por el cual el H. Congreso Constitucional del Estado concede facultades extraordinarias para el ramo de Instrucción Pública al Gobernador durante el resto del ejercicio fiscal [sic]", 24 de septiembre de 1940.

³²⁹*Periódico Oficial*, t. CXLV, núm. 29, Sección Leyes del Estado, pp.1-10, "Decreto expedido por el C. Gobernador Constitucional del estado, creando la Ley para el Instituto Normal del Estado", 8 de octubre de 1940.

³³⁰*Idem*, artículos 10 y 11.

³³¹*Idem*, artículo 19.

³³²*Idem*, artículos 18, 33, 38 y 40.

³³³*Idem*, artículo 1.

³³⁴*Idem*, artículo 2.

³³⁵*Idem*, artículo 7.

³³⁶*Periódico Oficial*, t. CXLV, núm. 29, Sección Leyes del Estado, "Decreto expedido por el C. Gobernador Constitucional del estado, creando la Ley de Educación Secundaria", t. CXLV, núm. 34, pp. 1-6, 25 de octubre de 1940.

³³⁷*Idem*, artículos 22, 23 y 25.

³³⁸*Idem*, artículos 36 y 39.

³³⁹*Idem*, artículo 4.

³⁴⁰*Periódico Oficial*, t. CXLV, núm. 29, Sección Leyes del Estado, "Decreto expedido por el C. Gobernador Constitucional del estado, creando la Ley de Educación Primaria para escuelas del Estado de Puebla", t. CXLV, núm. 38, pp. 1-16, 8 de noviembre de 1940.

³⁴¹*Idem*, artículo 1.

³⁴²*Idem*, artículos 5 y 6.

³⁴³*Idem*, artículo 36.

³⁴⁴Montes de Oca, *La educación socialista*, 1998, pp. 262-265.

³⁴⁵Tecuanhuey Sandoval, *Cronología Política*, 1991, pp.79-86.

³⁴⁶*Idem*, pp. 88-94.

SIGLAS

ACM	Acción Católica Mexicana
CROM	Central Revolucionaria de Obreros de México
CTM	Confederación de Trabajadores de México
DGEPEP	Dirección General de Educación Pública del Estado de Puebla
ENAE	Escuela Nacional de Altos Estudios
ENJ	Escuela Nacional de Jurisprudencia
ENI	Escuela Nacional de Ingenieros
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
FROC	Federación Revolucionaria de Obreros y Campesinos
INE	Instituto Normal del Estado
LNDLR	Liga Nacional de Defensa de la Libertad Religiosa
PNR	Partido Nacional Revolucionario
SEP	Secretaría de Educación Pública
STERM	Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNM	Universidad Nacional de México
UNPF	Unión Nacional de Padres de Familia

FUENTES

Archivos

Archivo General del Estado de Puebla, Fondo Secretaría de Educación Pública.

Archivo Histórico de la UNAM, Fondo Ezequiel A. Chávez.

Legislación

Diario Oficial De la Federación, 1917, 1921, 1944.

INEHRM, Artículos Constitucionales, Constitución Política, http://www.inehrm.gob.mx/pdf/documento_art3constitucional.pdf.

Ley Orgánica de Instrucción Pública, 2 de diciembre de 1867, *Diario Oficial de la Federación*, http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.htm.

Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado Libre y Soberano de Puebla, 1933-1941.

Rangel Hernández, Ernesto (ed.), *La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y sus Reformas, de 1917 a febrero de 2012*, México, Palacio Legislativo, s.f., Cuadernos de Apoyo, www.diputados.gob.mx/cedia/biblio/doclegis/cuaderno_constitucion.pdf.

Estadísticas e informes

INEGI, *Estadísticas Históricas de México, 2009*, México, Colección Memoria, 2010.

Secretaría de Educación Pública, *La educación a través de los mensajes presidenciales desde la consumación de la independencia hasta nuestros días*, México, Publicaciones de la Secretaría de Educación, MCMXXVI.

Soberanes, José Luis (comp.), *Memorias de la Secretaría de Justicia*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas- UNAM, 1997, Serie C, Estudios Históricos, núm. 71.

Obras

Bremauntz, Alberto, *La Educación Socialista en México. (Antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934)*, México, Rivadeneira, 1943.

Chávez, Ezequiel A., *Filosofía y Autobiografía*, México, El Colegio Nacional, 2002, Obras, vol. II.

Chávez, Ezequiel A., *Las cuatro grandes crisis de la educación en México*, Conferencia sustentada en el Congreso Nacional de Educación el 14 de enero de 1943, México, Asociación Civil "Ezequiel A. Chávez", 1967.

Chávez, Ezequiel A., *Resumen sintético de los principios de Moral de Herbert Spencer*, México, El Colegio Nacional, 2002, Obras, vol. I.

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

Lozada León, Guadalupe (Introducción, selección y notas), *José Vasconcelos. Hombre, educador y candidato*, México, UNAM, 1998.

Ortega y Gasset, José, *En torno a Galileo*, Madrid, Revista de Occidente, 1967, pp. 13-98.

Ortega y Gasset, José, *El tema de nuestro tiempo*, Madrid, Tecnos, 2002.
Pestalozzi, Johann Heinrich, *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*

<http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022565/1080022565.PDF>.

- Salado Álvarez, Victoriano, *Memorias, tiempo viejo-tiempo nuevo*, México, Porrúa, 1985.
- Sierra, Justo, *Epistolario y papeles privados*, México, UNAM, 1984, Obras Completas, volumen XIV, edición de Catalina Sierra.
- Sierra, Justo, *La Educación Nacional, México*, UNAM, 1984, Obras Completas, vol. VIII.
- Sierra, Justo, *Periodismo Político*, UNAM, 1991, Obras Completas, vol. IV.
- Stuart Mill, John, *Comte y el positivismo*, Buenos Aires, Aguilar, 1977 (1865).
- Sicilia, Javier, *José Vasconcelos y el espíritu de la Universidad*, México, UNAM, 2001.
- Vasconcelos, José, *De Robinsón a Odiseo: Pedagogía estructuraliva*, México, Ed. Constancia, 1952.
- Vasconcelos, José, *El Proconsulado*, México, Ediciones Botas, 1939.
- Vasconcelos, José, *Indología*, México, Libreros Mexicanos Unidos, 1958.
- Vasconcelos, José, *Obras Completas*, México, Libreros Mexicanos Unidos, 1961, 4 tomos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicolás y Visalberghi, A., *Historia de la Pedagogía*, México, FCE, 1964.
- Aguilar Rodríguez, Maricarmen, "La controversia en Puebla por la educación socialista", Tesis de Licenciatura en Historia, Colegio de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, BUAP, Puebla, 2008.
- Alba, Pedro de, *Trayectoria de la Secretaría de Educación: De Justo Sierra a José Vasconcelos*, México, 1944.
- Alvarado, María de Lourdes, "Formación Moral del Estudiante y centralismo educativo. La polémica en torno al internado 1902-1903" en Marsiske, Renate y Luna Díaz, Lorenzo Mario (coords.), *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, Centro de Estudios de la Universidad - UNAM, 1989, pp. 101-138.
- Alvarado, María de Lourdes, "La educación secundaria femenina desde la perspectiva del liberalismo y del catolicismo en el Siglo XIX", en *Perfiles Educativos*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación- UNAM, vol. XXV, núm. 102, 2003, pp. 40-53.
- Amaro Guevara, Misael, "La Polémica y aplicación de la Escuela de la Revolución. Puebla 1934-1946", Tesis de Licenciatura en Historia, Colegio de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, BUAP, Puebla, 2010.
- Anaya Merchant, Luis, *Ezequiel A. Chávez. Una aproximación biográfica a la historia de la rectificación*, México, Instituto Cultural de Aguascalientes/ Centro de Investigaciones y Estudios Multidisciplinarios de Aguascalientes AC, 2002.
- Azuela, Salvador, "Nuestros humanistas", *Semblanzas de Académicos*, México, Ediciones del Centenario de la Academia Mexicana, 1975.
<http://www.centenarios.org.mx/Teja.htm>
- Barba Casillas, José Bonifacio, "Definición de la función educativa en Aguascalientes en el marco del desarrollo constitucional de México. Una experiencia estatal de construcción del derecho a la educación", en *Perfiles Educativos*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación- UNAM, vol. XXXIV, núm. 135, 2012, pp. 41-61.
- Barba Casillas, José Bonifacio, "Rasgos del docente en las Normas Jurídicas de Aguascalientes, 1821-1910", en *Investigación y Ciencia*, Revista de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, núm. 55, mayo -agosto de 2012, pp.48-55.
- Bautista García, Cecilia Adriana, "Maestros y Masones: la contienda por la reforma educativa en México, 1930-1940", en *Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad*, vol. XXVI, núm. 104, otoño 2005, pp. 219-276.
- Bazant, Mílada, "Estudiantes mexicanos en el extranjero: el caso de los hermanos Urquidí", en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. XXXVI, núm. 2 (144), abril-junio, 1987, pp.739-758.
- Bazant, Mílada, *Historia de la Educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.
- Blanco, José Joaquín, *Se llamaba Vasconcelos. Una evocación crítica*, México, FCE, 1983.
- Britton A., John, *Educación y radicalismo en México. Los años de Cárdenas (1934-1940)*, México, SEP, 1976, dos volúmenes.

- Camp, Roderic Ai, *Mexican Political Biographies. 1935-2009*, Texas, University of Texas Press, 2011.
- Carrillo, Ana María, "El inicio de la higiene escolar en México: Congreso Higiénico Pedagógico de 1882", en *Revista Mexicana de Pediatría*, Sociedad Mexicana de Pediatría, vol. 66, núm. 2, Marzo-abril de 1999, pp. 71-74.
- Castillo, Isidro, *México y su revolución educativa*, México, Ed. Paz, 1965.
- Castillo Troncoso, Alberto del, "Alfonso Teja Zabre y Rafael Ramos Pedrueza: dos interpretaciones marxistas en la década de los treinta", en *Revista Iztapalapa*, UAM-I, núm. 51, julio-diciembre de 2001, pp. 225-238.
- Castro, Pedro, *Álvaro Obregón: fuego y cenizas de la Revolución Mexicana*, México, Era, 2009.
- Castro Leal, Antonio, *La novela de la Revolución Mexicana*, México, Ed. Aguilar, 1960, 2 tomos.
- Colombani, Claudio G., *Semblanza del Procurador: Ignacio García Téllez*, México, Procuraduría General de la República, 1994, Col. "Biblioteca Emilio Portes Gil", núm. 8.
- Cordero y Torres, Enrique, *Historia Compendiada del Estado de Puebla*, México, Grupo Literario Bohemia Poblana, 1966, tres tomos.
- Cordero y Torres, Enrique, *Diccionario Biográfico de Puebla*, México, Centro de Estudios Históricos de Puebla, 1972, dos tomos.
- Cruz, Salvador, *Historia de la Educación Pública en Puebla. 1790-1982*, México, BUAP, 1995, dos tomos.
- Díaz Arciniega, Víctor, "Calles: el voluntarioso circunspecto", en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. 34, núm. 3 (135), enero-marzo, 1985, pp.460-505.
- Díaz Zermeño, Héctor, "La escuela nacional primaria en la ciudad de México 1876- 1910", en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. XXIX, núm. 1 (113), julio-septiembre, 1979, pp. 59-90.
- Díaz Zermeño, Héctor, "Ezequiel A. Chávez: rasgos de su trayectoria y pensamiento político-educativo", en *Perfiles Educativos*, Instituto de Investigaciones de la Universidad y la Educación- UNAM, vol. XXI, núm. 83-84, enero-junio, 1999, pp. 69-81.
- Díaz Zermeño, Héctor, "Las aportaciones de Luis E. Ruiz en la construcción de la teoría pedagógica mexicana", en Carpy, Clara Isabel, *Miradas Históricas de la Educación y de la Pedagogía*, México, UNAM/ Ediciones Díaz de Santos, 2011.
- Diccionario Porrúa de Historia, Biografía y Geografía de México*, México, Porrúa, 1995 (1964), 4 volúmenes.
- Ducoin Watty, Patricia, "La Escuela de Altos Estudios y el origen de la Pedagogía Universitaria", en Piñera Ramírez, David (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México, Siglo XIX/ Siglo XX*, SEP/ Universidad Autónoma de Baja California/ ANUIES, 2001, pp. 281-300, t. II.
- Ducoin, Patricia, "Origen de la Escuela Normal Superior de México", en *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, vol. 6, núm. 6, 2004, pp. 39-56.
- Dumas, Claude, *Justo Sierra y el México de su tiempo*, México, UNAM, 1986, dos tomos.

- Escalante Fernández, Carlos, "La Cartilla de Alfabetización de la Campaña de 1944 -1946", en CD XIII Encuentro internacional de Historia de la Educación, Zacatecas, Zac., 2012, pp. 3 - 6.
- Fell, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925), Educación, Cultura e Iberoamericanismo en el México posrevolucionario*, México, UNAM, 1989.
- Garcíadiego Dantán, Javier, "De Justo Sierra a Vasconcelos. La Universidad Nacional durante la revolución mexicana" en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. XLVI, núm. 4 (184), 1997, pp. 769- 819.
- Garcíadiego Dantán, Javier, *Cultura y política en el México posrevolucionario*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 2006.
- Garrido, Luis Javier, *El partido de la revolución institucionalizada. La formación del nuevo estado en México (1928-1945)*, México, Siglo XXI, 1985.
- Galván de Terrazas, Luz Elena, *El Proyecto de Educación Pública de José Vasconcelos (Una larga labor de intentos reformadores)*, México, Cuadernos de la Casa Chata 58, 1982.
- González, Luis, *Historia de la Revolución Mexicana. Los días del presidente Cárdenas*, México, El Colegio de México, 1981.
- Greaves L., Cecilia, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo 1940-1964*, México, El Colegio de México, 2008.
- Gutiérrez Casillas, José, *Historia de la Iglesia en México*, México, Porrúa, 1984.
- Hale, Charles, *La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX*, México, FCE, 2002.
- Hernández Luna, Juan, *Ezequiel A. Chávez: impulsor de la educación mexicana*, México, UNAM, 1981.
- Herrejón Peredo, Carlos, "Alfonso Teja Zabre, 1888-1962", www.acadmexhistoria.org.mx/miembrosANT/res-alfonso-teja-zabre.pdf.
- Ibarra, Antonio, *La organización regional del mercado interno Novohispano. La economía colonial de Guadalajara, 1770-1804*, México, UNAM / BUAP, 2000.
- Landa, José, *La idea de universidad de Justo Sierra*, México, UNAM, 2005.
- Larroyo, Francisco, *Historia Comparada de la Educación en México*, México, Porrúa, 1977.
- Lira Luna, Daniel, "La biblioteca personal de don Ezequiel A. Chávez", en *Biblioteca Universitaria*, UNAM, Nueva época, vol. IX, núm. 2, julio-diciembre de 2006, pp. 133-143.
- Loyo, Engracia, "Lectura para el pueblo, 1921-1940", en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. 33, núm. 3 (230), enero-marzo, 1984, pp. 298-345.
- Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999.
- Loyo, Engracia, "Educación de la comunidad, tarea prioritaria, 1920-1934", en *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México*, México, Seminario de Historia de la Educación/ El Colegio de México/ INEA-SEP, 1995, t. II, pp. 341-411.

- López Guzmán, Jorge, "La cuestión educativa en Guanajuato. Proceso de modernización y cambio político 1915-1938", Tesis de Maestría, Universidad Iberoamericana, 2004.
- López Pérez, Oresta, "Currículum sexuado y poder: miradas a la educación liberal diferenciada para hombres y mujeres durante la segunda mitad del siglo XIX en México", en *Relaciones, Estudios de Historia y Sociedad*, El Colegio de Michoacán, vol. XXIX, núm. 113, invierno 2008, pp. 33-68.
- Luquín Guerra, Roberto, "La intuición originaria en la filosofía de José Vasconcelos", en *Signos filosóficos*, UAM, vol. VIII, núm. 16, 2006, julio-diciembre, pp. 98-124.
- Márquez Carrillo, Jesús, "Los orígenes del avilacamachismo. Una arqueología de fuerzas en la constitución de un poder regional: El Estado de Puebla (1929-1941)", Tesis de Licenciatura en Historia, Colegio de Historia, Facultad de Filosofía y Letras, BUAP, Puebla, 1983.
- Márquez Carrillo, Jesús, *El Tiempo y su sombra. Política y oposición conservadora en Puebla, 1932-1940. Una crónica*, México, Secretaría de Cultura-Gobierno del Estado de Puebla, 1997.
- Marsiske, Renate, "La autonomía universitaria. Una visión histórica y Latinoamericana", en *Perfiles Educativos*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación- UNAM, 2010, vol. XXXII, pp. 9-26.
- Martínez Assad, Carlos, "El pasado y el presente político de Guanajuato", en *Estudios Sociológicos*, El Colegio de México, vol. XV, núm. 44, mayo-agosto de 1997, pp. 351-369.
- Matute, Álvaro, *La Revolución Mexicana: actores, escenarios y acciones (Vida cultural y política, 1901-1929)*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 1993.
- Matute Aguirre, Álvaro, "Estudio Introductorio", *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX. La desintegración del positivismo (1911-1935)*, México, Instituto de Investigaciones Históricas- UNAM/FCE, 1999, pp. 13-49.
- Matute, Álvaro, "La aventura intelectual de Alfonso Teja Zabre", en Carabarán Gracia, Alberto (ed.), *Siluetas y generaciones en la historiografía mexicana. De Bulnes a Chávez Orozco*, Puebla, Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades "Alfonso Vélaz Pliego"-BUAP, 2011, pp. 97-126.
- Medina, Luis, *Historia de la Revolución Mexicana, 1940 – 1952. Del cardenismo al avilacamachismo*, México, El Colegio de México, 1978.
- Mendoza Ramírez, María Guadalupe, *La cultura escrita y los libros de texto de Historia Oficial en México. 1934-1959*, México, El Colegio Mexiquense, 2009.
- Menéndez Menéndez, Libertad y Díaz Zermeño, Héctor, *Los primeros cinco directores de la Facultad de Filosofía y Letras, 1924-1933*, México, Facultad de Filosofía y Letras- UNAM, 2007.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Universidad Iberoamericana/Centro de Estudios Educativos AC, 1998.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos AC, 1998.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964*, México, Centro de Estudios Educativos AC, 1998.
- Meyer, Jean, *El Sinarquismo, el Cardenismo y la Iglesia*, México, Tusquets, 2003.

- Monroy Huitrón, Guadalupe, *Política educativa de la Revolución (1910-1940)*, México, SEP, 1975.
- Montes de Oca Navas, Elvia, *La educación socialista en el Estado de México, 1934-1940, una historia olvidada*, Zinacantepec, El Colegio Mexiquense/ Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, 1998.
- Munguía Escamilla, Estela, "Experiencias de lucha magisterial en la Puebla de los años veinte", en Tirado Villegas, Gloria Arminda (coord.), *De la filantropía a la rebelión. Mujeres en los movimientos sociales de finales del siglo XIX al siglo XXI*, México, BUAP, 2008, pp. 75-91.
- Narvárez Hernández, José Ramón, "El código privado-social. Influencia de Francesco Consentini en el Código Civil mexicano de 1928", en *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, 2004, vol. XVI, pp. 201-226.
- Ocampo López, Javier, "José Vasconcelos y la Educación Mexicana", en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, núm. 7, 2005, pp. 139-159.
- Pansters, G. Wil, *Política y poder en Puebla. Formación y ocaso del cacicazgo avilacamachista, 1937-1987*, México, BUAP/ FCE, 1998.
- Peral, Miguel Ángel, *Diccionario de Historia, Biografía y Geografía del Estado de Puebla*, México, Editorial Peral, 1971.
- Pérez San Vicente, Guadalupe, Martínez Villegas, Lucía y Rivera Delgado, Hilda, *La extensión universitaria, notas para su Historia*, México, UNAM, 1979, dos tomos.
- Quintanilla, Susana, "Los libros del Ateneo", en *Historias*, Dirección de Estudios Históricos-INAH, núm. 29, octubre de 1992 a marzo de 1993, pp. 89-106.
- Quintanilla, Susana, "El debate intelectual acerca de la educación socialista", en Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay, (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997, pp. 47-75.
- Quirarte, Martín, *Gabino Barreda, Justo Sierra y el Ateneo de la Juventud*, México, UNAM, 1970.
- Raby, David L., *Educación y Revolución Social en México (1921-1940)*, México, SEP, 1974, Sep Setentas, núm. 141.
- Ramos Escandón, Carmen, "Enrique C. Rébsamen, ideólogo educativo", en *Primer Anuario*, Universidad Veracruzana, 1977, pp. 72-92.
- Rajchenberg S., Enrique, "Las figuras heroicas de la revolución en los historiadores protomarxistas", en *Revista Secuencia*, Instituto Mora, núm. 28, enero-abril de 1994, pp. 49-64.
- Rochfort, Desmond, "The Sickie, the Serpent, and the Soil: History, Revolution, Nationhood, and Modernity in the Murals of Diego Rivera, José Clemente Orozco, and David Alfaro Siqueiros", in Vaughan, Mary Kay and Lewis, Stephen E. (eds.), *The Eagle and the Virgin. Nation and Cultural Revolution in Mexico, 1920-1940*, Durham and London, Duke University Press, 2006, pp. 43-57.
- Rockwell, Elsie, *Hacer Escuela, Hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán/ CIESAS/ CINVESTAV, 2007.
- Rodríguez, Alberto, *Los orígenes de la teoría pedagógica en México. Elementos para una construcción didáctica*, México, UNAM, 1999.

- Rodríguez Ochoa, Agustín, *La ética al servicio de la Revolución. Ignacio García Téllez*, México, B. Costa-Amic, 1976.
- Rojas, Beatriz, Gómez Serrano, Jesús, et al, *Breve historia de Aguascalientes*, México, FCE/ El Colegio de México, 1994.
- Royo, Luis A., "La historia cinematográfica de Alfonso Teja Zabre. Los Niños Héroes de Chapultepec y su proyección política", en *Revista Iztapalapa*, UAM-I, núm. 51, julio-diciembre de 2001, pp. 53-68.
- Sánchez Gavi, José Luis, "Los gobiernos de la Revolución y la iglesia en Puebla, 1926-1940", en Tecuanhúey Sandoval, Alicia (coord.), *Clérigos, políticos y política. Las relaciones Iglesia y Estado en Puebla, siglos XIX y XX*, México, BUAP, 2002, pp. 149-162.
- Sánchez Quintanar, Andrea, *Tres socialistas frente a la Revolución Mexicana, José Mancisidor, Rafael Ramos Pedrueza, Alfonso Teja Zabre, Estudio introductorio y selección de textos*, México, CONACULTA, 1994, Colección Cien de México.
- Skirus, John, *José Vasconcelos y la cruzada de 1929*, México, Siglo XXI, 1982.
- Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl y Bolaños Martínez Raúl (coords.), *Historia de la Educación Pública en México*, México, FCE/ SEP, 1997.
- Sol, Manuel, "Ignacio Manuel Altamirano: intención e imagen de un crítico", en *Literatura Mexicana*, Revista del Centro de Estudios Literarios del Instituto de Investigaciones Filológicas-UNAM, vol. 9-1, 1998, pp. 45-65.
- Sotelo Inclán, Jesús, "La Educación Socialista", en Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl y Bolaños Martínez Raúl (coords.), *Historia de la Educación Pública en México*, México, FCE/ SEP, 1997.
- Spenser, Daniela, *El triángulo imposible. México, Rusia Soviética y Estados Unidos en los años veinte*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/ Miguel Ángel Porrúa, 1998.
- Staples, Anne, "El entusiasmo por la independencia", en Escalante Gonzalvo, Pablo et al, *Historia Mínima de la Educación en México*, México, El Colegio de México, 2010, pp. 97-126.
- Tecuanhúey Sandoval, Alicia, *Cronología Política del Estado de Puebla 1910-1991*, México, BUAP, 1994.
- Tecuanhúey Sandoval, Alicia, "Genaro García: La escritura de la historia y la biografía de Leona Vicario", en Carabarrín Gracia, Alberto (ed.), *Temas de Cultura Historiográfica de México*, México, ICSyH-BUAP, 2008, pp. 119-183.
- Tinajero, Araceli, *Exilios y cosmopolitismo en el Arte y la Literatura hispanoamericanos*, Madrid, Ed. Verbum, 2013.
- Tyack, David B., *Learning Together. A History of Coeducation in American Public Schools*, New York, Rusell Sage Foundation, 1992.
- Trejo Villalobos, Raúl, *Filosofía y Vida: el itinerario filosófico de José Vasconcelos*, Salamanca, Ediciones Universidad Salamancana, 2010, Colección Vítor, Núm. 276.
- Trejo, Evelia, "José María Vigil. Una aproximación al Santo Laico", en Clarck de Lara, Belén y Speckman, Elisa (eds.), *La república de las Letras. Asomo a la cultura escrita del México Decimonónico*, México, UNAM, 2005, vol. III, pp. 285-300.

- Trejo, Evelia, "Luis Chávez Orozco, un historiador en los márgenes de la historiografía académica", en Carabarrín Gracia, Alberto (ed.), *Temas de Cultura Historiográfica de México*, México, ICSyH-BUAP, 2008, pp. 121-155.
- Valderrama Iturbe, Pablo, "Evolución de la enseñanza de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México, 1910-1970", en Reidl Martínez, Lucy María y Echeveste García, María de Lourdes (comp.), *La Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de México. 30 años de vanguardia*, México, UNAM, 2003, pp. 1-59.
- Vaughan, Mary Kay, "El cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto, 1921-1940", en Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay, (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997, pp. 76-108.
- Vaughan, Mary Kay, "El papel político de los Maestros federales durante la época de Cárdenas: Sonora y Puebla", en Quintanilla, Susana y Vaughan, Mary Kay, (coords.), *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, FCE, 1997, pp. 166-195.
- Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1934-1940*, México, FCE, 2001.
- Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y Educación en México*, México, El Colegio de México, 1970.
- Vázquez, Josefina Z., "La república Restaurada y la Educación, un intento de victoria definitiva", en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. XVII, núm. 2 (66), octubre-diciembre, 1967, pp. 200-211.
- Vázquez, Josefina Z., "Cincuenta y tres años de las Memorias de la Academia Mexicana de la Historia", en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, vol. L, núm. 4 (200), abril-junio de 2001, pp. 709-718.
- Vázquez Negrete, Ariel, *Ignacio García Téllez: primer rector de la autonomía universitaria*, UNAM, 2004.
- Vega y Ortega, Rodrigo, "Las conferencias geográficas impartidas por las alumnas de la Escuela Normal para Profesoras de la Ciudad de México, 1894-1905", en *Redes*, Universidad Nacional de Quilmes, Argentina, vol. XIX, núm. 36, junio de 2013, pp. 129-158.
- Who's Who in Latin America*, California, Stanford University Press, 1935.
- Yáñez, Agustín, *Don Justo Sierra: su vida, sus ideas y su obra*, México, El Colegio Nacional, 2002.

Escuela laica, escuela socialista. La educación en México, 1881-1940

Serie: Lenguaje, Educación e Innovación.

Libros digitales de Acceso Libre se terminó de formar

en abril de 2016 en 2think Design Studio. Privada 2 B Sur 3110, Despacho 201

Colonia El Carmen Huexotitla, Puebla, Pue. C.P. 72534, México.

www.2thinkdesignstudio.com

En su composición se emplearon los tipos Din y Rockwell con sus variantes.

