

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE HISTORIA

TESIS DE LICENCIATURA EN HISTORIA

***NACIONALISMO Y EDUCACIÓN. EL CASO DE LA REACCIÓN DE
UNA ESCUELA PARTICULAR DURANTE LA EDUCACIÓN
SOCIALISTA EN MÉXICO***

AUTOR: ALAN ROBERTO LLANOS VELÁZQUEZ

ASESORA: DRA. LUZ ELENA GALVÁN LAFARGA

MÉXICO, D.F. 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIA Y AGRADECIMIENTOS

Este trabajo está dedicado a mi abuelo Javier Llanos, ya que él, mediante sus anécdotas e historia, despertó en mí el gusto y la inquietud por el pasado.

Agradezco el apoyo que mi familia me ha brindado a lo largo de mi vida. Principalmente a mis padres Roberta y Mauricio, ya que ellos mediante el ejemplo del trabajo y el amor que profesan a sus hijos, nos han demostrado que todo es posible cuando te lo propones. Gracias.

A mis hermanos Diana y Ricardo, puesto que juntos hemos disfrutado de grandes momentos al tiempo que hemos ido creciendo.

De igual forma agradezco a todos mis profesores y profesoras de la Facultad de Filosofía y Letras, con los cuales he aprendido acerca del oficio de historiar.

Al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social por haber creído en la viabilidad de esta tesis y por haberme otorgado la beca de Tesis Externa.

También a mi asesora de tesis, la Doctora Luz Elena Galván, quien mediante sus críticas, sugerencias y enseñanzas coadyuvó a que este trabajo fuese tomando forma poco a poco.

A mis sinodales, María de Lourdes Alvarado, Javier Rico, Edgar Rojano e Isaac García quienes con su lectura, propuestas y puntos de vista, ayudaron a esclarecer y enriquecer el contenido de esta tesis.

Finalmente quiero agradecer a Galileo Alcántara, Daniel Altbach, Marco Antonio Espejo, Aleida García, Geraldine Granados, Iván Lerin, Noé Martínez, Beatriz Munguía, Aline Padilla, Alfredo Palma, Uriel Palma, Roberto Partida y Mónica Rodríguez por su amistad, sus consejos, su camaradería, y por haberme soportado a lo largo del sinuoso camino que significó elaborar esta tesis.

ÍNDICE

	<u>Página</u>
DEDICATORIA	2
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I. NACIONALISMO, IDEOLOGÍA Y EDUCACIÓN	18
1.1. Nacionalismo. Diversos enfoques e interpretaciones de un tema complicado.....	18
El Estado.....	19
La nación.....	20
La nacionalidad.....	21
Unidad impuesta.....	22
Propagación de una idea. Formas y métodos del nacionalismo.....	24
1.2. Ideología. Encuentro de ideas.....	27
Ideología y pensamiento nacionalista.....	30
1.3. Nacionalismo y educación. Relaciones y convergencias.....	31
Educando a la nación. El Estado y su incursión educativa.....	35
Diversidad educativa, diversidad ideológica.....	35
CAPÍTULO II. REVOLUCIÓN MEXICANA Y CONSOLIDACIÓN DEL NUEVO ESTADO	39
2.1. De la necesidad de la paz a la necesidad del cambio.....	39
Revolución Mexicana. Inicio de una lucha prolongada.....	40
Diversidad y división. La búsqueda de un fin común.....	41
Una nueva Carta Magna. El triunfo constitucionalista.....	42

2.2.	Diversos intentos culturales para conseguir la hegemonía.....	43
	Reconstrucción material y social.....	43
	Didáctica revolucionaria. Instituciones y sujetos reinventando la nación.....	46
2.3.	Maximato y cardenismo. Distintas formas de gobierno sobre un mismo Estado.....	49
	El conflicto cristero.....	50
	Inicio del maximato. Crisis y unión.....	55
	Un partido político de Estado.....	56
	El cardenismo. Discrepancia frente a la postura del “Jefe”.....	57

CAPÍTULO III. EDUCACIÓN SOCIALISTA. ANTECEDENTES

Y POSTURAS.....	60	
3.1.	Antecedentes de la educación socialista.....	60
	Revolucionando la escuela y la educación.....	60
	Escuela racionalista.....	63
	El proyecto educativo vasconcelista.....	66
	Educación sexual. Bassols y el comienzo de la radicalización educativa.....	68
3.2.	Educación socialista. Fundamentos y justificaciones teóricas y políticas.....	76
	Debatiendo al “socialismo”.....	76
	Socialismo educativo “a la mexicana”.....	80
	La educación socialista frente a la sociedad. Las primeras reacciones.....	83
3.3.	El Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista.....	88
	La organización educativa.....	88

CAPÍTULO IV. ESCUELA Y RELIGIÓN.....

4.1.	Educación particular. Orígenes y posturas.....	93
4.2.	Iglesia católica y escuelas confesionales.....	95
	Influencia, postura y reclamo del catolicismo frente a la sociedad.....	95

El Estado, la Iglesia y la educación.....	98
La educación confesional.....	100
Congregaciones y hermandades. Educando y adoctrinando.....	103
4.3. Los hermanos lasallistas y su incursión en la educación mexicana.....	105
Lasallismo en México. El primer momento.....	107
La Ciudad de México y sus primeros centros educativos lasallistas.....	109
4.4. El segundo momento. Recuperación y consolidación del lasallismo en México.....	111
Colegios capitalinos. Continuidad de la obra educativa lasallista.....	111
Desencuentro de posturas. Iglesia católica y escuelas confrontando al Estado.....	115
CAPÍTULO V. DEL COLEGIO “SAN BORJA” Y EL “ZACATITO” AL “SIMÓN BOLÍVAR”. LUCHA Y DEFENSA DE UN MODELO EDUCATIVO.....	120
5.1. La debacle de la enseñanza confesional. El inicio de la educación socialista.....	120
Enfado del catolicismo frente a las acciones del Estado.....	123
Resistencia y esfuerzos finales para mantenerse en la legalidad. Clausura de los colegios lasallistas.....	126
5.2. Clandestinidad educativa. Resistiendo al socialismo.....	130
Enseñanza y operación clandestina.....	139
5.3. De la lucha de clases a la “unidad nacional”.....	144
El giro de la política cardenista.....	144
CAPÍTULO VI. FIN DE LA UTOPIÍA. RETORNO A LOS VIEJOS MODELOS Y RELACIONES.....	148
6.1. Disminución de los ataques. Cese del conflicto.....	148
Conciliación en puerta. La Ley reglamentaria de 1939 y los nuevos fines educativos.....	149

El factor nacionalista como punto de encuentro.....	151
6.2. De la clandestinidad a la legalidad.....	152
La salida de la ilegalidad y la reorganización de la obra lasallista.....	152
6.3. Redefinición de la política educativa. Del socialismo al “amor a la patria”.....	154
El proceso de la reforma de 1946.....	154
Anulación de un artículo. Cambio de la ideología estatal.....	156
6.4. Lasallismo al final de la confrontación.....	160
CONCLUSIONES.....	163
BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS.....	170

***NACIONALISMO Y EDUCACIÓN. EL CASO DE LA
REACCIÓN DE UNA ESCUELA PARTICULAR DURANTE LA
EDUCACIÓN SOCIALISTA EN MÉXICO***

INTRODUCCIÓN

La educación resulta ser para la mayoría de las sociedades humanas una forma de acercarse al conocimiento, el cual en parte determina a su población y la orienta en su forma de vida.

Más allá de proveer al individuo aprendizajes precisos y elementales que serán de utilidad a lo largo su vida, la educación funciona como un vehículo por el cual pueden ser propagados discursos ideológicos y formas de pensamiento concretos.

En ese sentido la modalidad educativa particular surge, la mayoría de las veces, como una forma por la cual la pluralidad social se manifiesta. Enfocada en aspectos culturales, deportivos, artísticos, nacionales e incluso religiosos, la educación particular es reflejo de la diversidad social y cultural que una población puede llegar a tener, aunque en algunos casos pudiese ser la única forma de acceder a ella.

En México, la educación a lo largo de su historia ha sido un referente para medir la forma en que, tanto los gobiernos como la sociedad misma, han decidido forjar a las generaciones. Se realiza lo anterior al reivindicar modelos educativos que intentan ser, en el fondo, reflejos de la ideología y pensamiento mismos de sus postulantes.

Así, la educación confesional, concretamente la católica emerge del abanico educativo como una forma de enseñanza específica que conlleva la continuidad de una concepción y modo de vida que resulta ser importante para un sector de la sociedad mexicana.

Sin embargo, habrá que recordar que lo anterior sólo se dio a partir de la laicidad del Estado mexicano ya que anterior a este suceso la Iglesia católica apostólica y romana¹ tuvo el monopolio educativo tanto en la Nueva España como en las primeras décadas de la vida independiente de México.

¹ En adelante se le denominará solamente Iglesia católica.

Es debido a las anteriores consideraciones que nace la idea de realizar una investigación que aborde la forma en que una parte de la sociedad mexicana y el Estado emanado de la lucha revolucionaria se enfrentaron en la querrela que provocó la educación socialista entre 1934 y 1940.

Al ser concebido como la opción educativa que reflejaba los anhelos y deseos educacionales del gobierno cardenista, el socialismo educativo pretendió ser implantado en la totalidad del territorio con la idea de extirpar de la población “fanatismos” y “prejuicios” mediante la exclusión de toda doctrina religiosa dentro de la enseñanza, al tiempo que le brindaría al estudiante las herramientas necesarias que le ayudarían a mejorar su forma de vida tanto individual como colectiva.

Tal pretensión no contó con el agrado y simpatía del sector social católico que vio con recelo las intenciones gubernamentales de hacer desaparecer su modelo educativo. En consecuencia, su intención por mantenerlo vivo desembocó en un enfrentamiento en el cual se defendían en el fondo distintos modelos de nación y de nacionalismo.

Bajo el anterior contexto decidí realizar mi tesis de licenciatura la cual observa el caso de la reacción de la escuela confesional católica lasallista Colegio “San Borja” –y concretamente la de su comunidad escolar, entendiendo por ello maestros, directivos, padres de familia y alumnos- frente a las políticas educativas emprendida durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas del Río.

Estado de conocimiento

La trascendencia del tema de la educación socialista ha merecido un gran interés por parte de los académicos e investigadores de la historia de la educación en México, mismo que ha dado por resultado valiosas interpretaciones². Empero, al situar la mirada en lo que respecta a la educación confesional, y específicamente lo que atañe al lasallismo, puede advertirse que el campo de estudio aun es fértil.

² Al respecto consultar la bibliografía al final de la tesis.

Más allá de algunos trabajos historiográficos (entre los que se pueden mencionar: Valentina Torres Septién *La educación privada en México, 1903-1976* [1997], y María Luisa Aspe Armella, *La formación social y política de los católicos mexicanos. La Acción Católica Mexicana y la Unión Nacional de Estudiantes Católicos, 1929-1958* [2008]), una historia apologética sobre el lasallismo mexicano (Bernardo A. Grousset, *La Salle en México*, 2 V., [1983]), y una tesis de maestría (José Antonio Vargas Aguilar, *Las escuelas de los hermanos de la Salle en México a principios del siglo XX (1905-1914)* [1993]), durante la búsqueda de fuentes y la investigación no encontré más textos que abordasen a las escuelas particulares o confesionales lasallistas como sus objetos de estudio principales.

Tal situación, si bien obedece a la importancia que para la sociedad tiene o tuvo la Revolución Mexicana y concretamente las acciones culturales y educativas que ésta emprendió, las cuales resultan ser paradigmáticas y dignas de ser estudiadas, en parte propicia que las demás modalidades educativas que existían y existen en el territorio no sean abordadas con la misma equivalencia.

Con lo anterior no quiero justificar del todo la importancia de mi tema de estudio, sin embargo, creo que pudiese contribuir, aunque sea de forma mínima, a ampliar el campo de visión con respecto a la historia de la educación en México.

Además, habrá que hacer notar que los trabajos realizados en otras partes de la República mexicana y en el extranjero no fueron consultados para ampliar el estado de conocimiento del tema. Ante ello, sólo resta decir que las posibilidades de que existan trabajos que abarquen el tema de estudio que aquí se propone son grandes y no se limitan a los aquí revisados.

Justificación y pertinencia del tema de estudio

Abordar el estudio del problema educativo acontecido en la década de 1930 me resulta pertinente, ya que al hacerlo pueden observarse distintas perspectivas de la actuación de los implicados en la querrela.

A la distancia, los argumentos de defensa y ataque que en su momento formularon ambas partes pudiesen parecer el guión de una arenga más entre el Estado y la Iglesia católica, pero en su trasfondo, creo, es posible entrever la particular visión, tanto social, cultural e ideológica, que concebían los unos y los otros.

De igual forma, realizaré un acercamiento a la forma en que actuaron los sectores sociales que se opusieron al socialismo educativo. La trascendencia de ello me resulta fundamental, puesto que pese a que ellos eran los impulsores de la controversia educativa, en pocas ocasiones se ha abordado como tema de estudio su actuación dentro de este conflicto.

Finalmente, el tema, desde mi perspectiva, se reafirma cuando se observa que dentro de la querrela educativa de 1934 se confrontaron distintas visiones sociales, culturales, ideológicas y nacionales, las cuales buscaban hacer valer dentro de su particular modelo educativo su propia concepción de vida y de sociedad.

Más allá de comulgar o no con sus propuestas, lo cierto es que estos sectores sociales elaboraron un discurso sobre la pertinencia de su modelo educativo, el cual considero tiene que ser observado y analizado para poder entender lo compleja que fue la educación socialista mexicana.

Problema de investigación

La reforma educativa de 1934 que desembocó en la modificación del artículo tercero constitucional no contó con la aprobación social unánime; los opositores a la política revolucionaria manifestaron su descontento frente a algo que los afectaba de forma inmediata.

Ante el evidente inicio de un conflicto en el que tanto el Estado como sus opositores observaron que la educación representaba una excelente forma de propagación de ideas, pensamientos, concepciones, visiones e interpretaciones de lo que cada perspectiva entendía que tenía que ser el país y la sociedad, se suscitaron diversos enfrentamientos que desafiaron el poder en potencia que cada uno poseía.

La pugna por las conciencias, al parecer, fue el elemento clave que por una parte pretendió implantar una visión nacionalista, progresista y “socialista” de la vida, de la historia y del país, mientras que la otra optaba por la continuidad de modelos y tradiciones que representaban una estructura pretérita, misma que para la visión del nuevo Estado revolucionario resultaba inaceptable su continuidad y predominio. Lo destacado es observar que ambas ideologías tendrían que ser propagadas mediante la educación escolar.

Los grupos opositores no bajaron la guardia en la defensa de lo que ellos consideraban su *derecho* de impartir el tipo de educación que creían sería el más conveniente. Para ello contaron con el apoyo de la Iglesia católica, la cual era afectada por la política anticlerical del gobierno.

Ante este panorama el Estado no claudicó en su pretensión de ser el ente hegemónico que dictara, desde el sistema educativo, los nuevos preceptos que sostenían y daban vida a la Revolución Mexicana. Por su parte la Iglesia católica y los grupos afines a ella iniciaron una movilización tendiente a mantener activo su sistema educativo, el cual daba vida a su forma de organización social y cultural.

En ese sentido, reitero, me avocaré al estudio del caso de la escuela confesional lasallista Colegio “San Borja”, misma que por sus características –pertenecer a una congregación religiosa consagrada a la enseñanza con una larga tradición pedagógica, haberse mantenido abierta a pesar de la vigilancia del Estado, que contó con el apoyo de su comunidad escolar y que sorteó a la educación socialista para reaparecer años después bajo otro nombre- considero que es un buen ejemplo para observar la forma en que se dio la confrontación entre el Estado y un sector de católicos contrarios a la política educativa del régimen.

Hipótesis de investigación

Dentro de este conflicto también existió la postulación de ideas y modelos de Nación, los cuales respondieron a las particulares características culturales de quienes los

proponían. Por una parte, el Estado se encontraba desarrollando un discurso legitimador en el cual la visión nacionalista resultaba primordial.

Por el otro los grupos opositores al gobierno y afines a la educación confesional sustentaban una idea de la nación que enaltecía la participación de la iglesia y religión católica como factor fundamental de la conformación de lo nacional.

En ese sentido, el nacionalismo se observa como el elemento justificador de las acciones de ambos bandos.

Uno al utilizarlo como elemento cohesionador de la sociedad mediante un discurso tendiente a enaltecer el laicismo estatal nacionalista y el otro al referirse a su arraigo nacional mediante la defensa de costumbres y tradiciones culturales postuladas por una Iglesia católica que además exigía –y sigue exigiendo- su lugar dentro de la historia nacional.

Al hacerlo, ambos pretendieron hacerse de las simpatías de una sociedad que se encontró en medio de esta disputa, que si bien fue educativa, en el trasfondo implicaba la difusión de una idea concreta de la nación, lo nacional y el nacionalismo.

En ese sentido el factor nacionalista debe ser observado como parte del eje de las acciones y discusiones que enfrentaron tanto al Estado como a los grupos opositores a este, partidarios y defensores la educación confesional católica.

Las actividades y acciones emprendidas por aquellos sujetos pertenecientes a la comunidad escolar del Colegio “San Borja”, realizadas en defensa de lo que ellos consideraban su libre derecho de enseñanza, así como la idea de que tanto el Estado como los grupos opositores pretendían implantar en la mente de los alumnos un concepto de la nación y del nacionalismo, es decir una ideología, para apuntalar o perpetuar sus propios sistemas de control social, es la hipótesis a observar y seguir dentro de esta tesis.

Objetivos

El principal objetivo es poder observar las acciones y repercusiones que suscitó dentro de cada grupo la instrumentación de la denominada educación socialista, ya que la reforma de 1934 al artículo tercero constitucional repercutió, hasta cierto punto, en forma directa en la aplicación de modelos de enseñanza que venían impartándose sin mayor problema hasta antes del estallido de la Revolución Mexicana.

El apreciar la postura de los opositores al gobierno en lo que toca al tema educativo, responde a observar y confrontar la visión de país que para esas épocas defendían, definían y proponían dichos grupos. Esto con el objetivo de enriquecer la panorámica sobre este sector social.

Además debe tomarse en cuenta que las escuelas particulares en su amplio sentido y desde mi punto de vista, representan en su gran mayoría a un sector social que, finalmente es parte de la heterogeneidad que conforma a este país, el cual definitivamente cuenta con una visión e ideología propia de lo nacional y la nación como cualquier otro grupo social y cultural.

En sí lo que se observa en este tema es la instrumentación de una nueva visión nacionalista de Estado, frente a otra que contrapone y no acepta dichos preceptos por afectar sus sistemas sociales y culturales.

El cuerpo de la tesis

El texto se divide en seis capítulos, los cuales abordan puntos específicos del tema de estudio.

En el primero se realiza un abordaje teórico de aquellos conceptos que se creen fundamentales para comprender el desarrollo de la tesis. Así, tanto el nacionalismo como la ideología y su vinculación con la educación son analizados para realizar un acercamiento a los términos.

El segundo está dedicado al contexto histórico en el cual se desarrolla la tesis. El proceso revolucionario en sus distintas etapas pretende ser abordado, poniendo énfasis, principalmente en la forma en que comenzó a formularse el nacionalismo revolucionario como factor de identidad y punto de convergencia de la sociedad.

En ese mismo sentido se aborda la consolidación política del régimen revolucionario. Tal proceso lo detengo al momento de arribar al gobierno de Lázaro Cárdenas en cuyo sexenio se desarrolla la problemática.

En el tercero realizo un acercamiento a la educación socialista, iniciando en los antecedentes que le dieron cuerpo a la ideología educativa; de igual forma hago énfasis en tres momentos considerados fundamentales: la discusión parlamentaria que condujo a la reforma educativa; las reacciones de la sociedad de la época frente al hecho, y el plan de acción de la escuela socialista formulado por el gobierno.

El cuarto está dedicado a los vínculos existentes entre la religión católica y la educación. Además, abordo la forma en que la congregación lasallista se establece en México y comienza a desarrollar su labor educativa hasta el momento de su expulsión.

En el quinto se concentra el estudio del caso concreto. Es, además, donde se reúne la mayor parte de los ejemplos que pretenden darle mayor fortaleza a esta tesis.

En el sexto se aborda la forma en que la educación socialista comienza a sufrir su declive y cómo el discurso del gobierno comienza a tornarse más moderado para finalizar con la eliminación del socialismo educativo y en su lugar establecerse nuevamente la educación laica.

Finalmente se encuentran las conclusiones en las cuales están depositados las consideraciones finales de esta tesis, así como mi balance e interpretación personal sobre el tema.

Las fuentes

En esta tesis fueron utilizadas tres tipos de fuentes: las bibliográficas, las hemerográficas y los documentos que obtuve en diversos archivos.

Sobre las primeras es importante señalar que fueron las que se utilizaron con mayor amplitud en el desarrollo de la investigación previa a la redacción de esta tesis.

Cabe mencionar la importancia que tuvieron los distintos enfoques de cada uno de los libros consultados, y la variedad de escritos que ya fuese desde la antropología, la sociología, la pedagogía, la filosofía, el derecho y, por supuesto, la historia, aportaron un punto de reflexión y análisis con respecto al tema aquí presentado.

Por otra parte, las fuentes hemerográficas sirvieron principalmente para tener un acercamiento a la postura de la sociedad católica conservadora de la época. Para ello me valí de un periódico en particular *La Palabra Nacionalista*, diario que por su marcada línea editorial religiosa me permitió tener una aproximación a uno de los medios y formas de pensamiento que permeaban en la sociedad de la década de 1930.

La revisión de sus números, concretamente los publicados entre enero de 1934 y abril de 1935, sirvió para dar seguimiento a los acontecimientos sucedidos durante la querrela educativa, al tiempo que me permitieron acceder a un medio de comunicación crítico del régimen revolucionario.

Finalmente, los archivos a los que tuve acceso fueron tres: el Archivo General de la Nación, el Archivo Histórico de la “Fundación Mier y Pesado” y el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

De todos ellos obtuve información valiosa que en un sentido u otro orientaron esta tesis, algunas veces derribando argumentaciones previas, y otras confirmando las afirmaciones que iba redactando.

Sin embargo, desafortunadamente y pese a la constante insistencia hecha a los lasallistas para que me permitiesen consultar sus archivos, esto no pudo ser posible. Espero

que algún día abandonen su postura de ensimismamiento y desconfianza para que de esa forma textos como este puedan ser completados con los documentos que se encuentran bajo su resguardo.

De tal forma está estructurada esta tesis, de la cual soy el único responsable y sustentador.

México, D. F. 2010

CAPÍTULO I

NACIONALISMO, IDEOLOGÍA Y EDUCACIÓN

1.1. NACIONALISMO. DIVERSOS ENFOQUES E INTERPRETACIONES DE UN TEMA COMPLICADO

El nacionalismo como tema de estudio ha sido abordado a partir de una gran variedad de enfoques políticos, culturales, económicos, sociales e ideológicos, los cuales pretenden abrir horizonte en la vastedad de vetas de análisis que puede arrojar el mismo.

Ubicado frecuentemente como una ideología nacida en Europa hacia finales del siglo XVII y principios del XVIII por medio de los movimientos unificadores europeos, consolidado hacia el siglo XIX mediante el liberalismo político imperante y propagado al resto del mundo en menor o mayor grado por medio del colonialismo¹, el nacionalismo desde su aparición en la vida de las sociedades humanas se ha arraigado en la gran mayoría de aquellas que decidieron adoptarlo.

Lo anterior con la intención de tratar de dar identidad a la población habitante de un territorio determinado, sustentando dicha idea en el supuesto de que todos sus miembros responden a un interés cultural, económico, político y social común.

Tal representación de la conducta de la vida social resultaría más que conveniente y oportuna para obtener una convivencia armónica entre los miembros de alguna comunidad, aún en medio de las discrepancias.

¹Al respecto ver: Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007, (Colección Popular 498), 315 p., y Eric Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Editorial Crítica, Grijalbo Mandori, 1998 (Colección Libros de Historia), 212 p.

Sin embargo, dicha pretensión no es, desde mi perspectiva, más que una utopía pues la humanidad es una especie tan heterogénea y compleja que difícilmente puede homogeneizarse atendiendo a ciertas pautas marcadas por ideologías nacientes en un mundo convulsionado.

La conquista y consolidación de la unidad nacional presupone, desde la ideología nacionalista, un estadio ejemplar en el modo de vida humana. Sin embargo, es preciso deshilar, aunque sea de una forma general pero que se cree precisa, los elementos de los cuales se desprende y le dan vida, los cuales considero que son esencialmente el Estado, la nación y la nacionalidad.

El Estado

Visto como una unidad políticamente centralizada en la cual, desde la visión weberiana, se deposita a consideración de la población entre otras cosas el monopolio de la violencia legítima dentro de la sociedad, el Estado viene a ser aquella institución o conjunto de instituciones específicamente relacionadas con la conservación del orden; éstas, díganse los poderes políticos y jurídicos principalmente, se considera que son la base y fuerza del Estado.²

Su fuerza y solidez es la que determina la forma de organización de la nación y el gobierno que ha decidido adoptar. Sin embargo, y si se atiende el hecho de que al Estado lo determina el propio consenso de una población en su conjunto, entonces el nacionalismo, en el entendimiento de “fin común de una población”, es básicamente una teoría sobre el modo apropiado de construir al Estado³, ya que sería precisamente el nacionalismo, como movimiento u organización política o ideológica, el que busca unir Estado y nación.

² Ernst Geller, *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza Editorial, 1988 (Colección Alianza Universidad), 189 p, pp. 16.

³ Bhikhu Parekh, “El etnocentrismo del discurso nacionalista”, en Álvaro Fernández Bravo (compilador), *La invención de la nación: lecturas de la identidad, de Herder a Homi K. Bhabha*, Buenos Aires, Manantial, 2000, 240 p., pp. 106.

Ya sea a partir de “una nación sin estado, o bien a partir de un estado sin nación”⁴, el nacionalismo ejerce el papel de elemento unitario a nivel social y político dentro de la concepción misma del Estado.

Descansa sobre bases concretas en las cuales principalmente un territorio, una lengua, una ideología, una cultura⁵ y una población son los pilares fundamentales de su cimentación. Sin ellos difícilmente podría establecerse, al menos en los términos que él mismo se determina.

Así, el Estado se observa como el fin último de la forma organizativa dentro del cual las diversas necesidades ya sean de orden, concentración de poder en sus múltiples variantes, legitimación, justificación o estructuración regirán a la sociedad y al gobierno que lo han adoptado como la base sobre la cual se sostendrán ellos mismos y la nación que integren.

La nación

Por otra parte la nación viene a ser el constructo sobre el cual se aposentan los conceptos de Estado y nacionalismo. Es además el depositario, organizador y catalizador de los elementos culturales necesarios para poder determinar aquello que lo diferencia del resto de las naciones. Es finalmente dentro de este entendimiento todo lo que se considera, habrá de proveer y determinar la identidad de los sujetos.

Esto resulta así ya que la nación “es una unidad sociocultural superior a las etnias, tribus, clanes y familias. Supone cierto grado de identificación/autorreconocimiento por

⁴ Al respecto ver: Franco Savarino, “Nación y nacionalismo”, en Sergio Sánchez Díaz y Silvia Araceli Prado Camacho (coordinadores), *Primer Foro de Investigación Científica en la ENAH*, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, 2003, 504 p, pp. 468.

⁵ Al hacer mención de la cultura como elemento conformante de una sociedad se integra dentro de esta consideración a todos aquellos elementos que la constituyen. Dígase sus diversas manifestaciones como pueden ser religiosas, musicales, dancísticas, de escritura, gastronómicas, didácticas, recreativas, entre muchas otras que sólo los alcances sociales de sus mismos habitantes podrían limitar.

parte de sus miembros (con una frontera reconocible nosotros/ellos) y ciertos elementos de organización interna”.⁶

Igualmente hay que tomar en cuenta el hecho de que “una nación es uno o varios grupos étnicos [o sociales] cuyos miembros creen, o en cierto modo les inducen a creer que ‘poseen un Estado’, es decir, que acarrearán una responsabilidad especial por ello.”⁷

En este sentido se observa que la idea de nación nace de un entramado discursivo donde el nacionalismo e incluso el Estado son actores insoslayables y determinantes de su misma aparición conceptual. La nación surge como un constructo ideológico que ha sido esencial para asignar posiciones de subjetividad en el Estado moderno.⁸

Finalmente se apreciará como la porción territorial dentro de la cual una sociedad en su conjunto convivirá y se desenvolverá culturalmente partiendo del supuesto de que lo harán como una unión que a su vez se verá en la necesidad de defenderla por ser ella, la nación, el rasgo que los define y los provee de una nacionalidad que los distingue.

En un sentido práctico, la nación proporciona al Estado aquellos contenidos de identificación cultural, de adhesión emocional y de arraigo temporal, de los cuales carece en cuanto organización sólo política.⁹

La nacionalidad

La nacionalidad viene a ser lo que se piensa que distingue y da identidad a todos los miembros de una nación frente a los pertenecientes a otra. Discrepancias que finalmente darán a una población la idea de su autenticidad y originalidad; componentes que se cree son únicos, auténticos, irrepetibles e infalsificables entre la vastedad de los grupos humanos.

⁶ Franco Savarino, *op. cit.* [2003], pp. 467.

⁷ Gerd Baumann, *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2001, 207 p, pp. 45.

⁸ Álvaro Fernández Bravo, *op. cit.* [2000] pp. 17.

⁹ Franco Savarino, *op. cit.* [2003].

El hecho de recurrir a elementos que se creen son “herencia y raíz” de un grupo social deja, al parecer, poca pauta para la discusión en lo referente al sentimiento de pertenencia a una nación y la autenticidad de la misma.

Tales evocaciones propician el despertar de otro elemento determinante dentro de la estructura de la nación; la identidad nacional emerge como sentimiento de pertenencia hacia la nación en particular. Surgida de manera espontánea por la población o impulsada y propagada por el nacionalismo, el proceso suele causar tensiones socioculturales¹⁰ debido a la discrepancia social provocada al momento de evocar ciertos elementos simbólicos o materiales homogéneos.

Suele olvidarse que una población que ocupa un territorio determinado o habla una cierta lengua no es homogénea por estos elementos, mucho menos se puede alegar que los una un “pasado común”.

Las frecuentes generalidades y manejos que se le dan a la idea de la unidad resultan ir más en detrimento de la diversidad social y cultural que en propiciar un sentimiento unívoco, que si bien puede presentarse, difícilmente abarcará los deseos, anhelos y sentimientos poblacionales.

Por ello la concepción nacionalista sólo puede darse de forma “imaginada”, porque “aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán, ni oirán hablar siquiera de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión”¹¹, y es precisamente ese imaginario el que sustentará a la comunidad nacional creada a partir de distintos elementos políticos y socio-culturales.

Unidad impuesta

La idea de la comunión social –ya sea imaginada o anhelada- más allá de ser recibida con regocijo por todos aquellos que forman una nación en potencia, es más bien cuestionada por quienes difieren de la manera en que la unidad es planteada.

¹⁰ *Ibidem*, pp. 468.

¹¹ Benedict Anderson, *op. cit.* [2007], pp. 23.

Habrá que tomar en cuenta el hecho de que la conciencia de pertenecer a una nación, unida a una urgencia activa de perpetuar y fortalecer los vínculos nacionales por medios diversos, es relativamente nueva y menos que extendida¹².

En esos términos la unidad política territorial sólo puede llegar a ser étnica y culturalmente homogénea exterminando, expulsando, o asimilando a todos los “no nacionales”¹³, aquellos que por alguna razón no llenan los requisitos para formar parte de una determinada nación o, incluso, se niegan a ser parte de ella pueden ser segregados, reprimidos, perseguidos o incluidos y asimilados sin su consentimiento.

Al no concebirse como parte de un todo pasan a ser *enemigos* a los cuales es necesario combatir, pues podrían ser un *peligro* para la nación y sus postulados, ya que con su “contaminación cultural” o en algunos casos su “impureza racial”, y la desunión social, política, social e intelectual que probablemente enarbolan,¹⁴ podrían poner en entredicho la unidad propuesta.

El llevar a la práctica las anteriores consideraciones ha provocado que en más de una ocasión el nacionalismo haya sido el causante de guerras, enfrentamientos étnicos, religiosos, nazismo, fascismo y regímenes políticos opresivos. Esa ha sido una de las formas principales en que el nacionalismo ha hecho sentir su presencia¹⁵.

Emergido en un momento de necesidad unitaria, el nacionalismo y los estados nacionales que lo postularon satisfacían la necesidad unificadora para poder desarrollarse en un período en el que la integridad resultaba más que conveniente para lograr sobrevivir frente a las demás naciones. Las diferencias sustanciales que cada una de ellas poseía tuvieron que ser hechas a un lado, a cambio obtendrían una supuesta solidez y fortaleza que les permitiría desarrollarse igualitariamente en conjunto.

¹² Benjamin, Akzin, *Estado y nación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1968, (Colección Breviarios 200), 240 p., pp. 53.

¹³ Ernst Geller, *op. cit.* [1988], pp. 15.

¹⁴ Álvaro Fernández Bravo, *op. cit.* [2000], pp. 19.

¹⁵ Partha Chatterjee, “El nacionalismo como problema en la historia de las ideas políticas”, en Álvaro Fernández Bravo, *op. cit.* [2000], pp. 125.

Propagación de una idea. Formas y métodos del nacionalismo

Al pretender sustentarse con base en una gran variedad de elementos –una cultura, una economía, un modelo político, una lengua, una historia común y en algunos casos en una religión única- que conjugados se solidifican para volverse en apariencia indivisible, el nacionalismo intenta crear la idea de su autenticidad y validez frente a la comunidad nacional.

De estos elementos sobresale la utilización de dos para apuntalar aún más el discurso nacional; tanto los rasgos culturales como históricos que se consideran comunes de una población suelen ser los elementos más recurrentes para tratar de dar sentido y coherencia a los postulados del nacionalismo.

Los componentes que conforman la cultura de una sociedad –los cuales pueden ser el desarrollo de una lengua, una escritura, métodos agrícolas, música, bailes, expresiones artísticas, gastronómicas, religiosas, entre otras muchas que difícilmente pueden ser enunciados en una sola lista- se entienden como aquellos que se forjaron al pasar de los años por la inventiva de la propia comunidad.

Su duración y perpetuidad –se cree- son el reflejo retrospectivo de todos aquellos que conforman la sociedad moderna. Son su herencia a la cual deben rendir homenaje, respeto, culto e incluso pleitesía, pues es precisamente a ella a la que se deben dentro de este entendimiento.

Por otra parte los elementos históricos, pero sobre todo el manejo y uso al cual son sometidos, son considerados parte esencial e indeleble de los sujetos que pertenecen a dichas poblaciones; suelen ser el complemento de la base de la nación dentro de la dualidad histórico-cultural.

El pasado se transforma en justificador y legitimador de los anhelos de la pretendida comunión social; la historia gloriosa de un pueblo se enaltece y ensalza para causar entre sus miembros un sentimiento de orgullo y apego que los vuelva sus incondicionales

portadores y propagadores, situación que a la vez coloca a los sujetos en el papel de engreídos defensores de “su pasado”.

Lo anterior ha sido algo que aquellos que defienden el nacionalismo han explotado y preservado, pues son lo que podría ser considerado como los componentes principales y esenciales del razonamiento nacionalista. La diversidad tanto cultural e histórica de la que se sirven para dicho fin tendría como la única limitante la de la nación misma, de la cual se piensan predecesores y herederos.

La mezcla de elementos culturales, historias, mitos, leyendas, símbolos, emblemas, lugares, personajes, acontecimientos, íconos, efemérides, héroes, entre otros, así como su interpretación o incluso su deformación para beneficiar a la imagen del Estado y la nación, se presentan como ejemplo de la manipulación que éste ejerce.

Al presentar estos factores como base de la sociedad contemporánea, también surge la necesidad de formar individuos a los cuales se les deja la imagen de que la nación es más antigua que “sus” ancestros y, por supuesto, mucho más que ellos mismos. Es decir, este entramado trasciende a los individuos de modo que es posible decir que pertenecen a la nación.¹⁶

Junto con los elementos histórico-culturales a los que se ha hecho mención, una amnesia colectiva aplicada sobre aquellos momentos que pudieran cuestionar la autenticidad y veracidad de los dichos del Estado, son los componentes necesarios para poder dar mayor sustento a lo que se le ha presentado al sujeto como lo auténticamente verdadero.

La problemática surge cuando dichos elementos se oficializan, apropian, manipulan y amoldan para que se les considere como parte de un todo social regido por un Estado y determinado por una nación.

Al parecer aquello que pudiese ser la mayor fuerza del nacionalismo, es decir, la aceptación del mismo por parte de la población, también se convierte en su mayor

¹⁶ Bhikhu Parekh, *op. cit.* [2000], pp. 99.

debilidad, ya que una población que comienza a cuestionar lo que se supone que son sus bases y fundamentos puede fácilmente desmoronar al Estado por medio de la negativa de pertenecía a la comunidad nacional o, al menos, poner en entredicho la validez de la voluntad común que homogeniza a una sociedad, lo cual se cree “indestructible”.

Ya sea criticado al negar totalmente su carácter como un fenómeno social genuino, o presentado como un producto artificial de una propaganda “malévola o desviada”, o reconocerlo al deificarlo como un principio supremo de la historia humana¹⁷, el nacionalismo suele ser un tema controvertido mundialmente.

Su análisis como tema de estudio está fuera de los alcances de esta tesis debido a la amplitud de las vetas de investigación que tiene un tema como este. Pese a ello es preciso realizar una apreciación personal del mismo.

Desde mi perspectiva, el nacionalismo puede ser visto como una forma particular de observar y concebir a una sociedad a través de todos los elementos que la forman, desde lo político hasta lo cultural, teniendo una característica: se pretende realizar desde una visión de lo uniforme, en donde la percepción de la totalidad se sobrepone por encima de las divergencias que una sociedad pudiese presentar, ya que se considera que dicha uniformidad dará paso a una hegemonía que posibilite la convivencia armónica de sus miembros. Todo bajo el velo protector del Estado, del cual se sirve para poder legitimarse ante la comunidad nacional a la cual dice representar para así *defenderla o fortalecerla* frente a peligros, debilidades o fracturas que pudiesen presentarse.¹⁸

Al encontrarse inmerso en él debe tenerse siempre en cuenta que se es parte de una comunidad política con ciertos elementos culturales que se pueden compartir o no con los demás miembros, más no se pertenece a una comunidad de parentesco.

El hecho es que se quiere hacer creer que los individuos, vía el nacionalismo, que se vinculan por medio de las dos formas, la política y la cultural, dando por resultado una

¹⁷ Benjamin, Akzin, *op. cit.* [1968], pp. 221.

¹⁸ Franco Savarino, *op. cit.* [2003], pp. 468.

unidad que se cree inquebrantable, lo cual resulta difícilmente aceptable y altamente cuestionable por las formas y maneras en que se pretende realizar.

1.2. IDEOLOGÍA. ENCUENTRO DE IDEAS

En cuanto a la ideología como concepto, se pueden hacer algunas anotaciones precisas que permitan el acercamiento a su entendimiento y relación con el nacionalismo y la educación.

La ideología puede ser entendida, desde la visión de Henry Giroux, como “un conjunto de representaciones producidas e inscritas en la conciencia y en la conducta humanas, en el discurso y en las experiencias vividas; de igual forma, afecta y se concretiza en prácticas y formas materiales”.¹⁹

Tal propuesta sitúa a la ideología como una forma de pensamiento que repercutirá no sólo en el discurso del sujeto, sino que lo trascenderá y en cierto grado lo determinará en su conducta por medio de representaciones elaboradas con base en su entorno.

También cabría anotar –desde un apunte muy general de la visión de Antonio Gramsci- que la ideología se observa como una concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica, en todas las manifestaciones de la vida intelectual y colectiva de la sociedad, con el propósito de lograr la hegemonía en una sociedad.²⁰

Así, la ideología ocupa el papel central de la vía por la cual el sujeto concibe al mundo y a su entorno inmediato a través de las diversas actividades sociales que desarrolla ya sea de manera individual o colectiva.

¹⁹ Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI Editores, Universidad Nacional Autónoma de México, 1999 (Colección Educación), 329 p, pp. 183.

²⁰ Citado en: Carlos A. Torres N., “Ideología, educación y reproducción social”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. VIII, núm. 32, octubre-diciembre de 1979. Versión en línea consultada en la siguiente dirección electrónica: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res032/txt3.htm.

Se entiende entonces que la ideología, bajo esta aseveración, se encamina a lograr una socialización idealizada por medio de la apreciación y aplicación homogénea del desarrollo humano a través de una propuesta ideológica concreta.

Pese a que se observa que las ideologías, en teoría, responden a las necesidades de los individuos es oportuno hacer mención de que éstas, tras de sí, vienen acompañadas de uno o varios postulantes que en esencia son los sujetos que las presentan y ofrecen como opción de pensamiento concreto. Esta situación posibilita la formulación de una gran variedad de ideologías que responden o intentan responder a las necesidades particulares del sujeto, lo cual vuelve más diverso el campo ideológico que una sociedad pudiese presentar.

Al igual que las identidades, las ideologías se presentan frente a una comunidad que resulta igualmente diversa y que por ende se asociará o se distanciará de ellas en la medida en que éstas formulen un esquema que represente los intereses particulares del sujeto o colectivos de la sociedad. Su riqueza y número no se limita por la pretensión hegemónica que alguna o algunas formulen, al contrario, se multiplica frente al desarrollo mismo de la vida social.

Por ello es preciso hacer hincapié en que “la formación de ideologías no es un simple acto de imposición. Es generada por actores concretos y encarnada en las experiencias vividas que pueden resistir, alterar o modificar los mensajes sociales.”²¹

Ciertamente, no toda ideología es aceptada por el grueso de una población; la simpatía que puede despertar de un individuo en particular tiene que estar vinculada necesariamente a una serie de preceptos, creencias, valores y acuerdos que el sujeto en cuestión admite y reconoce como parte esencial de él mismo. De igual forma su creencia y arraigo no tiene porqué ser una aceptación cerrada a la crítica o a la discusión. Tal postura convertiría a la ideología en dogma.

²¹ Michael Apple, *Teoría crítica y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1997 (Colección Educación Internacional), 203 p, pp. 34.

Con base en lo anterior puede formularse que las ideologías tienen como función actuar sobre los sujetos y aproximarles sus supuestos para que de esta forma observen y consideren como parte de ellos la ideología que se les presenta o que formulan; es decir, ésta habrá de “construirlos” ideológicamente como “sujetos” y a partir de ello habrán de concebir a la ideología como un elemento fundamental de su forma de pensamiento y actuación.

El carácter ideológico asumido se presenta como una parte esencial del pensamiento que nutre y forma al sujeto que decide adoptarlo para que pase a constituir su pensamiento y determine su actuación en referencia al entorno que le rodea y su forma de vida.

Pese a ello no siempre esta elección o afinidad hacia alguna corriente de pensamiento ideológico se da en un terreno de libertad total. Ciertas circunstancias y acontecimientos pueden, en algunos casos, influir en la asimilación o aceptación de alguna ideología por parte del sujeto.

Estructuras sociales, mecanismos culturales, situaciones políticas, hechos históricos y experiencias personales, entre otros, resultan ser de alguna forma elementos recurrentes y definitorios para que cierta ideología forme parte o se aleje del criterio personal del sujeto.

Además, habrá que tomar en cuenta el hecho de que una tendencia ideológica, vista como una construcción individual o colectiva, difícilmente puede permanecer inmutable pese a ser base de algún pensamiento o ideal en concreto, ya que aquellos sujetos que sustentan o se identifican con un determinado pensamiento ideológico habrán de comprenderlo y asimilarlo, pero también cuestionarlo, criticarlo e innovarlo. Esto debido a que su conformación se determina en consecuencia con el desarrollo social mismo de una comunidad.

Vista de esta forma, es posible observar y entender a la ideología no sólo como un conjunto de ideas propuestas y aceptadas, sino también como un constructo crucial para

comprender como el significado ideológico es producido y transformado por los individuos y los grupos sociales.²²

Finalmente cabría señalar que las ideologías responden a la necesidad de manifestar los pensamientos sociales por medio de una serie de propuestas que se creen determinantes y necesarias para la conducción de la vida del sujeto. Su pluralidad y diversidad demuestran que el pensamiento ideológico no necesariamente responde a un patrón preestablecido, sino que se construye con base en las necesidades concretas y las apreciaciones que de la sociedad pudiera tener un sujeto o una colectividad.

Ideología y pensamiento nacionalista

Por otra parte, y si se observa el tipo de manejo ideológico que pueda dársele al nacionalismo, se aprecia que su papel resulta elemental para poder lograr su propagación y relativa aceptación entre los diversos individuos y sociedades que conforman una nación.

Sustentado por el Estado mismo, el carácter ideológico de una nación no necesariamente permanece inmutable a lo largo de la vida nacional. Al ser una ideología formulada con base en un carácter social, ésta tiende a modificarse o cambiar según el pensamiento de aquellos sujetos que por medio del gobierno se encuentran al frente del Estado.²³ Su difusión, de igual forma, pasa a convertirse en un elemento fundamental para

²² Henry Giroux, *op. cit.* [1999], pp. 205.

²³ En el caso de la Revolución Mexicana, la formación ideológica nacional se observa como un proceso en construcción a lo largo de la lucha armada y las décadas subsiguientes. A la herencia liberal que obtiene el movimiento revolucionario se sumaron nuevas propuestas y consideraciones que acentuaron el nacionalismo estatal al tiempo que era modificado para que resultase acorde con los postulados que enarbolaban los revolucionarios. Fue durante el cardenismo que la ideología y el nacionalismo revolucionario, desde mi perspectiva, obtuvieron su definición más acabada. Tales posturas estuvieron caracterizadas, entre otras cosas, por el valor que asumió para el gobierno cardenista tanto el obrero y el campesino como sujetos a quienes estaban dirigidas tales propuestas. La educación como formadora ideológica jugó un papel determinante durante esta época; la escuela socialista, desde esa perspectiva, posibilitaba el formar una mentalidad colectiva de la sociedad, lo cual se convirtió en uno de los anhelos del gobierno cardenista. Con el fin del sexenio de Lázaro Cárdenas las posturas ideológicas nuevamente son modificadas para volverse más acordes con las posturas del gobierno avilacamachista. En ese sentido, el proceso de definición ideológica del Estado revolucionario se aprecia como una constante búsqueda de reacomodos ideológicos para poder justificar las acciones de cada uno de los gobiernos que se encontraron al frente del Estado.

tratar de lograr su asimilación y aceptación entre los sujetos de una comunidad que son parte de un Estado-nación.

Las ideas resultantes de un determinado nacionalismo se harán llegar a la mayor cantidad de sujetos posibles para que estos las conozcan y en su defecto las asimilen en su forma de vida o pensamiento y así se logre la aprobación de la forma de organización de la nación, es decir, la comunidad homogénea. El arribo de la ideología nacionalista a los sujetos suele darse por distintas vías y maneras.

Oportuno es remarcar que una de las formas más generalizada para realizar esta acción es por la vía de la educación, la cual, curiosamente, en la gran mayoría de los estados si no es que en su totalidad se encuentra regulada, manejada y aprobada por el Estado y subsecuentemente por el gobierno en turno.

1.3. NACIONALISMO Y EDUCACIÓN. RELACIONES Y CONVERGENCIAS

Se ha mencionado que el nacionalismo para su efectiva penetración entre los sujetos tiene que ser difundido y propagado por el Estado mediante diversas vías y medios para que éste resulte aceptado o al menos reconocido. Tal vía –desde el enfoque que ofrece esta tesis- entre los modernos estados constituidos a principios del siglo XX es la educación.

La idea de educación originada a partir de esta concepción y más allá de ser vista como un elemento de sometimiento social o de emancipación de clase, constituyó una oportunidad para que las sociedades de las diversas nacionalidades que comenzaban a emerger se integrasen a los distintos proyectos que cada nación proponía, ya fuesen políticos, económicos, sociales, culturales e incluso religiosos.

Sin embargo, y pese a que la dirección educativa que pudiese ostentar el Estado mismo tiende a orientarla hacia su proyecto de nación y su propuesta ideológica, resulta necesario remarcar que esa consideración no necesariamente resulta de una imposición estatal. En el proceso de conformación nacional la sociedad misma, como agente histórico activo, desempeña un papel importante en esa construcción.

Pese a que la visión que caracteriza al Estado como un actor unitario capaz de transformar a la sociedad de raíz –además de crear culturas nacionales y moldear las mentes de los niños y adultos²⁴–, resulta habitualmente considerada como un elemento sustancial de los sistemas educativos, y pese a que las acciones estatales están orientadas a que ello ocurra así, durante el proceso diversos actores –y no únicamente el Estado– actúan desde su posición para incidir en el resultado final.

En el entretejido social y político que rodea la acción educativa se encuentran procesos estrechamente ligados a la formación estatal, pero que no se reducen a la imposición de una “ideología dominante”.²⁵

Al contrario, las sociedades más allá de ubicarse en un papel de espectadores inmóviles que asumen las postulaciones que se les presentan, actúan de acuerdo a su propia dinámica, de diversas formas para influir en la modificación o consolidación de los esquemas presentados; en ese sentido habrá que tomar en cuenta que dentro de la conformación estatal misma surgen complejos reacomodos entre poderes, a los cuales se le pueden añadir propuestas, disputas, resistencias e incluso negociaciones.

En ese sentido, la participación social dentro del proceso de gestación de un sistema educativo viene a ser protagónico, sobre todo al momento de ubicarse dentro del plantel escolar, sitio donde el discurso estatal se encuentra presente, pero en el que también se desarrollan una serie de enseñanzas que pueden ser contrarias a los postulados ideológicos que el Estado sustenta.

Si bien la intención hegemónica estatal de transmitir una serie de conocimientos e ideologías se encuentra implícita dentro de contenido de los programas educativos, es la sociedad y más concretamente la comunidad escolar la que decidirá propagar entre el estudiantado esas postulaciones o al contrario, decidirá manifestar su inconformidad ante algo que no comulgue con sus particulares consideraciones culturales o ideológicas.

²⁴ Elsie Rockwell, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2007, 406 p, pp. 12.

²⁵ *Ibidem*.

En relación a los anteriores planteamientos se puede observar la propuesta teórica de Henry Giroux la cual se enmarca dentro del terreno de las teorías pedagógicas que ofrecen un enfoque social al momento de realizar su planteamiento; tal propuesta es denominada “pedagogía radical.”

Su idea central es dirigir a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia, mismas que llegan a tener un valor al subrayar la intervención humana y la lucha como aspectos centrales, mientras que simultáneamente revela la brecha entre la sociedad como de hecho existe y la sociedad como podría ser.²⁶

Dentro de su propuesta Giroux valoriza el papel primordial de los profesores, quienes por medio de su labor pueden lograr una ruptura con los patrones preestablecidos de la enseñanza haciendo énfasis en el valor de la participación social para llevar a cabo los cambios necesarios de su entorno.

Tal apreciación pondera a la comunidad como un conjunto de individuos críticos que más allá de aceptar o rechazar tajantemente una propuesta educativa, la cuestionan y evalúan en referencia a sus propias concepciones educativas, culturales e ideológicas.

La propuesta de Giroux concluye diciendo que los maestros radicales tendrán que estar profundamente involucrados con las luchas que se encuentran fuera de los aparatos del Estado para “desarrollar esferas públicas alternativas e instituciones contraeducacionales [sic] que ofrezcan las condiciones y cuestiones alrededor de las que la gente se pueda organizar en formas que reflejan sus propias necesidades y experiencias reales.”²⁷

El diferir de una propuesta educativa preestablecida desde una visión crítica viene a ser el elemento central de la propuesta de Giroux en su teoría pedagógica; el radicalismo al que se refiere se da en contraposición a la idea impositiva que algún Estado o gobierno formula sobre la enseñanza oficial.

²⁶ Cfr. Henry Giroux, *op. cit.* [1999].

²⁷ *Ibidem*, pp. 294.

Tal propuesta busca una constante resistencia, participación e incluso negociación de la comunidad sobre los elementos que la afectan y atañen, esto por medio del poder potencial que puede tener una comunidad escolar en su conjunto, dándole a la profesores un lugar preponderante al ser ellos los sujetos que ejercen el vínculo entre el Estado –ya sea al estar bajo su servicio o al dar efecto a los programas escolares oficiales- y la sociedad.

La crítica con respecto a esta teoría estaría enfocada en el hecho de que sustenta que la comunidad escolar de un determinado centro educativo tendría que realizar una resistencia en conjunto; se olvida de incluir la posibilidad de que antes sería preciso que los maestros, padres, madres, tutores y los mismos alumnos estuvieran de acuerdo con la ideología que la escuela sustenta. El desacuerdo que pudiese darse no tendría que ser excluido, al contrario tendría que ser una posibilidad.

Desde esta perspectiva la escuela es vista más como un centro de resistencia contra-hegemónica que como una “fábrica” en donde los individuos que acuden a ella son moldeados a imagen y semejanza de los intereses del Estado. La importancia del potencial social y humano así como del centro escolar dentro de la propuesta teórica de Giroux es más que trascendente.

El poder omnipresente del Estado que pudiese llegar a creerse único e indivisible en realidad se encuentra sometido a la aprobación de la sociedad en su conjunto, la cual, dividida en un sinnúmero de organizaciones y en un igual número de niveles de influencia se reparten el “poder”, dando en consecuencia la división del mismo.

Pese a ello, una gran parte del “poder” aún la mantiene el Estado, sobre todo cuando éste ha emanando de una fuerza que en apariencia responde a una concentración colectiva del mismo, como fue el caso del Estado revolucionario mexicano.

Con el argumento de ser un movimiento proveniente de la masa emprendió una serie de reformas y acciones encaminadas a buscar el beneficio de la población en su conjunto. Su ideología, se pensó, dejaría satisfecha a la sociedad; sin embargo al sector que no se encontraba dispuesto a hacerlo, lo combatiría y atacaría para después establecer una serie de negociaciones para lograr una aparente unidad nacional.

Educando a la nación. El Estado y su incursión educativa

Desde los primeros contactos que se pueden tener con un sistema educativo, tanto los niños como los jóvenes estudiantes se vuelven receptáculos de habilidades prácticas que les servirán a lo largo de su vida, pero también suele imbuírseles una serie de enseñanzas encaminadas a conocer al Estado y a la nación del cual forman parte.

Sin embargo, es preciso anotar que toda la carga ideológica que pueda transmitírsele a una sociedad no reside únicamente en el sistema escolar, sino que, como se mencionó con anterioridad, se diversifica en distintas vías y medios que cumplen esa función, como puede ser la política, la economía, la cultura e incluso en aquellas expresiones populares que forjan una determinada identidad.

Para ello es necesaria la “repetición”, es decir, la traducción y adaptación de esa difusión centralizada según las traducciones culturales; el sentido común de los grupos que componen las clases populares, para que la pretendida homogeneidad resulte más provechosa.²⁸

La educación también se justifica por el hecho de que se presenta ante la sociedad como una institución relativamente “neutral” que además no pretende responder a ningún interés en específico ante la vastedad de sistemas, medios e institución de los cuales se vale el Estado para tratar de cohesionar a la nación.

Diversidad educativa, diversidad ideológica

Los diversos tipos de escuela, ya sea pública o privada –en sus distintas modalidades: laica, técnica, castrense, religiosa, confesional o incluso con un carácter extranjero, entre muchas más que sólo la diversidad cultural de una comunidad puede limitar- conforman las diversas posibilidades de acceder al conocimiento vía la educación.

²⁸ Angelo Broccoli, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, México, Editorial Nueva Imagen, 1987, 319 p, pp. 108.

Aunque a simple vista, tales opciones se conciben como posibilidades para elegir el tipo de formación que un individuo considere más conveniente, ya sea para él o para sus hijos, debe tenerse presente que en cualquiera de sus modalidades la educación estará regulada por el Estado.

Si se atiende a lo dicho anteriormente, puede suponerse que el Estado asume la creencia de que todo sistema educativo debe apoyar al nacionalismo²⁹ que éste propone cual si fuera una regla no escrita; pareciese que los sistemas educativos tienen su razón de ser únicamente en la medida en la que coadyuvan a propagar la ideología sustentada por un determinado Estado.

Precisamente con base a esta creencia es que el Estado se asume como el regulador único de las formas y los modos en que la educación se hace llegar a una población determinada.

En ese sentido, aquellos grupos que deciden ir contra corriente y aventurarse a “enfrentar” al Estado mediante la postulación de un tipo de enseñanza que difiera con los planes de estudio avalados por éste, son tachados como transgresores del orden y la unidad establecida en la nación. Como ejemplo tenemos a las escuelas confesionales católicas que se enfrentaron con el gobierno mexicano en la querrela educativa de la década de 1930.

El surgimiento de movimientos magisteriales, estudiantiles y sociales se traduce, en la mayoría de los casos, en un rechazo manifiesto de las posturas estatales con respecto al modelo educativo existente; las críticas, actitudes y propuestas que pudiesen enarbolar en contraposición a las preestablecidas resultan enriquecedoras dentro del entorno educativo al cual pertenecen.

Ante ello, la transmisión de los elementos culturales vía la educación que dan sentido a estas comunidades, pasan a convertirse en una forma de lucha y resistencia en contra de la intolerancia de aquellos componentes que se cree, desde la visión de Estado, ponen en peligro los principios que son base de su existencia.

²⁹ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1975, Centro de Estudios Históricos (colección Nueva Serie 9), 331 p, pp. 10.

La necesidad de su perpetuidad y transmisión dentro de una cierta comunidad se traduce en la vigencia y sobrevivencia, tanto de sus costumbres y tradiciones, como de esta misma sociedad en particular.

Ante tal situación, los afectados elaboran de un tipo de enseñanza que comprende aquellos elementos y fundamentos que, desde su perspectiva, resultan esenciales para la formación, ya no de la totalidad de los integrantes de la nación, sino de aquellos jóvenes integrantes de la suya propia.

Al situar tal problemática en el caso mexicano, esto se torna aún más complicado, ya que el Estado emanado del movimiento revolucionario se enfrentó a un antagonista con una tradición y una penetración cultural sumamente importante entre una considerable parte de la población, la Iglesia católica.

Ella, en su carácter de formadora espiritual preocupada por el bienestar social de su grey y teniendo la premisa de lograr que sus fieles se conduzcan bajo sus propios parámetros morales y sociales en el transcurso de su vida terrena, contó también con un sistema escolar que pretendía llevar a cabo dicha empresa.

El problema entre ambas instituciones, en el contexto de las décadas de 1920 y 1930, surgió cuando el Estado sustentó parte de su legitimidad en la confrontación con la Iglesia católica, pues ésta fue ubicada por los gobiernos revolucionarios como parte de una serie de instituciones contrarias al curso que el Estado iba adoptando.

Al enfrentar esta problemática El Estado lo hizo con más elementos políticos y jurídicos para poder confrontar una investida de la Iglesia católica. De su lado tenía el poder que le daba el haber destruido al antiguo régimen; un Estado con un potencial auténtico frente a una institución sumamente poderosa y ungida con la aprobación de la gran mayoría de la población fue el marco en el que la disputa por la educación socialista se dio.

El nivel del enfrentamiento y desafío que se presentó entre ambas partes no fue minúsculo. Los grupos afines a la educación confesional, concretamente los pertenecientes

a la comunidad lasallista, se enfrentaron a una de las mayores herencias del Estado revolucionario: el laicismo.

El Estado no parecía estar dispuesto a negociar la posibilidad de que en las escuelas públicas o particulares se permitiese impartir educación religiosa, menos aún bajo el nuevo enfoque que México había tomado en aquel momento la educación, es decir socialista.

CAPÍTULO II

REVOLUCIÓN MEXICANA Y CONSOLIDACIÓN DEL NUEVO ESTADO

2.1. DE LA NECESIDAD DE LA PAZ A LA NECESIDAD DEL CAMBIO

A finales del siglo XIX e inicios del XX México se encontraba en una particular situación política y social. Cruentos años y décadas de luchas, invasiones, guerras y enfrentamientos habían ocurrido, un cúmulo de enseñanzas y aprendizajes dejados por aquellos actores que participaron en la construcción de la nueva nación. Eran acontecimientos que en el ocaso del siglo XIX se veían lejanos.

El país gozaba de una aparente estabilidad, de una paz que materializaba el anhelo de civilidad que una nación requería para encontrar un lugar entre las sociedades modernas.

Lo anterior se debió al denominado Porfirismo, régimen político que por más de treinta años sentó las bases del Estado mexicano moderno y lo amoldaría en torno a los intereses de los sujetos y sectores, tanto nacionales como extranjeros más allegados a él, inaugurando así un periodo en el que el progreso y la modernidad sustentaron la vigencia y legitimidad del presidente Porfirio Díaz y del modelo político adoptado.

A este panorama, en el que el grueso de la sociedad mexicana se mantuvo al margen de las decisiones del gobierno, viviendo una realidad distinta a la pregonada por la elite, se sumó el creciente descontento social.

Revolución Mexicana. Inicio de una lucha prolongada

Pese a todo llegaría 1910, año de júbilo, fiesta y regocijo para el Estado porfirista que celebró el centenario de la Independencia nacional. Año también de elecciones, movilización política y enfrentamientos que transformaron al país dando por terminada la paz porfiriana para dar paso a un movimiento revolucionario.

Revolución que si bien nació con la idea de realizar un cambio únicamente en la política y básicamente en la estructura democrática del régimen, pronto se convirtió en un excelente pretexto para que las demandas de distintos grupos sociales encontrasen en ella un vehículo de escape para la expresión y difusión de sus necesidades, propuestas y exigencias.

Tras la caída de Díaz, el conglomerado social reunido no iba a limitarse a la exigencia democrática; cada facción revolucionaria manifestaría sus demandas. Esta diversidad desencadenó un movimiento mucho más complejo, situación que además volvió sumamente particular a lo que se ha dado en llamar Revolución Mexicana y que la llevó a transitar por diversos caminos, por lo menos durante diez años a partir de 1910, los que corresponden a la lucha encarnizada.

La cantidad de los movimientos y etapas surgidos, así como las divergencias e incluso convergencias de sus causas y motivos, dejan ver que la sociedad mexicana del primer decenio del siglo XX era todo menos una unidad social.

Tras el movimiento de Francisco I. Madero se alzaron también las masas, “exigiendo la liquidación del privilegio, la expropiación de quienes habían despojado de sus tierras a los campesinos y de quienes se habían enriquecido medrando desde el poder.”¹ Masas que posteriormente se convirtieron en la consagración del nuevo sujeto mexicano por medio del cual la misma Revolución se justificaría dentro de su concepción y construcción de *lo nacional*.

¹ Arnaldo Córdova, *La ideología de la Revolución Mexicana. La formación del nuevo régimen*, México, Ediciones Era, Instituto de Investigaciones Sociales UNAM, 1973, 508 p., pp. 22

Diversidad y división. La búsqueda de un fin común

Al igual que los revolucionarios, diversos sectores sociales se manifestaron durante este periodo pero en sentido contrario. Inconformes con la llegada de un nuevo gobierno, mostraron su descontento e incluso algunos conspiraron para derrocar al nuevo régimen establecido.

En ese contexto, Madero fue asesinado para dar paso a una dictadura militar encabezada por Victoriano Huerta, la cual no gozó de las simpatías de los movimientos armados que brotaron en el país. Tales circunstancias llevaron a que las distintas corrientes y movimientos revolucionarios conformaran una unidad para dar fin a la dictadura.

A partir de este momento la Revolución Mexicana transitó de una etapa a otra, distinguiéndose cada una, según la convención histórica aceptada², por las particulares características de cada una de ellas.

Bajo esta consideración, se observa el desarrollo de la lucha constitucionalista en contra de la usurpación de Huerta (1913-1914); posteriormente se aprecia la contienda de facciones, en la cual se enfrentan los carrancistas a las fuerzas de Francisco Villa y Emiliano Zapata principalmente (1915-1919); y termina con la insurrección de Álvaro Obregón contra Venustiano Carranza (1919-1920).³

Tras el fin de la lucha armada hubo un intento de conciliar a las distintas causas. Hacia mediados de 1916 se conformó el Congreso Constituyente en la ciudad de Querétaro, el cual nació con la intención de elaborar una Constitución política en la que la gran mayoría de las demandas y postulados de los distintos grupos y facciones revolucionarias se vieran incluidas o al menos reflejadas.

² Luis Medina Peña *dixit*. Ver *Hacia el nuevo Estado, 1920-1994*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006, (Colección Sección de Obras de Política y Derecho), 362 p. *op. cit.*, pp. 19.

³ *Ibidem*.

Una nueva Carta Magna. El triunfo constitucionalista

Momento crucial para la concepción del México contemporáneo fue la promulgación de la Constitución Política de 1917. El espíritu liberal que caracterizó a su antecesora de 1857, principalmente el de su perfil laico, le fue heredado. Las míticas Leyes de Reforma – cuyo principio básico radica en la separación de las Iglesias y el Estado, dando paso al laicismo estatal- ocuparon su lugar dentro de la nueva Constitución.

La diferencia fue que el Estado revolucionario asumió una actitud más dura y agresiva en contra de las distintas religiones establecidas en México, principalmente con la católica. Tal postura se sumó al calificativo que el movimiento revolucionario comenzó a emplear en contra de quienes consideraba “sus enemigos”, aquellas entidades o sujetos que por sus particularidades no tenían cabida dentro de la nueva estructura nacional.

Los *reaccionarios* –término genérico que se usaría indistintamente entre aquello o aquellos que se creían contrarios a los dictados revolucionarios- materializaron al “antagonista por antonomasia” del Estado revolucionario.

En el caso concreto de la Iglesia católica “ésta se encontró frente a un Estado que era agresivamente antirreligioso”⁴, y que la enfrentó enfatizando siempre el carácter laico de su Constitución.

Pese a la victoria constitucionalista y la promulgación de la Carta Magna, el gobierno de Venustiano Carranza tuvo un desenlace trágico. En 1920 el general Álvaro Obregón, militar triunfante de la Revolución, organizó un movimiento armado para derrocar a Carranza. Reflejo de las inacabadas disputas políticas, el movimiento obregonista salió adelante y a la postre condujo a Obregón a la presidencia de República y al poder del Estado al denominado “Grupo Sonora”.

⁴ Jean Meyer, *La Cristiada. I. La guerra de los cristeros*, México, Siglo XXI Editores, 1973, 409 p, pp. 7.

2.2. DIVERSOS INTENTOS CULTURALES PARA CONSEGUIR LA HEGEMONÍA.

Reconstrucción material y social

Para 1920 comenzó una nueva etapa dentro de la vida del país; las armas aparentemente descansarían mientras urgía emprender la cohesión social para consolidar al Estado y al gobierno.

La tarea no fue sencilla puesto que el cambio de gobierno, al menos en la forma, ya se había dado; su destrucción por parte de los revolucionarios implicaba necesariamente su reconstrucción con un nuevo modelo organizativo. Hacerlo a través de un territorio geográficamente vasto, volátil y fragmentado fue un proceso que requirió acomodo y negociación además de coerción.⁵

A partir de la década de 1920 se intentó reestructurar un sistema de gobierno que permitiera una gradual pacificación del país, redefiniendo vías de desarrollo en las que la tónica popular y el discurso eminentemente nacionalista fueron imprescindibles.⁶

La reivindicación del *pueblo mexicano* se volvió una necesidad para el gobierno. Su importancia, presencia y trascendencia se basó en el hecho de que esa masa humana sería la nueva base sobre la cual se erigiría la nueva visión nacionalista mexicana.

Debe observarse el hecho de que el nuevo sujeto social al que se avocaría toda la tarea revolucionaria fuese un pueblo y no un individuo como lo fue años atrás; situación que trajo consigo una nueva concepción en la cual se fundó un Estado paternalista que tuvo

⁵ Mary Kay Vaughan, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001 (Sección Obras de Historia), 405 p, pp. 22.

⁶ Ricardo Pérez Montfort, *Estampas de nacionalismo popular mexicano: diez ensayos sobre cultura popular y nacionalismo*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2003 (Colección Historia), 238 p, pp. 121.

entre sus objetivos centrales impulsar la política social que a cambio de su apoyo y aceptación proporcionó a la población mayoritaria tierra, salud, educación, vivienda, etc.⁷

Masa, pueblo, sociedad que para la Revolución y sus gobiernos se tenía en el concepto de “pilar fundamental de la nación mexicana”, pero que tendría que responder a un tipo específico de sujeto el cual era aquel que se reconocía como rural, provinciano, pobre, marginado, pero sobre todo mayoritario.⁸

En esa misma dinámica el régimen se embarcó en un ambicioso programa para “nacionalizar y reorganizar” al pueblo, teniendo como su aliado fundamental a una serie de elementos nacionales considerados imprescindibles, representantes y definitorios de *lo mexicano*.

Ello implicó, por ejemplo, cambiar los rituales de dominación, la dilatada teatralidad del repertorio estatal, comisionar murales didácticos, construir monumentos, rebautizar calles, reescribir la historia, instaurar nuevas celebraciones cívicas, ampliar la educación y mezclar indigenismo con nacionalismo.⁹

Dentro de esta dinámica, los gobiernos revolucionarios iniciaron un movimiento cultural tendiente a lograr una comunidad única y homogénea que en sentido estricto sería la mexicana, misma que tendría que transitar por una misma vía de forma unificada.

El elemento que daría cohesión a todo este entramado sería el nacionalismo, mismo que través de sus manifestaciones culturales y la educación impartida por el Estado –ahora reconocida como un derecho- comenzaron a conformar el imaginario colectivo.¹⁰

⁷ Estela Serret, “Identidad de género e identidad nacional en México”, en Raúl Béjar y Héctor Rosales (coordinadores), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*, México, Siglo XXI Editores, 1999, 402 p, pp. 257.

⁸ Ricardo Pérez Montfort, *Avatares del nacionalismo cultural: cinco ensayos*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2000, 149 p, pp. 40.

⁹ Alan Knight, “Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano”, en Gilbert M. Joseph y Daniel Nugent (compiladores.), *Aspectos cotidianos de la formación del Estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*, México, Ediciones ERA, 2002, (Colección. Problemas de México), 292 p, pp. 93.

¹⁰ Cfr. Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007 (Colección Popular 498), 315 p.

El Estado dejó claro que lo que necesitaba era un espacio de indefinición convincente que auspiciara la sensación, mucho más que la idea de pertenecía desafiante de un país. Ya se era formalmente una nación y sin embargo pocos lo creían.¹¹

En ese sentido, su principal protagonista, *el pueblo*, tendría que ser educado bajo un nuevo modelo considerado moderno, que además de brindarle enseñanza básica, le daría los elementos culturales que lo hicieran sentirse copartícipe de la nación, lo cual le ofreció la posibilidad al Estado de formar sujetos que establecerían un vínculo de unidad a través del nacionalismo.

La importancia de la educación para la formación de los sujetos, volvió a manifestarse dentro del Estado mexicano¹²; los gobiernos emanados de la Revolución emprendieron la organización de un sistema educativo que se acomodó y respondió a las necesidades que, desde su visión, tenía el país. Para ello era necesario contar con un medio que posibilitara a la población el acceso a la educación.

¹¹ Carlos Monsiváis, “Muerte y resurrección del nacionalismo mexicano”, en Cecilia Noriega Elío, *El nacionalismo en México*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán, 1992 (VIII Coloquio de Antropología e Historia regionales), 770 p, pp. 448.

¹² Es preciso anotar que desde el triunfo del grupo liberal, a mediados del siglo XIX, la importancia de la formación y educación de los individuos para conformar al ciudadano y modernizar a la arcaica sociedad mexicana se ha visto como una constante que persiste en todos y cada uno de los gobiernos que han llegado al poder. La idea misma de que el Estado tiene que ser quien regule las enseñanzas impartidas en los diversos establecimientos escolares data de esta época. Ese recorrido tuvo un largo camino; al respecto François-Xavier Guerra menciona que “la tendencia del Estado mexicano de la segunda mitad del siglo XIX va a llevar, a pesar de la declaración de libertad de enseñanza en el artículo 3 de la Constitución de 1857, primero a la inspección federal y al plan de estudios impuestos para la enseñanza en el distrito y en los territorios federales, después a la inspección de las escuelas privadas en 1861, a la educación gratuita para los pobres y obligatoria en 1867, la cual es seguida al cabo de algunos años por casi todos los estados; finalmente en 1880 la modificación del artículo 109 de la Constitución impone ‘la instrucción primaria, laica, general, gratuita y obligatoria’ en todas las escuelas de la federación, de los estados y de los municipios. En suma se asiste al paso de la dirección por el Estado, o a su control, de la mayoría de las actividades de enseñanza.” (François-Xavier, Guerra, *México del antiguo régimen a la revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 2 T. (Colección Sección de Libros de Historia), 1988, Tomo I, pp. 204.) La necesidad de hacerse de ciudadanos fieles a su nación, junto con el laicismo educativo, fueron la fórmula por medio de la cual la educación en México vio su desarrollo en aquellos años. El Porfirismo, no fue la excepción, la formación del ciudadano tenía que darse, aunque la cobertura no abarcara a la totalidad de la población. Llegado el Estado revolucionario, la tónica no cambió.

Didáctica revolucionaria. Instituciones y sujetos reinventando la nación

El vehículo de propagación del nacionalismo por medio de la educación institucionalizada fue la Secretaría de Educación Pública (SEP), creada en 1921 por José Vasconcelos bajo el gobierno de Álvaro Obregón.

En estos primeros años la SEP supuso que la población no tenía ninguna información que aportar a su propia transformación. La *ilustración* les llegaría a las comunidades desde las ciudades; lo que se esperaba que *conocieran* los maestros acerca de una sociedad rural quedaba definido por la necesidad de unirla al proyecto nacional: geografía local, recursos naturales, producción, enfermedad, alimentación, ropa, creencias religiosas, y estética.¹³

Los intentos del gobierno se encaminaron a sentar las bases de una política educativa acorde a los postulados que consagraban a la Revolución misma. Los tropiezos en este trayecto sirvieron de enseñanza para construir posteriormente, sobre bases más sólidas, el sistema educativo mexicano.

Sin embargo, el inicio de la propagación del nacionalismo no se dio únicamente por la vía de la enseñanza impartida en las escuelas. Para esta época la recreación del imaginario colectivo recayó, en gran medida, en los artistas plásticos, los cuales por medio de sus obras y trabajos plasmaron y escenificaron el discurso de la nación, a la vez que volvieron visibles las diversas máximas revolucionarias.

El movimiento muralista encabezado por Diego Rivera y José Clemente Orozco, por ejemplo, pintó una revolución distinta, “crearon un arte para hacer más profunda la conciencia de clases, para despertar las luchas y dar un lugar prominente a las clases subalternas como agentes de la historia de México”.¹⁴ Tal labor brindó la posibilidad al gobierno de difundir hacia la población, por medios gráficos, aquello que sobre la nación se

¹³ Mary Kay Vaughan, *op. cit.*, [2001], pp. 54.

¹⁴ José Manuel Valenzuela Arce, *Impecable y diamantina. La deconstrucción del discurso nacional*, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 1999, 284 p, pp. 71.

quería propagar socialmente. Imágenes didácticas enseñando e interpretando una visión nacional.

Esa visión de lo nacional, plasmada en los muros y paredes de los edificios públicos del Estado, colaboró para consolidar al movimiento cultural nacionalista, ya que comenzó a desarrollarse una visión particular de lo que se consideraba era *lo mexicano* y *la Revolución*.

Si bien es cierto que estos muralistas no trabajaron bajo los dictados estrictos del gobierno, es preciso observar que ambos compartieron una visión común, ya que, ni los primeros trazaron cosas ajenas a las visiones nacionalistas, ni los segundos obstaculizaron su labor la que con el tiempo, se convirtió en objeto de veneración y culto cívico.

Tras el paso de los primeros años de la década de 1920, se editó un libro que pretendió ser una enseñanza de vida y a la vez ser síntesis de lo que posteriormente fueron los legitimadores revolucionarios a nivel social. *Fermín*¹⁵, editado por la SEP, escrito por el pedagogo Manuel Velázquez Andrade e ilustrado por Diego Rivera, fue uno de los primeros textos de lectura que se enfocó en la descripción de lo que se pensaba era el transcurso de la vida de una familia rural que enfrentaba los embates de las políticas porfirianas y que a la postre habría de ser un ejemplo a seguir. Dicho texto marcó el inicio de la construcción de la Revolución Mexicana por la SEP como movimiento popular.¹⁶

Tal discurso sintetizó una primera visión gubernamental del movimiento revolucionario y la enseñanza de conocer la vida ejemplar de “un hijo de la Revolución”¹⁷, que a pesar de no tomar las armas realiza su aportación al ser electo por su comunidad diputado del Constituyente de 1917.

Fermín no sólo participa en las discusiones, sino que se convierte en la voz de esa masa poblacional que ahora se asume como la protagonista de los nuevos diseños de la

¹⁵ Manuel Velázquez Andrade, *Fermín. Libro de lectura mexicano*, México, Secretaría de Educación Pública Departamento de Bellas Artes, 1927, 23 II. Diego Rivera (Colección Textos Modernos), 67 p.

¹⁶ Mary Kay Vaughan, *op. cit.* [2001], pp. 77.

¹⁷ Manuel Velázquez Andrade, *op. cit.* [1927], pp. 51.

nación. Sus dichos con respecto al tema educativo se observan como el grito utópico y unánime de igualdad:

Yo os pido señores compañeros, que haya una sola enseñanza nacional que abarque a indios y mestizos, pobres y ricos, católicos y protestantes. Que todos los mexicanos tengan la misma facilidad para instruirse, educarse y prepararse para la lucha por la vida. Yo os pido, señores compañeros, más escuelas para nosotros, los que habitamos en el campo.

Ya que muchos de nuestros padres no pudieron instruirse, siquiera que se instruyan en lo de adelante sus hijos. Que en las escuelas se enseñe a nuestros hijos el amor al trabajo, lo único que redime de la miseria y de la esclavitud de los ricos.

Que se enseñe y practique como únicas religiones: el amor al prójimo y el respeto a la vida humana. Una intensa devoción por la justicia, la libertad y la fraternidad universal.¹⁸

Junto al contenido discursivo, están las imágenes realizadas por Diego Rivera que ilustran a dicho texto destinado a las nuevas generaciones de mexicanos a los que indirectamente se les pide que sean como Fermín.

La justicia social que pregonaba el texto pronto llegaría; lo importante era comenzar a elaborar las bases ideológicas que hicieran posible esa creencia. Fermín se convirtió en la ejemplificación de que los anhelos sociales son posibles de alcanzar, siempre acompañados de la mano bondadosa de la Revolución y sus postulados.¹⁹

Nacionalismo vuelto ideología nacional, en donde *el pueblo* lucharía por defender las reivindicaciones de la Revolución que él realizó para conquistar la justicia necesaria que antes le fue negada. Su marcha hacia un destino común lo fortalecería, al tiempo que fortificaba a la nación de la cual formaba parte.

En sí, tanto la plástica como *Fermín* fueron intentos por homogeneizar a una población que difícilmente pudo ser enmarcada en un cuadro con específicas características; consenso conveniente para un Estado que emergía con la clara intención de

¹⁸ *Ibidem*, pp. 55-56. Subrayado mío.

¹⁹ Cabe mencionar que el Departamento de Enseñanza Rural editó 400 000 ejemplares de *Fermín*, hecho que dejar ver la importancia que tuvo el texto para el gobierno revolucionario. Ver Engracia Loyo Bravo y Valentina Torres Septién, "Radicalismo y Conservadurismo: dos orientaciones en los textos escolares, 1920-1940", en Roderic A. Camp, Charles A. Hale y Josefina Zoraida Vázquez (editores), *Los intelectuales y el poder en México*, México, El Colegio de México, University of California, Los Angeles, 1991, 841 p. pp. 527-550.

sustentarse frente a una población masificada a la cual reconocería en su totalidad y que, además, era la razón de su existencia dentro de su propio discurso, pero que apenas comprendía en sus diversas particularidades.

Sin embargo, hay que tomar en cuenta que “la actuación cultural de la Revolución Mexicana no sólo puede medirse por obras de la elite, emanadas de los círculos intelectuales de la ciudad de México. Sus verdaderos logros los podemos entender sólo si se extiende el ámbito social en donde se edificó e impugnó la cultura nacional.”²⁰

La actuación social así como la aceptación o impugnación de esos estereotipos y rasgos homogéneos jugaron un papel mucho más importante dentro de la vida del México de las décadas de 1920 y 1930 que su simple aprobación sin cortapisas. Las diversas posturas asumidas por los grupos y sectores sociales que se enfrentaron a una nueva conformación del país, ya fuesen a favor o en contra, enriquecieron aún más ese entramado ideológico nacionalista de la Revolución Mexicana.

La diversidad de concepciones sobre lo nacional provenientes de aquellas comunidades que más que imaginadas se presentan como reales al autodefinirse a sí mismas vuelve más rica a esa concepción, aunque desde la visión del Estado éstas no sean más que posturas contrarias al pensamiento común de la nación.

2.3. MAXIMATO Y CARDENISMO. DISTINTAS FORMAS DE GOBIERNO SOBRE UN MISMO ESTADO.

Pacificadas las huestes y concluido el periodo presidencial de Álvaro Obregón (1920-1924), se dieron las condiciones para que la sucesión presidencial ocurriera en un ambiente relativamente tranquilo.

Plutarco Elías Calles antiguo maestro sonorenses convertido en militar y político de la Revolución, llegaría a la presidencia de la República para ocupar el cargo en el periodo de 1924-1928; su cercanía y relación con Obregón preveían una continuidad en la política. Sin

²⁰ Mary Kay Vaughan, *op. cit.* [2001], pp. 13.

embargo, la reconstrucción del país enfrentó otra durante el cuatrienio callista: el enfrentamiento entre la Iglesia católica y el Estado.

El conflicto cristero

Pese al laicismo del Estado, la Iglesia católica logró mantenerse avante a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX; atacada durante la restauración republicana, recuperó parte de sus privilegios durante el Porfirismo.²¹

Su vigencia también se debió a la reorganización que efectuó parte de la sociedad católica de aquellos años, misma que elaboró “un nuevo proyecto alternativo al triunfante por el programa liberal”²², éste fue la creación del Catolicismo Social Mexicano, movimiento que, además de su oposición al liberalismo, creó un sentimiento de identidad mezclando el ultramontanismo con la idea de nacionalidad, lo que para ellos significó concebir que “ser mexicano era ser católico”.²³

La tolerancia porfirista y su organización suscitaron que desde antes del inicio de la Revolución los católicos se agrupasen en asociaciones políticas tendientes a enarbolar su ideología religiosa mezclada con política. Así, el Partido Católico Nacional, la Acción Católica de la Juventud Mexicana y el sindicalismo cristiano²⁴ fueron las bases del poder político dentro de la comunidad católica mexicana.

²¹ Al respecto François-Xavier Guerra anota: “gracias a la paz y compromiso porfirista la Iglesia [católica] conoció entonces un periodo de gran auge. Se fundan trece nuevas diócesis entre 1867 y 1917 y, sobre todo, diecinueve nuevos seminarios de 1864 a 1911. El número de sacerdotes aumenta también: 3232 en 1851, 4416 en 1910.” (François-Xavier Guerra, *op. cit.*, [1988], pp. 224).

²² Manuel Ceballos Ramírez, “La vida de los vencidos: los orígenes del catolicismo social mexicano”, en Alicia Hernández Chávez, Manuel Miño Grijalva (coordinadores), *Cincuenta años de historia en México. En el cincuentenario del Centro de Estudios Históricos*, México, El Colegio de México, 1991, v. 2, 533 p, pp. 371-395.

²³ *Ibidem.*

²⁴ El movimiento sindical cristiano tuvo su origen en la encíclica papal *Rerum Novarum* de León XIII, lanzada en 1891; en ella se habla de un manifiesto apoyo a los obreros en evidente contraposición al liberalismo. Dicho documento también fue determinante al momento de crearse el Catolicismo Social Mexicano.

El inicio del conflicto religioso, dentro del periodo callista, puede ser situado en 1925 cuando la Confederación Regional Obrera Mexicana lanza una provocación cismática al apoyar la creación de la Iglesia Católica Apostólica Mexicana.²⁵ Dirigida por José Joaquín Pérez Budar, mejor conocido como “el Patriarca Pérez”, esta Iglesia no pasó de ser un intento por restar poder al catolicismo. Sin embargo, su desafiante instauración alimentó el añejo conflicto que sostenía la Iglesia católica con el Estado mexicano y el enojo de la comunidad católica.

Dicho episodio, más allá de ser anecdótico, deja ver que los líderes revolucionarios aceptaron la función de integración social que podía desempeñar la iglesia; en este caso, al mismo tiempo que se le combatía se intentó utilizarla en beneficio del poder político.²⁶

Frente a tal situación, los católicos crearon una organización de corte político para tratar de hacer frente común a las políticas gubernamentales anticlericales, tal organización fue la llamada Liga Nacional de Defensa de las Libertades Religiosas que por un tiempo agrupó y movilizó a casi todos los católicos mexicanos en una lucha pacífica y cívica, antes de optar por la vía armada a fines de 1926.²⁷

Entre posturas y declaraciones el enfrentamiento Iglesia-Estado comenzó a aumentar de tono. Un suceso que tensó aún más la situación fue la publicación en el diario *El Universal* de una declaración hecha por el arzobispo de México, monseñor José Mora y del Río –la cual fue sacada de su contexto, pero posteriormente ratificada-, en la que censuraba a los artículos constitucionales 3, 5, 27 y 130.

²⁵ Al respecto de este tema ver: Mario Ramírez Rancaño, *El patriarca Pérez: la Iglesia católica apostólica mexicana*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, 388 p.

²⁶ Soledad Loaeza, “La iglesia y la educación en México. Una historia en episodios”, en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coordinadora), *Historia y Nación. Actas del Congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez. I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1998, 262 p. pp. 173-193.

²⁷ Jean Meyer, *La Cristiada*, México, Fondo de Cultura Económica, Editorial Clío, Ed. Ilustrada, 2007 (Colección Tezontle), 382 p, pp. 35.

Tal intromisión por parte de la jerarquía católica no fue tolerada, mucho menos cuando las críticas atacaban a aquellos puntos sustanciales del Estado, como en este caso era la Constitución.

Sin embargo, el acontecimiento que desató el enfrentamiento armado fueron las reglamentaciones hechas al artículo 130 constitucional, las cuales se conocieron en su conjunto como Ley de Cultos, mismas que regulaban a las religiones en México. Tal situación se tradujo en un descontento generalizado dentro de la comunidad católica.

La puesta en marcha de la Ley de Cultos, que también se conoció como “Ley Calles”²⁸, con evidentes tintes anti-católicos, fue enfrentada por la jerarquía católica suprimiendo los cultos en los templos que habían logrado mantenerse abiertos. Esta acción desató la ira de la comunidad católica, la cual se canalizó en un primer momento en forma de protestas y posteriormente en levantamientos armados.

Entre la intransigencia y los ataques mutuos transcurrieron tres años, en los cuales el agotamiento de ambas partes condujo a la búsqueda de una solución conjunta. En apariencia, ni el Estado mexicano ni el Vaticano percibieron los alcances de la fe de los cristeros.

Desde la visión de los obispos mexicanos, el conflicto comenzaba a salirse de sus manos; además, debe tomarse en cuenta que la Iglesia católica nunca estuvo en total acuerdo con el conflicto, “si la Iglesia no apoyó la rebelión cristera se debe a que no consideró la violencia como un medio para la transformación social y a que el movimiento cristero escapaba del control clerical”. Por ello era natural que el episcopado buscara un arreglo, además, “existían razones doctrinales para oponerse a la resistencia violenta.”²⁹

²⁸La cual buscaba limitar o suprimir la participación de las iglesias en la vida pública, obligaba a los ministros de culto a casarse, hacía que el Estado tomase el control de los templos y prohibía la existencia de comunidades religiosas, entre otras disposiciones.

²⁹ Roberto Blancarte, *Historia de la Iglesia católica en México, 1929-1982*, México, Fondo de Cultura Económica, El Colegio Mexiquense, 1993, (Colección Sección de Obras de Historia), 447 p, pp. 31.

Los denominados “Arreglos”³⁰ firmados en junio de 1929, además de poner fin al conflicto, buscaron apaciguar los ánimos de los levantados ya que la actitud asumida por ellos no era del total agrado del Vaticano. La posición de los obispos frente al movimiento cristero no se debió a una alianza con el Estado ni porque considerara injustificada la rebelión, “eran los medios, la rebelión armada y su gran autonomía lo que en verdad se temía tanto aquí como en la Santa Sede.”³¹

Finalmente esos arreglos deben ser vistos como el término de la Guerra Cristera, más no como el fin de los conflictos entre la Iglesia católica y el Estado. Además, debe tomarse en cuenta el hecho de que el conflicto no significó un peligro real para la Revolución.

A decir de Arnaldo Córdova “no se trató de un movimiento político, ya que muchos cristeros se levantaron cuando los propios clérigos decidieron cerrar los templos, cuando estos mismo fueron reabiertos muchos combatientes dejaron la lucha.”³²

Posiblemente el verdadero peligro dentro de este conflicto fue el de contar con una sociedad que acrecentaba su odio hacia un gobierno extremista que no permitía el desarrollo libre de los cultos y ritos religiosos.

Con base en eso y el desgaste de imagen del gobierno se vio sometido, éste decidió llegar a un acuerdo con la Iglesia católica, misma que pese al laicismo seguía teniendo el poder de movilizar a la sociedad mexicana afín a ella.

Además, es importante observar que el gobierno conocía y reconocía el potencial y capacidad de la Iglesia católica dentro de la sociedad mexicana, un punto a destacar y

³⁰ Respecto a este término cabe mencionar que dentro de la historiografía referente al tema, los denominados “Arreglos” suponen la instauración de un *modus vivendi* entre la Iglesia católica y el Estado, sin embargo –y siguiendo la tesis de Blancarte (*op. cit.*, [1993], pp. 21 y ss.)-, para este estudio se considerarán “arreglos” a estos primeros acuerdos que pusieron fin al conflicto cristero, ya que los actos subsecuentes en la rivalidad entre el Estado y la Iglesia católica, como la propia educación socialista, no permiten, desde mi perspectiva, hablar de un modo de vida entre ambas instituciones. Las fuertes disputas se mantendrán hasta ser sorteado el capítulo educativo durante el sexenio cardenista, momento en el que es más viable hablar, considero, de un *modus vivendi*, mediador de la relación Iglesia-Estado en México, el cual se extendió hasta la década de 1990 cuando el artículo 130 constitucional fue reformado en beneficio de las asociaciones religiosas.

³¹ *Ibidem*, pp. 30.

³² Arnaldo Córdova, *La Revolución en crisis. La aventura del Maximato*, México, Ediciones Cal y Arena, 1997, 552 p, pp. 267.

observar para poder comprender las negociaciones que culminaron en los “arreglos”. El reconocimiento *de facto* de la institución religiosa y su potencial poder de convocatoria fueron el elemento central de las negociaciones.

La desaparición del movimiento no implicó el fin del enfrentamiento; ambas instituciones utilizaron todos los medios a su alcance para adoctrinar y controlar los grupos sociales en los cuales se sustentaba.

Lo que estaba en disputa eran las masas: obreros, campesinos, trabajadores, niños, mujeres, hombre, jóvenes, etc.; grupos que eran vistos como coto exclusivo de ambas instituciones. Para ello “el Estado pretendía que la Iglesia se concretara el cuidado de las almas, y para eso había promulgado y quería hacer cumplir las leyes constitucionales”.³³

El cese del enfrentamiento condujo a la organización de aquellos creyentes que se sintieron traicionados por la Iglesia católica. Ellos se avocaron a la conformación de organizaciones como la denominada Acción Católica Mexicana³⁴ y a la búsqueda de la formación de conciencias, misma que por medio de su estructura educativa y la creación de la Obra Nacional de Instrucción Religiosa se pensaba realizar. Los arreglos de 1929, en este sentido, fueron sólo una tregua.

³³ Roberto Blancarte, *op. cit.* [1993], pp. 32.

³⁴ Referente a la Acción Católica Mexicana cabe señalar que tras los “Arreglos” se reestructuró para poder hacer frente al Estado en la nueva relación que se gestaría. Una de las organizaciones que conformó a la nueva estructura de la comunidad católica mexicana fue la Unión Nacional de Estudiantes Católicos, la cual “se mostró públicamente crítica de la jerarquía mexicana que había pactado unos malos arreglos con el Estado. Desde sus inicios mantuvo un hipereactivismo religioso, social y cívico. Su origen respondía a la nueva estrategia de la Iglesia a partir de los Arreglos: la de buscar nuevas vías de militancia católica que excluyeran la de las armas; la formación de la conciencia religiosa a través de la educación sería desde entonces un camino privilegiado.” (María Luisa Aspe Armella, *La formación social y política de los católicos mexicanos. La Acción Católica Mexicana y la Unión Nacional de Estudiantes Católicos, 1929-1958*, México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana, 2008, 415 p, pp. 90.) Si bien tal unión se avocó principalmente a lograr el “apostolado de la educación superior” su emergencia se observa como una manera de afrontar desde la educación al Estado, al tiempo que hacían valer de forma organizada la importancia que para ellos tenía el catolicismo dentro de la conformación social y su participación en la vida pública nacional, misma que se pretendió limitar desde la alta jerarquía de la Iglesia católica y el Estado.

Inicio del maximato. Crisis y unión

Transcurrido el cuatrienio callista se llegaba nuevamente a las elecciones presidenciales. La reforma constitucional que permitió la reelección presidencial, siempre y cuando no se diera de forma consecutiva, se había aprobado. Apoyado en ella, Álvaro Obregón obtuvo nuevamente la Presidencia para el periodo 1924-1928.

Sin embargo, su asesinato efectuado por un fanático religioso, obligó a realizar el reacomodo de las cúpulas del poder político del régimen; una serie de transformaciones que culminaron en la fortaleza institucional del Estado fueron la constante en estos años.

Tras la muerte de Obregón, Plutarco Elías Calles, quien aún era presidente de la República, lanzó por medio del “Mensaje Político” del primero de septiembre de 1928 un llamado a la unidad nacional, principalmente a “la familia revolucionaria” y a los “reaccionarios”.

A la reacción la conminaba a organizarse para luchar pacíficamente en defensa de sus intereses y aún por el poder del Estado si llegara a conquistar a la mayoría ciudadana, pero le advirtió que de escoger el camino de la revolución, la volvería a combatir con violencia, como lo hizo en el pasado.

A la familia revolucionaria la instó a:

Unificarse y a organizarse en una sola fuerza como único medio de mantener su hegemonía y procurar al país un desarrollo pacífico, haciéndole ver que su desunión o su división provocarían su debilitamiento y éste su derrota frente a sus enemigos, pero haciendo hincapié en que debía transitar por la vía pacífica absteniéndose de recurrir a la violencia, pues en la violencia perderían todos propios y extraños.³⁵

Calles realizó un movimiento incluyente con el propósito inicial de calmar los ánimos, pero que tuvo una consecuencia determinante para el futuro del Estado y de la Revolución Mexicana misma.

³⁵ Citado en Arnaldo Córdova, *op. cit.* [1997], pp. 38.

Un partido político de Estado

Reunida en Querétaro, la “familia revolucionaria” conformada por las diversas delegaciones de los partidos regionales y estatales, discutió la creación del partido único, el Partido Nacional Revolucionario (PNR), así como la redacción de un estatuto de principios. La propuesta de su programa de acción comprendía cinco capítulos: educación, industria, agricultura, comunicaciones y hacienda y crédito público.

Dentro del documento y referente a la educación, se reivindicó el artículo tercero constitucional para postular, entre otras cosas, “la definición y vigorización del concepto de nuestra nacionalidad”, la “preeminencia de los intereses de la colectividad sobre los intereses privados o individuales”, el cultivo de los deportes para lograr “un tipo de individuo superior”, el aprovechamiento del “acervo de la cultura indígena como afluente de nuestra cultura general”, la “escuela activa y utilitarista” que haga de los conocimientos adquiridos “los medios para subvenir” a las propias necesidades.

En el aspecto institucional de la política educativa el PNR prometió procurar:

La coordinación y la uniformidad de los diferentes sistemas educativos (federal, estatal y municipal), impulsar la iniciativa privada para la enseñanza, fundar escuelas rurales y especiales para mujeres, fomentar congresos educacionales, organizar el mayor número posible de bibliotecas populares y apoyar la organización de los maestros y la expedición de leyes que garanticen sus derechos de escalafón y regulen las pensiones de retiro.”³⁶

La formación del mexicano volvía a ser parte fundamental para el desarrollo del Estado. La organización propuesta por el PNR para ello resultaba ambiciosa. Al mismo tiempo la Revolución fue provista de una plataforma política más estable y de un partido político que posibilitaba la realización de los postulados revolucionarios de forma organizada e institucional.

³⁶ Luis Medina Peña, *op. cit.* [2006], pp. 57.

La cuestión siguiente fue resolver la ocupación del interinato presidencial. En medio de estos acontecimientos se nombró a Emilio Portes Gil presidente interino mientras se convocaba nuevamente a elecciones para cubrir el puesto de Obregón.

Teniendo como nuevo aliado al PNR la política mexicana, el gobierno revolucionario y el Estado mismo pasaron a una nueva etapa, la cual se caracterizó por el dominio y los designios de un sólo hombre. La injerencia de Calles en el desarrollo de los gobiernos de los cuatro próximos presidentes de la República habría de tener un nombre: el maximato.

Sin embargo, llegado el momento de una nueva elección presidencial, el PNR se encontraba dividido por las disputas de poder internas. La recién formada familia revolucionaria se comenzaba a tornar disfuncional. Al mismo tiempo el partido llevó a cabo su primera convención nacional, momento oportuno para redefinir y reencauzar las políticas que desde su perspectiva, el país y la Revolución necesitaban.

El cardenismo, discrepancia frente a la postura del “Jefe”

Definido quien sería su candidato a la presidencia de la República, el PNR llegó en 1933 a su convención. El resultado de dicha reunión fue la elaboración del Plan Sexenal, documento base de la acción del gobierno del próximo presidente.

Más que como un programa de gobierno, el Plan Sexenal fue observado como “una enseñanza ideológica y política, reivindicando la Revolución y su Constitución, además, hacía posible lo que hasta entonces parecía sólo una entelequia: la definición, finalmente adquirida y para mucho tiempo en adelante, del concepto, las funciones y la misión histórica del Estado revolucionario.”³⁷

En ese contexto político, la nominación de Lázaro Cárdenas como candidato del PNR a la presidencia de la República resultó viable, ya que era un hombre allegado a Calles. Sin embargo, a lo largo de su campaña presidencial, Cárdenas puso de manifiesto la intención de darle a su gobierno una base política y social propia.

³⁷ Arnaldo Córdova, *op. cit.* [1997], pp. 449.

El discurso cardenista “se orientó a captar el apoyo de obreros y campesinos mediante una retórica socialista, que criticaba tangencialmente las políticas conservadoras seguidas hasta entonces por inspiración de Calles.”³⁸

Desde la perspectiva del cardenismo, se tornó necesario proporcionar educación al pueblo como medio para combatir los prejuicios, las supersticiones y la ignorancia de las cuales era blanco por parte de aquellos elementos “retrogradas” o “retardatarios” que eran obstáculo para que la educación llegase al pueblo. Era, además, un medio para llevar a cabo las transformaciones revolucionarias.

La educación se volvería la aliada del gobierno cardenista para detonar la movilización social en busca de su bien común, al tiempo que tal postura terminaría por consolidar al Estado. Por ello, durante su discurso inaugural al tomar el cargo de Presidente de la República, Cárdenas expresó que le daría un “franco impulso a la Escuela Socialista, multiplicaría los centros docentes en el campo y en la ciudad y haría de la educación la ‘máxima colaboradora del sindicato, de la cooperativa, de la comunidad agraria’”.³⁹

El corolario cardenista argumentaba que si había gobierno eficaz habría transformaciones sociales profundas, y si habría transformaciones serias la Revolución habría triunfado. Así se creía enarbolar los preceptos de 1917, a la vez que el poder presidencial se asumía como depositario de los intereses colectivos.⁴⁰

En ese sentido, “la nueva fuente de poder político serían las organizaciones de masas y sectores gremiales. Con estos apoyos le fue fácil a Cárdenas reorganizar su gabinete expurgándolo de callistas, cambiar al presidente del PNR y obligar a Calles a salir del escenario político primero y del país después.”⁴¹

³⁸ Luis Medina Peña, *op. cit.* [2006], pp. 81.

³⁹ Luis González y González, *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. Los días del presidente Cárdenas*, México, El Colegio de México, 1988, T. XV, 381 p, pp. 15.

⁴⁰ Arnaldo Córdova, *La política de masas del cardenismo*, México, Ediciones Era, 1993 (Colección Problemas de México), 219 p, pp. 44.

⁴¹ Luis Medina Peña, *op. cit.* [2006], pp. 82.

Con el cardenismo, dio inicio una nueva visión utópica sobre una nación y una sociedad a la cual habría de destinársele parte de la acción final del Estado. Se vislumbraba una nueva etapa en la que el gobierno –se pensó- sería la guía por la cual el pueblo en su conjunto cambiaría por si sólo su propio destino.

Sin embargo, la anhelada marcha al unísono difícilmente podía darse dentro de una población todavía dividida, no sólo por barreras geográficas, económicas y políticas, sino también por marcadas divisiones ideológicas y culturales que harían difícil que la sociedad mexicana se encaminase por el rumbo que el gobierno cardenista le presentaba.

Ante tal escenario, la educación socialista se presentaba como la propuesta del Estado para superar esos desacuerdos y desigualdades. Su aceptación y puesta en práctica por parte de la población se veía como la ingenua respuesta a la solución de los problemas que aún enfrentaba la sociedad mexicana.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN SOCIALISTA. ANTECEDENTES Y POSTURAS

3.1. ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA.

Revolucionando la escuela y la educación

Al iniciar la década de 1930 el Estado y su gobierno contaban con más fuerza y adeptos pero aún no lograban consolidarse del todo; ambos arribaron a una nueva etapa en la que las definiciones sustanciales tanto de uno como de otro tomaron un rumbo definitorio para los próximos años de la vida de la nación.

Nuevas ideas sobre la organización social y el papel del Estado advertían que el signo más claro y universal de estos años, el que estuvo en el corazón y en la inteligencia de agitadores, reformistas, gobernantes y hasta de los llamados “reaccionarios”, fue la inminencia de un cambio que revitalizaría el sistema y que le prolongaría la vida.¹

Un radicalismo bastante particular cundió como el símbolo verdadero de los ideales revolucionarios, pero una vez más, esos ideales fueron controvertidos, confusos y sobre todo poco realistas. Se hablaba de socialismo, de igualdad y de justicia social, pero no de los medios concretos para implantarlos.²

Dentro de esta dinámica de cambios, uno de los elementos importantes que fue modificado para volver más productiva, activa y progresista a la población fue la educación. Tras la Segunda Convención Ordinaria del PNR efectuada en la ciudad de

¹ Francisco Arce Gurza, “En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934” en Josefina Zoraida Vázquez, *et. al.*, *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México, EL Colegio de México, 1985, 187 p. pp. 171.

² *Ibidem*, pp. 173.

Querétaro en diciembre de 1933, se dio a conocer el denominado Plan Sexenal, documento creado con la intención de delinear la política y acción revolucionaria.

En el terreno educativo, el Plan concebía a la escuela como “una institución social” cuyas funciones debían ser fijadas por el Estado “como representante genuino y directo de la colectividad”. Además, señalaba la nueva función que debía tener la educación al argumentar que:

La escuela primaria, además de excluir toda enseñanza religiosa, proporcionará respuesta verdadera, científica y racional a todas y cada una de las cuestiones que deben ser resueltas en el espíritu de los educandos, para formarles un concepto exacto y positivo del mundo que los rodea y de la sociedad en que viven, ya que de otra suerte la escuela no cumplirá su misión social.³

Se proponía llevar a cabo una reforma al artículo tercero constitucional “a fin de que se establezca en términos precisos el principio de que la educación primaria y la secundaria se impartirán directamente por el Estado o bajo su inmediato control y dirección, y de que, en todo caso, la educación en esos dos grados deberá basarse en las orientaciones y postulados de la doctrina socialista que la Revolución Mexicana sustenta.”⁴

Tres elementos sobresalen dentro de esta propuesta: 1) la intención de implantar un tipo de educación socialista que en primera instancia fuese el modelo de enseñanza para aplicarse principalmente en los grados elementales de educación; 2) el hecho de que el principal impulso se orientase hacia el desarrollo de la escuela rural. Esto deja ver que la política de masas de la Revolución volteaba una vez más hacia la base misma de lo que se creía era el sujeto mexicano nacido de la lucha armada, es decir, el campesino y el obrero, indígena o mestizo, y 3) que el sentimiento anticlerical que el Estado había sostenido no decrecería, al contrario, la intención de elevarlo al rango constitucional lo avivaría aún más. Finalmente dentro del nuevo marco político surgía la necesidad de transmitir hacia la

³ Citado en Guadalupe Monrroy Huitrón, *Política educativa de la Revolución 1910-1940*, México, Secretaría de Educación Pública, 1985 (Colección Cien de México), 157 p, pp.87-88.

⁴ Partido Nacional Revolucionario, *Plan Sexenal*, 1933. Versión en línea del documento obtenida en la siguiente página electrónica: <http://foros.fox.presidencia.gob.mx/read.php?3,269286>.

población la ideología revolucionaria de forma más directa y efectiva por la vía de la educación.

Lo sobresaliente de la propuesta fue que se concibió desde la esfera de lo social o más concretamente del “socialismo”, al cual se le pretendió dotar de un sentido nacional. Por ello, su inclusión no significaba necesariamente el tener que adoptar una ideología extranjera, como aseveraron sus opositores.

Tanto la escuela como la educación impartida en ella se convirtieron, de nueva cuenta⁵, en la panacea de los males sociales que aquejaban a la población. La importancia y confianza depositada en ella dejan ver que el régimen apostó por la educación como su principal vehículo para llevar a cabo la justicia y el bienestar social entre la población.

La nueva política educativa se identificaba con el socialismo, por ser esta la doctrina de vanguardia del pensamiento revolucionario de la época. En el aspecto económico, procuraba impulsar la productividad del país por medio de la capacitación técnica de obreros y campesinos, de ninguna forma sustituyendo el régimen capitalista por uno comunista; en lo político defendía el poder del Estado en materia educativa, al mismo tiempo que limitaba la fuerza del clero; finalmente, en lo ideológico, aspiraba a difundir los nuevos valores de la Revolución Mexicana.⁶

Tal suceso dejaba atrás a los conceptos de educación laica, educación positiva y destruía al de educación libre, los cuales habían permitido crear un ambiente ambiguo que posibilitó el libre desarrollo de otras modalidades educativas como la confesional.

La propuesta resultó innovadora y radical en el sentido de que finalmente el Estado decidió adoptar una ideología que sustentara su acción.

⁵ Desde prácticamente el inicio de la vida independiente de México la educación se ha presentado como un elemento sustancial y definitorio del progreso social de la nación, la nueva escuela revolucionaria no prescindiría de esa visión. A esa postura se le sumó la intención de convertir a las comunidades en entes económicamente productivos y mentalmente emancipados de cualquier pensamiento “retrograda” o “fanático”.

⁶ Teresa Carbó (coord.), *El artículo 3º constitucional 1933-1946: ¿una polémica inconclusa? Debates parlamentarios y otros documentos*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2000, 138 p, pp. 24.

La transformación propuesta por el PNR no provenía exclusivamente de la atmósfera política internacional prevaleciente en esos años; lo que podría ser señalado como una radicalización contó con una serie de propuestas y experimentos educativos anteriores que pueden ser considerados como sus antecedentes. Tales proyectos dieron la pauta para que en 1934 se estableciera constitucionalmente como el tipo de enseñanza que la Revolución Mexicana consideraba necesaria para el desarrollo de sus propósitos nacionales: el socialista.

Por ello, antes de continuar considero necesario abordar tres momentos dentro de la historia de la educación en México que se desarrollaron en el transcurso de la década de 1920 y parte de la de 1930, mismos que por su trascendencia fueron sustanciales para la conformación de la educación socialista en los años treinta. Estos son la Escuela Racionalista, el proyecto de educación pública de José Vasconcelos y la educación radical propuesta por Narciso Bassols.

No por ello se ignora que, anterior al Estado revolucionario se llevaron a cabo una serie de congresos, reuniones y asambleas tendientes a abordar el tema de la instrucción, la pedagogía, la enseñanza y la educación⁷; maestros, alumnos, confederaciones de trabajadores, sindicatos e instituciones se avocarían al tema educativo desde diversas posiciones. Las propuestas e ideas arrojadas por cada uno de estos encuentros y discusiones también abonaron el terreno educativo mexicano.

Escuela Racionalista

A en la década de 1910 en el estado de Yucatán se desarrolló un tipo de escuela y enseñanza denominada Racionalista. Adoptada por los grupos radicales yucatecos fue establecida por el profesor José de la Luz Mena en 1917 como el modelo de enseñanza a seguir en la entidad.

⁷ Entre los más destacados acontecimientos que abordaron y debatieron el tema educativo en México desde fines del siglo XIX y principios del XX se encuentran los Congresos Higiénicos y Pedagógicos de 1880 y 1882, así como los Congresos de Instrucción Pública de 1889-1890 y el de 1890-1891, sólo por mencionar algunos. Dichas reuniones marcaron el inicio de la discusión pedagógico-educativa en el país, así como de su trascendencia e importancia social.

Esta escuela estaba sustentada en el pensamiento de Francisco Ferrer Guardia, anarquista catalán y fundador de la denominada Escuela Moderna, quien consideraba que las instituciones enemigas de la sociedad eran la propiedad privada, la religión, la fuerza militar, el poder judicial y la noción de patria.⁸

La misión del modelo educativo de Ferrer Guardia consistía en “hacer que los niños y niñas que se le confíen [a la escuela] lleguen a ser personas instruidas verídicas y justas y libres de todo prejuicio. Para ello, sustituirá el estudio dogmático por el razonado de la ciencias naturales”; y acentuaba: “No es verdadera educación sino la que está exenta de dogmatismo la que deja al propio niño la dirección de sus esfuerzos y no se propone sino secundarlo en sus manifestaciones.”⁹

La escuela racionalista se planteó como antagónica de la tradicional: opuso al intelectualismo y la repetición, el desarrollo de todas las actividades del individuo; al verbalismo la observación directa de la realidad, la acción y el trabajo espontáneo y útil socialmente; la autoeducación y el gobierno de sí mismo frente al autoritarismo; al individualismo opuso la solidaridad, la vida en común, la socialización del esfuerzo infantil, la cooperación; fomentó la coeducación y, frente al laicismo, opuso la extirpación de los prejuicios teológicos.¹⁰

Cabe agregar que la Escuela Racionalista defendía el valor fundamental de la libertad del niño y del hombre; insistía en la solidaridad entre las clases, concentraba gran valor al trabajo manual y al método experimental, y atacaba el uso excesivo de libros y la disociación entre la escuela y la vida.¹¹

La adopción de este tipo de educación en el sureste mexicano –concretamente en Yucatán bajo los gobiernos de Salvador Alvarado y Felipe Carrillo Puerto, y Tabasco

⁸ Datos obtenidos de: Luz Elena Galván Lafarga (coordinadora), *Diccionario de historia de la educación en México*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002. (Publicación digital en formato de disco compacto).

⁹ Guadalupe Monroy Huitrón, *op. cit.* [1985], pp. 68-69.

¹⁰ Luz Elena Galván Lafarga, *op. cit.* [2002].

¹¹ Victoria Lerner, *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. La educación socialista*, México, El Colegio de México, 1998, T. XVII, 199 p, pp. 15.

durante la gubernatura de Tomás Garrido Canabal, así como en los estados de Veracruz y Morelos- vino a satisfacer y alimentar a los programas revolucionarios y políticas radicales que sostuvieron a este tipo de educación hasta principios de la década de 1930.

Quizá el rasgo más sobresaliente de su adaptación a la realidad mexicana de esos años fue que la visualización de la religión como enemiga de la educación se acentuó al grado que este aspecto llegó a convertirse en el principal impulsor de su sostenimiento, alimentando así el anticlericalismo de los gobiernos revolucionarios. El caso del Tabasco garridista durante esta época resulta emblemático.¹²

Más allá de su marcado ataque a lo religioso, la Escuela Racionalista resultó importante para la futura adopción de la educación socialista en el sentido de que le heredó las bases de un pensamiento que ubicaba a la enseñanza como un campo concreto de acción dentro del cual resulta posible desarrollar en el individuo habilidades concretas que le servirían en el desarrollo de su vida y que a su vez lo conectarían con su entorno, formulando así una relación más práctica entre escuela e individuo.

Desde esa perspectiva las movilizaciones obreras e intentos legislativos para pretender extenderla a todo el país, pidiendo que se reformara el artículo tercero constitucional, se apreciaban como una opción viable.¹³

¹² La adopción y adaptación de la Escuela Racionalista en el estado de Tabasco bajo la gubernatura de Tomás Garrido Canabal fue un acontecimiento que marcó la vida de aquel estado. Su llegada se mezcló con diversos elementos que la volvieron única dentro del territorio mexicano, al igual que al mismo proyecto gubernamental garridista. Su importancia determinó en mucho la actuación gubernamental emprendida durante la década de 1920 y parte de la de 1930. A decir de Carlos Martínez Assad “el racionalismo de Ferrer se confundiría en Tabasco con los principios jacobinos, el laicismo se traduce en una batalla antirreligiosa, el anticlericalismo se convierte en violenta persecución, el anti dogmatismo reforzará otro dogma: el de la palabra de Garrido. La escuela de Tabasco queda sin embargo, como uno de los intentos más interesantes de la aplicación de un nuevo tipo de enseñanza, opuesto al proyecto que consolidó al Estado central; esta escuela, que encuentra su explicación a través de un sistema de ideas poco comprensible y a veces con algunas contradicciones, será una importante alternativa educativa a nivel regional, y sobre todo una puesta en práctica que el propio Ferrer no imaginó”; en Carlos Martínez Assad, *El laboratorio de la Revolución. El Tabasco garridista*, México, Siglo Veintiuno Editores, 2004 (Colección Historia), 356 p., pp. 71.

¹³ Victoria Lerner, *op. cit.*, [1998].

Sin embargo, el proyecto no prosperó, pero el hecho de que resultase ser una opción viable a aplicar en la totalidad del territorio habla de que la necesidad de emplear un modelo educativo moderno y revolucionario se volvió una opción para el Estado.

El proyecto educativo vasconcelista

El primer intento por federalizar la educación se dio al comenzar la década de 1920. Al contrario de los modelos radicales adoptados en distintos estados de la República, a nivel federal se consolidó la creación de una instancia gubernamental destinada a desempeñar las tareas educativas del Estado. Con esa intención nace en 1921 la SEP.

Hablar de la creación de la SEP conlleva inevitablemente a remitirnos a José Vasconcelos; filósofo miembro del Ateneo de la Juventud, heredero de las enseñanzas de Justo Sierra y rector de la Universidad Nacional en 1920, cargo que dejó para convertirse en el titular de la Secretaría de Educación Pública, dependencia que él mismo diseñó con la convicción de que promovería una educación fundamentalmente popular, dirigida a las mayorías urbanas y rurales, y crearía un país humanizado y dignificado por el conocimiento y el arte.¹⁴

La labor desarrollada por la SEP a su cargo desempeñó tareas de alfabetización que realizarían tanto maestros como alumnos, también de difusión de la cultura por medio de la literatura, la pintura, la música y la danza.

Para ello su organización se estructuró en tres grandes departamentos interdependientes, estos eran el Departamento Escolar, el Departamento de Bellas Artes y el Departamento de Bibliotecas.

La redención del sujeto tendría que contar con la guía de un maestro que proporcionase la conducción necesaria para llevar a buen término la empresa. Para ello

¹⁴ Guillermo de la Peña, "Educación y cultura en el México del siglo XX", en Pablo Latapí Sarre (coordinador), *Un siglo de educación en México*, México Centro de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, 1998 (Colección Biblioteca Mexicana), 2 T., Tomo I, pp. 50.

Vasconcelos rescató la figura de los misioneros que durante el siglo XVI realizaron la evangelización tras la conquista. El símil del maestro como evangelizador dotaba a la labor de los profesores de un halo de “ofrecimiento” cultural hacia una población que se pensaba ignorante por desconocer la cultura occidental. La labor desempeñada llevaría el nombre de “Misiones Culturales”.

La intención llegó a transformarse en una “cruzada cultural” que recorrió lejanas poblaciones del país estableciéndose en ellas, en promedio, durante tres semanas, tiempo en que se celebraban cursos y talleres de enseñanza primaria, agricultura, musicales, de educación física, además de contar con médicos encargados de realizar acciones de vacunación.

Al término de la Misión se creía dejar las bases y el conocimiento básico para que las poblaciones pudiesen desarrollar las habilidades aprendidas para su beneficio. Así, tanto los maestros rurales como la población en general se hacían de una serie de enseñanzas y hábitos que desde la perspectiva de la SEP se volvían armas y herramientas para afrontar los avatares de la cultura occidental moderna.

Sin embargo, la importancia sustancial de su labor fue que afrontaron, a su manera, el tema de la educación indígena y rural; la labor misionera de la SEP en esos años educó y conoció a las comunidades indígenas y rurales, situación que desembocó en el indigenismo estatal que durante el transcurso de las décadas 1920 y 1930 formó parte del discurso gubernamental.

Su valor y trascendencia enriquecieron la experiencia revolucionaria educativa. Cultura, humanismo y nacionalismo fueron los ejes de acción y la herencia dejada por Vasconcelos al frente de la SEP.

De igual forma al ofrecer conocimientos y técnicas “occidentales” para posibilitar el desarrollo rural y encaminar a las poblaciones hacia el “progreso”, se daba la pauta para cohesionar, por medio de la educación, a las distintas poblaciones y comunidades que habitaban el territorio, tan diversas y distintas unas de otras. Tal esfuerzo y labor dejaron huella en la consolidación de los futuros programas educativos federales.

Finalmente hay que mencionar que la labor educativa de Vasconcelos contó con un fin concreto, el de “querer formar al mexicano ideal que había concebido previamente y que vendría a hacer cristalizar todos sus esfuerzos”; sujeto que al mismo tiempo lo concibió “como miembro de una democracia funcional, donde se coloque, a la cabeza de cada función a los más aptos para desempeñarla.”¹⁵

Sin embargo, los tiempos políticos y el gobierno cambiaron. A la llegada de Calles a la presidencia de la República la visión educativa formulada por Vasconcelos se modificó; la intención de observar a la sociedad alfabetizada y culturizada por medio de la transmisión de conocimientos de la cultura clásica europea dio paso a una concepción de la educación más práctica y acorde con los momentos que se vivían. Ahora se trataba de hacer que los sujetos se convirtieran en un instrumento del progreso y el desarrollo económico, es decir, la intención era contar con una educación “moderna”.¹⁶

Educación sexual. Bassols y el comienzo de la radicalización educativa

La llegada a la SEP de Narciso Bassols¹⁷ dentro de la tónica gubernamental del maximato resultó pertinente. La creencia de que el Estado tenía que ejercer un papel mucho más protagónico en la educación comenzó a ser una constante; las condiciones parecían exigirlo puesto que la regulación y control estatal, se pensaba, podría traducirse en un beneficio para la población en general.

La nueva ideología a seguir en este sentido contó con una base “socialista”, entendiéndola como la aplicación de medidas tendientes a proporcionar un bienestar colectivo a las necesidades del pueblo bajo una serie de conocimientos sustentados

¹⁵ Luz Elena Galván de Terrazas, *El proyecto de educación pública de José Vasconcelos (Una larga labor de intentos reformadores)*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1982 (Colección Cuadernos de la Casa Chata 58), 244 p, pp. 43.

¹⁶ Francisco Arce Gurza, *op. cit.* [1985], pp. 146.

¹⁷ Personaje creyente del laicismo a ultranza dentro de la educación y seguidor del pensamiento marxista de la época, enfatizó la posición del gobierno dentro del terreno educativo. Sus filiaciones ideológicas se vieron reflejadas en las políticas aplicadas por la SEP durante su gestión. Al respecto ver John A. Britton, *Educación y radicalismo en México. Los años de Bassols (1931-1934)*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976 (Colección Sepsetentas 287), 2 T, Tomo I, 159 p.

científicamente y tendientes tanto al progreso material como humano. La base del socialismo de Bassols era la de un Estado activista que interviniera en asuntos económicos y sociales. Ponía gran acento en la necesidad del Estado de transformarse de un organismo político en uno económico.

Bajo esa perspectiva el más grande enemigo de la Revolución era la Iglesia católica y Bassols consideraba que debía ser controlada por el Estado.¹⁸ Lo que se planteaba era realizar una socialización educativa, con ello –se pensaba- la Revolución entraría de lleno al campo educativo.¹⁹ Un primer paso dentro de esta nueva etapa de la SEP fue la percepción de que el laicismo educativo tendría que cambiar.

Para Bassols resultaba necesario establecer una regulación que fijase claramente los límites de acción de las asociaciones religiosas en la educación, por ello en 1932 estableció un nuevo reglamento que prohibía la acción de los religiosos dentro de las escuelas y propiciaba una mayor presencia estatal dentro de los establecimientos particulares. Con el laicismo radicalizado se buscó ejercer un control mayor sobre las escuelas en las que la SEP no tenía gran campo de acción.

Tal situación provocó, por lo menos, confusión a los creyentes católicos, quienes comenzaron a oponerse a las medidas emprendidas en contra de su religión. Las protestas de los grupos que apoyaban a las escuelas confesionales ya se habían presentado con anterioridad.

En 1926 tras el primer intento de reglamentar la educación particular, diversos grupos alzaron la voz frente a lo que ellos consideraban una afrenta a sus principios; su decisión fue la de anunciarle a la SEP su intención de ampararse frente a lo que ellos consideraba era una afrenta a su “derecho natural” de educar a sus hijos.²⁰

¹⁸ *Ibidem*, pp. 27.

¹⁹ Jorge Rafael Mora Forero, *La ideología educativa del régimen cardenista*, México, El Colegio de México, Tesis de Doctorado en Historia, 1976, 300 p, pp. 35.

²⁰ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1975 (Colección Nueva Serie), 331 p., pp. 163.

Para 1928 tales grupos presentaron ante el Congreso de la Unión un denominado “memorial católico”, documento que proponía la modificación del artículo tercero constitucional en los siguientes términos:

La enseñanza es libre, la que se imparta en las escuelas oficiales estará sujeta a las condiciones que fijen las leyes, las cuales no podrán atacar la religión, ni la libertad de los educandos para practicarla y dicha enseñanza será gratuita, tratándose de la instrucción primaria. En los establecimientos de enseñanza privada se puede enseñar libremente la religión que juzguen conveniente los padres de familia, y en su representación, los que dirigen y sostienen. En las escuelas oficiales puede establecerse a petición de los padres de familia, una cátedra o cátedras de enseñanza religiosa, que estarán a cargo de personas competentes a juicio de los padres de familia; la asistencia a ellos no será obligatoria para los alumnos, sino a petición de los padres de familia.²¹

La intención de esta propuesta resultaba clara, evitar que la penetración gubernamental trastocase la estructura social y cultural de estos grupos sociales a la vez que ofrecía una solución a los problemas educativos que se avecinaban. El gobierno hizo caso omiso de esta y otras propuestas avivando una vez más el conflicto religioso, ahora desde la trinchera educativa.

Las protestas y manifestaciones de la población que se sintió afectada por la política educativa comenzaron a presentarse; el descontento se materializó en ausentismo escolar en los planteles particulares, cartas de padres de familia dirigidas al presidente de la República manifestando su inconformidad, solicitando que reconsiderase la medida empleada.

La organización social más fuerte en esos años fue la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), la cual, desde un principio, fue el grupo más combativo y organizado, e incluso fue el más persistente en las protestas y acciones que se presentaron en los siguientes años.

Para la UNPF tales medidas resultaban absurdas y anticonstitucionales, puesto que se exigía enviar a sus hijos a establecimientos que no eran –para ellos- “ni moral ni

²¹ *Ibidem*, pp. 165. Subrayado mío.

intelectualmente satisfactorios”, y afirmaba, “no podemos aprobar el fin último de la nueva ley de descristianización de nuestra juventud”.²²

Pese a las protestas, la SEP continuó con la aplicación del reglamento en los planteles particulares, los cuales comenzaron a ceder. Para 1934, la Secretaría había logrado la incorporación de 199 escuelas primarias privadas en el Distrito Federal, de las que les negó la incorporación a 44, 11 de ellas fueron clausuradas.²³

Sin embargo, el elemento que detonó la ira y movilización de los grupos opositores fue la intención de establecer la enseñanza de la educación sexual dentro de los planteles escolares de nivel primario y secundario tanto oficiales como particulares.

La idea nació de la Sociedad Mexicana de Eugenesia la cual le presentó al secretario Bassols, en julio de 1932, un documento intitulado “Bases de estudio para la implantación de la educación sexual en nuestro medio”.²⁴

Los antecedentes de la propuesta se sitúan en los trabajos realizados dos años antes en Lima, Perú durante el IV Congreso Panamericano del Niño; en esa ocasión se recomendó a los países participantes impartir educación sexual desde la escuela primaria de conformidad con la edad de los niños de ambos sexos y con las características sociales de cada país.

Tras dictaminarse positivamente su inclusión, la SEP no tuvo inconveniente en sumarla a las demás materias. Sin embargo, surgió un problema, la Secretaría no sugirió la forma en que esta educación debía impartirse, ni por qué tendría que darse este tipo de educación entre los alumnos, mucho menos, quiénes, cómo y cuándo se impartiría tal enseñanza.

La Comisión Dictaminadora simplemente atinaba al decir que se trataba de un tema que tanto los niños como los jóvenes tenían derecho a conocer; proponía que tanto padres, maestros y médicos debían participar en su impartición. Tendría que darse sobre todo

²² Guadalupe Monroy Huitrón, *op. cit.* [1985], pp. 37.

²³ Fernando Arce Gurza, *op. cit.* [1985], pp. 177.

²⁴ Luz Elena Galván Lafarga, *op. cit.* [2002].

durante la adolescencia, ya que después “sería demasiado tarde”; su enseñanza debía ser forzosamente “clara, objetiva, basada en hechos reales y científicos en su exposición”,²⁵ así como enseñada de forma progresiva durante la estancia de los alumnos en los distintos grados educativos.

Al conocerse la noticia en mayo de 1933, la población reaccionó de forma alarmada ante lo que se consideraba una afrenta más por el control de la educación de los alumnos. Desde la visión católica la intención se vio como un agravio abierto en contra de “la moral y las buenas costumbres”. El tema pasó a convertirse en un asunto en el que el morbo y la preocupación de la población actuaron sobre algo que realmente era desconocido o al menos poco claro.

La conformación de comités de padres de familia que se organizaron para llevar a cabo un boicot que paralizaría las escuelas tratando así de dar marcha atrás a las intenciones del gobierno en lo relativo a la implantación de la educación sexual. Tales acciones eran noticias que día a día formaban parte del contenido informativo de los diarios que igualmente no se hallaban conformes con la iniciativa.

Ese fue el caso del diario *La Palabra Nacionalista*²⁶, periódico capitalino de evidente ideología católica, que dio seguimiento minucioso a los acontecimientos mencionados. Específicamente puso atención a las denuncias realizadas por los padres de familia y a los acontecimientos ocurridos en los planteles escolares, a las cuales les daba voz por medio de la publicación de las mismas.

Así observamos como en el mes de febrero de 1934 –cuando el tema era del conocimiento de la gran mayoría de la población–, relativo a la situación que se vivió en

²⁵ *Ibidem.*

²⁶ Este periódico pasó de ser un semanario a un diario a fines de 1933. Su ideología era marcadamente religiosa tendiente a enaltecer los valores católicos así como la importancia, trascendencia y aportaciones que la Iglesia católica había hecho dentro de la historia de México. Su vida como diario fue corta; para abril de 1935 dejó de publicarse sin aparecer posteriormente una nueva época. Su utilización resulta conveniente para esta investigación ya que el contenido del mismo ampliará la visión sobre las actuaciones y reacciones sociales de aquellos opositores a las disposiciones gubernamentales en materia educativa.

una escuela oficial de Tacubaya en la Ciudad de México, se escribió en evidente alusión a la educación sexual que:

En la Escuela “Justo Sierra” ubicada frente a la Alameda de Tacubaya el profesor de cuarto año señor Antonio Campos avisó a los niños y niñas de ese curso que iba a iniciar clase de “Biología” y que tenía que darles esta enseñanza sobre los cuerpos desnudos de un niño y una niña, lo que los alumnos comunicaron inmediatamente a sus padres.²⁷

Un tema tan controvertido para la época no podía pasar de ser tabú a *vox populi* de la noche a la mañana. La sociedad forzosamente reaccionó; la movilización emprendida resultó sobresaliente pues contradecía la idea revolucionaria de que la población aprobaría y seguiría sin cuestionamiento las medidas emprendidas por el gobierno.

La guardia de quienes se sentían afectados por la situación no bajó; la organización de los padres de familia se incrementó aún más. Los pedidos para revocar la educación sexual, así como de efectuar despidos de autoridades educativas se acentuaron con el paso del tiempo. El llamado a realizar una huelga escolar parecía sumar adeptos, al respecto en *La Palabra Nacionalista* se leía:

Los padres de familia por boca de varios componentes de la Directiva de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela de La Candelaria [Coyoacán], le manifestaron con toda energía al profesor García Fabregat que ellos se lanzaban a la huelga escolar retirando a sus hijos de ese plantel porque no están conformes con la Educación Sexual que ya se estaba impartiendo allí; porque sólo así pueden manifestar públicamente su protesta en contra de los procedimientos del Secretario licenciado Bassols, especialmente por el Jurado de los Maestros que se le supieron enfrentar y que tampoco podían aceptar como borregos que a sus hijos se les diera la llamada enseñanza nacionalista que no es más que enseñanza antirreligiosa.²⁸

La organización emprendida por la población que se dijo afectada no fue cosa menor; la huelga prosperó aunque no sobrepasó las dimensiones de una clausura temporal de algunos locales escolares.

²⁷*La Palabra Nacionalista*, Año IV, Número 36-551, 9 de febrero de 1934.

²⁸*La Palabra Nacionalista*, Año IV, Número 117-630, 1° de mayo de 1934.

Lo destacado es observar cómo la población pasó de la inconformidad a la acción. La idea de querer paralizar a las escuelas por considerarse que el contenido de la nueva educación iba en contra de los principios morales e incluso ideológicos de los padres de familia es un hecho a subrayar al igual que el de su capacidad de organización.

El gobierno por su parte, tratando de amainar los ataques, realizó una campaña informativa con la intención de dar a conocer los fines perseguidos al impartir educación sexual a los alumnos. Mediante la publicación del programa correspondiente al sexto grado de educación primaria se pretendió aclarar las dudas de la sociedad.

Sin embargo, no todos los medios estuvieron dispuestos a publicar lo que consideraban era “un asqueroso papelucho”; *La Palabra Nacionalista*, considerándose “defensor de la niñez mexicana”, publicó en su nota editorial del 10 de enero de 1934 lo siguiente:

Nosotros perdonamos a los enemigos de la fe y de la libertad, todos sus errores y todas sus lacras; pero jamás perdonaríamos el que hiciesen víctimas de intentos corruptores a la niñez... Y no se los perdonaríamos porque a nosotros ni Dios, ni la Patria ni el alma de los niños ni nuestra propia conciencia nos lo perdonarían tampoco jamás si fuésemos tan viles y tan cobardes que fuésemos a entregar a esos indefensos e inocentes pequeñuelos en las garras de los buitres. Nosotros, como sabiamente dijera no ha mucho una eminencia médica, “no queremos para nuestros hijos, que forman parte de nuestra Patria, educación sexual torpe, colectiva, prostituyente [sic], horrendamente corrupta, diabólica. Queremos y obtendremos la educación de su pureza”.²⁹

Con tales expresiones el diario manifestó, al igual que el resto de los contrarios al gobierno, su descontento frente a las políticas educativas. Lo que reflejaba la posición a ultranza era la gran desconfianza que sentían los padres de familia hacía los maestros y las enseñanzas oficiales.³⁰

Finalmente el cúmulo de las protestas, el agitado ambiente social, las rencillas con un sector del magisterio, el inminente arribo de la educación socialista que ya se comenzaba a

²⁹ *La Palabra Nacionalista*, Año IV, Número 8-521, 10 de enero de 1934. Subrayado mío.

³⁰ Francisco Arce Gurza, *op. cit.* [1985], pp. 182.

discutir en el gobierno y la reticencia del secretario Bassols a ceder a una negociación con los inconformes, culminaron con su renuncia a la titularidad de la SEP en el mes de mayo de 1934.

El fin de este episodio dejó varias enseñanzas para todos los involucrados. Por una parte el Estado consolidaría su base de acción dentro del terreno educativo, lo que propició una mayor participación de éste dentro de los establecimientos escolares, incluso en aquellos particulares y específicamente en los confesionales, los cuales habían sido impenetrables por años.

Por la otra, la sociedad inconforme observó que su capacidad de organización y acción para detener algo que se consideraba contrario a sus intereses resultaba, hasta cierto punto efectiva. La renuncia de Bassols era la evidencia.

La educación sexual se quedó en las intenciones gubernamentales y en los programas que se habían diseñado; su aplicación no se llevó a cabo. El conflicto lejos de detenerse avanzó; la propuesta del PNR de dar a la educación un sentido socialista aprobada en diciembre de 1933 comenzó su discusión en el Congreso de la Unión.

El revuelo y sorpresa social, así como la paranoia de quienes se manifestaron totalmente en contra de la educación sexual se desataron una vez más tras un discurso pronunciado por Calles en la capital de Jalisco el 20 de julio de 1934; sus míticas palabras fueron conocidas como el “Grito de Guadalajara” y se pronunciaron como una respuesta a las cartas pastorales que para esa época comenzó a lanzar el Arzobispo de México Pascual Díaz, dirigidas a la población católica mexicana.

En esencia, el “Grito de Guadalajara” de Calles decía:

La Revolución no ha terminado. Los eternos enemigos la acechan y tratan de hacer nugatorios sus triunfos. Es necesario que entremos al nuevo periodo de la Revolución, que yo llamo el periodo psicológico; debemos apoderarnos de las conciencias de la niñez, de las conciencias de la juventud porque son y deben pertenecer a la Revolución.

Es absolutamente necesario sacar al enemigo de esta trinchera donde está la clerecía, donde están los conservadores; me refiero a la educación, me refiero a la escuela.

Sería una torpeza muy grave, sería delictuoso para los hombres de la Revolución, que no arrancáramos a la juventud de las garras de la clerecía y de las garras de los conservadores; y desgraciadamente la escuela en muchos estados de la República y en la misma capital, está dirigida por elementos clericales y reaccionarios.

No podemos entregar el porvenir de la Revolución a las manos enemigas. Con toda maña los reaccionarios dicen que los niños pertenecen al hogar y el joven a la familia; esta es una doctrina egoísta, porque el niño y el joven pertenecen a la comunidad, y es la Revolución la que tiene el deber imprescindible de apoderarse de las conciencias, de desterrar los prejuicios y de formar la nueva alma nacional.

Por eso yo excito a todos los gobiernos de la Revolución, a todas las autoridades y a todos los elementos revolucionarios a que vayamos al terreno que sea necesario ir, porque la niñez y la juventud deben pertenecer a la Revolución.³¹

El evidente tono anticlerical del discurso así como su reiteración a “apoderarse de las conciencias de la niñez y juventud” y desterrar la influencia de los “reaccionarios” dentro de la educación marcaron una nueva etapa de luchas y movilización tanto a favor como en contra de la educación socialista que estaba próxima a instaurarse como base ideológica de acción de la Revolución.

Padres de familia, directores, maestros de escuelas y la misma Iglesia católica se lanzaron a tratar de evitar, cada uno a su manera y por sus medios, la imposición de dicha educación, misma que en realidad constituía un enigma que dio paso a infinidad de interpretaciones.

El enfrentamiento a algo que en verdad resultaba desconocido no detuvo a sus opositores. Lo único claro fue que los contrarios al gobierno y a las políticas gubernamentales no permitirían el paso de aquello que creían desafiaba sus estructuras culturales y sociales. Por su parte, el gobierno tampoco consentiría que “elementos retardatarios y reaccionarios” detuviesen la obra social de la Revolución.

El enfrentamiento de ambas partes parecía inevitable. Las posturas eran firmes y una negociación, al menos por el momento, no era vista como una solución. Ante tal ambiente ríspido, la educación socialista llegó y se instaló al menos en el lenguaje de la población.

³¹ Citado en Guadalupe Monrroy Huitrón, *op. cit.* [1985], pp. 92-93.

3.2. EDUCACIÓN SOCIALISTA. FUNDAMENTOS Y JUSTIFICACIONES TEÓRICAS Y POLÍTICAS

Debatiendo al “socialismo”

Lanzado el Plan Sexenal lo siguiente era lograr incorporarlo a las leyes para que pudiese desenvolverse tal y como se había planeado desde el PNR para su efectiva aplicación en el sexenio cardenista.

El diputado del PNR Manlio Fabio Altamirano, sintetizó la posición con la que sus correligionarios discutieron la propuesta educativa en el Congreso de la Unión cuando mencionó: “Nosotros estamos obligados a forjar la escuela racionalista, o socialista, para formar en ella el alma de los nuevos hombres, que mañana habrán de ser los paladines del ideal revolucionario. Debemos formar en este crisol el alma de la niñez, a base de enseñanza racionalista, enseñanza sin miedo, sin prejuicios, sin dogmas, que combata todas las religiones, las cuales son el más grande enemigo de la revolución social.”³²

El tono radical con el que se inició la discusión legislativa de la reforma educativa fue rematado por el diputado Arnulfo Pérez H., cuando mencionó:

En 1910 ser revolucionario implicaba ser anti porfirista; fue sinónimo de obrerista y de agrarista en 1920, pero en 1933, ser revolucionario quiere decir combatir la filosofía mentirosa y ególatra de las sociedades decadentes para abrir paso a la verdad científica y a la acción redentora de una moral profundamente humana. Ser revolucionario de hoy quiere decir forjar cerebros y construir voluntades, romper los yugos de la superstición y del prejuicio, y derrumbar ídolos y demoler altares, y rescatar a la niñez y a las muchedumbres trabajadoras de las garras del clero y de los tentáculos de la religión.³³

Pese a los dichos de los diputados la discusión en torno a la reforma educativa no fue un asunto de consenso inmediato; dentro del partido existían diversas corrientes de

³² Citado en Carlos Martínez Assad, *op. cit.*, [2004], pp. 84.

³³ *Ibidem*, pp. 85.

pensamiento. Distintos grupos de legisladores apoyaron o trataron de echar abajo propuestas que no concordaban con su pensamiento y forma de acción legislativa.

Para el 26 de septiembre de 1934 el Comité Ejecutivo Nacional del PNR propuso un nuevo proyecto de reformas al artículo tercero; eliminaba aspectos fundamentales considerados con anterioridad por la Comisión Especial que encabezó el entonces diputado Alberto Bremauntz como la exclusión de la ley educativa a las escuelas profesionales y universitarias, así como las particulares.³⁴

La propuesta no se sostendría tal cual. Días después, el 10 de octubre de 1934, un grupo de senadores y diputados del PNR conmovieron la disciplina partidaria y enviaba a la consideración de sus compañeros un documento que contenía sus objeciones a la anterior iniciativa, proponiendo la modificación de la misma. La propuesta era un documento más radicalizado y recomendaba que el artículo tercero fijara como fundamento de la nueva escuela mexicana la doctrina del socialismo científico.³⁵

Tal propuesta, además de observarse como radical, definía el tipo de socialismo a adoptarse para la educación mexicana y ya no sólo se le daba el ambiguo carácter de “socialista”, situación destacada si se observa la imprecisión con la que se manejó la discusión del tipo de socialismo a adoptar.

La discusión respecto a este punto radicó en que no era viable, para algunos, someter la enseñanza a consideraciones e ideologías distintas a la de la Revolución Mexicana; otros no querían ponerle un “grillete comunista” a Cárdenas, otros más optaban por darle un carácter nacionalista al socialismo.³⁶

El debate se volvió un desfile de ideas, concepciones, propuestas, apoyos y rechazos que finalmente mezclados dieron por resultado la educación socialista a implantarse en las escuelas.

³⁴ Teresa Carbó, *op. cit.* [2000], pp. 41.

³⁵ *Ibidem*, pp. 42.

³⁶ Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes*, México, Universidad Iberoamericana, Centro de Estudios Educativos, 1988, T. III, 638 p, pp. 41.

Al mismo tiempo la discusión se tornó álgida y plagada de numerosas interpretaciones que dejaron en claro que la ambigüedad continuaría. Tales posturas dieron cabida a que se considerara al “socialismo” como: 1) el de la Revolución Mexicana; 2) el socialismo marxista; 3) la irreligiosidad; 4) la aspiración general de justicia social para formar una sociedad igualitaria, y 5) la escuela racionalista.³⁷

Pese a la diversidad de las concepciones, todas ellas concordaron en un elemento: el ataque a la enseñanza confesional. El eje de acción por el cual se consideraba necesaria llevar a cabo la reforma no varió en ninguna de sus interpretaciones. Al tener en claro ese punto resultó menos complicado llegar finalmente a un acuerdo en torno a la reforma educativa.

El argumento de las Comisiones Unidas de que las finalidades de la educación socialista serían el control de la educación, el combate al clero y la capacitación de los trabajadores fue aprobado. No se aceptó la definición del tipo de socialismo que sería impartido en la educación, según se dijo para “no limitar el sentido profundo de la reforma”.³⁸

El que se le creyera “socialista” no disminuía, al menos para los legisladores que así lo consideraron, su poder nacionalista, al contrario la fortalecía puesto que se vinculaba por medio de esta acepción con la Revolución Mexicana.

Al acordar la reforma en los términos antes mencionados se pensó dar un paso significativo dentro de la labor revolucionaria del Estado; finalmente existiría un concepto unificado que lograra educar, capacitar y mostrar los valores ideológicos de la Revolución a la población en general.

Por la vía legislativa se pretendió realizar la transformación social y cultural de un país. Por decreto las escuelas se transformaron en el vehículo estatal que materializaría y difundiría entre la población a la nueva ideología estatal.

³⁷ *Ibidem*, pp. 50.

³⁸ Teresa Carbó, *op. cit.* [2000], pp. 49.

Socialismo educativo “a la mexicana”

Sólo faltaba que el Senado de la República aprobase la reforma para que así entrase en vigor. El punto central del debate, al igual que en la Cámara de Diputados, fue el tipo de socialismo que se adoptaría.

Quienes protagonizaron esta discusión fueron los senadores Ernesto Soto Reyes y Ezequiel Padilla; el primero se manifestaba por el socialismo científico, mientras el segundo propugnaba por el *socialismo mexicano*,³⁹ siendo éste el que resultaba, a decir del senador, el más adecuado para establecerse dentro del sistema educativo nacional.

Al optar por el segundo se dio por terminada la discusión educativa por parte del poder legislativo del Estado; la adopción del socialismo mexicano significó, desde la particular visión de estos hombres, orientar los postulados “socialistas” de la Revolución hacia la educación para que la población actuase con base en la ideología revolucionaria.

También significó, que no era necesario acoger posturas ni ideologías extranjeras como en su defecto hubiese sido el socialismo científico o marxista.⁴⁰

Así, los congresistas creyeron dotar a la educación de un elemento fundamental que a la vez era original para contribuir a la emancipación tanto económica como cultural de la sociedad mexicana.

³⁹ Jorge Rafael Mora Forero, *op. cit.* [1976], pp. 83.

⁴⁰ Si bien es cierto que el socialismo educativo resultó ser ambiguo, cabe mencionar que a lo largo del desarrollo de los gobiernos revolucionarios la ideología socialista tuvo una larga historia de apropiación y distanciamiento con respecto al Estado. Su difusión estuvo vinculada con los movimientos obreros y con la organización de partidos políticos; para fines de la década de 1920 su propagación fue patrocinada en parte con la distribución de publicaciones periódicas apoyadas por la SEP. Para la década siguiente, la crisis económica del capitalismo de 1929 y el ascenso del fascismo, “inclinaron la balanza hacia el socialismo e hicieron volver los ojos hacia el floreciente desarrollo industrial Ruso” (Engracia Loyo Bravo, “La difusión del marxismo y la educación socialista en México, 1930-1940”, en Alicia Hernández Chávez, Manuel Miño Grijalva (coordinadores), *Cincuenta años de historia en México. En el cincuentenario del Centro de Estudios Histórico*, México, El Colegio de México, 1991, v. 2, 553 p, pp. 165.181). Al vislumbrarse un “nuevo orden social” resultaba evidente que ciertos grupos allegados al gobierno opinasen que lo mejor era adoptar al socialismo, el cual no podía ser otro que el científico, ya que este era el que se estaba aplicando en la URSS. Por ello, a pesar de la indefinición, es prudente mencionar que el socialismo científico fue la base del socialismo educativo aplicado en México. Al respecto ver: Engracia Loyo Bravo, *Ibidem*.

Cabe agregar que dentro del entendimiento de estos sujetos, lo que puede ser denominado como “*socialismo a la mexicana*” se componía de una serie de características acordes con la finalidad de brindar el bienestar social de la población.

Para el senador Padilla consistía en “un movimiento exclusivo para las clases trabajadoras; la política de salarios que, por un lado, a nivel de los campesinos, les entregaba las tierras, y por otro, a nivel de los obreros, les fijaba salarios mínimos; la intervención del Estado en la economía a través del dirigismo económico, y el combate contra los fanatismos, especialmente el religioso”.⁴¹

La influencia del entorno internacional no determinó del todo esta decisión; al remitirse los legisladores a los postulados revolucionarios y haciendo ver que desde un principio la Revolución siempre propugnó por el bienestar social y económico de las clases campesina y obrera justificaban su autenticidad.

Con la aprobación de la reforma en ambas cámaras, únicamente faltaba que el decreto fuese publicado por parte del Ejecutivo. Así Lázaro Cárdenas, ya como presidente de la República, emitió el siguiente decreto por el cual quedaba reformado el artículo tercero constitucional:

Lázaro Cárdenas, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes, sabed:

Que el H. Congreso de la Unión, se ha servido dirigirme el siguiente Decreto:

El Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, en uso de la facultad que le confiere el artículo 135 de la Constitución Federal y previa la aprobación de la mayoría de las Legislaturas de los Estados, declara reformado el Artículo 3° y la fracción XXV del artículo 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los siguientes términos:

Artículo 3°. La educación que imparta el Estado será socialista, y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.

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

- I. Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo, y están a cargo de personas que

⁴¹ *Ibidem.*

en concepto de Estado tengan suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto. En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas, y las asociaciones o sociedades ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso, no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente.

- II. La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá en todo caso al Estado.
- III. No podrán funcionar los planteles particulares sin haber obtenido previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público.
Estas mismas normas regirán la educación de cualquier tipo o grado que se imparta a obreros o campesinos.
La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente.
El Estado podrá retirar discrecionalmente en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares.
El Congreso de la Unión con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos ellos que las infrinjan.⁴²

Con el artículo reformado el Estado se otorgó el derecho de llevar a cabo el monopolio de la educación; todos los aspectos de ésta serían cubiertos y regulados por él. El control real que pretendía obtener con esta reforma abarcaba incluso a las escuelas particulares, mismas que a partir de ese momento quedaron bajo la autoridad estatal.

El aspecto anticlerical fue remarcado y acentuado; la intromisión de instituciones e individuos que dirigiesen o profesasen abiertamente algún dogma religioso ya no tendría cabida bajo la nueva ideología educativa.

Del mismo modo, las escuelas particulares, que en la gran mayoría de los casos ofrecían un tipo de enseñanza específica, tendrían que ceñirse a los nuevos programas a desarrollarse. De no hacerlo simplemente dejarían de existir.

El progreso y la ciencia conformaron los pilares sobre los que se sostendría la enseñanza a partir de ese momento con la finalidad de realizar la “construcción” del nuevo

⁴² Citado en Teresa Carbó, *op. cit.* [2000], pp. 300-301. Subrayado mío.

mexicano, el cual ya no podría concebir un mundo dogmático e individualizado. Con la educación socialista se creyó que tendría la oportunidad de conocer su entorno y a sí mismo desde una óptica científica y “verdadera”.

Así, el gobierno pretendió realizar una revolución cultural y social, apoyándose principalmente en el poder de la educación y su capacidad de acción dentro de la sociedad. Se creyó instaurar una serie de nuevos valores e ideas entre la población, ingenua idea la de querer realizar una revolución de las conciencias por ésta vía⁴³.

Las reacciones no tardaron en presentarse, difícilmente una reforma con estas características causaría indiferencia a la sociedad; manifestaciones tanto a favor como en contra comenzaron a invadir el ambiente y a dividir a la ciudadanía. Dentro de esta atmósfera lo único claro era que el significado de la educación socialista era confuso para maestros, autoridades y sociedad en general; sus fines y su sentido no acababan de ser claros.⁴⁴

La educación socialista frente a la sociedad. Las primeras reacciones

La nueva reforma educativa generó una gran controversia social. Su incongruencia provocó una serie de críticas, desde aquellas que eran esperadas y que se habían presentado años atrás, como las de aquellos sujetos que por sus posturas políticas e ideológicas, se creía que la apoyarían.

La reacción de los grupos identificados como de izquierda resultó dura. Su crítica reflejaba un desacuerdo e inconformidad frente a lo que se consideraba era una reforma carente de sentido real dentro de las luchas obreras que ellos apoyaban.

Una de las más significativas fue la que encabezó Vicente Lombardo Toledano; socialista, hombre cercano a la Revolución y líder sindical de la Confederación Regional Obrera Mexicana, se pronunció en contra de la nueva reforma, pues consideraba que una

⁴³ Josefina Zoraida Vázquez, *op. cit.* [1975], pp. 176.

⁴⁴ Victoria Lerner, *op. cit.* [1998], pp. 83.

auténtica educación socialista tenía el deber de enseñar una concepción materialista de la naturaleza y las relaciones sociales, así como una idea dialéctica de la historia.⁴⁵

Su crítica hacia algo que no consideraba que llenase los anhelos de una “auténtica escuela socialista” que influyera en el pensamiento y acción de los trabajadores resultaron ser persistentes. Su determinación por conseguir el establecimiento de una auténtica escuela socialista lo condujo a fundar la Universidad Obrera de México.

En ese mismo sentido, el Partido Comunista de México (PCM) criticaba el que se implementase la educación socialista en una sociedad que aun era capitalista; para el PCM no era más que un paliativo del régimen “social fascista y burgués impuesto por el PNR”. Para ellos el asunto se reducía al establecimiento de un “socialismo burgués”.⁴⁶

Para las fuerzas políticas mexicanas que poseían un mayor arraigo y conocimiento de las doctrinas socialistas no resultaba satisfactorio el modelo que se pretendía instaurar en la educación. Muy al contrario de un esperado apoyo, estos fustigaron con críticas severas al *socialismo* educativo.

Otro sector que alzó la voz fue el de los intelectuales quienes observaron con reservas a la nueva educación. Sus críticas de igual forma resultaron severas y construidas con base en argumentaciones lógicas que contradecían a la educación socialista.

Estos críticos, de entre los cuales sobresalieron los nombres de José Vasconcelos, Jorge Cuesta, Luis Cabrera, Manuel Gómez Morín y Antonio Caso, en todo momento cuestionaron sus incoherencias, pragmatismo y falta de una intelectualidad que la dotara de elementos culturales firmes y lo tradujera a un programa pedagógico.⁴⁷

Una de las críticas más fuertes provenientes de este grupo fue la que lanzó Luis Cabrera, quien consideró que el socialismo educativo “era parte de un arriesgado experimento social, de una nueva revolución fuera de la ley e impulsada por un gobierno

⁴⁵ Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001 (Colección Sección de Obras de Educación y Pedagogía), 281 p, pp. 54.

⁴⁶ *Ibidem*, pp. 56.

⁴⁷ *Ibidem*, pp. 69.

centralista que pasaba por alto las particularidades de cada región y sembraba, desde arriba y por la fuerza más confusión y despotismo que semillas capaces de dar buenos frutos”.⁴⁸

A estos cuestionamientos se añadieron las reacciones que tuvo la población en general. Las más enérgicas surgieron de sectores católicos que veían con esta acción la implantación del ateísmo de Estado.

Al sentir que sus creencias se encontraban vulnerables y en peligro frente a la determinación estatal de combatir los prejuicios religiosos y excluirlos de la educación, estos sectores se organizaron nuevamente para lanzar protestas que, al calor del momento, rayaron en lo amenazante.

En esa tónica, durante los días en que se desarrolló el debate parlamentario se dio cuenta en la prensa de una particular situación; se recibió en la Cámara de Diputados una carta anónima en la cual se decía que diez individuos, “decididos y católicos”, asesinarían a los diputados Luis Enrique Erro, Manlio Fabio Altamirano, Arnulfo Pérez H., y a otros partidarios de la enseñanza socialista.

En el mismo escrito se amenazó con volar el edificio de la Cámara si no cesaban los ataques al clero. Días antes, la Cámara de Diputados había pedido la expulsión del país de todos los obispos y arzobispos por considerarlos “traidores a la patria”.⁴⁹

Aunque la amenaza no surtió efecto, deja ver a qué grado había llegado la crispación social. Este tipo de enfrentamientos fueron los que alimentaron el encono y provocaron que la atención se situase principalmente en el aspecto *desfanatizante* y anti-dogmático de la reforma.

Las amenazas, tanto de un lado como del otro, pronosticaron que lo que se avecinaba en los siguientes meses no sería una disputa verbal y diplomática, sino un enfrentamiento por hacer valer tanto la postura religiosa como el nuevo artículo reformado.

⁴⁸ *Ibidem*, pp. 67.

⁴⁹ Información sustraída de los diarios *Excélsior* y *El Universal* citado en Jorge Rafael Mora Forero, *op. cit.* [1976], pp. 75.

Pese a que la educación socialista en un principio recibió más críticas e inconformidades que elogios, también existieron grupos que le manifestaron su apoyo.

Estos contingentes estuvieron conformados principalmente por organizaciones magisteriales que habían nacido en la tónica de la organización de los trabajadores por medio del sindicalismo. Así la Liga Nacional de Maestros, la Sociedad de Maestros Mexicanos, la Unión de Directores e Inspectores, Misioneros y Maestros Rurales Normales y Regionales⁵⁰ fueron adhiriéndose paulatinamente al socialismo educativo.

También sectores estudiantiles y juveniles que se proclamaban como “juventudes socialistas y revolucionarias” de diversos estados de la República se manifestaron a favor. En este sector la radicalización de sus propuestas y sus posturas resultaba más evidente.

En Morelia, la “magna convención estudiantil pro Cárdenas” propuso en 1933 socializar las profesiones, suprimir o por lo menos vigilar las escuelas particulares, implantar la educación sexual e incluso lograr otra distribución de la riqueza. El bastión juvenil michoacano de la Revolución resultaba ser el de mayor vanguardia, incluso ellos fueron los primeros en pedir la socialización de la enseñanza en un colegio de educación superior, el de San Nicolás de Hidalgo en Morelia.⁵¹

Finalmente el sector obrero, el cual –se decía- era de los principales beneficiados por la reforma educativa, también se sumó a los apoyos a favor. Cabe recordar que desde los primeros años del siglo XX, encaminar la educación hacia una postura más acorde a los principios del proletariado mexicano era una de las propuestas y peticiones del sector obrero más combativos.

El más destacado de los frentes obreros se conformó en octubre de 1934, en él convergieron distintas organizaciones como la Confederación de Obreros y Campesinos, la Federación de Sindicatos Obreros del D. F., la Federación Obrera Local del D. F., la Casa del Pueblo, la Cámara del Trabajo del D. F., la Cámara Nacional del Trabajo, la

⁵⁰ Victoria Lerner, *op. cit.* [1998], pp. 23-24.

⁵¹ Victoria Lerner, *op. cit.* [1998], pp. 25.

Confederación General de Trabajadores y la Confederación Obrera Mexicana que en su conjunto integraron el Comité Nacional de Defensa de la Reforma Socialista.⁵²

Pese a que la reforma no satisfizo todas sus peticiones, los obreros aceptaban que iniciar por la educación era un gran paso que conllevaría al paulatino cambio del régimen económico, a una mejor distribución de la riqueza y a que el sistema basado en la explotación de la mayoría desapareciera⁵³.

Por último la educación socialista también contó con un grupo de intelectuales que postuló una serie de preceptos en defensa del socialismo educativo. Entre ellos destacaban Luis Chávez Orozco, Luis G. Monzón, Alberto Bremauntz, Agustín Aragón Leiva, Mauricio Magdaleno y Xavier Icaza.

La trascendencia de su contribución fue que contaron con los recursos que el gobierno les proporcionaba para poder distribuir en formato impreso sus ideas y posturas al respecto. Aunado a esto surgieron dos órganos que trataron de apuntalar aún más a la educación socialista: el Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica y el Instituto de Orientación Socialista.⁵⁴

Ante tal empleo de recursos y agrupaciones resultaba claro que el Estado estaba determinado en dar a conocer a la población los beneficios de adoptar a la educación socialista.

La reforma no quedó solamente dentro de la Constitución ni se limitaba únicamente a los discursos políticos lanzados a favor o en contra, su real trascendencia se dio a nivel social y pedagógico. La organización educativa y su aplicación en los planteles escolares se convirtieron en el siguiente paso a dar.

⁵² *Ibidem*, pp. 26.

⁵³ *Ibidem*.

⁵⁴ Susana Quintanilla, *op. cit.* [2001].

3.3. EL PLAN DE ACCIÓN DE LA ESCUELA PRIMARIA SOCIALISTA.

La organización educativa

Frente a la situación social que se presentó, el simple decreto no lograría nada si no se modificaban planes, fines e incluso planteles escolares. Por ello la SEP lanzó en 1935 el denominado Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista.

Para el gobierno la nueva ideología educativa era sinónimo de Educación Primaria, misma que en ese momento era el grado educativo de mayor importancia; su valor radicaba en el hecho de que “ha ido desenvolviéndose paralelamente a todos nuestros movimientos emancipadores. La Independencia, La Reforma y las luchas sociales contemporáneas, han postulada cada una de ellas sus conceptos sobre el carácter de la Escuela Primaria.”⁵⁵

La reforma de 1934 se situaba como un momento determinante dentro de este recorrido histórico en el que su radical transformación prepararía a las nuevas generaciones en la lucha por el advenimiento de un nuevo régimen social sin explotados.

Innovaciones que no se consideraban absurdas puesto que se argumentaba que “la Escuela Socialista no ha nacido entre nosotros como una invención artificiosa; corresponde a un esfuerzo de ordenamiento y de sistematización.”⁵⁶

La Escuela Primaria Socialista se caracterizó por las finalidades que decía sostener. Estas eran que la educación fuese obligatoria, gratuita, de asistencia infantil, única, coeducativa, integral, vitalista, progresiva, científica, desfanatizante, orientadora, de trabajo, cooperativista, emancipadora y mexicana.

Dentro del rasgo más controvertido de la nueva educación, es decir el desfanatizante, justificaba su acentuación bajo el discurso de que “pugna por liberar a nuestro pueblo de todas las formas de idolatría y superstición, que producen aberraciones mentales y de

⁵⁵ S/A, *Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista*, México, Secretaría de Educación Pública, 1935, 47 p, pp. 3 [Obtenido del Archivo Histórico de la escuela “Fundación Mier y Pesado”].

⁵⁶ *Ibidem*, pp. 4.

conducta y que han impedido su adelanto y su unificación.” Con ese argumento la tolerancia de que continuasen operando dentro de las escuelas dogmas y credos religiosos resultaba nula.

El caracterizar al fanatismo como un elemento retardatario y contrario al progreso nacional lo convertía en un lastre para los nuevos propósitos educativos y sociales que se querían implantar.⁵⁷

Finalmente, el hacer énfasis de que se trataba de una educación mexicana, se pretendió acallar los dichos de que se estaba adoptando un programa educativo extranjero. Argumentaba que así era porque procuraba “unificar cultura, lingüística y éticamente a los heterogéneos grupos sociales que integran nuestra población: porque se funda, desde el punto de vista histórico en la experiencia y tradición revolucionarias del país, y aún cuando está basada en principios científicos universales, sus enseñanzas se adaptan a la realidad de nuestro medio.”⁵⁸

El enfoque nacionalista se reafirmó por medio de la intención de lograr la unificación nacional e, incluso, se nutría con el reconocimiento de la composición heterogénea de la nación mexicana.

Dentro de esta planificación, el niño ocupaba un espacio significativo. Era considerado un ser con derechos y deberes, mismos que le brindarían una nueva formación en la que su participación y opinión tenían un lugar destacado en su propia formación.

El respeto a sus pensamientos se reafirmaba cuando el Plan estipulaba que:

El niño tiene derecho a que se respete su mentalidad no imponiéndole ideas fanáticas, prejuicios o conceptos de la vida que dificulten o impidan la sana formación de su conciencia. A que sean respetados sus intereses, sus necesidades y su actividad espontánea, para que adquiera la responsabilidad de sus obligaciones frente a la colectividad, y alcance el máximo desenvolvimiento de su personalidad y de sus aptitudes, porque el niño tiene un caudal de posibilidades que deben ser descubiertas, desarrolladas y cultivadas.⁵⁹

⁵⁷ *Ibidem*, pp. 8.

⁵⁸ *Ibidem*, pp. 9.

⁵⁹ *Ibidem*, pp. 11.

El desarrollo del nuevo individuo que surgiría de las escuelas socialistas se justificaba en el supuesto de que todo lo realizado en este ámbito era con la finalidad de alcanzar su emancipación cultural, económica y social; su colaboración y aportación para que esto ello se realizara era igualmente importante.

La nueva escuela debía contar con las condiciones necesarias para llevar a cabo el desarrollo mencionado. Su organización tendría que darse de forma socializada, en donde ese microcosmos fuese una pequeña sociedad en la que sus participantes trabajasen colectivamente en la realización de sus propósitos. El edificio escolar pasó a convertirse en una extensión de la vida, en donde su buen funcionamiento iba de la mano de las acciones de maestros y alumnos.

Por otra parte, el individuo sobre el cual recaería la responsabilidad del éxito del proyecto era el maestro; él debería corresponder a la misión que tenía encomendada, poniendo al servicio de la sociedad y del Estado su dedicación y su esfuerzo, así como “su empeño sostenido por superar cada día sus materiales de trabajo, sus conocimientos profesionales y su cultura general”.⁶⁰

El maestro de la escuela socialista también debía reunir una serie de requisitos para que efectuase de mejor forma la encomienda de ser el agente del Estado en el terreno educativo.

Debía poseer suficiente preparación técnica y profesional; vivir honestamente y tener definida ideología nacionalista; respetar y hacer respetar los derechos de los niños; hacer que la escuela funcionase como un hogar bien organizado, como un centro de enseñanzas metódicas y armonizadas; combatir las ideas retardatarias que adquiriera el niño fuera de la escuela, usando de la persuasión y del ejemplo; influir en el medio que rodeara al niño, para obtener no sólo el mejoramiento de las condiciones en que viviera, sino la propagación de las ideas que sustentaba la escuela.

Estipulada la forma organizativa de la nueva escuela, falta mencionar la forma en que el plan de estudios se organizó. Tres puntos fueron básicos para que los conocimientos

⁶⁰ *Ibidem*, pp. 17.

científicos, éticos y sociales fuesen enseñados; el contenido del programa se basaba en: información científica fundamental; el trabajo manual, y en la experiencia adquirida por los propios niños.

Estos puntos a su vez estaban integrados por medio de una serie de materias escolares, estas eran: Lengua Nacional, Cálculo aritmético y geométrico, Observación y estudio de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Enseñanzas manuales y Economía Doméstica, Actividades artísticas y Educación Física.⁶¹

Mención aparte merece el estudio de la Historia. Tal materia tenía que ser innovada en forma completa puesto que, se decía, hasta ese momento se había utilizado frecuentemente para “crear actitudes contrarias a todo mejoramiento de las clases trabajadoras, presentando tendenciosamente los hechos históricos.”

En la nueva escuela la Historia “expondrá que el imperativo del grupo social ha sido siempre el dominio del medio en que actúa, además de exponerse en forma objetiva, considerando que la base de todo acontecimiento social, existe un factor económico que en gran parte lo determina”.⁶² De esta forma, se le atribuía a la Historia su papel como factor de socialización.

Sin embargo, para la educación socialista la adquisición de conocimientos no bastaba para poder engendrar una sociedad colectivizada, por ello prácticas y actividades escolares manuales y académicas tenía que incorporarse un sentido de funcionamiento sobre todo aquello que se enseñaba y aprendía.

A tal pretensión práctica se le denominó *acción social*. Para la SEP, su validación se sostenía en el entendimiento de que representaba una de las actividades indispensables para la formación, en el alumno, de un concepto de responsabilidad social y de solidaridad en las clases proletarias.⁶³

⁶¹ *Ibidem*, pp. 24.

⁶² *Ibidem*, pp. 27.

⁶³ *Ibidem*, pp. 30.

Para ello recomendaba la creación de asociaciones, comités, consejos y sociedades de alumnos, maestros y padres de familia. La finalidad era clara, organizar a la sociedad escolar de forma colectiva para que ésta tomase decisiones en conjunto, situación que a su vez tendría una enorme repercusión dentro de la vida diaria de los individuos y las comunidades.

De esta forma el Estado, por medio de la SEP, ofreció a la población las nuevas disposiciones educativas a acatarse. Se creía dejar atrás los viejos modelos educativos y pedagógicos. Las formas educativas individualistas tendientes al engrandecimiento personal eran sustituidas por una nueva visión educativa que procuraba influir mediante su contenido y desarrollo no sólo en los planteles escolares, sino en la comunidad misma.

Sin embargo, el conjunto poblacional no conformaba una unidad con los mismos intereses, problemas, ideas sobre la educación y, mucho menos, sobre la vida de la sociedad. Las viejas estructuras educativas difícilmente se adaptarían de la noche a la mañana a las nuevas reglas y programas escolares.

Detrás de ellas había más que “elementos retardatarios del progreso”; existía una herencia cultural y una concepción distinta de ver la vida que no era ni mejor ni peor sino simplemente diferente.

Pese a ello, el gobierno consideró a los antiguos modelos educativos como parte de un engranaje que propagaba una visión social e histórica contraria a la Revolución y a los avances científicos y progresistas, y que pretendía mantener una serie de estructuras sociales, políticas y económicas intactas en su propio beneficio.

De esa forma, las escuelas particulares y principalmente las confesionales afines a la doctrina católica fueron consideradas como el modelo educativo que por antonomasia representaba el anacronismo frente a la nueva escuela socialista.

CAPÍTULO IV

ESCUELA Y RELIGIÓN

4.1. EDUCACIÓN PARTICULAR. ORÍGENES Y POSTURAS

A la par que la Revolución Mexicana fue elaborando su propio sistema educativo, basado en el acceso a la enseñanza escolar por parte de la población mayoritaria y con el propósito de forjar una identidad nacional, colectiva y homogénea, diversas entidades y comunidades sociales desarrollaron el suyo.

Caso conocido fue el de los distintos sistemas escolares que se fueron propagando en los estados de la República, atendiendo las necesidades locales y particulares características de cada región. La trascendencia de estos modelos educativos radicó en el valor dado a lo local en contraposición al ideal de educación hegemónica y nacional que el Estado por la vía de la Secretaría de Educación Pública comenzaba a desarrollar.¹

Sin embargo, no solamente los gobiernos estatales desarrollaban o elaboraban modelos educativos distintos al que la SEP proponía como único y nacional. Anterior a ellos distintas modalidades educativas emergieron en el espectro educativo mexicano, mismas que serán conocidas como educación particular.

¹ Un estudio destacado que aborda esta problemática –la de la asimilación del modelo de nación del Estado por parte de la población– centrandolo su objeto de estudio en una pequeña comunidad chihuahuense es el realizado por Aleida García Aguirre, *De Santa Isabel a General Trias... y viceversa. Educación y memoria colectiva: hacia la construcción hegemónica y nacional mexicana*, México, Tesis de Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2009, 173 p. Por medio de este caso se puede observar la riqueza de la conformación de los distintos sistemas escolares estatales que se desarrollaron a lo largo de las primeras décadas del siglo XX en México y anterior a la consolidación de la SEP como ente hegemónico en lo que a educación pública se refiere.

Estas escuelas son aquellas que no cuentan con patrocinio del Estado y no pertenecen al sistema oficial, aunque en algunos casos pueden llegar a ser reconocidas y contar con ciertos apoyos estatales.

Es posible considerar que las escuelas particulares constituyen un conglomerado de innumerables colegios de procedencia y objetivos muy diversos, tales como “aquellos pertenecientes a organizaciones religiosas, como aquellos patrocinados por comunidades vinculadas a grupos de nacionalidades distintas a la mexicana. También lo son las escuelas bilingües y las que no tienen objetivos religiosos en sus programas de estudio”.²

La emergencia de estos sistemas educativos corresponde a la posibilidad de impartir una serie de enseñanzas adicionales a la preestablecida por el Estado con enfoques específicos de índole religiosa, cultural, deportiva y artística, los cuales se vinculan estrechamente al sector social al que están dirigidas.³

En el caso de México, la educación particular comenzó a diferenciarse de la estatal u oficial a partir del siglo XIX; este carácter le era dado a las clases impartidas por maestros particulares a niños de clase alta dentro de sus propios hogares. Estos profesores “hacia 1830 empiezan a abrir escuelas, reforzadas con la llegada de maestros franceses, para un alumnado capaz de sostenerlas sin recibir ningún subsidio por parte del gobierno.”⁴ En este primer momento, tal concepto, era definido en razón de pertenencia a un estrato social más que estar determinado por aspectos ideológicos.

Durante estos años y antes del establecimiento de las Leyes de Reforma, la Iglesia católica jugó un papel importante dentro de la educación; a ella le correspondía impartir enseñanza gratuita, lo que se traducía en pública. Al formar parte de la estructura estatal de la nación se consideraba que su labor social, en este caso educativa, resultaba fundamental.

² Valentina Torres Septién, *La educación privada en México, 1903-1976*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Universidad Iberoamericana, 1997, 436 p, pp. 18.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*, pp. 32.

Posterior a la secularización del Estado y ante la urgencia de los liberales por educar a los mexicanos en un contexto laico para formar ciudadanos, surge la necesidad de crear instituciones educativas ajenas a los postulados confesionales.⁵

El caso de la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria con su carácter positivista y liberal, así como la promulgación de la Ley de Instrucción de 1867 que estableció los principios liberales de la educación laica, gratuita y obligatoria para el Distrito Federal y Territorios resultan ser los ejemplos por antonomasia.

A partir de ese momento, para el Estado liberal la escuela confesional católica fue sinónimo de escuela particular ya que al serle retirados los apoyos financieros y ostentar una ideología educativa distinta a la que comenzaba a forjarse en las nuevas escuelas nacionales, su diferenciación resultaba inminente. El proceso de secularización de la vida de la nación así lo requirió.

Al legislarse constitucionalmente la prohibición de impartir religión en los establecimientos escolares, la educación confesional pasó a formar parte del grupo de las escuelas particulares, en las que se continuó impartiendo enseñanza religiosa de una manera clandestina⁶ o bajo la anuencia implícita del gobierno, el cual toleró la existencia y propagación de este tipo de escuelas, sobre todo durante el Porfiriato.

4.2. IGLESIA CATÓLICA Y ESCUELAS CONFESIONALES

Influencia, postura y reclamo del catolicismo frente a la sociedad

Abordar el estudio de la Iglesia católica en México resultaría ser una labor bastante amplia; prácticamente desde que la nación mexicana emerge ha tenido una presencia destacada y protagónica con todos los matices posibles en la vida nacional tales como la política, la economía y principalmente la cultura.

⁵ Respecto a la formulación y consolidación de la educación pública y laica en México durante el siglo XIX ver: Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1976 (Colección Nueva Serie 9), 331 p.

⁶ Valentina Torres Septién, *op. cit.*, pp. 33.

Tal postura hace que la Iglesia católica se considere a sí misma como parte fundamental del Estado, reclamando su lugar en la historia nacional al ofrecer una interpretación histórica alterna a la oficial, en la que ella surge como principal protagonista de los momentos definitorios de la nación mexicana, lo cual conlleva a un entendimiento particular de la nación.⁷

Por esa misma razón, su abordaje no puede limitarse únicamente al aspecto de su dogma religioso ya que al concebirse a sí misma una institución que vela por los intereses y la vida de sus creyentes, tanto en el aspecto espiritual como en su tránsito por el mundo terreno, pretende sobrepasar e integrarse en la vida de los individuos.

Esto resulta de tal forma ya que el catolicismo tiene que ser observado como una ideología –que en esencia se centra en el dogma de la creencia en una espiritualidad, una doctrina, una unidad, una santidad, un carácter universal y en el papel de la Iglesia como cuerpo místico de Cristo⁸–, puesto que “la religión, y más específicamente la fe católica actúa como un sistema simbólico en el que se ejerce el poder de construcción de la realidad al proponer a sus fieles, entre otras cosas, la restauración del orden social cristiano.”⁹

Con base en lo anterior, el catolicismo reclama para sí el desarrollo completo del modo de vida de aquellos individuos que forman parte de su comunidad social y religiosa,

⁷ Un ejemplo de cómo los católicos de la década de 1930 concebían la historia de México desde su particular visión es el texto de Jesús García Gutiérrez, *Acción anticatólica en Méjico*, México, Editorial Helios, 1939, 332 p. En esta revisión histórica se hace énfasis en la importancia de la Iglesia católica en el proceso de formación nacional desde la conquista y hasta la llegada del grupo liberal al poder del Estado. Resaltando la importancia del primer imperio de Agustín de Iturbide y el segundo de Maximiliano de Habsburgo, así como a la concordia vivida durante el Porfirismo, el texto termina en el momento de la irrupción revolucionaria en la escena nacional, dirigiendo críticas al proceso anticlerical vivido a partir de la década de 1910.

⁸ Ricardo Ampudia, *La Iglesia de Roma. Estructura y presencia en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, 397 p, pp. 24.

⁹ María Luisa Aspe Armella, *La formación social y política de los católicos mexicanos. La Acción Católica Mexicana y la Unión Nacional de Estudiantes Católicos, 1929-1958*, México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana, 2008 (Colección El Pasado del Presente), 415 p, pp. 29.

sobre todo cuando ese orden pretende restituirse en contraposición de aquellas posturas consideradas, desde su particular visión, como “anticatólicas”.¹⁰

Para la doctrina católica ningún elemento de la vida, la moral y la ética del individuo puede desligarse de su orientación religiosa; su conducción por medio de los postulados del orden social cristiano posibilita al sujeto una forma de vivir su religión constantemente y bajo cualquier circunstancia, ya sea en la convivencia familiar o comunitaria, en el trabajo o en la escuela.

En su intento por lograr imponer su proyecto social entre la población, es decir, el “*reino de Cristo en la Tierra*”¹¹, la Iglesia católica se vale de una mentalidad y una forma de actuación, las cuales pueden ser observadas por medio del entendimiento de dos conceptos, estos son el de *integralidad* y el de *intransigencia*.

Al hablar de la *integralidad* se hace referencia a la expresión del catolicismo y de la doctrina social en todos los ámbitos de la vida humana y social, esto por medio del pensamiento de reconquista o de cristiandad, el cual “obedece a una mentalidad religiosa en

¹⁰ A raíz de la Revolución Francesa y la propagación del pensamiento ilustrado en el mundo occidental durante los siglos XVIII y XIX, la Iglesia católica comenzó a experimentar una sistemática pérdida de poder y presencia en el mundo moderno. Tal situación la atribuyeron los escritores católicos a “un momento histórico en el que confluyeron el espíritu de rebelión de la Reforma protestante y el anticatolicismo de los ilustrados, y por tanto el origen de los “errores modernos” del liberalismo, el republicanismo, el socialismo y el comunismo.” (*Ibidem*, pp. 42.) La Iglesia católica, al tratar de revertir esa situación y pretendiendo evitar que su grey se sintiera atraída por esas nuevas formas del pensamiento social, revalorizó lo que ya desde antes era conocido como el “orden social cristiano”, el cual, por medio de las encíclicas papales *Rerum Novarum* (1891) de León XIII y *Quadragesimo Anno* (1931) de Pío XI, abordaba la cuestión social, concretamente de la justicia con el mundo, en relación con la fe católica. Tal redefinición del orden social cristiano –en detrimento del liberalismo y el socialismo principalmente- hizo énfasis en temas como el fin y el destino del hombre, la naturaleza y la dignidad humanas, la justicia y la caridad sociales, la misión de la familia, la del Estado, la identidad de intereses de trabajadores y empresarios, así como la unidad en lugar de la división, la cooperación en lugar de la lucha y la dignidad y responsabilidad en lugar de la despersonalización (Paul J. Gordon, “Aspectos estructurales del orden social cristiano”, en *Revista de Política Social*, Universidad de la Rioja, No. 25, 1995 [Publicación en línea consultada en la siguiente dirección electrónica: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2495940>]). En sí el orden social cristiano tiene que ser visto como la propuesta ideológica que el catolicismo formuló para afrontar las peripecias del nuevo orden mundial.

¹¹ Roberto Blancarte, *Historia de la Iglesia Católica en México 1929-1982*, México, Fondo de Cultura Económica, El Colegio Mexiquense, 1993 (Colección Sección de Obras de Historia), 447 p, pp. 17.

la cual lo espiritual se identifica con los objetivos y los intereses de una concreta estructura histórica social como garantía e instrumento para imponer la cristianización del mundo.”¹²

Tal postura va acompañada de la reivindicación del poder temporal, cultural y político de los laicos o seculares, por medio de la formación de católicos de tiempo completo que –se cree- pueden y deben incidir en la vida de la nación para restaurar el orden social cristiano.¹³

Por otra parte la *intransigencia* como concepto implica dos posturas: la oposición al liberalismo ante todo y su negación como ideología oficial de toda la sociedad moderna, y en segundo término, la actitud inquebrantable de no dejarse reducir al ejercicio de meras prácticas religiosas y culturales.¹⁴

Fue debido a esta postura que la Iglesia católica asumió un carácter apologético, defensivo y ofensivo ante el ataque de las “certezas” que pretendían “contradecir” a la “única verdad”,¹⁵ díganse liberalismo, socialismo, marxismo, protestantismo, nazismo, ateísmo y capitalismo; actitud que asumió el catolicismo y que fue una constante de su mentalidad sobre todo hasta antes del Concilio Vaticano II.¹⁶

El Estado, la Iglesia y la educación

El lazo de unión que mantuvieron tanto el Estado como la Iglesia católica durante la primera mitad del siglo XIX –a consecuencia de la herencia novohispana colonial- y que rigió la vida política, económica, social y espiritual mexicana, se rompió como resultado del ascenso del grupo liberal al poder gubernamental.

¹² María Luisa Aspe Armella, *op. cit.* [2008], pp. 25.

¹³ *Ibidem.*

¹⁴ *Ibidem*, pp. 26.

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ Convocado por el Papa Juan XXIII, el Concilio Vaticano II (1962-1965) pretendió lograr una renovación moral de la vida cristiana de los fieles, así como adaptar la disciplina eclesiástica a las necesidades y métodos del los tiempos modernos; también pretendió lograr una mayor interrelación para con las demás religiones, sobre todo con las orientales. Tratando de propiciar una apertura dialogante con el mundo, actualizando la vida de la Iglesia sin definir ningún dogma, pretendió por medio de este concilio poner al día a la Iglesia católica.

Si bien la Iglesia católica no desapareció de la escena nacional, su poder e influencia se vieron mermados durante los años en que se configuró la nación liberal. Sus labores tuvieron que ceñirse propiamente al terreno de lo espiritual. Al mismo tiempo la sociedad tuvo que afrontar tal situación y vivir bajo el poder y la omnipresencia de un nuevo ente, el Estado, el cual se fortalecería en la medida en que la Iglesia católica perdía poder y presencia.

Pese a que la figura de la institución religiosa fue disminuyendo poco a poco en las estructuras gubernamentales que se tornaron laicas, al menos en una de ellas su presencia se mantuvo: la escuela. La Iglesia católica continuó llevando a cabo su labor educativa pese a las restricciones que le impedían hacerlo en la forma en que hasta antes de la Constitución de 1857 lo había realizado.

Mantener su presencia en la esfera educativa obedeció a que, al igual que el Estado, la Iglesia católica veía que por medio de las escuelas y sus enseñanzas era posible la reproducción de concepciones de vida y relaciones sociales que por otros medios resultaba más complicado de propagar.

Al mantener su presencia en la formación social y escolar de los individuos, la Iglesia católica rechazaba las nuevas tendencias educativas del Estado, al tiempo que protegía y perpetuaba parte de sus enseñanzas que, por medio de la escuela, podían propagarse a un número de individuos que al igual que ella se contraponían a las nuevas ideas estatales.

En un ejercicio de resistencia y sobrevivencia cultural, la Iglesia católica, pero sobre todo los creyentes católicos convencidos de la importancia de la educación confesional, mantuvieron viva esta forma educativa pese a las restricciones y prohibiciones.

La coexistencia de ambas formas educativas –laica y confesional- refuerza la idea de que por medio de la educación los individuos probablemente asimilarán y tal vez asumirán la ideología que cada una de las instituciones propone a una sociedad que si bien resultaba eminentemente católica, comenzó a desarrollar un modo de vida laico.

El trasfondo de la lucha emprendida por el Estado y la Iglesia católica a partir de este momento se dio por la soberanía del primero sobre la segunda, por ser ésta el principio

esencial para la existencia del Estado nacional, que no puede reconocer una autoridad superior a él, pues al hacerlo dejaría de ser soberano,¹⁷ inaugurándose así una querrela por la hegemonía cultural de ambas instituciones sobre la sociedad mexicana que trasciende el terreno educativo y que se transmuta en una visión alterna de la nación mexicana.

La educación confesional

A pesar de que la Iglesia católica ha contado con una tradición educativa enfocada en la enseñanza de sus dogmas hacia la comunidad cristiana por medio de la práctica de la evangelización, la enseñanza del catecismo y la formación de clérigos y religiosas, su afán educativo no se limita a estos aspectos.

Apoyada en la idea de la restauración del orden social cristiano, su incursión en el terreno educativo formal se justifica además por una serie de preceptos –formulados por ella misma- que le permiten inmiscuirse en la formación y educación de su grey.

Lo anterior quedó establecido en el Derecho Canónico¹⁸ de la Iglesia católica, en donde se determinaba que “todos los fieles, esto es, los bautizados, debían ser educados dentro de la religión católica, y esta educación debía ser la primer preocupación y ‘gravísimo’ deber de los padres de familia y de cuantos pudieran contribuir a ella.” Al mismo tiempo se establecía la prohibición de que los niños asistieran a escuelas “anticatólicas” so pena de falta grave. Los fieles, a la vez, estaban obligados a sostener y fundar escuelas católicas.¹⁹

Vista como una obligación inherente del sujeto católico, la educación confesional de la Iglesia católica resultaba ser una necesaria forma de propagación de las ideas y formas del pensamiento religioso y, en todo caso, la única manera de acceder al conocimiento,

¹⁷ Patricia Galeana (compiladora), *Relaciones Estado-Iglesia. Encuentros y desencuentros*, México, Secretaría de Gobernación, 2001, 303 p, pp. 7.

¹⁸ En el siglo XX la Iglesia católica adoptó el principio moderno de la codificación que desembocaría en la promulgación del primer Derecho Canónico en el año de 1917 (*Cfr.*, María Luisa Aspe Armella, *op. cit.* [2008], pp. 57).

¹⁹ Valentina Torres Septién, *op. cit.* [1998], pp. 37-38.

puesto que al prohibir la asistencia de los niños a escuelas “anticatólicas” no quedaba más opción que acudir a los centros escolares confesionales católicos.

Sin embargo, no fue sino hasta que el Papa Pío XI lanza en el año de 1929 la encíclica²⁰ *Divini Illius Magistri* que los objetivos de la educación católica son fijados claramente.

Tal documento –que nació a raíz de que el Vaticano consideró que el gobierno mexicano incumplía los “Arreglos” a los que llegaron ambas partes tras el conflicto cristero, sobre todo en el aspecto educativo- trataba sobre la educación cristiana de la juventud y obedecía a la necesidad de normar la acción de los creyentes ante el “error” de pretender buscar la perfección por medio de la educación, “errando la fuente”.²¹

Es decir, para la Iglesia católica el único medio para tender a la “perfección” sólo se lograría si la enseñanza obtenida fuese cristiana y se orientaba al fin último o la fuente que era Dios, lo cual convertía a la educación católica como la única “auténtica y legítima”.

Para lograr ese cometido la encíclica mencionaba que era necesaria la participación y colaboración de tres entes responsables para lograrlo, estos eran la Iglesia, la familia y el Estado; a cada uno le correspondía una tarea específica a desarrollar.

A la Iglesia le concernía el derecho de ejercer la educación sobre su grey, puesto que su papel de “maestra” y “madre espiritual” le había sido otorgado por Dios como derecho inalienable, situación que la hacía “independiente de cualquier otro poder terreno”.²²

²⁰ Las encíclicas son documentos emitidos únicamente por el Papa. En el contexto de la estructura de la Iglesia católica juegan el papel de opiniones de la cuestión social con la pretensión de ser superiores a cualquier forma específica de organización social y política; sus enseñanzas pretenden ser validas para cualquier forma de gobierno y ofrecen una alternativa a los modelos sociales surgidos del mundo moderno (Roberto J. Blancarte, “La doctrina social del episcopado mexicano”, en Roberto J. Blancarte (compilador) *El pensamiento social de los católicos mexicanos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, (Colección Sección de Obras de Historia), 326 p, pp. 25).

²¹ María Luisa Aspe Armella, *op. cit.* [2008], p. 119.

²² Cfr. Pío XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*. Versión en línea consultada en la siguiente dirección electrónica: http://www.vatican.edu/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_sp.html.

También se adjudicaba el derecho de vigilar toda la educación de sus fieles, en cualquier tipo de institución, ya fuese pública o privada, y no sólo respecto a la educación religiosa, sino de cualquier tipo que se impartiera.²³

Por otra parte la familia era la responsable de ejercer ese derecho y colaborar con la Iglesia en la educación de sus hijos, porque “Dios le concedió en el plano natural la fecundidad, que es principio de vida y consiguientemente principio de educación para la vida, junto con la autoridad que es principio de orden.”²⁴

Al remitir la preponderancia de la familia católica, la Iglesia intentaba sobreponerla por encima de cualquier pretensión de penetrar en la estructura social base de la concepción de vida del catolicismo. Además tendría que vigilar la educación moral, religiosa, física e intelectual de sus miembros.

Tal postura enfrentaba directamente a la familia con el Estado, lo cual se aprecia en cuatro caracteres fundamentales: 1) Ser anterior al Estado: recibe su misión directa de Dios; 2) Inviolable, ya que la obligación de los padres con sus hijos se mantiene más allá de la juventud; 3) Reconocido: el incuestionable derecho de las familias sobre el Estado, “reconocido jurídicamente por las naciones que cuidan de respetar el derecho natural en las disposiciones civiles”; 4) Amparado: “tutelado espléndidamente por la Iglesia”, mientras que en los tiempos modernos ha habido y hay por parte del Estado violación de los Derechos conferidos por el Creador de la familia.”²⁵

Finalmente la encíclica abordaba el papel que el Estado tenía que ejercer en la educación de los niños; a él le correspondía únicamente “promover el bien común”, autoridad delegada por Dios y de acuerdo con la ley natural.

Además tenía que proteger con sus leyes los derechos, tanto de la familia como de la Iglesia católica, para la impartición de la educación cristiana y sólo debía suplir a los padres cuando estos estuvieran incapacitados para realizar dicha función. También debería

²³ Valentina Torres Septién, *op. cit.* [1998], pp. 39.

²⁴ *Ibidem.*

²⁵ María Luisa Aspe Armella, *op. cit.* [2008], pp. 120.

impartir la educación cívica, relativa al bien común, a lo cual no se oponía la doctrina católica.²⁶

Por último, el papel de la escuela, y sobre todo el del ambiente desarrollado en ella, resultaba ser de vital importancia para el buen desarrollo de la educación cristiana de los alumnos; la escuela tendría que ser necesariamente católica, no neutral o laica, y en ella toda la enseñanza y toda la organización de maestros, programas y libros de cada disciplina debían estar imbuidos del espíritu cristiano “bajo la dirección y vigilancia maternal de la Iglesia.”²⁷

De esa forma la Iglesia católica justificaba y hacía valer su dominio y control en el terreno educativo escolar. Al incluir al Estado dentro de las entidades a las que les correspondía incidir en la educación se le otorgaba un relativo reconocimiento que no dejaba de ser limitado, pero ese hecho hacía ver que, finalmente, la Iglesia reconocía que ya no era la única institución a la que le estaba legada la educación de los individuos.

El peso final de la educación recaía enteramente en el compromiso que tuviese con su religión la comunidad católica. La Iglesia como mediadora y el Estado como garante de que esta pudiese llevarse a cabo sin contratiempo, resultaban ser meros intermediarios de lo que la comunidad católica decidiera con respecto a la educación de sus hijos. Desde la visión del catolicismo una institución marcaba la pauta a seguir mientras que la otra garantizaba su libre desarrollo.

Congregaciones y hermandades. Educando y adoctrinando

Con el apoderamiento del Porfiriato, el Estado vivió durante el último tercio del siglo XIX una relativa paz y estabilidad lograda a consecuencia de una serie de alianzas, compromisos y negociaciones establecidas con gran parte de los componentes de la sociedad que anteriormente se enfrentaron a él.

²⁶ Valentina Torres Septién, *op. cit.* [1998], pp. 39.

²⁷ Pío XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, *op. cit.*

Una de las instituciones que fue recuperando presencia durante esta época fue la Iglesia católica. Tras la debacle sufrida en las décadas anteriores a consecuencia de la reconfiguración estatal hacia una ideología laica, la Iglesia se reorganizó y obtuvo los espacios suficientes para intervenir en la educación durante estos años.

Las concesiones otorgadas a la educación confesional, así como la creación de nuevas diócesis y conventos y la llegada de numerosas órdenes religiosas que fundaron escuelas confesionales así lo demuestran.²⁸

Si bien la propagación de la escuela pública y laica no se detuvo durante estos años, esto no impidió que la educación confesional se restableciera y fuese obteniendo una posición de privilegio con la anuencia del gobierno porfirista.

El prestigio social, además de la posibilidad de que los hijos recibiesen una educación integral acorde con sus postulados culturales y religiosos, propició también el incremento de estos colegios, mismos que además no tenían reparo en anunciarse como confesionales.²⁹

Sin embargo, la propagación de la organización escolar confesional a gran escala se dio a partir de la llegada a México de distintas órdenes religiosas que frente a la posibilidad de establecerse a expensas de la ley y con la petición formal de parte de algunos sectores sociales que requerían su presencia, decidieron incursionar en el terreno educativo mexicano y en algunos casos regresar a él.

De ese modo las órdenes y congregaciones religiosas de los jesuitas, maristas, salesianos y lasallistas desarrollaron su labor educativa a lo largo de las últimas décadas del siglo XIX y principios del XX con la convicción de que las leyes laicas mexicanas no impedirían su libre funcionamiento, además el apoyo y demanda de la sociedad católica los fortalecía y respaldaba aun más.

²⁸ Valentina Torres Septién, “Iglesia y Estado. La querrela por la educación confesional”, en Patricia Galeana (compiladora), *op. cit.* [2001], pp. 231.

²⁹ Al respecto Valentina Torres Septién [1997] ofrece un listado de algunos nombres de escuelas primarias confesionales de la época: Instituto Católico para Niños, Colegio Católico Mixto, Colegio Católico para Niñas, Escuela San Antonio de Padua, Escuela de Nuestra Señora de la Luz, Colegio la Purísima Concepción, Instituto Católico, Colegio Santísimo Sacramento, entre otros.

Para los intereses de la tesis me avocaré únicamente al desarrollo de la congregación lasallista en México, no por ello se deja de lado la importancia que también tuvieron las demás órdenes religiosas en el campo educativo mexicano. Su trascendencia y su relación con la educación en México merecen, en todo caso, un estudio aparte.

4. 3. LOS HERMANOS LASALLISTAS Y SU INCURSIÓN EN LA EDUCACIÓN MEXICANA

La formación del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas –también conocidos como Hermanos de la Salle o Hermanos Lasallistas- en Francia durante el siglo XVII bajo la tutela de su fundador Juan Bautista de la Salle, se debió a que durante esos años resultaba apremiante para él establecer un modelo educativo enfocado en la enseñanza cristiana de los fieles católicos pobres y que se enfocase en el ejercicio de la docencia por medio de la consagración de los maestros como laicos seglares y no como monjes.³⁰

Desde sus primeros años, el sistema pedagógico de los lasallistas, centrado en el ejercicio de la docencia de forma práctica y efectiva, formaría el carácter ideológico de la institución que sería empleado en sus escuelas, el cual se constituía en “la aceptación de los muchachos como son, tratar de conocerlos muy bien para dar la ayuda más adecuada, mantener en la escuela el mayor silencio posible, incluso por parte del maestro, agrupar a los alumnos en niveles más homogéneos y mantenerlos en continua actividad, dar a la clase un ambiente cristiano y considerar el catecismo como la disciplina más importante.”³¹

Ese método pedagógico se complementaba con el aprendizaje en la lengua vernácula, la utilización del método simultáneo, el aprendizaje sistemático de lo fundamental, evaluaciones continuas, conocimiento personal del educando, disciplina y vigilancia.³²

Con esas argumentos, la ideología lasallista –que de manera resumida considera el acceso a la educación, la opción preferencial por los pobres, la formación adecuada del

³⁰ José Antonio Vargas Aguilar, *Las escuelas de los hermanos de la Salle en México a principios del siglo XX (1905-1914)*, México, Tesis de Maestría en Historia, Universidad Iberoamericana, 1993, 160 p, pp. 8.

³¹ *Ibidem*, pp. 10.

³² *Ibidem*, pp. 66.

maestro, la comunidad educativa y la humanización por medio de la cultura y la evangelización, teniendo como finalidad última “llevar a los alumnos a la santificación a través de la práctica del evangelio”,³³ comenzó a propagarse en Francia. Al tener el reconocimiento del Estado francés napoleónico y de la Santa Sede, la expansión del lasallismo comenzó a darse fuera de Francia y Europa a partir del siglo XIX.

La trascendencia de esta congregación radicó en que su compromiso escolar no se limitaba a la reproducción de enseñanzas preestablecidas, sino que los mismos lasallistas publicaron escritos que tenían que ver con la labor pedagógica, las reglas a seguir y los contenidos de las materias a enseñar, como lo eran la aritmética, la geometría, la retórica y el catecismo.³⁴

Sin embargo, los cambios sociopolíticos acontecidos en Francia durante el siglo XVIII y el XIX hicieron que los lasallistas vivieran una serie de altibajos durante estos años. Su expulsión y reintegración de la nación francesa fueron una constante. Pese a ello, lograron crecer de tal forma que “para 1875 los Hermanos llegaron a contar con 10,300 elementos que trabajaban en 1,200 comunidades repartidas en 24 países educando cristianamente a 340, 000 muchachos.”³⁵

Tal crecimiento indujo a que cuando el proceso de secularización en Francia provocara en 1904 la supresión de toda la enseñanza proveniente de las congregaciones religiosas, los lasallistas se organizaran y su empresa educativa se dividiera en distintos grupos para así poder sobrevivir.

³³ *Ibidem*, pp. 43.

³⁴ La síntesis de toda la labor educativa lasallista se concentra en su denominada *Guía de las escuelas cristianas*, Bogotá, Editorial Librería Stella, 1952, 228 p. Documento que resume y reúne las enseñanzas pedagógicas de su fundador y que se enriquece –a decir de la propia guía- “con las necesidades de los tiempos modernos.”

³⁵ José Antonio Vargas Aguilar, *op. cit.* [1993], pp. 19.

A raíz de este exilio forzoso, la congregación arribó a México y se estableció rápidamente en distintos puntos de la República, los que, por medio de cartas, solicitaban la presencia de los “hermanos” y sus métodos educativos cristianos.³⁶

Lasallismo en México. El primer momento

El arribo de los lasallistas a México obedeció a una serie de factores que conjugados posibilitaron el establecimiento de la orden. Por una parte tras su expulsión de Francia numerosos “hermanos” se hallaron desempleados y dispuestos a continuar su labor educativa en otros lugares; por la otra, al ser una congregación católica y seguir los designios papales tenían que obedecer lo estipulado en la encíclica *Rerum Novarum* lanzada por el Papa León XIII en el año de 1891, la cual versaba sobre la situación de los obreros, pero que es considerada como el inicio del catolicismo social.

Respecto a la educación, esta encíclica valorizaba su poder como instructora religiosa; con ello se pretendía que cada uno de los individuos católicos conociese “sus obligaciones para con Dios; que sepa lo que ha de creer, lo que ha de esperar y lo que ha de hacer para su salvación eterna; y se ha de cuidar celosamente de fortalecerlos contra los errores de ciertas opiniones y contra las diversas corruptelas del vicio.”³⁷

También la relación laxa entre la Iglesia católica y el Estado durante el Porfirismo y la no aplicación de las Leyes de Reforma jugaron un papel importante a la hora de decidirse llegar a México. Este factor resultó determinante puesto que uno de los argumentos de los

³⁶ Tales epístolas fueron enviadas a los lasallistas a partir del establecimiento del Segundo Imperio Mexicano. Desde ese momento y hasta su llegada al país, grupos sociales de diversas partes de la República, principalmente de estratos altos, solicitaron el arribo de la congregación para que sus hijos fuesen educados con los métodos del lasallismo.

³⁷ León XIII, Encíclica *Rerum Novarum*, 1891, versión en línea consultada en la siguiente página electrónica: http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum_sp.html.

lasallistas para negarse venir al país, y que desde su perspectiva obstaculizaban su presencia en el territorio, era “la Constitución de Juárez” (sic),³⁸ es decir, las Leyes de Reforma.

Junto con ello y por último, estaban las peticiones efectuadas por individuos provenientes de estratos sociales altos entre 1866 y 1904 en las que se solicitaba que la congregación se encargase de escuelas a fin de “combatir el azote de las escuelas laicas... aunque sólo se pudiera enviar un Hermano”³⁹. Argumentaban que era necesario “instruir a los niños para obtener las mismas ventajas que ellos tuvieron y hacer de los niños buenos cristianos y buenos ciudadanos.”⁴⁰

Sin embargo, la congregación se mantuvo escéptica y antes de su arribo envió una comisión visitadora para evaluar la conveniencia de su establecimiento encabezada por el Hermano F. Jébert, quien se convirtió en el fundador de las primeras escuelas lasallistas en México.

Finalmente en 1905 llegan los primeros cuatro lasallistas quienes fundaron escuelas en aquellos lugares que así lo habían solicitado; al regionalizar su presencia, el territorio mexicano fue dividido en cuatro zonas que comprendían aquellos estados y ciudades en los cuales se encontraban, estas eran: 1) Región Puebla: en Puebla y Acatzingo; 2) Región Central: en Morelia, Querétaro y Zacatecas; 3) Región Norteña: en Saltillo, Monterrey y Torreón, y 4) Región Capitalina: en Mixcoac, México y Toluca.

Estas escuelas fueron de dos tipos: gratuitas y de paga. Las gratuitas fueron casi en su totalidad las primarias con horarios de cinco horas. Las de paga fueron principalmente las de estudios superiores como la preparatoria, la comercial y la agrícola. Además contaron con cuatro internados. En estos centros escolares se trabajaba con base en los

³⁸ Bernardo A. Grousset y Andrés Meissonnier, *La Salle en México. Primera etapa (1905-1921). Sembradíos arrasados en espera de resurrección*, México, Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva, 1982, 3 V., Vol. 1, 181 p, pp. 28.

³⁹ José Antonio Vargas Aguilar, *op. cit.* [1993], pp. 100.

⁴⁰ Bernardo A. Grousset y Andrés Meissonnier, *op. cit.* [1982], pp. 26.

programas de estudio que empleaba cada uno de los estados en donde estaban establecidos.⁴¹

La esencia de este tipo de educación, es decir, la formación espiritual del alumno se seguía por medio de las prácticas de piedad establecidas en la *Guía de las Escuelas Cristianas*, por ello una de las condiciones que solicitaban los lasallistas antes de establecerse en una escuela era que se contara con una capilla propia y la asistencia espiritual de un Capellán.⁴²

Establecidos y equipados, los lasallistas comenzaron su labor magisterial y espiritual en territorio mexicano a petición y con el apoyo de grupos de pudientes católicos que veían en ello una posibilidad de educar a sus hijos de forma cristiana y alejada del laicismo educativo estatal.

Debido a que la región que compete a este estudio es la denominada “capitalina” me avocaré únicamente a ella, sin dejar de tener presente que en todo momento los lasallistas en México realizaron su empresa educativa de manera conjunta, manteniendo siempre una fuerte comunicación entre todas las regiones en las que se establecieron, entablado así una unidad que los fortalecía.

La ciudad de México y sus primeros centros educativos lasallistas

En el Ciudad de México se fundaron tres colegios, estos fueron el “Colegio San Juan Bautista de la Salle, gratuito para niños” ubicado en Santa María la Rivera, mismo que comenzó a funcionar en 1910 y que llegó a contar con un alumnado de 120 niños; el “Colegio del Sagrado Corazón” establecido en el terreno denominado “el Zacatito” en Mixcoac, en donde se pasó en 1910 de 150 alumnos a 300 en 1914; y finalmente y ligado a la historia del establecimiento del colegio en Mixcoac estaba el proyecto de iniciar la fundación de un Noviciado el cual sería conocido como “San Borja”.⁴³

⁴¹ José Antonio Vargas Aguilar, *op. cit.* [1993].

⁴² *Ibidem*, pp. 113.

⁴³ Bernardo A. Grousset y Andrés Meissonnier, *op. cit.* [1982], pp. 70 y ss.

Esta institución se estableció en un primer momento en un terreno cercano al Zacatito y posteriormente se mudó a la Colonia del Valle de la misma Ciudad de México, en donde funcionó principalmente como colegio preparatorio.

Con esa base inició la labor educativa lasallista de 1910 a 1914, tiempo en que la congregación adquirió las propiedades en las que se ubicaban sus escuelas, consolidando materialmente su presencia en la Ciudad de México.

Sin embargo, su labor se vio suspendida debido al rumbo anticlerical que comenzó a tomar la Revolución Mexicana, misma que había estallado al tiempo que se realizaban las primeras fundaciones lasallistas en la Ciudad de México.

Al contar con amenazas de expulsión en Monterrey y tras haber ocurrido asesinatos de lasallistas en Zacatecas, la congregación decidió cerrar todas sus escuelas, salir del país y concentrarse en La Habana, Cuba, lugar que fue el punto de reunión y acción para su futuro regreso a México.

Pese a la expulsión, los lasallistas se mantuvieron al tanto de sus propiedades mexicanas, e incluso a un año de su salida del país, un grupo de “hermanos” retornó como seglares para reorganizar el distrito lasallista de México.

Con esa acción y “de forma solapada comenzaron a funcionar nuevamente las casas de formación lasallista”.⁴⁴ La intención de su retorno casi inmediato era claro, iniciar la formación de lasallistas mexicanos para contar con una base de apoyo local que permitiese operar a la congregación sin la amenaza de expulsión por su condición de extranjeros.

Planificado el retorno y teniendo encima las nuevas disposiciones legales del Estado –principalmente la del artículo tercero de la Constitución de 1917-, la congregación aprovechó el que la comunidad francesa solicitaba en ese momento la apertura de un colegio destinado particularmente a los residentes franceses de la capital.

Al finalizar la lucha armada y al comenzar la reorganización y reconstrucción nacional, los lasallistas regresan a México teniendo el respaldo de la comunidad francesa;

⁴⁴ *Ibidem*, pp., 149.

con la aprobación de las autoridades de educación pública del gobierno y con las aportaciones del gobierno francés “L’Ecole Française de San Borja abre el 15 de abril de 1920, contando con nueve HH [hermanos] para atender a la nueva institución que contaba con internado y externado”.⁴⁵

De tal suerte que su expulsión fue un interregno que sirvió a los lasallistas y a la comunidad católica mexicana que los respaldó para reorganizar a la congregación y fortificarla frente a un gobierno que, a todas luces, al menos en su discurso, no volvería a tolerar la injerencia de ninguna otra institución que pretendiese conferirse tareas propias del Estado, mucho menos si se trataba de aquella que se había fortalecido con la anuencia del gobierno derrocado y que por ello se le consideraba su aliada y en consecuencia enemiga de la Revolución.

El retorno significó para los lasallistas laborar en condiciones de mayor complejidad que al momento de su llegada; el reforzamiento del laicismo educativo en México así como el arribo de grupos revolucionarios al frente del gobierno limitaría relativamente la labor lasallista durante los años en que el gobierno pretendía asumirse como una institución hegemónica.

4.4. EL SEGUNDO MOMENTO. RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DEL LASALLISMO EN MÉXICO

Colegios capitalinos. Continuidad de la obra educativa lasallista

Resulta pertinente aclarar que para el lasallismo mexicano tanto el Colegio del “Zacatito” como el Colegio “San Borja” forman parte de un mismo proceso de consolidación escolar, el cual desembocó en el establecimiento del actual Colegio “Simón Bolívar”.

Por ello, el estudio de caso de esta tesis abarcará a ambas instituciones, entendiendo que estos dos centros escolares conformaron, durante los años de la educación socialista, a

⁴⁵ *Ibidem*, pp., 153.

una comunidad escolar, la que en la década de 1940 se fusionaría en una sola, bajo el nombre de Colegio “Simón Bolívar”.

Iniciada la década de 1920, la educación escolar es retomada por los ideólogos revolucionarios como un vehículo para lograr la expansión de los nuevos ideales nacionales controlándola, rigiéndola y unificándola, con la intención de cohesionar a la sociedad y homogeneizar la enseñanza.

Durante los primeros años de gobiernos revolucionarios tales pretensiones eran únicamente modelos en construcción; la educación particular siguió siendo una alternativa para aquellos que no deseaban que sus hijos acudiesen a escuelas públicas.

Ya fuesen laicas o confesionales, las escuelas particulares en México retomaron su ritmo de crecimiento que habían inaugurado desde el Porfirismo pese a la amenaza estatal de hacer cumplir a la letra el artículo tercero constitucional. La relativa tolerancia del Estado propició tal situación.

Al respecto, cabe mencionar que José Vasconcelos, durante su gestión al frente de la SEP, apoyó la creación de todo tipo de colegios sin importar su credo. Para él “la competencia entre la escuela pública y privada debía establecerse en el terreno de la calidad y no en el contenido ideológico”.

Consideraba que debido a las precarias condiciones económicas del país, “no se podían despreciar los pocos recursos disponibles. Por consiguiente había que estimular la participación de los particulares en la educación.”⁴⁶

En ese contexto, los lasallistas retornaron al país para continuar con su labor educativa. A la apertura del “L’Ecole Française de San Borja” en la ciudad de México – encubierto como centro educativo para la comunidad francesa vecindada en el país- se sumaron la reapertura del local del Zacatito. Éste, tras ser ocupado para instalar allí la escuela para hijos de militares, fue recuperado en 1919 y renombrado como “Colegio Francés del Zacatito” y finalmente abrió sus puertas el “Colegio Francés de la Salle” en la

⁴⁶ Valentina Torres Septién, *op. cit.* [1997], pp. 99.

calle de Belisario Domínguez No 5, para la enseñanza preparatoria, el cual contó con el apoyo de José Mora del Río quien en ese entonces era arzobispo de México.⁴⁷

Tras cambiar sus nombres para evitar asociaciones religiosas, dichos colegios operaron nuevamente en el terreno educativo mexicano teniendo la prudencia necesaria para no chocar con las autoridades del Ramo, mismas que actuaron de forma moderada con las escuelas confesionales.

Sin embargo, tal tolerancia no se mantuvo por mucho tiempo; con el arribo de Plutarco Elías Calles a la presidencia de la República en 1924 la situación cambió radicalmente. Anteriormente diversos grupos y organizaciones de católicos comenzaron a cuestionar a la escuela oficial acusándola de “pervertir la inteligencia de los niños”, además de asegurar que en ella se “producían hombres dañinos para la sociedad y sus gobiernos”.⁴⁸ El catolicismo mexicano no parecía conformarse con la existencia y tolerancia de su modelo educativo.

Grupos como la UNPF y la Unión de Colegios Católicos de México sirvieron como instrumentos de presión y organización de los creyentes para lograr su objetivo y enfrentar al Estado que si bien se encontraba en un proceso de formación y consolidación, pretendía fortalecerse y hacer frente a disputas como la escolar.⁴⁹

A pesar de que la constante durante los años del callismo y el maximato con respecto a la religión católica fue de ataque y enfrentamiento, la congregación lasallista se mantuvo al margen del conflicto religioso; avocado principalmente a su labor educativa el lasallismo –al menos en la Ciudad de México- se preocupó por mantener abiertas sus escuelas.

⁴⁷ Bernardo A. Grousset y Andrés Meissonnier, *op. cit.* [1982], pp. 154-157.

⁴⁸ Valentina Torres Septién, *op. cit.* [1997], pp. 104.

⁴⁹ La organización y fuerza de estos grupos que se manifestaron en contra de las nuevas disposiciones educativas estatales resultó fructífera durante estos años; por medio de protestas y negociaciones con la SEP lograron que el carácter laico de la educación fuese aplicado únicamente en las primarias dejando a las secundarias libres para enseñar religión. También lograrían la reintegración del crucifijo a los salones de clase, concesión que sería retirada casi de inmediato; logró simbólico que deja ver el poder que en un momento llegaron a tener estas agrupaciones (*Cfr.* Valentina Torres Septién, *op. cit.* [1997], pp. 108).

Así se observa cómo de 1927 a 1932 la congregación acató las disposiciones legales en materia educativa, lo cual se tradujo en el funcionamiento sin sobresaltos de sus colegios en la Ciudad de México; el Colegio “San Borja”, durante ese periodo, presentó sus solicitudes de incorporación al sistema educativo nacional, lo que tenían que efectuar cada año, y a las cuales la autoridad respondía, tras realizar una inspección que avalase la decisión final, de la siguiente manera:

Visto el expediente relativo a la solicitud del Sr. Dr. Cesáreo Boillot, Director del Colegio Francés, sito en la calle de San Borja, Colonia del Valle D. F., para la incorporación del citado establecimiento a la Enseñanza Secundaria Federal, y apareciendo que se han llenado todos los requisitos prevenidos por el decreto del 16 de noviembre de 1926; vista también la declaración expresa del susodicho Director del plantel del que se trata no es Seminario Católico ni está destinado a la formación de ministros de ningún culto; que acepta la vigilancia oficial y que se compromete a guardar lealtad al Gobierno de la República y a obedecer de hecho las leyes vigentes, dando preferencia a la obra educativa sobre cualesquiera otras finalidades de grupo, sírvase usted autorizar dicha incorporación para el presente año de 1927, con todos los derechos y obligaciones que se especifica en el ordenamiento que se menciona.⁵⁰

Tales formalidades legales se efectuaron sin contratiempo y recibieron respuestas favorables hasta el año de 1932, mismo en que la SEP, a cargo de Narciso Bassols, endureció su postura con las escuelas particulares.

Durante ese año, la educación secundaria que había logrado mantenerse al margen de la vigilancia estatal comenzó a ser monitoreada y vigilada por el gobierno. Tal situación resultó ser un golpe duro para las escuelas confesionales puesto que, al no ser inspeccionadas, ellas resultaban ser el sitio en el que los alumnos podían recibir sin problema la educación religiosa. La laicidad comenzaba a tornarse absoluta en los niveles básicos de educación al tiempo que el Estado se iba radicalizando.

⁵⁰ AHSEP. Serie: Dirección de Educación Secundaria en el D. F. Caja: 2. Expediente: 6. Nombre: Colegio Francés San Borja. Periodo: 1927-1931. Legajo: 1. Folio 1.

Desencuentro de posturas. Iglesia católica y escuelas confrontando al Estado

Ante tal situación, la jerarquía católica mexicana decidió intervenir al lanzar una carta pastoral firmada por el arzobispo de México, Pascual Díaz y Barreto en enero de 1932. En ella se reiteraba que era “grave obligación de los Obispos Católicos” procurar, “por todos los medios posibles, la educación cristiana de la niñez”, ya que el objeto de la educación cristiana –argumentaba– “es formar en el alma de los niños la Imagen de Nuestro Señor Jesucristo; de manera que la vida toda, tanto del niño como del joven y del hombre, sea un trasunto fiel de la vida de Cristo Nuestro Señor”.

A lo anterior se sumaron órdenes precisas que los padres de familia tenían que acatar para no ver afectada la educación cristiana de sus hijos, estas eran:

- I. Los padres de familia del Arzobispado de México deberán abstenerse de enviar a sus hijos a las Escuelas Laicas Secundarias;
- II. Gravamos la conciencia de los mismos padres de familia sobre la obligación que tienen de preferir las Escuelas Católicas para lograr la educación cristiana de sus hijos;
- III. Si por circunstancias especiales alguno de los Padres de Familia tuviere dificultades insuperables para cumplir con estas prescripciones, deberá exponer esas circunstancias a su Párroco o algún sacerdote docto de su confianza, quienes estudiarán el caso y lo propondrán a la Autoridad Eclesiástica, a quien está reservada la solución conveniente y definitiva.⁵¹

Cartas pastorales como la anterior fueron una constante por medio de las cuales la mitra mexicana se inmiscuyó en el conflicto educativo tendiendo siempre a tratar de organizar y alentar a los padres de familia en la defensa de su “derecho divino”, a la vez que se volvieron voz pública de la Iglesia católica.

Para el Colegio “San Borja”, el endurecimiento en la aplicación de las leyes educativas se tradujo en una lucha epistolar para conseguir el registro de reincorporación y poder operar durante el año de 1933.

⁵¹ AHSEP. Serie: Subsecretaría de Educación Pública. Caja: 1. Expediente: 51. Año: 1932. Folio: 3.

La habitual petición de reincorporación no fue aceptada en los términos que se habían dado; la SEP le exigió al Colegio los antecedentes académicos, profesionales y demás datos “que sirvan para tener idea de la personalidad de cada uno de los maestros que trabajan en esa Institución”, además de una relación del personal docente “con especificación de sueldo y horas de trabajo diario, y el contrato de arrendamiento del local que ocupaba el Colegio”.⁵²

El rechazo inicial y las constantes peticiones de información relativa al Colegio propiciaron que la SEP considerase que ya no se contaba con el tiempo suficiente para realizar las inspecciones que acreditasen su reincorporación y por lo mismo los colegios que no habían recibido respuesta favorable a tiempo debían que cerrar y esperar un año para resolver su situación.

Frente a un inminente cierre, los lasallistas enviaron cartas al presidente de la República y al propio secretario Bassols para que intercedieran en la solución a favor de la reincorporación del Colegio; alegaban que de no hacerlo, se afectaría a cerca de 800 alumnos, mismo que no iban a contar con un sitio donde desarrollar sus estudios.

Finalmente el asunto fue resuelto por medio de una “resolución especial” por la cual se les otorgaba incorporación especial a los colegios que realizaron sus peticiones fuera de tiempo; dicho texto mencionaba lo siguiente:

Acerca de la solicitud de reincorporación reiterada por los Colegios “Luis G. León”, “Colegio Francés”, P. de Alvarado #94, “Morelos” de Tacuba, “Francés La Salle”, “Colegio Francés” Av. Morelos 30, “Francés S. Borja” y “Jeanne Chézard” con fecha 9 del presente mes [agosto], esta Secretaría resuelve que no es posible otorgarles la incorporación pura y simple, en vista de que han ocurrido dos terceras partes del año escolar, durante las cuales estas escuelas han estado fuera de la vigilancia que el régimen de incorporación exige y de que es prácticamente imposible que en los cuarenta días útiles que restan pueda el inspector de la Secretaría vigilar, en todos y cada uno, tanto la marcha de la enseñanza cuanto el estricto cumplimiento del Decreto del 29 de diciembre de 1931.- Pero deseando esta Secretaría demostrar su deseo de no perjudicar a los Colegios particulares que quieren trabajar bajo sus normas, y teniendo en cuenta las razones aducidas por dichas Instituciones para que se les conceda practicar los exámenes de fin de curso en forma especial (lo que equivale a tratar a los

⁵² AHSEP. Serie: Dirección de Educación Secundaria en el D. F. Caja: 2. Expediente: 6. Nombre: Colegio Francés San Borja. Periodo: 1927-1934. Legajo: 2. Folio 10.

Colegios particulares como si fueran instituciones incorporadas y reconocidas), esta Secretaría acuerda por este año y por única vez, una incorporación especial y restringida cuya sola finalidad es que los exámenes puedan ser verificados en forma que no es la impuesta por el Reglamento vigente.⁵³

Resuelto el problema de la incorporación, el Colegio “San Borja” pudo sobrevivir por un ciclo escolar más. Sin embargo, la actitud asumida por la SEP en contra de las escuelas particulares también afectó al Colegio del “Zacatito” el cual apenas en 1932 había conseguido incorporarse a la enseñanza secundaria del sistema oficial.

Con la experiencia del Colegio “San Borja” como referente, la comunidad del “Zacatito” emitió una serie de puntos que reiteraban su cumplimiento a la ley y su manifestación de acatar las disposiciones de la SEP.

Dirigida a la jefa del Departamento de Enseñanza Secundaria de la SEP la carta, firmada por el director del plantel, además, solicitaba la reincorporación del Colegio “Francés del Zacatito”:

En cumplimiento de las instrucciones recibidas en ese departamento de su digno cargo, relativas a la ya solicitada incorporación de la enseñanza Secundaria de este plantel de mi cargo al sistema Federal, tengo el honor de manifestar a esa Superioridad que:

1. A) El nombre del plantel es “Colegio Francés del Zacatito”, ubicado en calle Galicia # 8, Mixcoac, D. F.
B) Se seguirán los programas, métodos de enseñanza, sistemas de pruebas, libros de texto, requisitos de admisión de los alumnos, mismos que en las Escuelas de la Federación.
C) Los antecedentes personales y profesionales del personal docente han sido enviados en fecha anterior, con excepción de los del Sr. Arsene Delmas, ayudante de Botánica, en sustitución del Sr. Andrés Tapia, igualmente ayudante; y los del Sr. Agustín Flores, profesor de Civismo; (estos documentos en anexo adjunto).
D) El número máximo de alumnos que podrán ser admitidos en cada asignatura será de 45.
E) El periodo de tiempo en que se desarrollarán los cursos será del 9 de enero de 1933 al 30 de octubre del mismo.
F) En un anexo se encuentra la lista del material del laboratorio de Botánica.
2. La educación es laica.
3. El plantel no ha sido fundado por Corporación religiosa ni por ministros de cultos; ni ha recibido, ni recibe, ni se propone recibir de ellos fondos para su sostenimiento.

⁵³ AHSEP. *Ibidem*, Legajo: 2. Folio: 37. Subrayado en el original.

4. No es establecimiento dedicado a la enseñanza profesional de los ministros de culto.
5. No tienen ingerencia [sic] en la dirección del plantel, ni en la enseñanza que en él se imparten, ministros de cultos ni miembros de corporación religiosa.
6. En el edificio de la escuela no existe capilla, oratorio, ni local dedicado a la práctica de cultos; ni hay inscripciones, ni decorados, estampas, ni esculturas de carácter religioso.
7. Las materias de Geografía, Civismo y Castellano se imparten por profesores de nacionalidad mexicana.
8. En este plantel se guardan las fiestas nacionales y se celebran las conmemoraciones cívicas que establece el Calendario Escolar aprobado por ese departamento.
9. Se acepta la vigilancia oficial.
10. Se suscribirán las cuotas asignadas por el servicio de inspección.⁵⁴

El sometimiento a la ley por parte de los lasallistas encubiertos de institución laica parecía ser total. La congregación estaba dispuesta a hacer todo lo posible para aparentarlo.

Al remarcar su “laicismo” y hacer constar que en su plantel “se guardan las fiestas nacionales y se celebran las conmemoraciones cívicas”, así como la negación de tener relación con corporación religiosa alguna y el énfasis hecho en la inexistencia de objetos religiosos de culto dentro de sus instalaciones, los lasallistas una vez más hacían uso del discurso y la retórica para aparentar su obediencia.

Pese a ello, la vigilancia del Estado se acentuó aún más. Aprobado el Plan Sexenal, la SEP radicalizada en su política endureció sus medidas tratando de preparar el terreno para lo que se avecinaba.

Para los colegios lasallistas tal situación se tradujo en constantes inspecciones y visitas para verificar el cumplimiento de la ley. Al respecto los propios lasallistas relatan:

Los inspectores enviados por el Ministro investidos de toda la confianza suya, visitan minuciosamente locales escolares, habitaciones particulares de los maestros hasta los menores rincones: ninguna imagen, ni cuadro, ni pintura algo religiosa puede verse. Un cuadro sinóptico en que Lutero lleva una afirmación es motivo por una multa de \$200.00; un niño contesta a un inspector que el maestro les platica a veces de Sansón: otro motivo de multa; todos los libros de Bruño tienen que desaparecer; el colegio tiene que llamarse “de la calle de

⁵⁴ AHSEP. Dirección de Educación Secundaria en el D. F. Caja: 49. Expediente: 4. Nombre: Colegio Francés del “Zacatito”. Periodo: 1932-1934. Folio: 47. Subrayados míos.

San Borja”... hasta que cambie el nombre de la calle. Otra vez, una denuncia señala que el colegio tiene ametralladoras y fusiles Thompson (sic); sigue pues una inspección meticulosa.⁵⁵

La tolerancia se había perdido; las autoridades hicieron lo posible por someter a las escuelas particulares renuentes al modelo educativo oficial, de lo contrario procederían al cierre y clausura de los mismos.

En un intento por no evidenciar la vida y enseñanza religiosa que se daba en sus colegios, los lasallistas decidieron reforzar la “laicidad en apariencia” que les permitió continuar trabajando. Al mismo tiempo desarrollaron métodos que les dejaron, al menos por algún tiempo, continuar impartiendo la enseñanza religiosa a los alumnos.

Una de estas “pericias” –relatan los lasallistas- consistía en que, durante los recesos, “un sacerdote se escondía en un maizal cercano para atender en confesión a los que deseaban conciliarse”, también y debido a que era imposible realizar la misa en la capilla del pensionado de “San Borja” (transformado en un salón de reunión), “los domingos, los alumnos iban a las parroquias vecinas”.⁵⁶

Además de estas tretas diseñadas por los lasallistas, el Colegio del “Zacatito” contó con un “Comité de defensa del Colegio”, el cual estuvo formado por cinco miembros que se dedicaron a defender el jurídicamente la escuela. De ellos, al menos uno era abogado, lo cual habla de la necesidad de contar con alguien que defendiese los intereses legales del colegio.

De tal forma los lasallistas y su comunidad escolar comenzaron a prepararse y defenderse ante la paulatina persecución de la cual eran objeto. La querrela escolar que pretendió implantar la educación socialista se tornaba más agresiva; de las amonestaciones y llamados se atención se pasó a las clausuras, cierres e, incluso, expropiaciones.

⁵⁵ Bernardo A. Grousset y Andrés Meissonnier, *La Salle en México. Segunda Parte (1921-1947). A la sombra Antillana*, México, Editora de publicaciones de Enseñanza objetiva, 1983, 3 V., Vol. 2, 250 p, pp. 28.

⁵⁶ *Ibidem*, pp. 31.

CAPÍTULO V

DEL COLEGIO “SAN BORJA” Y EL “ZACATITO” AL “SIMÓN BOLÍVAR”. LUCHA Y DEFENSA DE UN MODELO EDUCATIVO

5.1. LA DEBACLE DE LA ENSEÑANZA CONFESIONAL. EL INICIO DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

Para 1934 la reforma del artículo tercero constitucional comenzó a generar la movilización de un sector de la población que veía tal suceso como una acción encaminada a implantar un tipo de “ateísmo educativo” que en el fondo quería hacer a un lado la autoridad paterna y familiar sobre los niños.

Pese a que el gobierno manifestó en todo momento que tal reforma pretendía lograr una transformación de las estructuras económico-sociales en beneficio de las masas, la población no lo entendió así, sobre todo aquella que se definía como católica o conservadora.

Tales grupos, junto con la Iglesia católica vieron en las nuevas disposiciones en materia educativa un intento de “sovietizar al país” y de acabar directamente con la influencia de la Iglesia católica en México.¹

El intento de las autoridades educativas por impedir que las enseñanzas confesionales se dieran en las escuelas particulares mediante una vigilancia acechante, motivó a los inconformes para manifestarse en contra y tratar de impedir tal medida.

¹ Roberto Blancarte, *Historia de la Iglesia Católica en México 1929-1982*, México, Fondo de Cultura Económica, El Colegio Mexiquense, 1993 (Colección Sección de Obras de Historia), 447 p, pp. 43-44.

Para el Colegio “San Borja”, las inspecciones fueron más acuciosas puesto que ahí se encontraba un noviciado en el que se instruía y formaba también a los futuros lasallistas, ya de origen mexicano.

Los informes realizados sobre las visitas hechas al Colegio daban cuenta de la aparente vida religiosa que imperaba dentro del plantel; cualquier elemento religioso por pequeño que fuese resultaba revelador y causa de alarma para las autoridades de la SEP. El relato hecho por el inspector Armando List Arzubide en el mes de junio de 1933 lo deja ver:

En la visita practicada con esta fecha [13 de junio] al Colegio Francés de la calle de San Borja, por el suscrito Inspector de la Secretaría de Educación Pública, fueron encontrados cuatro libros religiosos en el dormitorio de un alumno interno, de la Preparatoria [...] En el mismo cuarto se encontró un folleto denominado UNA APUESTA ORIGINAL, por el R. P. Francia J. Finn, S. J.; una hoja escrita con el título HIMNO A LA EUCARISTIA; otra hoja impresa denominada LITANIES DE S. JOSEPH y dos estampas religiosas. Como por algunos apuntes de Historia General pertenecientes a los alumnos del 6° año, pudo advertir el suscrito que esta materia se transmitía con un aspecto religioso al Sr. Emilio Wick, profesor de la Preparatoria que me acompañara en ausencia del Director, se hizo recomendación a este señor, para que indicara al maestro de 6° la obligación que tiene de apegarse al texto que tiene señalado y que es neutral en materia religiosa. Como resultado a la revisión practicada a los grupos de la escuela primaria, se encontraron, en el salón de estudios de los alumnos internos: CURSO DE FILOSOFIA, por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, hallado como libro de texto para los alumnos de sexto año; un COMPENDIO DE ARITMETICA, por los Hermanos de las Escuelas Cristianas, como obra de consulta del Maestro del cuarto año; un folleto denominado UNA VICTIMA DEL SECRETO DE LA CONFESION, por el Padre José Spilmann, de la Compañía de Jesús, un ALMANAQUE DE LA PEÑA, de contenido religioso, un ejemplar del periódico denominado EL LIRIO DEL VALLE, y otra hoja impresa denominada EVANGELIO; dos boletos impresos de cartoncillo, de color amarillo, con el sello del Colegio y leyendas religiosas, se recogen también dos cuadernos de ejercicios de los alumnos del sexto año donde existen anotaciones de carácter religioso, ya revisadas y calificadas por el Profesor.²

Los textos de carácter religioso hallados resultaban ser una prueba fehaciente que ameritaba sanción al Colegio, además dejaban ver que la congregación siempre contó con material alternativo al propuesto por la propia SEP para realizar su labor educativa.

² AHSEP. Dirección de Educación Secundaria en el D. F. Caja: 7. Expediente: 1. Nombre: “Colegio Francés San Borja”. Periodo: 1928-1935. Legajos: 1. Folios: 68 y 69.

Sin embargo, la vida religiosa de los lasallistas, al menos en ese momento, no fue descubierta, por lo cual su funcionamiento continuó; además la reforma educativa aun no surtía efecto, por lo que tales prácticas no ameritaban clausuras, sino simples amonestaciones, multas y llamados de atención. Esa situación fue aprovechada hasta el último momento en que pudieron operar legalmente como institución educativa.

No obstante, las visitas se tornaron más recurrentes. Su intención: sorprender en el acto la realización de prácticas piadosas que la SEP sospechaba que se realizaban. Una de ellas se efectuó en el mes de agosto de 1933; el informe firmado nuevamente por el inspector Armando List Arzubide y por el Dr. Reinaldo López Bosch relata lo siguiente:

Habiendo tenido conocimiento de que en dicho plantel se celebran determinadas prácticas religiosas, los días laborales y a primera hora antes de principiar las clases, los suscritos inspectores con los ayudantes del cuerpo nos trasladamos al lugar de referencia para ver de sorprenderlo. Cuando lo juzgamos oportuno, hicimos una rápida incursión en el edificio, utilizando una puerta distinta a la principal y dividiéndonos en grupos para abarcar el [sic] mayor área posible, dada la dimensión de las construcciones y su distribución especial, difícilmente (para nuestros fines especiales) sólo pudimos visitar una pequeña parte del establecimiento.

De nuestra inspección obtuvimos los resultados siguientes: primero, existen fundadas presunciones de que por las mañanas, a primera hora, los alumnos se entreguen a ciertas prácticas piadosas, pues interrogados sobre el particular los del quinto año "B", para que contestasen por escrito, las respuestas correspondientes difirieron unas de otras, tal como si todos tratasen de ocultar la verdad pero sin antes ponerse de acuerdo sobre la forma de probar la coartada; segundo, es indiscutible que en este plantel se infringe el laicismo recibiendo los alumnos instrucción religiosa, como lo prueban las contestaciones que por escrito nos dieron los alumnos del cuarto año, preguntados intempestivamente sobre este asunto, y si no obtuvimos iguales resultados en otros cursos, se debe a que los alumnos mayores son más hábiles para eludir los fines de los interrogatorios y los más pequeños pudieron ser advertidos a tiempo para no incurrir en declaraciones que les fueran comprometedoras. Tercero, sobre el pupitre del Prof. del quinto año en esos momentos distaba sus lecciones, recogimos el libro titulado: "MIS PRISIONES SEGUIDAS DE LOS DEBERES DEL HOMBRE", por Silvio Péllico, con algunos capítulos de contextura sectario-religiosa; cuarto, en las habitaciones de un profesor se recogieron distintas pruebas sobre religión y apologética fechadas (con un sello) en el año de 1931, aunque se nos dijo que tales pruebas correspondían a la sección Preparatoria y eran efectivamente del año 1931, ellas prueban palmariamente la ideología que esta institución sustenta, debiendo hacer constar que bien pudieran corresponder a este año sirviendo la fecha como mero ardid para despistar cualquier inquisición, con tanta mayor razón, cuanta que las mismas se encontraban entre otras de distintas materias más recientes. Quinto [sic], en la habitación de un alumno de sexto año se recogió una libreta con composiciones castellanas redactadas a fines de 1932 por un alumno que ahora cursa el mismo

sexto año; algunas de dichas composiciones son de carácter netamente religioso. Sexto, los alumnos del quinto año “B” emplean como textos de gramática, la de Montoliu, de ciencias y geografía, las de Bruño, todos ellos no autorizados por la Secretaría, es casi seguro que en los demás cursos se emplean obras de la misma índole, solo que tuvieron bastante tiempo para retirarlas antes de hacer nuestra revisión y mientras estábamos ocupados en los lugares a los que destinamos mayor atención.³

El informe confirmó las indagaciones de la SEP. La violación al laicismo educativo y la persistente utilización de material dejaban ver que la ideología del Colegio era netamente religiosa pese a lo afirmado en las cartas de solicitud de reincorporación.

La astucia de los lasallistas para poder seguir impartiendo educación religiosa dentro de sus colegios se tradujo en el número de alumnos que ingresaron a sus instalaciones durante ese año en busca de “abrigo [...] en centros escolares no *contaminados* [sic] por el socialismo”.⁴ En 1934 el Colegio “San Borja” alcanzó su mayor matrícula: 981 alumnos, 150 internados y 175 alumnos de la escuela gratuita, es decir, 1,306 estudiantes en total.

A la insistencia de las escuelas confesionales de seguir impartiendo sus enseñanzas religiosas, la SEP determinó “vigilar activamente, durante este año, no solamente el cumplimiento de los programas que ha decretado para cada una de las asignaturas que se estudian en dichas escuelas, sino también el ‘acatamiento’ de todas las disposiciones que ha dado especialmente en relación con aquellas que tienen la categoría de incorporadas”.⁵

Enfado del catolicismo frente a las acciones del Estado

El disgusto social de los católicos que mantenían a sus hijos en colegios particulares con la esperanza alejarlos del modelo educativo estatal se acrecentó. A ello se sumó el

³ AHSEP. Dirección de Educación Secundaria en el D. F. Caja 7. Expediente: 1. Nombre: “Colegio Francés San Borja”. Periodo: 1928-1935. Legajos 1. Folios: 1966-1967.

⁴ Bernardo A. Grousset y Andrés Meissonnier, *La Salle en México. Segunda Parte (1921-1947). A la sombra Antillana*, México, Editora de publicaciones de Enseñanza objetiva, 1983, 3 V., Vol. 2, 250 p, pp. 101. *Cursivas mías*.

⁵ *La Palabra Nacionalista*, 17 de enero de 1934, Año IV. Número 15-528.

hecho de que la educación socialista se tornó en un hecho real que sólo esperaba la aprobación del legislativo y el ejecutivo para surtir efecto.

Por su parte la UNPF, defensora a ultranza de la libertad educativa, dejó ver su sentir con respecto al tema. En un desplegado mencionaba que no se oponía a la exigencia en la educación de “la búsqueda de las respuestas verdaderas, las racionales y las científicas en su caso”, y mucho menos a prescindir del laicismo educativo, lo cual era parte de su lucha permanente.

Su mayor inconformidad era que se sustituyese al laicismo con el socialismo, sobre todo cuando a este último lo entendía como el “sistema de economía social que quiere reducir todos los instrumentos de trabajo en propiedad común ‘nacional’, y organizar la producción colectiva y el reparto de riquezas económicas por el Estado”.⁶

Tal situación le era inaceptable, puesto que, desde su perspectiva, la adopción de semejante sistema conduciría al país “directamente a las peores aberraciones, como son: el ateísmo, el materialismo, el marxismo, para rematar en el comunismo.”⁷

Además consideraba que la reforma educativa era una afrenta directa en contra de las escuelas particulares, la UNPF remataba su escrito diciendo que de aprobarse traería “funestas consecuencias” como la obtención de “un Estado-monopolio, un Estado-religión y un Estado-amo.”⁸

Su visión catastrófica se tradujo en el apoyo de la sociedad para tratar de impedir que se implantara la educación socialista en México; boicots, huelgas y movilizaciones fueron sucesos que acontecieron durante el transcurso de los años 1934 y 1935. Católicos de todos los estratos sociales se movilaron en contra de algo que si bien no estaba definido, desde su perspectiva era contrario a su fe e ideología religiosa.

⁶ *La Palabra Nacionalista*, 17 de enero de 1934, Año IV. Número 15-528.

⁷ *La Palabra Nacionalista*, 26 de enero de 1934. Año IV. Número 24-537.

⁸ *Ibidem*.

La jerarquía católica también intervino. Apoyada en su poder de convocatoria entre sus fieles, lanzó una pastoral con instrucciones precisas de la manera en que tendría que actuar la comunidad católica frente a la aplicación de la temida reforma.

Firmada por el Arzobispo de México Pascual Díaz y Barreto y fechada en el mes de abril de 1934, instruía las siguientes ordenanzas a los católicos:

1°.-Todos los católicos están obligados a impedir, por cuantos medios lícitos estuvieran a su alcance, que se establezca y difunda la Enseñanza Socialista.

2°.-Los padres de familia y los que hagan sus veces tienen el gravísimo deber de vigilar con toda solicitud sobre la enseñanza que se imparta a sus hijos, debiéndose oponer, por cuantos medios lícitos estuvieran a su alcance, a que se imparta la Enseñanza Socialista y, si no se les reconocieran sus derechos y a todo trance se insistiera en impartir esa enseñanza, deben retirar a sus hijos de esos centros educativos.

3°.-Los Párrocos y demás Sacerdotes directores de almas, están gravemente obligados a instruir principalmente a los padres de familia sobre los deberes que tiene en esta materia, advirtiéndoles que se harán indignos de la recepción de los Sacramentos y no podrán ser absueltos en el Tribunal de la Penitencia si no los cumplen.

4°.-A los profesores y profesoras se les recuerda que, conteniendo el socialismo un conjunto de herejías, por el mismo hecho de enseñar cualquiera de las proposiciones heréticas que aquel propugna, incurrirán en excomunió reservada de modo especial al Romano Pontífice.

5°.-A los Directores de Colegios se les advierte que el tolerar la enseñanza socialista en sus planteles les hará incurrir en el delito de fautores de herejía.

Como lo decíamos en Nuestra Instrucción Pastoral del día 5 de febrero, el remedio de los grandes males que amenazan, debemos esperarlo principalmente de Dios, y por tanto, Sacerdotes y fieles, debemos redoblar nuestras oraciones, mediante la intersección de Nuestra Inmaculada Madre María Santísima de Guadalupe, y debemos hacer actos de penitencia, a fin de que el Altísimo, por su infinita bondad, aparte de nosotros esos males.⁹

Al tratar de movilizar ya no solo a las comunidades escolares, sino a los fieles católicos en su conjunto, la mitra mexicana por medio de amenazas pretendió enfrentar con toda su fuerza a uno de los “peores males” que el Estado mexicano le había lanzado.

El recurrir a sanciones como la excomunió o la no implantaci3n de los sacramentos deja ver el grado de presi3n moral al cual estaba sometida la comunidad cat3lica. Sin embargo, y pese a la movilizaci3n social de los cat3licos, el Estado logr3 su cometido.

⁹ *La Palabra Nacionalista*, 6 de agosto de 1934. Añ3 I. N3mero 213.

Resistencia y esfuerzos finales por mantenerse en la legalidad. Clausura de los colegios lasallistas

Las demostraciones de repudio a la nueva reforma no mermaron la determinación del gobierno, quien al contrario se tornó más vigilante hacía los colegios particulares que a todas luces desobedecían los mandatos oficiales.

Nuevamente el Colegio “San Borja” fue sometido a una inspección, la cual ya no se centró en el funcionamiento del plantel o el contenido de los programas de estudio. En aquella ocasión la visita se centró en confirmar el origen religioso del mismo:

Refiriéndome al aspecto filosófico del Plantel, me permito indicar a Ud. que según los datos obtenidos por esta Oficina de INSPECTORES ESPECIALES durante el tiempo que hemos estado en funciones, la Escuela, tanto la primaria como los cursos superiores, originalmente fue religiosa, pues de todo mundo es conocido que fue fundada y manejada por sacerdotes maristas [sic], algunos de los cuales seguramente se hayan todavía en servicio, sólo que ahora han legalizado su situación al comprobar más de cinco años de servicios, aún cuando carecen de título profesional.

Independientemente de lo anterior, el año próximo pasado se pudieron obtener algunas pruebas de que tanto en la primaria y en la secundaria se violaba el artículo tercero constitucional, lo cual motivó que se hubiera impuesto sanciones económicas al Director del Establecimiento.

El Plantel, según datos que proporciona el Sr. Gerardo Monier, su director, se halla manejado en lo financiero por una sociedad anónima denominada “Sociedad impulsora de Ciencias y Letras”, misma a la que pertenece el edificio y el equipo. Naturalmente que hasta hoy no ha sido posible verificar la veracidad de esta aseveración en virtud de que, como en tantos casos análogos, seguramente sólo se trata de un ardid habilidosamente preparado para encubrir la verdadera identidad de las personas a quienes pertenece la escuela.

Es indudable que el Plantel obtiene ingresos mensuales suficientes para cubrir su presupuesto y obtener jugosas ganancias, considerando que sus entradas mensuales, según datos estadísticos obtenidos por nosotros, exceden de TRECE MIL NOVECIENTOS PESOS, sin incluir dos meses de vacaciones cuyas colegiaturas también se cobran al alumnado; pero el suscrito no está en actitud de informar si al mismo tiempo se encuentra subvencionado por la Corporación Religiosa que lo fundara.¹⁰

¹⁰ AHSEP. Dirección de Educación Secundaria en el D. F. Caja: 7. Expediente: 1. Nombre: “Colegio Francés San Borja”. Periodo: 1928-1935. Legajos: 1. Folios: 58 y 59.

Para la SEP, el manejo de la escuela por parte de una congregación religiosa resultó ser un hecho que mereció la vigilancia constante del plantel y el consecuente acatamiento inmediato del mismo a las disposiciones oficiales.

Incluso el nombre del mismo tuvo que ser cambiando por el de “Colegio Francés. Calle de San Borja núm. 1, Col. del Valle, México, D. F.”, para que no se incurriera en malos entendidos.

Esta acción da cuenta del grado en el que se quiso influir sobre la vida de los colegios particulares durante estos años. La estrategia lasallista en este punto no varió; se aceptaba el cambio de nombre pero los documentos internos y la misma comunidad lo siguió denominando “Colegio Francés San Borja”.

Tales desacatos propiciaron que una vez aprobada la reforma se quisiese someter finalmente al Colegio a las disposiciones de la SEP. En el mes de septiembre de 1934 fue notificado para que cerrara sus puertas, dándole la opción mantenerse abierto condicionando su apertura al siguiente ciclo escolar acatando ciertas disposiciones específicas.

Además de adoptar la educación socialista, debía aceptar la imposición de un director nombrado por la propia SEP, el cual podría sustituir a los profesores que en ese momento laboraban para la escuela.

Dicha medida no fue aceptada por los lasallistas quienes se ampararon para tratar de invalidar la disposición oficial. Tal acción se realizó también por que el gobierno pretendía llevar a cabo la confiscación y nacionalización de las instalaciones del Colegio. El documento surtió efecto hasta el mes de noviembre de ese mismo año.

Con la amenaza de la confiscación, los lasallistas decidieron retirar todo el mobiliario escolar del colegio, el cual ya se encontraba resguardo por los propios padres de familia;¹¹ acciones que no impidieron que el día 18 de diciembre el edificio del Colegio fuese confiscado por la autoridades de la Secretaría de Hacienda.

¹¹ Bernardo A. Grousset y Andrés Meissonnier, *La Salle en México. Segunda Parte, op. cit.* [1983], pp. 103.

Tal acontecimiento lo relató el periódico *La Palabra Nacionalista* de la siguiente forma:

A las once horas del día de ayer fue clausurado por agentes de la Secretaría de Hacienda el Colegio Francés de “San Borja” que se encuentra ubicado en la Colonia del Valle, pasando el edificio a poder del Gobierno.

Hay la circunstancia, de que los agentes de la Secretaría de Hacienda no respetaron un amparo concedido a los directores de la escuela citada.

Por las informaciones que uno de nuestros redactores pudo tomar entre los vecinos y algunos padres de los alumnos que estudian en el “San Borja”, se sabe que como a las once horas un fuerte contingente de personas vestidas de civiles, penetró a la escuelas por las bardas del mismo, diciéndose ser agente de la Secretaria de Hacienda que iba a tomar posesión del establecimiento por orden superior.

No se respetó un amparo. Una vez que hubieron entrado al local el Director del establecimiento mostró la copia certificada del amparo concedido por el Juez Cuarto del Distrito en Materia Administrativa, por medio del cual se concedió una suspensión provisional de setenta y dos horas, mismas que vencen el día de hoy a las doce horas.

A pesar de esto, los agentes comenzaron su tarea de inventariar los pocos muebles que se encontraban dentro del local, así como a obligar que las personas [sic] que todavía permanecían dentro a que salieran. Y como si esto no fuera suficiente, se mandó traer un fuerte paquete de policías uniformados, los cuales se apostaron a lo largo de la Escuela, impidiendo que persona alguna permaneciese cerca del local.

Intervino la embajada de Francia. Un aviso telefónico girado con urgencia a la Embajada, hizo que el Secretario, de dicha Embajada se presentara rápidamente al Colegio “San Borja”, obligando a que se levantara un acta diplomática en la que se hizo asentar que se estaba violando la ley de amparos.

Durante toda la noche la policía estaba custodiando el edificio ocupado por el Colegio Francés de “San Borja”.¹²

En su afán por no deshacerse de sus propiedades, los lasallistas emprendieron un juicio para tratar de recuperar sus bienes. El proceso legal fue largo; pasó de la nacionalización de la propiedad en 1937 a la resolución de un fallo favorable dictado por la Suprema Corte de Justicia de la Nación que anulaba las sentencias anteriores y ordenaba la devolución del terreno a sus legítimos propietarios.

El argumento fue que la nacionalización de una escuela era ilegal a pesar de que haya violado la laicidad; la sentencia debía ser clausurar la escuela.¹³ Esta situación puede ser

¹² *La Palabra Nacionalista*, 19 de diciembre de 1934. Año I. Número 347.

vista como un triunfo del lasallismo frente al Estado, el cual, por medio de uno de sus tres poderes, se retractó de sus acciones.

La incautación de la escuela en 1935 se tradujo en el establecimiento, dentro de sus instalaciones, de un internado llamado “Escuela Hijos del Ejército núm. 1”. Aprovechado el local con fines académicos, el gobierno mostraba que la educación era prioridad, pero únicamente aquella que se mantuviera alejada de “fanatismos religiosos” y fuese socialista.

Respecto a este acontecimiento, la prensa relató en abril de ese año lo siguiente:

El Colegio de San Borja que por espacio de varios lustros fue uno de los centros de enseñanza más importantes de la capital, en donde recibieron educación los hijos de las familias más distinguidas de la ciudad de México, como recordarán nuestros lectores fue clausurado al iniciarse las labores escolares de acuerdo a las reformas hechas al artículo tercero de la Constitución, estableciendo la Escuela Socialista en toda la República.

Como el Colegio San Borja es uno de los mejores montados que existen en México y tienen una historia brillante en el sector educativo, las personas que lo regenteaban hicieron múltiples gestiones para que les fuera devuelto, sin conseguirlo, no obstante haber tomado especial empeño en su devolución distinguidas personalidades de la H. Colonia Francesa radicada en México, pues en los sectores oficiales fue considerado un plantel de enseñanza confesional.

Según los informes que hemos obtenido extraoficialmente, desde el día primero de mayo el Colegio San Borja va a quedar convertido en un Centro Escolar Industrial para hijos de soldados, obreros y campesinos, que funcionará conforme a un plan de trabajos que ya a [sic] sido formulado, sujeto estrictamente a las normas establecidas por la Escuela Socialista que se está implantando en toda la República.

Más de mil niños proletarios van a ocupar desde el primero de mayo las aulas de lo que hasta el año de 1934 fuera el Colegio Particular de San Borja y uno de los centros de enseñanza de más claro prestigio.¹⁴

De tal forma el socialismo educativo afectó a los lasallistas, debido a su imposibilidad de aceptarlo por su carácter ideológico y moral. La congregación cerró sus demás escuelas primarias y secundarias, sino es que ya se encontraban clausuradas.

Pese a ello, su compromiso educativo y la lucha para “aminorar la influencia del socialismo entre la sociedad” los condujo a organizarse en contra del embate estatal, lo cual

¹³ Bernardo A. Grousset y Andrés Meissonnier, *La Salle en México. Segunda Parte, op. cit.* [1983], pp. 105.

¹⁴ *La Palabra Nacionalista*, 27 de abril de 1935. Año II. Número: 471.

consistió en la formación de los alumnos en escuelas clandestinas improvisadas o en el mejor de los casos, en aquellos centros educativos de educación preparatoria que comenzaron a ostentarse como de “Enseñanza Comercial”.

La situación era distinta a la ocurrida en 1914 cuando tuvieron que salir del territorio; al contar con lasallistas mexicanos, más escuelas y mayor apoyo social, no se retiraron y, al contrario, se fortalecieron debido a la forma en que actuaron.

Si bien era sabido que sus estudios no contarían con validez oficial, lo destacado es observar que lo que realmente preocupaba tanto a los lasallistas como a los padres de familia que decidieron enviar a sus hijos a esas escuelas, era la continuación de la obra educativa para unos y la formación católica para otros.

La educación confesional les resultó altamente necesaria, sobre todo durante los años en que el socialismo –sinónimo de ateísmo para los católicos de la época- fue la ideología educativa del Estado.

5.2. CLANDESTINIDAD EDUCATIVA. RESISTIENDO AL SOCIALISMO

Al iniciar su aplicación, el socialismo educativo generó diversas reacciones. Para los profesores significó tantas cosas como su mente les permitió especular; las escuelas tanto rurales como urbanas trataron de adaptarse a la nueva realidad, al tiempo que los padres de familia católicos se encontraron entre la disyuntiva de enviar a sus hijos a las escuelas socialistas o hacer caso a las autoridades eclesiales.

El gobierno, en un intento por afianzar aun más su hegemonía en el terreno educativo y para aclarar la nueva relación que tendría con la enseñanza particular, publicó el “Reglamento de las Escuelas Particulares Primarias, Secundarias y Normales”.

El documento mencionaba que el funcionamiento de las escuelas particulares recaía en la autorización de la SEP; también debían aceptar sin reservas y categóricamente los artículos 3º y 73 de la Constitución.

Respecto a su deslinde de cualquier aspecto *fanatizante*, mencionaba que las escuelas no podían estar sostenidas o auspiciadas por cualquier credo religioso, además de que tampoco debían tener denominación religiosa alguna.

Referente a los contenidos de la enseñanza, mencionaba que estos debían ser los autorizados por la SEP y que no podían ser impartidas enseñanzas adicionales que desvirtuasen la ideología socialista. También recalca que el personal docente debía estar integrado por personas, que a juicio de la SEP no fuesen ministros de culto, además de exigir que tuvieran “ideología socialista”.

Por último se exigió que los maestros de las materias Lengua Nacional, Historia de México y Geografía de México debieran ser mexicanos,¹⁵ en un intento por darle un carácter nacionalista a las materias más apegadas al aprendizaje y enseñanzas de lo propio.

Los profesores de dichas asignaturas, al igual que el resto del magisterio, tenían la posibilidad de conocer e “instruirse en el socialismo educativo” por medio de los cursos y talleres ofrecidos por el Instituto de Orientación Socialista, institución creada *ex profeso* para ese fin.

Finalmente a los profesores que pretendiesen dar clases dentro de las escuelas socialistas se les exigió firmar una *declaración ideológica*, por medio de la cual el gobierno creía confirmar la filiación del magisterio y asegurar su lealtad; el formato de la declaración era el siguiente:

Declaración Ideológica

Nombre del Maestro.....

Casado o Soltero..... Edad..... Normalista.....

- I. Declaro que quiero obedecer y hacer que sea obedecido el Artículo III de la Constitución.
- II. Declaro que quiero apoyar a los fines de la educación socialista y las instituciones y al Gobierno de la República al implantar dicha educación en las escuelas.
- III. Declaro que estoy dispuesto a propagar sin reservas los postulados y principios del Socialismo que apoya el Gobierno Nacional.
- IV. Declaro *categóricamente* que no profeso la religión Católica ni otra alguna.

¹⁵ Hemeroteca Nacional. Periódico *La Palabra Nacionalista*, 9 de enero de 1935. Año II. Número 367.

V. Declaro *categóricamente* que combatiré con todos los medios los dogmas del clero católico y de otras religiones.

VI. Declaro *categóricamente* que no practicaré ninguna observancia religiosa, ya exterior, ya interior, de la religión Católica Romana ni de otra alguna.

Lugar y fecha.....

Firma del Maestro

El Inspector Federal de Educación abajo firmad, da fe de que la firma anterior es la que el mencionado Maestro usa en sus asuntos oficiales.

Firma aprobada por el Inspector Federal

Director de Educación Federal¹⁶

Al tratar de monopolizar la educación y hacer énfasis en que bajo ninguna consideración sería aceptada la participación de cualquier cosa o persona religiosa en la educación, se hacía evidente el hecho de que, para la SEP, el “fanatismo” religioso tenía que ser combatido y en el mejor de los casos erradicado del pensamiento social.

En respuesta al reglamento, el arzobispado mexicano emitió un compendio que serviría para “resolver los casos de conciencia que ocurran con motivo de la presente situación religiosa”. El texto tenía el cometido de hacer frente a las disposiciones estatales, al tiempo que exigía la defensa y auto afirmación de los católicos hacia su religión, de lo contrario se harían acreedores a castigos.

En su intento por abarcar a todos los involucrados y hacer patente la responsabilidad y riesgos que les acarrearían una desobediencia, el arzobispado especificaba claramente lo que correspondía realizar a cada una de las personas implicadas:

Empleados públicos.

No pueden:

- 1) firmar documento alguno en que se les obligue a negar su Religión, a manifestar su hostilidad contra la Iglesia o aprobar la Educación Socialista.
- 2) pertenecer a sociedad o partido alguno hostil a la Iglesia.

PENA

¹⁶ Documento anexado en: Bernardo A. Grousset y Andrés Meissonnier, *La Salle en México. Segunda Parte*, *op. cit.* [1983], pp. 97.

Además de pecar gravemente, los empleados públicos que niegan su religión y aprueba explícitamente la política antirreligiosa del Gobierno, incurren en excomunión especialmente reservada al Romano Pontífice.- (Canon 2335.)

Miembros del P. N. R.

Hay que distinguir entre los PASIVOS y los ACTIVOS. Miembro activo es el que se emplea en las actividades específicas del partido, dirigiendo, organizando, haciendo labor de propaganda, etc. Miembro pasivo es el que “sufre” el P.N.R. teniendo, en virtud de ser empleado público, su nombre en los registros y sus descuentos obligatorios. Nadie, por ningún motivo, puede ser miembro activo, sin pecar gravemente. Miembro pasivo puede serlo con tal de que no incurra en el primer caso expuesto a propósito de los empleados.

PENA

Los miembros pasivos no incurren en excomunión. Los miembros activos no incurren en la excomunión dada contra los masones (al menos que por otra parte lo sean); pero incurren en excomunión especialmente reservada al Romano Pontífice contra los apóstatas, herejes y cismáticos, y por consiguiente contra todos los que se adhieran a las ideas socialistas, materialistas o ateas. (Canon 2314.)

Padres de Familia

No pueden por ningún motivo, sin pecar gravemente, inscribir a sus hijos para que asistan a las escuelas oficiales o particulares, donde según la ley, va a implantarse la educación socialista. Estas escuelas son las siguientes: Jardín de Niños, Primarias, Secundarias y Normales. En las otras podrán inscribirlos siempre que les conste que en ellas no se impartirá la mencionada educación.

PENA

Los padres de familia, que sin ser obligados por fuerza mayor, envíen sus hijos a las escuelas socialistas incurren en excomunión especialmente reservada al Romano Pontífice, contra los sospechosos de herejía, si después de amonestados pasan seis meses sin enmendarse. (Canon 2315.) Es decir, que como “todos” han sido amonestados por las presentes disposiciones eclesíásticas, en las presentes disposiciones, a los seis meses, si no retiran a sus hijos incurrirán en la excomunión susodicha.

Alumnos

Los mayores de edad no pueden inscribirse ni asistir a escuelas en que se enseñe el socialismo. Pecan gravemente los otros alumnos, aún cuando no sean mayores de edad si por su cuenta se inscriben y asisten a las referidas escuelas.

PENA

Los mayores de edad y los púberes (es decir, los que han pasado de 14 años) incurren en las mismas penas del caso anterior.

Directores de Escuela

No es lícito a ningún católico ni a ninguna asociación religiosa, abrir, sostener o dirigir escuelas contenidas dentro de la ley socialista.

PENA

Los directores de escuela donde rige la ley socialista incurren en excomunión especialmente reservada al Sumo Pontífice según el Canon 2315.

Maestros

Los maestros católicos no pueden

- 1). Enseñar el socialismo.
- 2). Comprometerse a enseñarlo, aunque no tengan animo de cumplir la promesa.
- 3). Prestar sus servicios donde la ley urja la educación socialista.

Pueden prestar sus servicios en las que no estén comprendidas por la ley, siempre que no firmen adhesiones al socialismo educativo. Tampoco pueden los maestros católicos asistir a las conferencias que se están dictando para aprender en ellas el socialismo que luego han de enseñar en las escuelas.

PENA

Los maestros que enseñan el socialismo, y en general todos los que suscriben la educación socialista o la política antirreligiosa del Gobierno, incurren en excomunión especialmente reservada al Romano Pontífice, según el Canon 2314.

Católicos en General

A ningún católico le es lícito adherirse a las doctrinas socialistas, sin faltar gravemente, a su deber. Tampoco es lícito a los católicos leer libros, folletos, revistas, periódicos, hojas volantes y toda clase de publicaciones que ataquen el dogma o la moral, ni asistir a conferencias antirreligiosas u oír las en cualquier forma que sea, “aún por radio”.

Pecan gravemente los que suscriben cuestionarios, declaraciones, formulas o cualesquiera escritos en los cuales de alguna manera se niega la fe o se aprueba lo que la Iglesia reprueba.

También pecan gravemente los que asisten a manifestaciones o actos públicos que en cualquier forma son antirreligiosos.

PENA

Todo el que se adhiere a las ideas socialistas, con adhesión externa, incurre en excomunión especialmente reservada al Sumo Pontífice. (Canon 2314.)

Lo mismo se dice de todo aquel que niega su religión o aprueba de una manera externa y seria la política antirreligiosa del Gobierno.¹⁷

La sociedad católica se encontró frente a dos instituciones que le exigían acatar sus propias órdenes. Simultáneamente debía obedecer o desobedecer; no existían puntos medios. Tanto la Iglesia católica como el Estado reclamaban para sí la certeza de sus postulados y el apoyo social.

Tal apoyo lo obtuvo la Iglesia católica incondicionalmente de aquellos grupos que podían costear la educación de sus hijos en el extranjero o mediante la lucha permanente en contra de la educación socialista, o finalmente, con el sostenimiento de formas clandestinas de enseñanza –principalmente el establecimiento de centros encubiertos- que permitieron, pese a todo, continuar ofreciendo educación confesional.

Para los católicos en general que decidieron actuar, su contribución en contra del socialismo educativo fue la inasistencia de los alumnos a las escuelas oficiales, y en ocasiones el ataque directo en contra del representante del gobierno en materia educativa, es decir, el maestro.

Los casos de “desorejamiento” de maestros en castigo a su insistencia para dar enseñanza socialista en ciertos puntos de la República son crudos ejemplos del enojo social frente a la desconfianza suscitada por la educación socialista.

¹⁷ *La Palabra Nacionalista*, 21 de enero de 1935. Año II. Número 379.

La UNPF convencida de que la educación socialista traería consigo “males sin cuento a sus hijos y a la Patria”, acordaba mediante una circular *extra urgente*, en la cual aclaraba, que no pretendía obstruir al nuevo gobierno, pero sí actuar de acuerdo con sus “rudimentales deberes”:

- 1°.- Que no es de aceptarse la Escuela Socialista
 - a. Porque destruye a la familia al despojar a los padres de sus hijos.- Al aceptar el amor libre y al aprovechar una mala educación sexual para corromper la juventud.
 - b. Porque es atea y ataca a todas las creencias religiosas.
 - c. Porque niega a los padres de familia el derecho que tienen de educar libremente a sus hijos.
En tal virtud y como medio de defensa decreta:
 - 2°.- Para todos los padres de familia la HUELGA ESCOLAR durante todo el tiempo que esté en vigor el artículo 3° Constitucional reformado.
 - 3°.- Para acatar el acuerdo contenido en el punto anterior, se previene a los padres de familia:
 - a. Que a partir del primero del actual, las escuelas que no estén en huelga, deben decretarla los padres de familia, ratificando con esto nuestra circular de Noviembre último.
 - b. Que deben abstenerse de inscribir a sus hijos en las escuelas en aquellos Centros en donde no esté transcurriendo aún el año escolar.
NOTA: Si es usted padre digno y respetuoso de sus hijos, haga usted circular con toda profusión este volante, con el objeto de que nos agrupemos todos los padres afectados a defendernos de la maledicencia de los políticos.¹⁸

Encarnados todos los males concebidos por la UNPF –ateísmo, educación sexual, pérdida de la potestad de sus hijos- bajo el signo del socialismo educativo, los llamados a la desobediencia y la acción de los padres resultaba ser, desde su percepción, un movimiento que no necesitaba más aprobación.

Los llamados a la protesta parecieron tener respuesta, la cual se tradujo en baja asistencia escolar durante el año de 1935, e incluso la disminución de las inscripciones de alumnos para cursar el año escolar tanto en escuelas particulares como oficiales, al menos en el Distrito Federal.¹⁹

Ante tal fenómeno, las autoridades educativas emprendieron una campaña a favor de la asistencia escolar en las escuelas oficiales. Remitiendo tal encargo a los maestros, la SEP

¹⁸ Archivo General de la Nación. Galera 3. Ramo Presidentes L. C. R. Número de documento: 533.3/20 C63.

¹⁹ Cfr. AHSEP. Instituto de Orientación Socialista. Caja: 14 4583/11. Año: 1935. Expediente 1. Folios: 51.

era enfática en la necesidad de aumentar el número de alumnos, para ello giró una circular en la cual se especificaba que de no conseguir el aumento de la población escolar, los maestros serían removidos de su escuela y reubicados en otro estado de la República:

Ya con anterioridad en los meses de enero y febrero se indicó a ustedes la necesidad de poner en práctica las medidas preventivas y convincentes, a efecto de atraer a las aulas el mayor número de niños en edad escolar; como a pesar del tiempo transcurrido algunas escuelas o grupos aislado aún no logran encausar su trabajo con una asistencia aceptable, se les invita una vez más para que durante el resto del presente mes procuren obtener la asistencia de los alumnos mediante las siguientes medidas que se permite sugerirles:

- a).- Visitas a los hogares por comisiones de alumnos, padres de familia y maestros.
- b).- Festivales de propaganda.
- c).- Volantes atentos y sugestivos.
- d).- Formación de un Comité de Acción y Propaganda compuesto por vecinos, autoridades y maestros.
- e).- Concursos entre alumnos.

“Si no se sostiene una asistencia media de 25 niños para las primarias y 20 alumnos para las nocturnas (como mínimo) la Secretaría se verá en el penoso caso de disponer de sus servicios en otra Entidad de la República, pues no sería posible mantener la situación de todos aquellos maestros o Directores dentro del Distrito Federal, si no llenan el requisito indicado antes.”²⁰

A esta exigencia se sumó un estudio sobre el problema educativo realizado por la Oficina de Estadística Escolar de la propia SEP. Centrado únicamente en lo acontecido en el Distrito Federal, abarcaba todos los puntos que desde su perspectiva influían en el fenómeno.

El documento concluía argumentando que el problema de la deserción escolar se debía a causas de carencias económicas por parte de la sociedad, falta de preparación del personal magisterial y, en el aspecto social, “a la ignorancia de los padres de familia, la suspicacia y hostilidad respecto a las escuelas oficiales, acción influenciada por la perseverancia de los prejuicios religiosos y morales de la sociedad.”²¹

Al contestarse a sí mismo, para el Estado estaba claro que la deserción sólo podía ser combatida mediante el mejoramiento económico y social de la población y el combate a

²⁰ *La Palabra Nacionalista*, 26 de marzo de 1935. Año II. Número 442.

²¹ AHSEP. Instituto de Orientación Socialista. *Op. cit.*

creencias morales y religiosas contrarias a los postulados revolucionarios. Pese a ello, la realidad de la deserción escolar, que si bien no logró detener al socialismo educativo, si fue un hecho que dio cuenta del descontento social hacia la reforma.

Difícil decisión tuvieron que tomar los católicos; su compromiso ideológico actuó para determinar el rumbo que tomaron frente al problema escolar. La convicción de estar defendiendo lo que para ellos era una causa justa –la salvaguarda de “su deber y su derecho”- los motivó aún más.

Frente a tal panorama las escuelas confesionales que sobrevivieron a los primeros cierres y consiguieron permiso para operar en 1935 se colocaron frente a una disyuntiva puesto que, de aceptar las condiciones de trabajo, estarían desobedeciendo a la autoridad eclesiástica, la cual ya había condenado a la escuela socialista y que en contraposición exigía a sus fieles su combate.

Por su parte, las escuelas de origen lasallista sobrevivientes operaron sin desobedecer a la mitra mexicana, puesto que al laborar únicamente a nivel preparatorio no estaban obligadas a acatar el reglamento. La estrategia funcionó por corto tiempo.

Pese al cierre del Colegio “San Borja”, el lasallismo en la ciudad de México se mantuvo activo por medio de sus otras escuelas, las cuales sobrevivieron a los primeros cierres y clausuras: el “Zacatito” y el Colegio “La Salle” de Belisario Domínguez No. 5.

Si bien la apertura del colegio de Mixcoac para el curso de 1935 fue como “Escuela Comercial” para alumnos preparatorianos, su cierre, a sólo cuatro meses de iniciado el curso, se debió a que clandestinamente se impartían clases a alumnos de nivel secundario.

Sin embargo, sus instalaciones no fueron incautadas por el gobierno; aprovechando esa situación los lasallistas transformaron al “Zacatito” en “casa de asistencia” la cual fue habitada por los hermanos y alumnos internos.

Para fines de 1935, albergó prácticamente a todo el contingente lasallista de la Capital²²; su relativa lejanía con la ciudad lo tornó en el centro de operaciones y refugio del

²² Bernardo A. Grousset y Andrés Meissonnier, *La Salle en México. Segunda Parte, op. cit.* [1983], pp. 109.

lasallismo en la ciudad de México durante la década de 1930 y los primeros años de la de 1940.

Por otra parte, el Colegio de Belisario Domínguez, que también abrió cursos como “Escuela Comercial”, fue cerrado al poco tiempo debido al temor expresado por la mitra mexicana –la cual lo administraba- ya que en él se refugiaron algunos alumnos del “San Borja”.

Al velar por sus intereses particulares, el arzobispado de la capital exigió a la congregación lasallista el pago de una indemnización de \$75,000 si se daba la nacionalización del inmueble.

Reducido al mínimo, el lasallismo en la ciudad de México se mantuvo activo por la operación de escuelas clandestinas, las cuales se avocaron principalmente a la enseñanza primaria, la cual fue la más vigilada por el Estado durante el periodo.

El hecho de que en un solo año las escuelas particulares pasaron de 158 en 1934 a tan sólo 53 en 1935²³ en todo el territorio, habla de la intolerancia mostrada por el gobierno hacia los establecimientos particulares.

Para los lasallistas tal debacle fue aminorada con el establecimiento “academias” o “centros escolares”, en los cuales se formaron los llamados “grupos” que no fueron otra cosa que las escuelas clandestinas que operaron a expensas de la ley.

Mediante el establecimiento de estas escuelas clandestinas, el lasallismo solucionó en parte la problemática del impedimento de la enseñanza de su modelo educativo; su funcionamiento resultó ser un acto de resistencia por medio del cual sobrevivió la enseñanza confesional durante la etapa más antirreligiosa del gobierno mexicano en materia educativa.

²³ Cfr. Valentina Torres Septién, *op. cit.* [1997], pp. 137. La misma autora hace mención de que la *Memoria* de la SEP de 1938 da cuenta de un decrecimiento de establecimientos particulares pasando en 1934 de 120 a sólo 75 en 1938. Si bien las cifras no coinciden, lo relevante es observar que las escuelas particulares en México para 1935 eran insignificantes en número.

Lo destacado es observar la forma en que trabajaron; la logística y organización en la que operaron fueron reflejo de la necesidad por parte de ciertos sectores sociales de mantener vivo un modelo educativo atacado y rechazado por el Estado.

Enseñanza y operación clandestina

Para fines de 1935, la congregación se fusionó en una sola comunidad para enfrentar la problemática de su sobrevivencia y reorganizan su estructura educativa.

El problema de los centros de estudio fue solucionado mediante la renta y ocupación de edificios ubicados en el centro de la ciudad –principalmente en las colonias Juárez y San Rafael- donde establecieron las “Escuelas Preparatorias Comerciales”, mismas que, al estar fuera de la jurisdicción de la SEP, sirvieron para formar a los alumnos de preparatoria y secundaria.

De ellas la más conocida fue la que quedó ubicada en la calle de Lucerna No. 29, sitio al que acudieron la mayoría de los alumnos del “San Borja”, el “Zacatito” y “Belisario Domínguez” y el que, además, funcionó como centro de operaciones de todos los centros escolares lasallistas, autorizados o clandestinos.

Caso aparte fue el de la educación primaria. Al estar totalmente sometida a la vigilancia estatal, resultaba más difícil sostenerla teniendo como cortina el nombre de otra institución o disfrazándola con distinta apariencia, además las normas eclesiásticas eran tajantes al respecto, aceptar hacerlo teniendo al socialismo de por medio hubiese equivalido a una apostasía.

Así nacen lo que fueron las escuelas primarias clandestinas, las cuales dieron educación primaria confesional de 1935 a 1938, y que dentro de la congregación fueron llamadas “grupos”.

Si bien su funcionamiento significó la continuación de la labor lasallista en todos los niveles educativos, resulta difícil realizar el rastreo de estos “grupos”, ya que debido a la

situación de inestabilidad que vivieron durante los años más activos del socialismo educativo, no es fácil ubicar sus registros.

Pese a ello, es posible mencionar –a decir de los propios lasallistas- que “tal vez” funcionaron durante esta época cerca de 20 grupos sin morada muy fija, teniendo que mudarse dos o tres veces al año para sobrevivir.²⁴

El apoyo de los grupos que simpatizaban con ellos resultó determinante; en ocasiones los propios familiares de los alumnos ofrecían algún local desocupado de forma gratuita ya fuese para impartir clase o para usar como bodega y esconder el mobiliario escolar cuando la amenaza de una inspección los acechaba.²⁵

La organización de estos “grupos” se daba con el fin de no ser descubiertos; la distribución de los alumnos en pequeños grupos y en direcciones distintas, así como la división de horarios de entrada y salida resultaba necesaria para no levantar sospechas y despistar a los inspectores de la SEP. Cuando eran, descubiertos les avisaban y realizaban mudanzas nocturnas en las que prácticamente la escuela clandestina se cambiaba de un local a otro en una sola noche.

Los informes de visitas sorpresa eran dados por sujetos infiltrados o “amigos bien colocados” que anunciaban momentos de peligro, ocultaban documentos o informes comprometedores a veces quemándolos, nulificando la labor de los “enemigos de las escuelas cristianas”.²⁶

Durante 1936 la primaria clandestina lasallista de la ciudad de México funcionó de la siguiente manera: 1º y 2º año estaban en la calle de Belén No. 13 atendidos por religiosas franciscanas; el 3er año se encontraba en el edificio de las calles de Roma y Milán 3er piso; el 4º año se ubicó en Niza y Havre, mudándose en julio de 1937 para Chapultepec No. 186; el 5º año se ubicaba en la calle de Versalles No. 2 y posteriormente se mudó a Havre No. 27.

²⁴ Bernardo A. Grousset y Andrés Meissonnier, *La Salle en México. Segunda Parte, op. cit.* [1983], pp. 116.

²⁵ *Ibidem.*

²⁶ *Ibidem*, pp. 121.

Ese grado también se impartió en el edificio Toledo de la calle de Barcelona; finalmente el 6º año funcionó en la calle de Puebla No. 34 con tres grupos y posteriormente en avenida Chapultepec No. 186.²⁷

Con esa distribución los lasallistas atendieron cerca de 160 alumnos en horarios de 8 a 12 a.m. y de 3 a 5 p.m., a los cuales se les dio el aprendizaje básico de las asignaturas intelectuales, lo cual “ocupaba la mayor parte del tiempo”.

La educación moral, razón de ser de estas escuelas, tuvo un lugar especial en su enseñanza. “Cada día no faltaba la lección de moral cristiana ni las oraciones acostumbradas rezadas con voz casi imperceptible”, todo eso convertía a los “grupos” o escuelas clandestinas en “*verdaderos centros de educación cristiana*”.²⁸

El lograr efectuar tales estrategias con el fin no de proteger a los “grupos” resultó fructífero, ya que no se tiene registro de que las autoridades de la SEP hayan descubierto tales escuelas.

En el mismo año en que el lasallismo se organizó para poder sobrevivir al embate estatal, el Vaticano emitió una instrucción destinada a la conducta que el episcopado y los fieles debían observar con respecto a la imposición del socialismo educativo en México.

La emergencia del Vaticano en el asunto se debió, a decir de él mismo, a que no se atendieron las disposiciones del episcopado mexicano, las cuales –argumentaba- de haberse seguido, hubiesen detenido la implantación del temido modelo educativo. Por ello, al pronunciarse mediante una instrucción pretendió dedicar “todas sus energías a limitar y reducir los incalculables daños que –decía- amenazan a México.”²⁹

A los obispos y al clero los conminó a emplear todos los medio a su alcance –los cuales consideró demasiado limitados- para dar a conocer a los fieles las enseñanzas de la

²⁷ *Ibidem*, pp. 117.

²⁸ *Ibidem*, pp. 117-119. Cursiva mía.

²⁹ Archivo General de la Nación. Galera 3. Ramo Presidentes: L. C. R. Número de Documento: C 683 533.3/20.

Iglesia acerca de las doctrinas sociales y económicas. Esto significaba hacer conocer a la grey la doctrina social católica.

A los fieles los exhortó a no olvidar sus obligaciones religiosas, recalcando que para el catolicismo no era lícito aceptar la imposición de la educación socialista.

Lo delicado de la situación desde el punto de vista del Vaticano, lo obligaba a pedir a los fieles “la extrema necesidad de valerse de todos los otros medios lícitos, con perseverancia y sin desalientos, y aún a costa de graves sacrificios, para ir poblando aquellos remedios que parezcan más oportunos, con el fin de evitar en lo posible las tristes consecuencias de la enseñanza socialista.”³⁰

Como remedio, el Vaticano conminaba a “multiplicar las escuelas familiares y demás instituciones que no caen bajo la ley y permiten formar y educar cristianamente a la juventud, o por lo menos, corregir las desviaciones de la escuela socialista del Estado”, sobre todo en aquellos sitios en los que las “inicias leyes eran aplicadas con todo su rigor”.³¹

Por medio de esta intervención y con el rigor expuesto en ella, el Vaticano se inmiscuyó. Con la fuerza de sus dichos e instrucciones pretendió aminorar el problema. Su acatamiento resultaba determinante desde la Iglesia católica para sortear el problema educativo en México.

No podía ser de otra manera, ya que al no existir relaciones diplomáticas entre el Estado y el Vaticano –y ni siquiera contar con un intermediario que mediase en el conflicto- y, al contrario, hallarse ambas instituciones en una abierta confrontación por su dominio e influencia sobre la sociedad, lo cual era reclamado por las dos como propio.

La apuesta tanto de la Iglesia católica como del gobierno fue apelar al apoyo social, el cual se pretendió ganar por medio del ensalzamiento propio y la descalificación total del otro. La población mexicana parecía tener la última palabra: podía otorgar su apoyo a alguna de las partes o ignorar a ambas instituciones.

³⁰ *Ibidem.*

³¹ *Ibidem.*

Por su parte, la congregación lasallista acató las medidas vaticanas, lo cual reafirmó su compromiso con la Iglesia católica; su respuesta no podía ser otra, sobre todo porque el asunto le competía directamente al ser una congregación enfocada exclusivamente al aspecto educativo.

Pese al ocultamiento de la clandestinidad y la aparente mesura de la comunidad lasallista por no darse a conocer, el gobierno, por medio de los inspectores de la SEP, se enteró de las condiciones anómalas en las que operaban ciertas escuelas particulares en la Ciudad de México, de las cuales sí se tenía noticias.

Durante el año de 1937 los lasallistas enfrentaron nuevamente la vigilancia estatal; en principio se les solicitó, por medio de un acuerdo presidencial del mes de mayo, que pusieran dentro de la ley su “Colegio Francés de Lucerna No. 29”, dándoles un plazo de 15 días para efectuar dicha petición; de no hacerlo la SEP tomaría por su cuenta la institución.³²

Al tratar de evadir la solicitud, el lasallismo disfrazado de Escuela Preparatoria Comercial, emitió una contestación firmada por su director, en la cual reafirmaba su carácter independiente de la SEP y aclaraba que por ello mismo la escuela no se encontraba al margen de la ley:

En esta Escuela (ESCUELA PREPARATORIA Y COMERCIAL) a mi cargo, sita en Lucerna # 29, sólo funcionan dos departamentos: uno de Preparatoria incorporado a la Universidad Nacional y otro de Enseñanza Comercial.- en vista de que no existe en el plantel ningún Departamento de Enseñanza Primaria, creo que no se está trabajando en el mismo, al margen de la ley; por lo que atentamente le suplico se sirva tomar nota de la presente aclaración que ante Ud. con todo respeto expongo.³³

Pese a ello, la SEP continuó con su investigación y ante la certeza de que la escuela funcionaba al margen de la ley ordenó una inspección especial con la cual la Secretaría comprobó que dentro del plantel “existe un grupo no menor de 150 niños que no llegan a

³² AHSEP. Subsecretaría de Educación Pública. Caja: 18. Expediente: 44. Año: 1937. Folio: 20. Foja: 1.

³³ AHSEP. *Ibidem*, foja: 3.

los 15 años, de los cuales, 47 han obtenido sus certificados en varias capitales de los estados, particularmente en el Estado de Tlaxcala, ya legalizados por ese Departamento.”

Además exigió al director del plantel dar a conocer su programa de materias, horario y relación de personal, ya que “por ningún motivo –decía la SEP- se aceptarán maestros que hubieran prestado sus servicios en el ex-colegio de San Borja que fue clausurado por esta Secretaría con fecha 5 de septiembre de 1934 por violaciones establecidas al Artículo 3º Constitucional.”³⁴

Tras ser señalada la Escuela de Lucerna No. 29 como continuación del antiguo Colegio “San Borja”, el director se deslindó del dicho. Aclaró que los alumnos provenientes de otras partes de la República eran internos y recalcó que tras varias peticiones de padres de familia, “la Escuela pretende solicitar en breve su incorporación al sistema secundario para complacerlos, y que cuando eso se efectué entregará los horarios, programas y relación de personal docente solicitado.”³⁵

Libres nuevamente de la vigilancia, los lasallistas comenzaron a gestionar su retorno a la legalidad educativa. Los años del férreo ataque hacia las escuelas particulares comenzaron a quedar atrás; al mismo tiempo la política cardenista, que en un principio pugnó por la lucha de clases y el combate anticlerical, comenzó a tornarse más incluyente y menos agresiva hacia la Iglesia católica y su comunidad religiosa seglar.

5.3. DE LA LUCHA DE CLASES A LA UNIDAD NACIONAL

El giro de la política cardenista

Al surgir la inclusión social como nuevo rasgo de la política cardenista en su segunda mitad de gobierno, las cosas cambiaron para los sectores sociales que se sintieron y fueron agredidos por el desarrollo de la política de masas.

³⁴ AHSEP. *Ibidem*, foja: 4.

³⁵ AHSEP. *Ibidem*, foja: 10 y 11.

El antiguo discurso de división y lucha fue cambiado por uno en el cual los distintos sectores de la sociedad fueron tomados en cuenta por el Estado para conformar un bloque nacional que coadyuvase al progreso de la nación.

El propio Cárdenas, tratando de dar forma a esta nueva postura estatal, giró una circular a los secretarios de Estado incitándolos a realizar una campaña constante a favor del mejoramiento social. En ella los conminaba a:

BUSCAR UNA COOPERACIÓN ENTRE LOS SECTORES PRIVADOS Y OFICIALES para construcción de pequeñas, medianas y grandes obras de irrigación; plantas de generación de energía para dar alumbrado a los pueblos y desarrollar la industria; organización de cooperativas para abrir nuevas fuentes de trabajo; dar a conocer con mayor amplitud las disposiciones fiscales que el Gobierno haya dictado dando facilidades para el desarrollo del comercio y la industria y demás legislación que pueda interesar al País; intensificar la campaña pro-Territorios; insistir en la construcción de hoteles que den facilidades y comodidades al Turismo; sugerir con frecuencia a los vecinos de los pueblos su cooperación para la apertura de carreteras vecinales que vayan a conectar con las carreteras nacionales; llamar la atención del público para que se organicen contingentes de las ciudades que quieran dedicarse a la agricultura y a otros ramos de la industria; dar a conocer los yacimientos mineros que puedan resolver el problema de muchos pueblos; llamar la atención de las Autoridades locales y vecinos en general para que se haga una campaña constante para sanear y embellecer las poblaciones en sus calles y lugares públicos; insistir en que el público coopere en la construcción de Escuelas y en mejorar las ya existentes, señalando frecuentemente la importancia que tiene para la Nación instruir a los niños; ampliar la campaña en pro de una mejor asistencia a la infancia; insistir con el elemento obrero para que preste una mayor cooperación en la obra educativa del País; organizar la cooperación para el acondicionamiento de campos deportivos; conferencias sobre la necesidad de mejorar las condiciones de vivienda, de alimentación y vestido; señalar nuevas zonas propias para abrirse la agricultura, principalmente en las costas; fomento de la ganadería aprovechando la última ley y los donativos de sementales que hace el Gobierno; sugerir a los pueblos presten su cooperación para la dotación de agua potable a los mismos; aconsejar la selección de semillas y el combate de las plagas; mejoramiento de las Unidades Ejidales a base de cooperación y bajo la dirección de los técnicos del propio Departamento; insistir en la intensificación del acondicionamiento de campos deportivos militares, de aterrizaje y labor de acercamiento entre el elemento civil y miliar y todo aquello que interese al Ejército; hacer excitativas para que se cumpla con el salario mínimo y se mejoren las condiciones del trabajador en todo el País para que pueda estar capacitado a desarrollar mayores energías que redundarán en beneficio de la economía de la Nación; una labor más intensa para aumentar las operaciones comerciales con el extranjero; señalar constantemente la importancia de la conservación de los bosques, la

forestación de las zonas estériles y la propagación de frutales en todo el País, estimulando el esfuerzo que hacen los particulares en el cultivo de viveros, etc.³⁶

Al reconocer la importancia del sector privado en el desarrollo nacional, Cárdenas dio un giro a sus posturas iniciales, las cuales quedaron en la retórica frente a la necesidad gubernamental de procurar el progreso del país por medio de la unidad nacional y ya no por la lucha de clases.

Si bien el sector escolar particular se mantuvo distante de esta apertura estatal –y así se conservó de manera oficial hasta el final del sexenio-, su persecución y vigilancia comenzó a aligerarse poco a poco.

Dado que el socialismo educativo resultó ser difícil de entender –y que prácticamente no contó con una definición explícita de su orientación ideológica con la cual la sociedad se sintiera satisfecha-, y que el país no caminaba hacia una “sovietización”, como temían los sectores sociales conservadores y católicos, la trascendencia de la ideología escolar comenzó a ser relegada a un segundo plano.

Las prioridades nacionales resultaban ser otras a finales de la década de 1930. La radicalización de la política escolar dio paso a un discurso más moderado. El socialismo educativo, tras dos años de querer ser instaurado, comenzó a decrecer al tiempo que la tolerancia hacia los establecimientos escolares particulares surgió como señal de reconciliación.

Los lasallistas aprovecharon el giro en la política. Su prioridad a partir de ese momento fue el regreso a la legalidad. Para 1938 y contando con el aval de la “sagrada mitra”,³⁷ realizaron la solicitud de incorporación para dos colegios, el “Simón Bolívar” y el “Cristóbal Colón”, lo cual lograron en marzo de ese año.

³⁶ AHSEP. Instituto de Orientación Socialista. Caja: 3972/3111/23. Expediente: 6. Folios: 2. Año: 1937. Altas en el original y subrayado mío.

³⁷ En 1938 la S. Mitra autorizó a las escuelas católicas suscribir el formulario oficial exigido para la incorporación, pero con las siguientes condiciones: suscribirlo pero con restricción mental; no admitir profesores impuestos; no aceptar la coeducación [niños y niñas en un mismo recinto escolar] en las escuelas;

Nuevamente el acatamiento de la ley en la forma pero no en el fondo fue la fórmula con la cual el lasallismo, y la educación confesional en general, recuperó espacios y salió de la clandestinidad en la que se mantuvo.

Ubicados en las direcciones de Lucerna No. 29 y Sadi Carnot No. 57 respectivamente, ambos colegios se convirtieron en las vías por las cuales el lasallismo en la Ciudad de México se enfiló hacia la recuperación de su prestigio.

El resultado de la lucha, parece haber sido el de “una confrontación social en la cual diversos grupos, al parecer, defendían desafortunadamente sus ideales en una relativa ignorancia, al menos de términos y conceptos, en el cual la imaginación desbordada hacia ver imágenes desastrosas a causa de esta reforma”.³⁸

La necesidad y determinación de ambas partes no les hizo ver los vacíos e incongruencias de la educación socialista, mismos que fueron determinantes al momento en que el Estado –contando con un nuevo gobierno que difería de la ideología estatal propuesta anteriormente- decidió reformar nuevamente el artículo tercero constitucional para darle un sentido totalmente distinto a la educación y al nacionalismo mexicano, al tiempo que el Estado intransigente comienza a tornarse negociador.

Al ceder espacios de poder a aquellos grupos sociales que anteriormente lo combatieron, el Estado reafirmó nuevamente su hegemonía sin la necesidad de vivir en una confrontación constante. Una nueva forma de hacer política comenzaba a gestarse al final del sexenio cardenista y el principio del avilacamachista.

no entregar a los alumnos los libros impuestos (Cfr. Bernardo A. Grousset y Andrés Meissonnier, *La Salle en México. Segunda Parte, op. cit.* [1983], pp. 121).

³⁸ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México, op. cit.*, pp. 178.

CAPÍTULO VI

FIN DE LA UTOPIÍA. RETORNO A LOS VIEJOS MODELOS Y RELACIONES

6.1. DISMINUCIÓN DE LOS ATAQUES. CESE DEL CONFLICTO

Tras sortear el gobierno y la sociedad el episodio de la implantación de la educación socialista, surgieron expresiones que, ya fuese a favor a en contra, dieron su opinión y se manifestaron para dar a conocer sus ideas y posturas al respecto.

Sectores católicos y conservadores de la sociedad se agruparon en la defensa de un modo de vida y de una particular visión de lo nacional, en la cual factores como la libertad, la propiedad, el derecho sobre la conciencia de sus hijos, la permanencia de las instituciones y la individualidad, eran elementos que daban forma a su concepto de patria y nacionalismo; “armas de ataque en contra del comunismo”.¹

Sus temores, justificados y fundados desde su visión, fueron disminuyendo en la medida que observaron que la tan temida educación socialista no estaba conduciendo al “ateísmo social” ni mucho menos al comunismo o a la soviétización del Estado.

Sin embargo, tal oposición provocó una ruptura. En el fondo se trató de la disputa entre dos sistemas de valores mutuamente excluyentes, es decir, el sistema tradicional católico y el adoptado por el régimen cardenista, que resultaba contrario y por lo tanto

¹ Ricardo Pérez Montfort, “*Por la Patria y por la Raza*”. *La derecha secular en el sexenio de Lázaro Cárdenas*, México Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (Colección Seminarios), 1993, 288 p, pp. 44.

inaceptable para los parámetros de lo nacional de los opositores², quienes defendieron un modelo de cultura tradicional apegado a preceptos de índole religiosa y nacionalista a ultranza.

Pese a ello, sus divergencias no llegaron a un punto de quiebre irreparable. En el aspecto educativo la sobrevivencia del modelo confesional católico en medio de una “clandestinidad permitida” así lo demuestra.

Bajo esa trama, la década de 1940 se inauguró como el momento parte aguas entre el radicalismo revolucionario y la instauración de un régimen conciliador con miras hacia el crecimiento económico, el progreso y la modernización. Se dio una “rectificación del rumbo” sin menospreciar la herencia inmediata.³

Conciliación en puerta. La ley reglamentaria de 1939 y los nuevos fines educativos

Dentro del anterior contexto y en la medida en que el Estado lograra mantener unida a la población en torno a un fin común que trascendiera intereses particulares para dar prioridad a los nacionales, como lo fue la defensa de la expropiación petrolera, tanto el gobierno como el partido del Estado –el recién creado Partido de la Revolución Mexicana– lograrían afianzarse para sí nuevamente la presidencia de la República.

Lo anterior resultó apremiante para el gobierno, sobre todo porque sus opositores comenzaron a construir entidades políticas antagonistas que ponían en peligro la continuidad de la Revolución Mexicana al frente del poder estatal.

En el aspecto educativo, finalmente se elaboró en el año de 1939 la Ley orgánica del artículo tercero constitucional, pendiente que no había sido atendido desde la reforma de 1934.

² Valentina Torres Septién, *La educación privada en México, 1903-1976*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Universidad Iberoamericana, 1997, 436 p, pp. 133.

³ Cecilia Graeves L., *Del radicalismo a la unidad nacional: una visión de la educación en el México contemporáneo (1940-1964)*, México, El Colegio de México, 2008, 317 p, pp. 13.

El gobierno formuló una legislación de tendencia conciliadora. En la Ley, el Estado siguió manteniendo el monopolio educativo, además de no eliminar la connotación socialista de la enseñanza; sí excluyó la palabra *desfanatizante* del texto, origen de las protestas y el descontento de los católicos; recalcó que la educación continuaba siendo un servicio público y sólo se podría prestar por particulares cuando la SEP así lo autorizara.⁴

La “tibieza” de la Ley se reflejó cuando se determinaron las nuevas características del socialismo educativo. Estas eran:

El impulso del desarrollo cultural de los alumnos dentro de la convivencia social, la capacitación para el trabajo, la necesidad de transmitir conceptos y sentimientos de solidaridad, y la preeminencia de los intereses colectivos respecto de los individuales con el propósito de disminuir las desigualdades económicas y sociales; también fijó el objetivo de consolidar la unidad nacional por medio de la educación.⁵

Si bien estas características no se igualaban con los de la educación confesional católica, tampoco la atacaban ni la limitaban en su desarrollo, por ello la Ley fue vista con buenos ojos y como un avance en su lucha por aquellos que se mantuvieron en todo momento contrarios al socialismo educativo.

Aunque desde años atrás la reforma educativa socialista resultaba ser “letra muerta”⁶, el hecho de formular su reglamento fue una oportunidad conveniente para reinterpretar el socialismo al cual se refería el Estado.

Al otorgar el gobierno mayor importancia a la transformación de las condiciones materiales que a la revolución de las conciencias, la cuestión social se convirtió en otro

⁴ Valentina Torres Septién, *op. cit.* [1997], pp. 158.

⁵ *Ibidem*, pp. 159.

⁶ Guadalupe Monroy Huitrón, *Política educativa de la Revolución (1910-1940)*, México, Secretaría de Educación Pública, 1985 (Colección Cien de México), 157 p, pp. 59.

punto de choque entre las dos instituciones en su búsqueda por la influencia hegemónica cultural de la sociedad mexicana.⁷

Pese a las aparentes “concesiones” dadas por el gobierno en materia educativa, la nueva Ley se enfilaba a lograr la federalización de la enseñanza –objetivo perseguido por el Estado desde la creación de la SEP.

La posibilidad de influenciar, e incluso determinar los planes educativos en la totalidad del territorio mediante el recién creado Consejo Nacional de Educación, órgano que se encargaría de los problemas educativos nacionales y de sugerir soluciones, resultaba ser el nuevo plan estatal en materia educativa, el cual pasaba de ser ideológico a pragmático y político.⁸

El factor nacionalista como punto de encuentro

En medio todo, quizá la única coincidencia que propició, sino un acercamiento sí un entendimiento entre el Estado y la Iglesia católica durante el conflicto educativo fue el nacionalismo que ambas profesaba –aunque solo fuese de manera temporal-, situación que no se logró sin tener obstáculos y sobresaltos de por medio.

La jerarquía eclesial, en todas sus discusiones con el gobierno, siempre estuvo interesada en demostrar que sus proposiciones favorecían a la patria y que históricamente la Iglesia católica en México se había preocupado por la suerte de las masas. Al sostener que gran parte de la obra civilizadora en el país había sido llevada a cabo por ella, se negaba a aceptar los calificativos en su contra de quienes la acusaban de “antipatriota y retardataria”.⁹

⁷ Roberto Blancarte, *Historia de la Iglesia católica en México 1929-1982*, México, Fondo de Cultura Económica, El Colegio Mexiquense, 1993, (Colección Sección de Obras de Historia), 447 p, pp. 48.

⁸ Cfr. John A. Britton, *Educación y Radicalismo en México II. Los años de Cárdenas 1934-1940*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976 (Colección Sepsetentas 288), 173 p., y Valentina Torres Septién, *op. cit.* [1997].

⁹ Roberto Blancarte, *op. cit.* [1993], pp. 57.

Al apelar a sí misma de su importancia nacional, la Iglesia católica se posicionaba como una institución social al tiempo que recuperaba el reconocimiento y la presencia perdidos –en apariencia- a raíz del anticlericalismo de los gobiernos revolucionarios, los cuales, sin embargo, nunca llegaron a niveles mínimos.

Al ceder ambas instituciones en sus posturas, una limitando su discurso agresivo en contra de la reforma educativa y la otra moderando su vigilancia hacia las escuelas que, a pesar de los esfuerzos, no dejaron de ofertar el modelo educativo confesional, dejaban atrás una discusión en la cual la sociedad, principalmente la católica, se mantuvo en medio de un conflicto que pretendió hacerse de su conciencia y apoyo.

La negociación entre las dos instituciones no contó con la opinión social, aunque en apariencia ambos salieron vencedores al implantarse una política de unidad nacional en la que todas las posturas quedaban de lado al apelar al necesario fortalecimiento de la identidad nacional, sobre todo en un momento en que se organizó una real oposición política al régimen y se avecinaba una guerra mundial de consecuencias, en ese momento, incalculables.

La defensa de la nación frente a “amenazas” extranjeras hizo converger por un momento a las dos instituciones, al tiempo que ese punto de acuerdo propició el primer paso para el restablecimiento de sus relaciones, que aunque siguieron dándose en el terreno de lo informal, validaron recíprocamente la opinión e importancia de cada una frente a la otra.

6.2. DE LA CLANDESTINIDAD A LA LEGALIDAD

La reorganización de los lasallistas

Con el reagrupamiento de la comunidad en los recién incorporados colegios “Simón Bolívar” y “Cristóbal Colón” al sistema educativo oficial, el lasallismo se reorganizó para continuar con su obra educativa. Para ello la congregación tuvo que ceder, con el permiso

de las autoridades eclesiásticas mexicanas, en aspectos que anterior a la autorización de la mitra mexicana se pensaban inaceptables.

Además de aceptar que maestros seculares compartiesen la educación de sus alumnos, los lasallistas tuvieron que formar parte del Sindicato Único de Escuelas Particulares Incorporadas, portar su credencial, pagar sus cuotas y asistir a sus reuniones semanales sindicales, en las que los temas de “filiación roja con ideas socialistas, comunistas y antirreligiosas”¹⁰ eran discutidos por sus miembros.

También debían aceptar el modelo educativo socialista, acatarse a las leyes educativas, participar en todas las actividades oficiales y, por supuesto, la vigilancia e inspección de la propia SEP.

Disfrazados como magisterio combativo y contando con colegios que se presentaban, sino como socialistas sí como laicos, el lasallismo durante el fin del gobierno cardenista pudo seguir laborando debido a una serie de factores que conjugados permitieron su continuidad en el país.

En principio, el apoyo que recibieron por parte de los grupos sociales que solicitaron insistentemente su presencia en México fue una constante que se mantuvo desde su llegada en 1905. Al verse peligrar el modelo educativo confesional, estos sectores se aliaron a la congregación en la defensa del lasallismo y de la religión católica en general.

El hecho de que considerasen que, pese a todo, sus hijos deberían continuar recibiendo las enseñanzas confesionales de los lasallistas, resultó ser el factor más importante de la sobrevivencia de la congregación.

Por otra parte, la intromisión de la Iglesia católica en un asunto que desde su perspectiva era de su total interés, logró hacer eco en las protestas y reclamos de los católicos contrarios al socialismo educativo que se vieron más comprometidos con la causa, al tiempo que se convirtió en el principal respaldo institucional del movimiento opositor.

¹⁰ Bernardo A. Grousset y Andrés Meissonnier, *La Salle en México. Segunda parte (1921-1947). A la sombra antillana*, México, Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva, 1983, 3 V., vol. 2, 250 p, pp. 120.

Además, el acato incondicional del lasallismo a sus autoridades supremas—entendiendo por ello al papado y el alto clero mexicano—, en especial en lo estrictamente educativo, se tradujo en lo que los propios lasallistas consideraron que fue “una total unidad de criterio y de acción entre la escuela lasallista y la autoridad eclesiástica”¹¹

Por último, el giro en la ideología del régimen funcionó como un elemento útil tanto para el Estado como para las congregaciones religiosas consagradas a la enseñanza. Al alejarse paulatinamente del socialismo y dar un reconocimiento *de facto* a la importancia del catolicismo entre la sociedad mexicana, el gobierno pasó a un momento en el que la reconciliación y el llamado a la unidad nacional le resultaron ser más apremiantes.

6.3. REDEFINICIÓN DE LA POLÍTICA EDUCATIVA. DEL SOCIALISMO AL “AMOR A LA PATRIA”

El proceso de la reforma de 1946

Frente al nuevo momento, el aparato estatal lanzó el Segundo Plan Sexenal, documento que al igual que su antecesor se perfiló como la plataforma política a seguir por el entonces candidato y futuro presidente de la República Manuel Ávila Camacho; “fue un plan ambiguo que podía considerarse como un triunfo para los moderados del partido oficial”. “La terminología empleada se había despojado de todo radicalismo”¹², aunque la tesis central continuó siendo la del intervencionismo estatal.

Al tener delimitado el marco de acción de su gobierno y con la consigna de llevar a cabo la “unidad nacional” y un “gobierno para todos”, la administración de Ávila Camacho se caracterizó por asumir una postura menos agresiva y más pacificadora con los sectores sociales que se hallaron atacados en el sexenio anterior.

Desde su campaña electoral, anunció que habría “una vida mejor para las colectividades con su pleno aseguramiento económico, libertad de pensamiento y de

¹¹ *Ibidem*, pp. 164.

¹² Cecilia Greaves L., *op. cit.* [2008], pp. 23.

conciencia, para que ésta tome el cauce que mejor le plazca, y respeto absoluto del hogar”.¹³

Al asegurar “la libertad” y prometer una mejor vida, Ávila Camacho pretendió hacerse de las simpatías de los grupos opositores y, aunque fuese de forma discursiva, comenzar a hacerlos partícipes de la nueva política.

La actitud moderada se presentaba como un paso hacia la reconciliación, sin embargo, el aspecto que aún causaba disgusto y divisiones se mantuvo vigente; para lograr una auténtica unidad de criterio y conseguir un acercamiento a la tan mencionada “unidad nacional” la educación socialista tendría que ser eliminada por entero.

El hecho de que en una declaración realizada a los medio de comunicación, Ávila Camacho haya mencionado ser “creyente” –aunque nunca especificó de qué o de quién- fue recibido de buena gana principalmente por los católicos quienes se sintieron aludidos, y pensaron que tal pronunciamiento significaría mayor apertura a su religión y más concesiones a su postura social.

Pese a ello, la reforma no fue una acción inmediata, ésta tuvo un largo proceso que prácticamente culminó al final del sexenio avilacamachista. El paso por la SEP de tres secretarios durante este periodo presidencial –Luis Sánchez Pontón, Octavio Vejar Vázquez y Jaime Torres Bodet- , habla del tránsito que recorrió la educación durante estos años.

De un secretario vinculado a posturas “comunistas”, se pasó a otro que incrementó las concesiones con respecto a la futura reforma educativa y que mencionaba que lo que México necesitaba era una escuela “ajena a toda fuerza extraña” que ya no fuera de odio y división. Bajo esa premisa, nacionalismo, unidad nacional, espiritualidad y cooperación con la iniciativa privada fueron las consignas de la nueva política educativa.¹⁴

Lo que siguió fue la expedición de una nueva Ley orgánica de educación en el año de 1942. En ella el extremismo fue condenado y se mencionaba que “no podía entenderse por

¹³ Luis Medina, *del cardenismo al avilacamachismo. Historia de la Revolución Mexicana 1940-1952*, México, El Colegio de México, 1996, 410 p, pp. 352.

¹⁴ *Ibidem*, pp. 359.

fanatismo o prejuicio la profesión de credos religiosos y credos de culto por estar consagrados en la Constitución en su artículo 24”, con ello los intereses religiosos dejaron de ser atacados; aún se seguía afirmando que la educación sería socialista, aunque el término en esta ocasión careció de adjetivos.¹⁵

La Ley resultó del agrado de los católicos quienes ya para ese momento se sentían, si no satisfechos, si conformes con las acciones del gobierno avilacamachista en el aspecto educativo, además, sus escuelas confesionales habían dejado de ser perseguidas y atacadas.

Anulación de un artículo. Cambio de la ideología estatal

Las concesiones culminaron con la reforma del artículo tercero constitucional en 1946. Sin embargo, para llegar a ello el Estado tuvo que enfrentar nuevas protestas. La movilización social, aunque menor en número en comparación a la realizada entre 1934 y 1935, nuevamente se presentó.

Por una parte los sectores católicos y conservadores abogaron por el retorno a la libre enseñanza y para que se eliminase el requisito de solicitar autorización a la autoridad educativa al momento de establecer una escuela particular.

Por la otra, grupos afines a la política cardenista de años atrás –integrados principalmente por sectores magisteriales combativos- propugnaron por la continuación de la educación socialista. A ellos se sumaron intelectuales de filiación “socialista” que seguían considerando conveniente la continuidad del proyecto educativo socialista.

Sin embargo, y pese a la presión ejercida por ambos bandos, el Estado elaboró en 1945 el proyecto de ley para reformar el artículo tercero constitucional. Con Jaime Torres Bodet al frente de la SEP, finalmente se logró lo que anhelaban los opositores de la escuela socialista.

¹⁵ Valentina Torres Septién, *op. cit.* [1997], pp. 162.

Al considerar que lo que tenía que hacerse en materia educativa era ceñirse a lo estipulado en la Constitución de 1917 –y por ello entendía garantizar la libertad de creencias religiosas-, Torres Bodet mencionaba que:

La escuela no debe ser, entre nosotros, ni un anexo clandestino del templo ni un revolver deliberadamente apuntado contra la autenticidad de la fe. Nuestras aulas han de enseñar a vivir, sin odio para la religión que las familias profesen, pero sin complicidad con los fanatismos que cualquier religión intente suscitar en las nuevas generaciones.¹⁶

El Estado –por la voz del secretario de educación- dejó en claro que a partir de la reforma educativa, su relación con las iglesias se daría de forma respetuosa, sobre todo porque reconocía como un derecho constitucional el que los sujetos decidieran profesar o formar parte de alguna religión.

La justificación de su realización se cifraba en dos puntos específicos: “la necesidad de que la educación fuera un factor de unidad nacional para la defensa contra las tiranías extranjeras, y el hacer de la educación un medio para lograr la convivencia internacional.”¹⁷

Marcada la ideología educativa del régimen, la redacción final del artículo reformado en diciembre de 1946 quedó en los siguientes términos:

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

- I. Garantizada por el artículo 24 de libertad de creencias, el criterio que orientará a dicha educación se mantendrá por completo ajeno a cualquier doctrina religiosa y basado en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además: a) Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica, y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por

¹⁶ Citado en: Valentina Torres Septién, *op. cit.* [1997], pp. 167.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 168.

los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexos o de individuos.

- II. Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y grados. Pero por lo que concierne a la educación primaria, secundaria y normal (y a la de cualquier tipo o grado destinada a obreros y campesinos) deberán obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público. Dicha autorización podrá ser negada o revocada, sin que contra tales resoluciones proceda juicio o recurso alguno.
- III. Los Planteles particulares dedicados a la educación en los tipos y grados que especifica la fracción anterior deberán ajustarse, sin excepción, a lo dispuesto en los párrafos iniciales, I y II del presente artículo y, además, deberán cumplir los planes y programas oficiales.
- IV. Las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones, que exclusiva o predominantemente realicen actividades educativas y las asociaciones o sociedades ligadas con la propaganda de cualquier credo religioso, no intervendrán en forma alguna en planteles en que se imparta educación primaria, secundaria y normal y la destinada a obreros y campesinos.
- V. El Estado podrá retirar discrecionalmente, en cualquier tiempo, el reconocimiento de validez oficial a los estudios hechos en planteles particulares.
- VI. La educación primaria será obligatoria.
- VII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación, en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes en ese servicio público y señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.¹⁸

Al eliminar el socialismo educativo de la Constitución, el Estado dio un giro sustancial a su política e ideología. Aunque continuó manteniendo su control sobre la educación y enfatizó la no participación de entidades y sujetos religiosos en la enseñanza, al mismo tiempo reconoció la validez ciudadana de creer en algún dogma o credo religioso; lo destacado a este respecto fue que ello ya no se consideraba causa de fanatismo ni mucho menos de persecución.

Si bien la nueva redacción del artículo tercero se notó favorable hacia las religiones en general, lo cierto es que pese a la presión ejercida por la Iglesia católica y su comunidad,

¹⁸ Citado en: Guadalupe Monroy Huitrón, *op. cit.* [1985], pp. 117-119. Subrayado mío.

los términos de la educación en México no satisfacían las necesidades católicas para poder desarrollar a plenitud su modelo educativo.

Empero, al no serle prohibido específicamente el desenvolvimiento de su propuesta de enseñanza, la Iglesia católica consideró que la reforma realizada “constituía un paso importante hacia la libertad ‘porque aclara conceptos y remueve obstáculos que con motivo de la reforma de dicho artículo hecha en 1934 turbaron la tranquilidad espiritual’”.¹⁹

Al darle al propósito educativo un carácter de forjador del “amor a la patria” el nacionalismo mexicano volvió a tener un carácter más local. Se insistió en que la mexicanidad era ideológicamente neutra, que su objetivo fundamental era la formación de buenos ciudadanos, que era ajena a cualquier doctrina religiosa y que se fundaba exclusivamente en “los progresos científicos”.²⁰

Bajo esos términos, la educación resurgió como elemento de cohesión cultural, al mismo tiempo que se posicionó como instrumento para alcanzar el progreso industrial que anhelaba el nuevo gobierno, y frente a todo ello, sirvió para signar un nuevo pacto entre la Iglesia católica y el Estado, en el que el *modus vivendi* establecido entre ambas instituciones se fincó en el reconocimiento de su importancia mutua.

Ello no impidió que en ocasiones se enfrentaran, principalmente cuando estaba de por medio lo que tanto una como la otra reclamaba para sí: el derecho de ejercer acción sobre el pueblo mexicano, mismo que comenzó a diversificarse, tanto social como política, cultural, religiosa e ideológicamente.

Pese a todo, lo cierto fue que con la reforma hecha al artículo tercero constitucional en 1946 quedó sellada la orientación de la política educativa en las siguientes décadas. Con ello se pasó de pretender guiar la transformación de la sociedad a adecuar la educación a las necesidades industriales y cohesionadoras del país.²¹

¹⁹ Roberto Blancarte, *op. cit.* [1993], pp. 98.

²⁰ Soledad Loaeza, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales, 1988, 427 p, pp. 173.

²¹ Cecilia Greaves L., *op. cit.* [2008], pp. 64-65.

6.4. LASALLISMO AL FINAL DE LA CONFRONTACIÓN

Al salir de su escondite, los lasallistas a partir de 1939 comenzaron a crecer. Despejados los miedos por ceñirse a la temida educación socialista, su preocupación se trasladó a la búsqueda de la ampliación de las instalaciones de sus dos colegios establecidos en la Ciudad de México.

El Colegio “Cristóbal Colón”, el cual llegó a ofrecer educación primaria, secundaria, bachillerato y comercial, se consolidó en la calle de Sadi Carnot en la colonia San Rafael, en donde prácticamente se hizo de buena parte de la zona adquiriendo edificios y terrenos para sus instalaciones.

Por su parte, el Colegio “Simón Bolívar” –creado como tal desde 1938, pero incorporado al sistema oficial como primaria un año después- fundado a partir de la unión de la comunidad lasallista de la Ciudad de México, se mudó al antiguo edificio del “Zacatito”, sitio que fue acondicionado para resguardar la escuela primaria.

Tal mudanza, efectuada en el año de 1942, significó el comienzo de las actividades de la educación secundaria, la cual, sin embargo no sería reconocida por la SEP sino hasta el año de 1947, mismo en que se realiza la solicitud formal de incorporación.

El documento, en el cual se aceptaba su incorporación, ya no hace ninguna referencia a la posible vinculación religiosa del mismo con alguna congregación, como sucedió en el pasado. El escrito estipulaba lo siguiente:

VISTA la solicitud presentada por el Señor Gerardo Monier, como Director del Colegio “SIMON BOLIVAR”, con domicilio en la calle de Galicia # 8 en Mixcoac, D. F., para que pueda impartir la enseñanza secundaria y adquieran reconocimiento de validez oficial los estudios hechos en el mismo; y

CONSIDERANDO:

- I. Que el Director de la Escuela se ha comprometido a cumplir íntegramente los reglamentos para las escuelas particulares primarias, secundarias y normales vigentes y los que en lo sucesivo se dicten;

- II. Que tanto el ocursoante [sic] en su calidad de Director como los maestros de la escuela de referencia, han declarado bajo protesta de decir verdad que no tienen intervención ni apoyo económico de las personas o instituciones a que se refiere el artículo 37 de la Ley Orgánica de Educación, sustentando la ideología requerida por el Estado en materia educativa.
- III. Que se ha comprometido a sujetar la educación que imparta el plantel, cuando menos en su mínimo de exigencias a los planes de estudios, programas de enseñanza y métodos pedagógicos que formule el Estado para sus propios planteles.
- IV. Que el ocursoante [sic] ha enviado la relación del personal directivo y docente con expresión de las cátedras que impartirá, así como los horarios de clases que van a aplicarse, estableciéndose la educación unisexual.
- V. Que el informe del inspector respectivo es favorable al plantel, indicando que reúne los requisitos higiénicos pedagógicos para establecerse una escuela secundaria.
- VI. Que el expediente relativo ha sido revisado y aprobado por el Departamento Jurídico y de Revalidación de estudios de esta Dependencia del Ejecutivo.

En atención a lo expuesto y estando cumplidos los requisitos a que se refiere el artículo 39 de la Ley Orgánica de Educación Pública, en uso de la facultad que el artículo 40 de la misma Ley concede a esta Secretaría se dicta el siguiente

ACUERDO

Se declara definitivamente incorporado al sistema oficial al Colegio “SIMON BOLIVAR”, de Mixcoac D. F., autorizando al señor Gerardo Monier, Director del mismo establecimiento educativo para que imparta le educación secundaria; en la inteligencia de que, cada año lectivo comprobará que continúa cumpliendo los requisitos exigidos por la Ley y reglamentos respectivos.

Esta autorización tendrá validez en tanto que la institución incorporada se organice y funcione dentro de las disposiciones legales que estuvieren en vigor.²²

Para 1947, el lasallismo en la Ciudad de México se encontraba más que establecido y acreditado como un modelo educativo favorecido por las simpatías de los católicos que podían pagarlo.

Al mismo tiempo, la opción lasallista, a decir de ellos mismos, se instauró como una educación formadora de “líderes”, tanto civiles como seculares, al seccionar a sus alumnos en distintos grupos de forma elitista, con la intención de “dar a la educación sólidos cimientos”. Tales grupos eran:

Grupos piadosos constituidos por los “Cruzados” y la “A. C. M. [Acción Católica Mexicana]”. Los primeros deben distinguirse por su piedad y su participación en las celebraciones

²² AHSEP. Dirección de Educación Secundaria en el D. F. Caja: 95. Expediente: 1. Nombre: “Escuela Simón Bolívar para Hombres”. Periodo 1924-1966. Folio: 12. Subrayado mío.

eucarísticas. El segundo grupo es ante todo apostólico y es el primer paso para comprometerse más con la Acción Católica. El tercer grupo formado por los “Lobatos” se distingue por una vida más viril y más entregada a los demás con la B. A (buena acción). Nace pronto un cuarto elemento que entra en la educación del “S. Bolívar” dependiente directamente del H. Director. Llamado inicialmente “grupo especial”, agrupará a los mejores alumnos de cada clase y aspira a ser acción social, fermento y cierto elemento de control en toda la masa escolar. Posteriormente tomará el nombre, menos oscuro, de “Acción Católica”.²³

Al consagrar en su totalidad la vida de los alumnos bajo los designios de la doctrina social católica y unirlos desde su niñez a grupos de católicos laicos como lo fue la Acción Católica Mexicana, se les encaminaba a desarrollar todas sus capacidades bajo un solo fin: lograr el desenvolvimiento íntegro de su catolicismo.

Al ser anuladas las prohibiciones y vigilancia estatal más agresiva, el lasallismo en México se consagró, finalmente, a llevar a cabo su labor educativa en la forma en la que desde su llegada había pretendido hacerlo. Salvado el modelo cultural e ideológico de un sector de la sociedad mexicana, lo que siguió fue su reproducción y estimulación entre sus receptores para que este perdurase y se mantuviese vivo.

La formación de las elites católicas surge como la base de su principal labor, aunque la consagración a los pobres se mantuvo con la creación de escuelas primarias gratuitas, a las cuales únicamente acudían niños menesterosos, y con la promoción de becas.

Finalmente, fue mediante el retorno a estos antiguos modelos educativos que mueren una utopía, un interregno y una manera de pretender beneficiar a una población mayoritaria que para la década de 1930, al menos en los discursos, era todavía la razón de ser de la Revolución Mexicana. En parte, eso fue la aventura de la educación socialista en México.

²³ Bernardo A. Grousset y Andrés Meissonnier, *op.cit.* [1983], pp. 193.

CONCLUSIONES

La idea de lograr una comunión social sobre la totalidad de una población se presenta como un anhelo persistente para aquellos que desean ver lograda la imagen de lo uniforme. La homogenización social se torna más complicada si a lo antes dicho se pretende sumarle un carácter ideológico único.

La intención de proveer a la población de una forma concreta de pensar podría ser benéfica para quien la propone, sin embargo, la capacidad creativa, las necesidades concretas y la diversificación del pensamiento social no puede estancarse sobre una sola idea.

En consecuencia, la población, o al menos aquella que se siente agraviada por las proposiciones univocas, realiza valorizaciones sobre su particular modelo de cultura y sociedad en contraposición de aquel en el cual se quiere hacer converger al grueso de la sociedad.

En sí, lo anterior fue lo que realizó la comunidad escolar de la escuela lasallista Colegio “San Borja”. Al emprender una serie de acciones encaminadas a defender su modelo de enseñanza, los opositores al socialismo educativo diseñaron toda una serie de estrategias que en el fondo contribuyeron a la continuidad de su modelo cultural católico.

En todo momento la comunidad escolar del “San Borja” buscó los medios y las formas para sortear las disposiciones gubernamentales en materia educativa. Ya fuese con la conformación de frentes legales para defender sus intereses o por vías ilegales que de forma clandestina mantuvieron vivo su modelo educativo, se observó dentro de esta investigación a una comunidad social que decidió defender parte de sus postulados ideológicos.

El potencial organizativo de esta comunidad, que por una parte contó con una congregación religiosa dispuesta a no dejar morir su proyecto educativo y por la otra tuvo

el apoyo decidido de un sector social a fin a sus postulados religiosos, resultó ser decisivo al momento de organizar la estrategia del sostenimiento de una serie de escuelas clandestinas, mismas que nunca descubrió Estado o que nunca quiso descubrir para no tener más problemas con la sociedad católica.

Al remitir las anteriores consideración con la propuesta teórica formulada por Henry Giroux, es decir la *pedagogía radical*, la cual hace énfasis en la necesidad de realizar una ruptura con los patrones preestablecidos de la enseñanza oficial, siendo la participación social necesaria para ello¹, se observa que la movilización realizada por la comunidad escolar del Colegio “San Borja” efectuó esa ruptura.

Sin embargo, el caso concreto de esta tesis no se acopla del todo con el postulado teórico de Giroux; él énfasis de que la comunidad tendrá que evaluar de manera crítica la propuesta educativa en referencia a sus propias concepciones educativas, culturales e ideológicas, no se observó dentro del modo de actuación de la comunidad escolar estudiada.

La respuesta a ello por parte de la comunidad del “San Borja” –y de los opositores a la reforma educativa en su conjunto- fue de profundo rechazo. Bajo su razonamiento no cupo la posibilidad de extraerle algún elemento rescatable a la propuesta estatal de educación socialista.

La crítica social se dio pero de forma descalificadora tanto de aquellos que rechazaron la propuesta, como de quienes la formularon, mismos que igualmente no encontraron ningún elemento redimible de la educación confesional católica.

En ese sentido, dentro de la querrela educativa mexicana de la década de 1930 se observó un sistemático y consecutivo ataque recíproco que desacreditó tanto a unos como a los otros, a la vez que se enaltecó lo propio.

Pese a la aparente afinidad con la actitud asumida por la Iglesia católica, la comunidad escolar del Colegio “San Borja” se mantuvo, al parecer, independiente en un

¹ Cfr. Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI Editores, Universidad Nacional Autónoma de México, 1999 (Colección Educación), 329 p.

aspecto. A la petición de las autoridades eclesiásticas –tanto mexicanas como vaticanas- de combatir “por todos los medios lícitos a la educación socialista” la comunidad del “San Borja” no hizo caso.

En cambio desarrolló las estrategias necesarias para mantener abiertas sus escuelas hasta el último momento y posteriormente conservar “vivas” aquellas escuelas clandestinas que improvisaron. Al parecer su prioridad fue la continuidad de la obra educativa por encima de las disputas que se dieron a nivel de instituciones, es decir, entre el Estado y la Iglesia católica.

Tal postura resultó benéfica, tanto para los padres de familia que así aseguraron la educación cristiana de sus hijos como para los lasallistas, ya que con ello se mantuvieron activos y al margen de las disputas, con lo cual aseguraron su regreso a la legalidad justo en el momento en que los ataques cesaron.

Esas acciones dieron cuenta de una sociedad que se mantuvo activa, actitud que se manifestó “en el proceso de desarrollo de un sistema educativo, incidiendo en el resultado final del mismo”.² La movilización social contraria al socialismo educativo, así como sus acciones de resistencia, en cierta forma contribuyeron a que finalmente el Estado mexicano revolucionario por la vía del gobierno avilacamachista optara por reformar a la educación, eliminando al socialismo de ella.

La pretensión de imponer un tipo específico de ideología se topó con una serie de procesos y acontecimientos sociales que de igual forma valorizaban y enaltecían su particular modelo educativo y cultural. En ese sentido, pudo observarse, como lo menciona Elsie Rockwell, que “ningún estado puede implantar un proyecto de manera total”.³

Hacia el final del conflicto la actitud conciliadora y negociadora se sobrepuso a la intransigencia de ambas partes. Al ser eliminado el punto nodal de la inconformidad, tanto el Estado como la Iglesia católica pudieron “dialogar” y establecer un punto de acuerdo

² Cfr. Elsie Rockwell, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2007 406 p.

³ *Ibidem*, pp. 27.

sobre el cual dieron paso al establecimiento de una relación entre ambas instituciones. Bajo ese aparente entendimiento cada una se avocó a lo que en esencia le correspondía ejercer entre la sociedad mexicana.

El Estado se dedicó a impartir educación a la población, vigilando que el calendario cívico nacional se cumpliera, mientras que la Iglesia católica se encargó de asegurar la educación religiosa de su grey, ya fuese en los templos o desde las escuelas confesionales que de forma “permitida” pudieron continuar con su labor educativa cristiana. Para el lasallismo la incorporación al sistema oficial del Colegio “Simón Bolívar” –descendiente directo del antiguo Colegio “San Borja”- se tradujo en una concesión dada a esta congregación en específico.

Las intenciones de este proceso negociador resultan ser claras: el reparto de “poder” entre ambas instituciones con el propósito de influir, cada una desde su trinchera, a la sociedad mexicana. Al avocarse una a su formación cívica y la otra a sus necesidades religiosas, tanto el Estado como la Iglesia católica dejaron detrás la disputa por su influencia total sobre la población.

Pese a ello la principal vía para realizarlo no se modificó; para ambas instituciones la escuela continuó siendo el vehículo principal para llevar a cabo su labor educativa. El posterior crecimiento y expansión de la oferta educativa de ambas –pero sobre todo de la congregación lasallista en México- así lo demuestran.

No hay que olvidar que en el trasfondo de esta disputa existió la idea de mantener vigente una visión de lo nacional que enaltecía la figura de la Iglesia católica como forjadora de la nación mexicana, y por otro lado una nueva percepción de la nación en la cual la lucha y justicia social sobresalieron por encima de pensamientos sociales religiosos, visiones que, recíprocamente, fueron difíciles de concebir.

Uno –el Estado revolucionario- construyó un discurso tomando como base la herencia del Estado liberal añadiéndole una dosis de cultura popular e indigenismo, mientras que la otra –la Iglesia católica-, apoyada en una idea y fundamento religioso, propugnó de su valor e importancia histórica mediante el ensalzamiento de su pasado.

Ideas distintas de nación y nacionalismo se confrontaron a la vez que se posicionaron como parte del discurso legitimador de ambos bandos. La intención de tratar de implantar entre la sociedad mexicana de la época distintas concepciones políticas, sociales, económicas y culturales mediante la educación, se observó en esta tesis como una necesidad de propagar entre la juventud una visión específica de lo que tenía que ser la nación.

A la discrepancia se sobrepuso el nacionalismo como eje de convergencia de los mexicanos, discurso que en todo momento se mantuvo como punto de encuentro tanto de postulantes como de opositores. Recurso que mientras no sea pensado y replanteado servirá una y otra vez para amortiguar los golpes de la división, la desigualdad y el encono sociales en beneficio de *la nación*, esa comunidad imaginada que tanto puede y debe ser debatida y cuestionada.

En ese sentido, la principal aportación de esta tesis es que permite realizar un acercamiento hacia las formas de organización que surgieron para tratar de revertir la decisión estatal de reformar la educación en un sentido “socialista”.

El haberlo hecho desde el ejemplo de la comunidad escolar del Colegio “San Borja” le dio a la investigación numerosas aristas de análisis; por un lado se pudo observar una parte de la historia de la congregación del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, es decir los lasallistas, la cual se encuentra limitada en su abordaje.

Por otro lado, se pudieron observar parte de las argumentaciones ideológicas de un sector social que se sintió agraviado por la intención de aplicar el socialismo educativo en la totalidad de las escuelas de la República. En este caso concreto se apreció la actuación de aquellos individuos que habitaron la Ciudad de México, sitio donde se instrumentó la reforma y desde donde el Estado revolucionario tenía un mayor –pero a la vez relativo– control de acción para contener las protestas.

En ese sentido, el haber tomado como objeto de estudio a una comunidad escolar confesional dentro del tema de la historia de la educación socialista, considero que es otra

aportación, que contribuye a ofrecer una nueva línea de interpretación y acercamiento al estudio de la historia de la educación en México.

No por ello se soslayan las limitaciones que tuvo la investigación. La principal fue el no poder haber podido acceder a las fuentes primarias que resguarda el lasallismo mexicano. En ese sentido, debo mencionar que esta tesis carece de “la voz” y los testimonios de los principales involucrados en el tema.

Frente a ello solo queda esperar que algún día los lasallistas comprendan que forman parte de la historia social de este país y que por lo mismo su disposición a abrir al público interesado sus archivos resultará en beneficio de ellos mismos y de la historia de la educación mexicana.

Finalmente debo mencionar que espero que esta tesis coadyuve para que nuevas líneas de investigación en torno a las comunidades escolares de las escuelas particulares, tanto confesionales como laicas, se abran para dar paso a nuevas interpretaciones entorno a la conformación de estas sociedades escolares y su participación durante el desarrollo de la educación socialista en México.

Así mismo es necesario completar el resto de la historia de la participación del lasallismo en el episodio histórico que se abordó aquí, debido a que su presencia abarcó numerosos estados de la República. De realizarse, tales investigaciones posibilitarían el poder tener una visión de conjunto con respecto a la actuación general de la congregación y sus comunidades sociales afines a ella.

De igual forma, sería enriquecedor poder observar la actuación que tuvieron las demás congregaciones religiosas que afrontaron al socialismo educativo para así poder realizar un balance comparativo de la educación confesional católica frente a este conflicto educativo.

Por otra parte resultaría igualmente valioso tener un acercamiento a las demás modalidades educativas particulares que existieron en la década de 1930. Cabe recordar que durante esos años numerosos colegios de distintas ideologías ya existían, atendiendo necesidades culturales específicas.

En ese sentido el poder apreciar la forma en que enfrentaron el socialismo educativo las escuelas confesionales con credos religiosos diversos al catolicismo y colegios que basaban su enseñanza en torno a modelos educativos nacionales diferentes al mexicano – como lo fueron el Colegio Americano, el Colegio Alemán y el Liceo Francés, por ejemplo- resultará en beneficio del entendimiento de la sociedad mexicana como una comunidad con posturas ideológicas y culturales tan diversas y distintas unas de otras.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES CONSULTADAS

Archivos

Archivo General de la Nación (AGN).

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).

Archivo Histórico de la Escuela “Fundación Mier y Pesado” (AHFMP).

Hemerografía

Periódico *La Palabra Nacionalista*.

Libros de texto

Velázquez Andrade, Manuel, Fermín. *Libro de lectura mexicano*, México, Secretaría de Educación Pública Departamento de Bellas Artes, 1927, 23 II. Diego Rivera (Colección Textos Modernos), 67 p.

Fuentes digitales y electrónicas

Galván Lafarga, Luz Elena (coordinadora), *Diccionario de historia de la educación en México*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Dirección General de Servicios de Cómputo UNAM, 2002. (Publicación digital en formato de disco compacto).

Fuentes digitales en línea

Gordon, Paul J, “Aspectos estructurales del orden social cristiano”, en *Revista de Política Social*, Universidad de la Rioja, No. 25, 1995. Versión en línea consultada en la siguiente dirección electrónica: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2495940>.

León XIII, Encíclica *Rerum Novarum*, 1891. Versión en línea consultada en la siguiente página electrónica: http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_15051891_rerum-novarum_sp.html.

Partido Nacional Revolucionario, *Plan Sexenal* [1934]. Versión en línea consultada en la siguiente dirección electrónica: <http://foros.fox.presidencia.gob.mx/read.php?3,269286>.

Pío XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, 1929. Versión en línea consultada en la siguiente dirección electrónica: http://www.vatican.edu/holy_father/pius_xi/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri_sp.html.

Torres N. Carlos A., “Ideología, educación y reproducción social”, en *Revista de la Educación Superior*, vol. VIII, núm. 32, octubre-diciembre de 1979. Versión en línea consultada en la siguiente dirección electrónica: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res032/txt3.htm.

Bibliografía

S/A, *Guía de las escuelas cristianas*, Bogotá, Editorial Librería Stella, 1952, 228 p.

Akzin, Benjamin, *Estado y nación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1968, (Colección Breviarios 200), 240 p.

Ampudia, Ricardo, *La Iglesia de Roma. Estructura y presencia en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1998, 397 p.

Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007, (Colección Popular 498), 315 p.

Apple, Michael, *Teoría crítica y educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1997 (Colección Educación Internacional), 203 p.

Arce Gurza, Francisco, “En busca de una educación revolucionaria: 1924-1934” en Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y Educación en México*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Histórico, 1975 (Colección Nueva Serie 9), 331 p.

Aspe Armella, María Luisa, *La formación social y política de los católicos mexicanos. La Acción Católica Mexicana y la Unión Nacional de Estudiantes Católicos, 1929-1958*, México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia, Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana, 2008, 415 p.

Baumann, Gerd, *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, 2001, 207 p.

Béjar Raúl y Rosales Héctor (coordinadores), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*, México, Siglo XXI Editores, 1999, 402 p.

Blancarte, Roberto, *Historia de la Iglesia católica en México, 1929-1982*, México, Fondo de Cultura Económica, El Colegio Mexiquense, 1993, (Colección Sección de Obras de Historia), 447 p.

Blancarte, Roberto J., “La doctrina social del episcopado mexicano”, en Roberto J. Blancarte (compilador) *El pensamiento social de los católicos mexicanos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996, (Colección Sección de Obras de Historia), 326 p.

Britton, John A., *Educación y radicalismo en México. Los años de Bassols (1931-1934)*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976 (Colección Sepsetentas 287), 2 T, Tomo I, 159 p.

Britton, John A., *Educación y Radicalismo en México II. Los años de Cárdenas 1934-1940*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976 (Colección Sepsetentas 288), 173 p, 2 T, T II.

Broccoli, Angelo, *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*, México, Editorial Nueva Imagen, 1987, 319 p.

Carbó, Teresa (coord.), *El artículo 3° constitucional 1933-1946: ¿una polémica inconclusa? (Debates parlamentarios y otros documentos)*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2000, 138 p.

Ceballos Ramírez, Manuel, “La vida de los vencidos: los orígenes del catolicismo social mexicano”, en Alicia Hernández Chávez, Manuel Miño Grijalva (coordinadores), *Cincuenta Años de Historia en México. En el cincuentenario del Centro de Estudios Históricos*, México, El Colegio de México, 1991, V. 2, 533 p.

Chatterjee, Partha, “El nacionalismo como problema en la historia de las ideas políticas”, en Álvaro Fernández Bravo (compilador), *La invención de la nación: lecturas de la identidad, de Herder a Homi K. Bhabha*, Buenos Aires, Manantial, 2000, 240 p.

Córdova, Arnaldo, *La ideología de la Revolución Mexicana. La formación del nuevo régimen*, México, Ediciones Era, Instituto de Investigaciones Sociales UNAM, 1973, 508 p.

Córdova, Arnaldo, *La política de masas del cardenismo*, México, Ediciones Era, 1993 (Colección Problemas de México), 219 p.

Córdova, Arnaldo, *La Revolución en crisis. La aventura del Maximato*, México, Ediciones Cal y Arena, 1997, 552 p.

Fernández Bravo, Álvaro (compilador), *La invención de la nación: lecturas de la identidad, de Herder a Homi K. Bhabha*, Buenos Aires, Manantial, 2000, 240 p.

Galeana, Patricia (compiladora), *Relaciones Estado-Iglesia. Encuentros y desencuentros*, México, Secretaría de Gobernación, 2001, 303 p.

García Aguirre, Aleida, *De Santa Isabel a General Trias... y viceversa. Educación y memoria colectiva: hacia la construcción hegemónica y nacional mexicana*, México, Tesis de Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2009, 173 p.

García Gutiérrez, Jesús, *Acción anticatólica en Méjico*, México, Editorial Helios, 1939, 332 p.

Galván de Terrazas, Luz Elena, *El proyecto de Educación Pública de José Vasconcelos (Una larga labor de intentos reformadores)*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1982 (Colección Cuadernos de la Casa Chata 58), 244 p.

Geller, Ernst, *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza Editorial, 1988, (Colección Alianza Universidad), 189 p.

Gilly, Adolfo, *El cardenismo. Una utopía mexicana*, México, Ediciones Era, 2001 (Colección Problemas de México), 384 p.

Giroux, Henry A., *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, México, Siglo XXI Editores-UNAM, 1999 (Colección Educación), 329 p.

González y González, Luis, *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. Los días del presidente Cárdenas*, México, El Colegio de México, 1988, T. XV, 381 p.

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, 317 p.

Grousset, Bernardo, A y Meissonnier, Andrés, *La Salle en México. Primera etapa (1905-1921). Sembradíos arrasados en espera de resurrección*, México, Editora de Publicaciones de Enseñanza Objetiva, 1982, 3 V., Vol. 1, 181 p.

Grousset, Bernardo, A y Meissonnier, Andrés, *La Salle en México. Segunda Parte (1921-1947). A la sombra Antillana*, México, Editora de publicaciones de Enseñanza objetiva, 1983, 3 V., Vol. 2, 250 p.

Guerra, François-Xavier, *México: del antiguo régimen a la revolución*, México, Fondo de Cultura Económica, 2 T. (Colección Sección de Libros de Historia), 1988.

Hobsbawm, Eric, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Editorial Crítica, Grijalbo Mandori, 1998, (Colección Libros de Historia), 212 p.

Hunter, Ian, *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor S. A., 1998 (Colección Educación y Conocimiento), 220 p.

Joseph Gilbert M. y Nugent Daniel (compiladores.), *Aspectos cotidianos de la formación del Estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno*, México, Ediciones Era, 2002, (Colección. Problemas de México), 292 p.

Knight, Alan, "Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano", en Gilbert M. Joseph y Daniel Nugent (compiladores.), *Aspectos cotidianos de la formación del Estado. La revolución y la*

negociación del mando en el México moderno, México, Ediciones ERA, 2002, (Colección. Problemas de México), 292 p.

Latapí Sarre, Pablo (coordinador), *Un siglo de educación en México*, México Centro de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, 1998 (Colección Biblioteca Mexicana), 2 T.

Lerner, Victoria, *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940. Le educación socialista*, México, El Colegio de México, 1998, T. XVII, 199 p.

Loeza, Soledad, *Clases medias y política en México. La querrela escolar, 1959-1963*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales, 1988, 427 p.

Loeza, Soledad, “La iglesia y la educación en México”, en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coordinadora), *Historia y Nación. (Actas del congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez). I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1988, 262 p.

Loyo, Engracia, “La difusión del marxismo y la educación socialista en México, 1930-1940”, en Alicia Hernández Chávez, Manuel Miño Grijalva (coordinadores), *Cincuenta Años de Historia en México. En el cincuentenario del Centro de Estudios Históricos*, México, El Colegio de México, 1991, V. 2, 533 p.

Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 2003, 369 p.

Loyo Engracia y Torres Septién Valentina, “Radicalismo y conservadurismo: dos orientaciones en los textos escolares, 1920-1940”, en Roderic A. Camp, Charles A. Hale, Josefina Zoraida Vázquez (editores), *Loa intelectuales y el poder en México*, México, El Colegio de México, University of California, Los Angeles, 1991, 841 p.

Loyo Bravo, Engracia, “Los mecanismos de la ‘Federalización’ educativa, 1921-1940”, en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coordinadora), *Historia y Nación. (Actas del congreso en homenaje a Josefina Zoraida Vázquez). I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1988, 262 p.

Martínez Assad, Carlos, *El laboratorio de la Revolución. El Tabasco garridista*, México, Siglo Veintiuno Editores, 2004 (Colección Historia), 356 p.

Medina, Luis, *del cardenismo al avilacamachismo. Historia de la Revolución Mexicana 1940-1952*, México, El Colegio de México, 1996, 410 p.

Medina Peña, Luis, *Hacia el nuevo Estado. México, 1920-1994*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006 (Colección Sección de Obras de Política y Derecho), 362 p.

Meyer, Jean, *La Cristiada. I. La guerra de los cristeros*, México, Siglo XXI Editores, 1973, 409 p.

Meyer, Jean, *Historia de la Revolución Mexicana 1924-1928. Estado y Sociedad con Calles*, México, El Colegio de México, 1981, T. XI, 371 p.

Meyer, Jean, *La Cristiada*, México, Fondo de Cultura Económica, Editorial Clío, Ed. Ilustrada, 2007 (Colección Tezontle), 382 p.

Monrroy Huitrón, Guadalupe, *Política educativa de la Revolución 1910-1940*, México, Secretaría de Educación Pública, 1985 (Colección Cien de México), 157 p.

Mora Forero, Jorge Rafael, *La ideología educativa del régimen cardenista*, México, El Colegio de México, Tesis de Doctorado en Historia, 1976, 300 p.

Monsiváis, Carlos, “Muerte y resurrección del nacionalismo mexicano”, en Cecilia Noriega Elío, *El nacionalismo en México*, Zamora, Michoacán, El Colegio de Michoacán, 1992 (VIII Coloquio de Antropología e Historia regionales), 770 p.

Parekh, Bhikhu, “El etnocentrismo del discurso nacionalista”, en Álvaro Fernández Bravo (compilador), *La invención de la nación: lecturas de la identidad, de Herder a Homi K. Bhabha*, Buenos Aires, Manantial, 2000, 240 p.

Peña, Guillermo de la, “Educación y cultura en el México del siglo XX”, en Pablo Latapí Sarre (coordinador), *Un siglo de educación en México*, México Centro de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, Consejo Nacional Para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica, 1998 (Colección Biblioteca Mexicana), 2 T., Tomo I.

Pérez Montfort, Ricardo, “*Por la Patria y por la Raza*”. *La derecha secular en el sexenio de Lázaro Cárdenas*, México Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México (Colección Seminarios), 1993, 288 p.

Pérez Montfort, Ricardo, *Avatares del nacionalismo cultural: cinco ensayos*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2000, 149 p.

Pérez Montfort, Ricardo, *Estampas de nacionalismo popular mexicano: diez ensayos sobre cultura popular y nacionalismo*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2003 (Colección Historia), 238 p.

Quintanilla Susana y Vaughan Mary Kay, *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001 (Colección Sección de Obras de Educación y Pedagogía), 281 p.

Ramírez Rancaño, Mario, *El patriarca Pérez: la Iglesia católica apostólica mexicana*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, 388 p.

Rockwell, Elsie, *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2007, 406 p.

Savarino, Franco, “Nación y nacionalismo”, en Sergio Sánchez Díaz y Silvia Araceli Prado Camacho (coordinadores), *Primer Foro de Investigación Científica en la ENAH*, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, 2003, 504 p.

Serret, Estela, “Identidad de género e identidad nacional en México”, en Raúl Béjar y Héctor Rosales (coordinadores), *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*, México, Siglo XXI Editores, 1999, 402 p.

Torres Septién, Valentina, *La educación privada en México, 1903-1976*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Universidad Iberoamericana, 1997, 436 p.

Torres Septién, Valentina, “Iglesia y Estado. La querrela por la educación confesional”, en Patricia Galeana (compiladora), *Relaciones Estado-Iglesia. Encuentros y desencuentros*, México, Secretaría de Gobernación, 2001, 303 p.

Valenzuela Arce, José Manuel, *Impecable y diamantina. La deconstrucción del discurso nacional*, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 284 p.

Vargas Aguilar, José Antonio, *Las escuelas de los hermanos de la Salle en México a principios del siglo XX (1905-1914)*, México, Tesis de Maestría en Historia, Universidad Iberoamericana, 1993, 160 p.

Vaughan, Mary Kay, “Ideological changes in mexican education policy, programs and texts (1920-1940)”, en Roderic A. Camp, Charles A. Hale, Josefina Zoraida Vázquez (editores), *Loa intelectuales y el poder en México*, México, El Colegio de México, University of California, Los Angeles, 1991, 841 p.

Vaughan, Mary Kay, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México 1930-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001 (Sección Obras de Historia), 405 p.

Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 1976 (Colección Nueva Serie 9), 331 p.

Vázquez, Josefina Zoraida, et. al., *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México, El Colegio de México, 1985, 187 p.