



La Educación socialista en México:

Una colección de estudios históricos
(1934-1940)

Walter Raúl Martínez Hernández
Misael Martínez Ranero
Coordinadores



Asociación
Interdisciplinaria para el
Estudio de la Historia de México

La Educación socialista en México:

Una colección de estudios históricos

(1934-1940)

La Educación socialista en México:
Una colección de estudios históricos (1934-1940)

WALTER RAÚL MARTÍNEZ HERNÁNDEZ

MISAEEL MARTÍNEZ RANERO

Coordinadores

Asociación Interdisciplinaria
para el Estudio de la Historia de México, A.C.
México, 2021

La Educación socialista en México: Una colección de estudios históricos (1934-1940)

Primera edición, abril de 2021

ISBN: 978-607-98347-7-7

D.R. © Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México, A.C.

Avenida Instituto Técnico Industrial número 60, interior 1, Colonia Agricultura, Ayuntamiento de Miguel Hidalgo, México, Ciudad de México, C. P. 11360.

Esta publicación presenta los resultados de investigaciones científicas y contó con dictámenes de expertos externos, de acuerdo con las normas editoriales de la **Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México, A.C.**

Esta obra es responsabilidad única y exclusiva de sus autores. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la Asociación.

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, existente o por existir, sin el permiso previo o escrito del titular de los derechos correspondientes.

Diseño de interiores y portada: Gabriela Rivas Enciso

Fotografías de portada: *Página de libro* por Wendy Van Zyl, 2018. *Niña sosteniendo papel* por Rasy Nak, 2019. *Interior de edificio*, Anónimo, 2016.

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*



Asociación
Interdisciplinaria para el
Estudio de la Historia de México

Mesa Directiva, Periodo 2017-2020:

Dr. RODRIGO ANTONIO VEGA Y ORTEGA BAEZ
Presidente

Mtro. ROGELIO ALONSO LAGUNA GARCÍA
Secretario

Dr. LUIS ARTURO GARCÍA DÁVALOS
Tesorero

Agradecimientos

Agradecemos a la Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México, A. C. por todo su apoyo en el desarrollo de este proyecto.

Damos las gracias al Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano por proporcionar el espacio en donde, hace un par de años, se realizó el Coloquio sobre la "Educación socialista en México".

Apreciamos la participación de Wendolin López por dedicar unas líneas a la presentación de este libro.

Finalmente, valoramos la atenta colaboración de Gabriela Rivas en el diseño y edición del presente ejemplar.

Contenido

Prólogo

Wendolin López Arriaga..... 13

Introducción

Walter Raúl Martínez Hernández y Misael Martínez Ranero 15

Acerca de la polémica Caso-Lombardo: un balance crítico sobre la relación entre educación y política en la década de los treinta en México

José Alfonso Correa Cabrera y Rogelio Laguna31

Los antecedentes del Plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto” de la Escuela Nacional Preparatoria, una alternativa a la educación socialista

Claudia Altaira Pérez Toledo 46

El 33 duranguense: ¿defensa de la autonomía o lucha contra la pedagogía de Estado?

Misael Martínez Ranero61

La “Revolución no ha terminado”: Tomás Garrido y los Camisas Rojas en la lucha por la educación socialista (1934-1935)

Walter Raúl Martínez Hernández 77

Educación, política y cultura: El Istmo oaxaqueño y la educación socialista (1935-1940)

Gualberto Iván Luna Jiménez..... 109

Resistencia y adaptaciones: las escuelas francesas frente a la educación socialista en México (1934-1940)

Bastien Hégron 141

La educación socialista y el mundo católico mexicano (1933-1940)

Luis Arturo García Dávalos..... 167

Prólogo

En su discurso de toma de protesta Lázaro Cárdenas definió uno de los lineamientos del proyecto educativo de su gobierno: la escuela socialista. Ésta, afirmó el ex gobernador de Michoacán, tendría como objetivo que la enseñanza impartida por el Estado correspondiera con los intereses del país; formaría a los estudiantes bajo las necesidades y aspiraciones del proletariado, de modo que se fortalecieran los vínculos solidarios para contribuir con la unidad revolucionaria económica y social de la nación. La escuela socialista pretendía ser el origen de una transformación pacífica que buscaba el bienestar económico y moral del proyecto cardenista.¹

La historiografía sobre la educación en México ha destinado un espacio significativo al análisis de la reforma educativa de 1934. Dicha reforma fue, sin duda, un episodio clave en los proyectos educativos de América Latina; como sostiene Susana Quintanilla, fue la primera vez que el concepto de educación socialista apareció en una constitución de la región.² Los diversos estudios al respecto convergen en torno al abordaje de los antecedentes de la reforma y a los alcances y limitaciones que tuvo el proyecto educativo cardenista, primordialmente desde una perspectiva general.

La educación socialista en México: una colección de estudios históricos (1934-1940) coordinado por Walter Raúl Martínez Hernández y Misael Martínez Ranero, en cambio, se inserta en la discusión historiográfica que pretende abordar el tema a partir de escenarios concretos. La obra analiza, a través de diferentes perspectivas y experiencias, la mirada local y regional de un modelo que sirvió como base de la propuesta cardenista. Desde las polémicas y debates entre figuras esenciales del mundo de las ideas del México del siglo XX, como Antonio Caso y Lombardo Toledano, hasta casos más específicos acerca de las implicaciones que tuvo la reforma educativa en estados como Durango, Tabasco y Oaxaca.

¹ Discurso de Toma de Protesta como Presidente de Lázaro Cárdenas del Río. 1 de diciembre de 1934. Documento electrónico disponible en [http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1934_231/Discurso de Toma de Protesta como Presidente de L_1236.shtml](http://www.biblioteca.tv/artman2/publish/1934_231/Discurso_de_Toma_de_Protesta_como_Presidente_de_L_1236.shtml) [consultado el 24 de febrero de 2021.]

² Susana Quintanilla, “La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940”. Documento disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm [consultado el 24 de febrero de 2021.]

Los autores de esta obra colectiva nos presentan algunas aristas que existieron en la recepción de la educación socialista en México. A pesar de la multiplicidad en las perspectivas y atmósferas que se muestran en cada uno de los capítulos del libro, el lector podrá observar que en ellas existe un hilo conductor: las profundas implicaciones que tuvo el modelo de la educación en la lucha del régimen posrevolucionario por la hegemonía política. Se demuestra cómo la educación socialista no sólo fue un proyecto pedagógico del Estado, sino también un arma política y moral frente a la intervención de la Iglesia católica en los asuntos públicos del país.

De esa manera, *La educación socialista en México: una colección de estudios históricos (1934-1940)* cumple con su propósito de demostrar que el tema de la educación socialista en México no está agotado y que aún existen considerables miradas desde donde abordar la historia de dicho proceso. La obra es una necesaria invitación para continuar con los debates sobre acontecimientos nacionales a partir de los estudios de caso, que nos permitan abrir los cofres repletos de caminos todavía inexplorados en el futuro de la escritura de la historia.

Wendolin López Arriaga

Estado de México, 2021

Introducción

Walter Raúl Martínez Hernández

Misael Martínez Ranero

Hace algunos años, un grupo de colegas tuvimos la inquietud de realizar un coloquio sobre la *Educación socialista en México*. Esa inquietud se materializó el 1 de marzo de 2019 en el “Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano”, localizado en la Ciudad de México. El evento no podía contar con un mejor escenario, la antigua casa de don Vicente Lombardo, defensor a ultranza de los preceptos socialistas y uno de los detractores más congruentes de la desigualdad social. Bajo esa estela se dialogó durante horas sobre los ecos que la reforma al artículo 3° constitucional, en un lejano diciembre de 1934, había dejado en el país.

Aunque no fueron pocos los puntos de encuentro tampoco escasearon las discrepancias; las discusiones nos hicieron pensar en los distintos personajes, grupos e instituciones que debieron interpretar, aplicar y adaptar dicha reforma a su realidad. Esa dinámica fue la que nos impulsó a conjuntar *Una colección de estudios históricos* en torno a la *Educación socialista en México*. Por ello, pese a la especificidad de cada caso, se hizo imperante desarrollar un contexto nacional que diera sentido y articulara los rasgos más finos de la escena política posrevolucionaria en la que se erigieron los procesos históricos que esta obra aborda.

En sus líneas más profundas, la Revolución mexicana buscó establecer un nuevo orden encaminado hacia la transformación integral de la nación. Para tal cometido se requería un modelo innovador de distribución y usufructo de los recursos, redefinir el contrato social e instaurar un Estado democrático, moderno y duradero. En 1920 esta aspiración comenzó a cristalizar, por lo menos en algunas áreas, con el triunfo militar de los caudillos sonorenses y el predominio ideológico del movimiento constitucionalista. Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles tomaron las riendas del país y asumieron la tarea de erigir el nuevo Estado mexicano a partir de los preceptos plasmados en la Constitución federal de 1917, cuyo mayor logro fue condensar las demandas sociales de educación, propiedad y trabajo en sus artículos 3°, 27° y 123°.

Transformar a la nación implicaba también desarrollar un nuevo modelo de ciudadanía acorde con el marco jurídico vigente, con las condiciones socioeconómicas del país y con la ideología del grupo en el poder. Para la mayoría de los revolucionarios constitucionalistas era claro que la conciencia cívica y moral de los ciudadanos debía formarse en las escuelas y centros educativos. Obregón y Calles entendían que la educación impartida por el régimen cumplía la función de moldear el carácter y la mentalidad de los mexicanos conforme a los intereses políticos y a las estructuras sociales establecidas por el nuevo régimen.¹ De ese modo, la educación constituyó la carta fuerte de los gobiernos posrevolucionarios en dos sentidos: a) para mejorar las condiciones económicas y el nivel intelectual de la población, y; b) para afirmar la hegemonía del Estado nacional.

Reformar la educación fue un tema que estuvo presente desde los inicios de la Revolución, pues era menester educar a los sectores explotados y excluidos por el modelo oligárquico del porfiriato. Sin embargo, se convirtió en un aspecto crucial cuando la facción más radical y progresista del Constituyente de 1917, encabezada por un núcleo obregonista, recogió los grandes problemas nacionales que la rebelión popular había planteado: reforma agraria, mejoras laborales, derecho de huelga, propiedad de la nación sobre los recursos del subsuelo, educación pública, entre otras.² Los esfuerzos de esta facción se vieron consumados en el texto original de la Constitución, que en su artículo 3° estatuyó la enseñanza libre, laica y gratuita en los establecimientos oficiales de educación primaria.³

¹ Para fundamentar este argumento nos remitimos a uno de los planteamientos de Erich Fromm, quien define la función social de la educación como el acto de preparar al individuo para el buen desempeño de las labores o actividades que después deberá realizar en sociedad; esto es, moldear su carácter individual de tal manera que se aproxime al carácter social. Fromm considera que el sistema educativo de toda sociedad se encuentra condicionado por este principio; por lo tanto, habrá que explicar los procesos educativos en función de las necesidades que surgen de la estructura social y económica de una sociedad dada. Así, el conocimiento y la comprensión de los métodos educativos constituyen una parte importante del análisis total de una sociedad en funcionamiento. Erich Fromm, *El miedo a la libertad*, México, Paidós, 2019, pp. 289-290.

² Salvador Martínez della Rocca, *Estado, Educación y Hegemonía en México*, México, Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal-Miguel Ángel Porrúa, 2010, pp. 178-179.

³ “Artículo 3.- La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria”. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* en “Diario oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Provisional de la República Mexicana”, México, 5 de febrero de 1917. Documento electrónico disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum/CPEUM_orig_05feb1917_ima.pdf [consultado el 17 de junio de 2020.]

Con Obregón en el poder (1920-1924), los preceptos del artículo 3° dieron forma a una política educativa cuyo objetivo era ilustrar a las masas populares mediante un proceso de enseñanza ajustado a la estructura económica del país, adjudicando al Estado el papel de educador.⁴ El encargado de transformar el sistema educativo mexicano fue el connotado ideólogo José Vasconcelos, que desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), creada por decreto del Ejecutivo el 28 de septiembre de 1921, emprendió una amplia campaña de alfabetización en todo el país.⁵

Por iniciativa de Vasconcelos se distribuyeron miles de libros entre la población y se incorporaron los sistemas educativos estatales a la nueva dependencia federal. Correspondió a la secretaría la labor de construir un nuevo tipo de identidad nacional y de “hombre nuevo”, sano, moral y productivo por medio de la difusión de la lengua española y de un modo de vida homogéneo en oposición a la diversidad cultural. El secretario, oriundo de Oaxaca, propuso “integrar” y “civilizar” a los indígenas bajo los postulados de una “cultura humanista” que se consideraba universal.⁶

Cuando Vasconcelos renunció a su cargo en la SEP, el 1 de julio de 1924, se habían creado miles de escuelas —en su mayoría rurales—, el magisterio contaba con elementos mejor capacitados y el gobierno federal tenía mayor presencia en el ámbito educativo a través de la labor de sus profesores y delegados, lo que significó un gran avance en la tarea de democratizar y federalizar la educación pública en México.⁷ En los años siguientes la política educativa del Estado posrevolucionario mantuvo su norte ideológico, pero acentuó el principio de la laicidad suscrito en el artículo 3° debido al anticlericalismo del presidente Calles (1924-1928) y al conflicto con la Iglesia católica que devino en el movimiento “cristero” de 1926.⁸

⁴ Salvador Martínez della Rocca., *Op. cit.*, pp. 189-211.

⁵ En 1920 el índice de analfabetismo era del 77-80% de la población. Según el propio Vasconcelos, se logró alfabetizar alrededor de 200 mil personas entre 1920 y 1924. *Ibid.*, p. 203.

⁶ Luis Aboites y Engracia Loyo, “La construcción del nuevo Estado, 1920-1945”, en Erick Velázquez García (*et. al*), *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, pp. 601-602.

⁷ Consúltase Adolfo Rodríguez Gallardo, *José Vasconcelos: alfabetización, bibliotecas, lectura y edición*, México, UNAM, 2015; Joaquín Cárdenas Noriega, *José Vasconcelos: caudillo cultural*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2008; Javier Ocampo López, “José Vasconcelos y la Educación Mexicana”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, vol. 7, 2005, Boyacá, pp. 139-159.

⁸ Jean Meyer, *La Cristiada. Volumen I. La guerra de los cristeros*, México, Siglo XXI, 2004. Para una explicación más amplia del conflicto religioso y las relaciones Iglesia-Estado en el período posrevolucionario véase, Martaelena Negrete, *Relaciones entre la Iglesia y el Estado en México, 1930-1940*, México, El Colegio

A principios de la década de 1930 fue perentorio reformar una vez más el sistema educativo, tanto para adaptar sus métodos y contenidos a las demandas económicas y sociales de obreros y campesinos —reparto agrario, organización sindical, derecho de huelga, entre otras, que el gobierno había dejado pendientes—, como para combatir la influencia de la Iglesia católica. Martínez della Rocca sostiene que el Estado había asimilado el conflicto religioso y, comprendiendo la capacidad de movilización que la ideología cristiana tenía sobre las masas, se preparó para combatirla a fondo. Se hizo énfasis en la educación rural porque el campesinado era el sector más marginado, pero sobre todo, porque era el sector que más atendía al llamado del clero.⁹

Narciso Bassols García, secretario de Educación Pública de 1931 a 1934, fue el artífice de un nuevo proyecto que pretendió fortalecer la economía de las comunidades agrarias mediante la formación de cooperativas de producción en las escuelas rurales y por medio de la colaboración de los maestros como agentes de organización política y social.¹⁰ Bassols García se empeñó en que se acataran las leyes y reglamentos —tanto el tercero, como la fracción del artículo 123 constitucional que obligaba a las empresas a crear escuelas. Procuró también extender el laicismo a la educación secundaria y promovió una serie de cambios que dieron origen al nuevo Reglamento de Escuelas Primarias Particulares del 19 de abril de 1932, en el que se prohibía a los ministros de los cultos y a los miembros de las corporaciones religiosas toda injerencia en la enseñanza.

Además, obligó a las instituciones a incluir y fomentar la enseñanza de la educación cívica y la historia patria a partir del criterio de la SEP, y estableció con carácter obligatorio la celebración de fiestas y conmemoraciones cívicas en los colegios privados. Estos cambios suscitaron enorme descontento entre los sectores católicos y reanudaron las tensiones entre la Iglesia y el Estado.¹¹ En mayo 1933, el gobierno federal dio una nueva muestra de su radicalismo cuando Bassols García propuso incluir temas de “educación sexual” en el nivel

de México-Universidad Iberoamericana, 1988; Roberto Blancarte, *Historia de la Iglesia Católica en México, 1929-1982*, México, Fondo de Cultura Económica, 2014.

⁹ Salvador Martínez della Roca, *Op. cit.*, p. 225.

¹⁰ David L. Raby, “La educación socialista en México”, en *Cuadernos Políticos*, núm. 29, México, editorial Era, julio-septiembre de 1981, pp. 75-82. Documento digital disponible en: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.29/29.8DavidRaby.pdf> [consultado el 06 de julio de 2020.]

¹¹ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1970, pp. 148-150.

básico. Desde que se dio a conocer, el proyecto detonó la reacción inmediata de un sector importante de los padres de familia y de algunos profesores representados por la Unión Nacional de Padres de Familia (UNPF), de tendencia católica.

La polémica duró prácticamente un año y concluyó con la renuncia del secretario de Educación y la cancelación de su proyecto.¹² Sin embargo, marcó el inicio de una disputa mucho más frontal y hostil por la educación en México, que involucró a un número más amplio de actores sociales y en la que el Estado nacional no cejaría en su propósito de monopolizar el sistema educativo y dar cauce a la política anticlerical de los grupos allegados al general Calles. En este punto ya se hablaba de “educación antirreligiosa” y, en una forma más abstracta, de “educación socialista”.

En México, la inquietud de reformar la educación a partir de una pauta o teoría económica parece haber surgido a raíz del *Crac* de 1929, cuyo grado de recesión y el derrumbe de las economías occidentales más sólidas se interpretó ideológicamente como un signo que anunciaba la caída del capitalismo.¹³ Al interior del grupo en el poder nació un movimiento que buscaba una renovación social real, en parte, impelido por la crisis económica mundial. En la Declaración de Principios del Partido Nacional Revolucionario (PNR), que reunió a todos los partidos políticos alineados con el régimen posrevolucionario en un mismo órgano de representación popular, se expresó el deseo de reformar el artículo 3º, teniendo como finalidad la distribución equitativa de la riqueza y el fomento de la cooperación y la solidaridad entre los ciudadanos.¹⁴

Durante el Congreso Pedagógico de Jalapa, celebrado en julio de 1932, se propuso reformar el artículo 3º con el objetivo de establecer formalmente la educación “antirreligiosa” y “preparar a las comunidades para que tomen participación activa en la explotación socializada de la riqueza en provecho de las clases trabajadoras”.¹⁵ La iniciativa fue aprobada el 17 de noviembre por la legislatura del estado de Veracruz, que acordó remitirla al Congreso de la Unión. Más tarde, la Junta de Inspectores y Directores de la

¹² Alberto del Castillo Troncoso, “La polémica en torno a la educación sexual en la ciudad de México durante la década de los años treinta: conceptos y representaciones de la infancia”, en *Estudios sociológicos*, El colegio de México, vol. XVIII, núm. 1, enero-abril 2002, México, p. 206.

¹³ Véase, Norman Lowe, *Guía ilustrada de la historia moderna*, México, Fondo de Cultura Económica, 2018, pp. 799-800; David Thomson, *Historia mundial, desde 1914 hasta 1950*, México, Fondo de Cultura Económica, 1965, pp. 109-113.

¹⁴ Josefina Zoraida Vázquez, *Op. cit.*, p. 151.

¹⁵ Citado en *Ibid.*, p. 152.

Educación Federal respaldó la moción al afirmar que “la educación del campesino tenderá a transformar los sistemas de producción y distribución de la riqueza con una finalidad francamente colectivista”;¹⁶ planteamiento que algunas organizaciones y movimientos del sector educativo enarbolaron para anunciar el advenimiento de una sociedad “socialista” en México.

Con la designación del general Lázaro Cárdenas como candidato a la presidencia de la República en 1933, los frentes más progresistas del PNR pugnaron por llevar a cabo reformas sociales profundas que cumplieran el compromiso revolucionario con las masas populares. El Plan Sexenal, aprobado por el PNR el 3 de diciembre,¹⁷ ya contenía la propuesta del Comité Ejecutivo Nacional para implementar la reforma socialista de la educación.¹⁸ Poco después, los diputados de la bancada oficial plantearon ante la Cámara la modificación del artículo 3º constitucional, por lo que el Bloque Nacional Revolucionario designó una comisión para elaborar la propuesta, encabezada por Alberto Coria y Alberto Bremauntz.¹⁹

A lo largo de 1934 se suscitaron intensas manifestaciones a favor y en contra de la reforma, lo que generó un clima de intranquilidad debido a las consabidas fricciones entre el Estado y la Iglesia católica y la polarización de diversos sectores de la población. Agrupaciones obreras, ligas campesinas, gobernadores, funcionarios federales, intelectuales, periodistas y educadores partidarios del régimen expresaron su apoyo y en algunos casos emprendieron movilizaciones. En su discurso del 21 de junio en Gómez Palacio, Durango,

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ El Plan Sexenal surgió de la necesidad de integrar un programa de gobierno para el período presidencial de 1934-1940. Se trataba de un programa diseñado “para desarrollar una política social, económica y administrativa, capaz de traducir en hechos los postulados que se proclamaron en los años de la lucha armada, y de encauzar las corrientes renovadoras que, dentro y fuera del país, engendran el afán de las colectividades contemporáneas por hacer justa la vida de relación entre los hombres”. *Plan Sexenal, 10 de enero de 1934*, Biblioteca Jurídica Virtual, Instituto de Investigaciones Jurídicas-Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3359/20.pdf> [consultado el 8 de julio de 2020.] El Plan Sexenal impulsó la candidatura de Cárdenas y, por lo mismo, fue en su mayor parte una hechura cardenista. En términos sociales, el trabajo y la transformación del agro fueron los puntos más significativos del programa. El primero señalaba que se protegería el desarrollo de los movimientos sindicales y su independencia política, impulsando la contratación colectiva y el seguro social obligatorio; el segundo estipulaba que se dotarían tierras y aguas a los campesinos, pero también consideraba indispensable organizar y capacitar a ese sector para mejorar sus condiciones de vida y aumentar la producción agrícola mediante la introducción de técnicas de cultivo más convenientes, el uso de maquinaria moderna, la asignación de créditos y el desarrollo del sistema ejidal. Arnaldo Córdova, *La Revolución en crisis. La aventura del maximato*, México, Cal y Arena, 1995, pp. 440-455.

¹⁸ Gilberto Guevara Niebla (comp.), *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, Secretaría de Educación Pública, 1985, p. 11.

¹⁹ Salvador Martínez della Rocca, *Op cit.*, p. 360.

Lázaro Cárdenas aludió al cariz antirreligioso de la reforma, al advertir que no se permitiría la intervención del clero en la educación popular y que ésta era una facultad exclusiva del Estado.²⁰

El 20 de julio del mismo año, Calles emitió su veredicto en el llamado “Grito de Guadalajara”, cuando declaró que la Revolución había iniciado su etapa “psicológica”, en la que disputaría a la Iglesia católica la consciencia de los niños y jóvenes de México, para integrarlos plenamente a la comunidad nacional, erradicar de su mente los prejuicios religiosos y formar el alma de la nación.²¹ De acuerdo con Guevara Niebla, la convulsión alcanzó su punto más álgido en agosto y septiembre de 1934 y, a pesar de que tomó dimensiones nacionales e involucró a distintas instancias de la sociedad civil y política, fue un fenómeno fundamentalmente urbano y de la clase media.²²

La Universidad Autónoma de México fue uno de los terrenos de mayor disputa, en ella se gestaron dos grandes movimientos en torno a la reforma educativa: uno, conformado por estudiantes y profesores que apoyaban la propuesta de Vicente Lombardo Toledano de establecer el modelo de la educación socialista en la institución; el otro, secundado por quienes se sumaron a la postura de Antonio Caso de defender la libertad de cátedra y evitar la intervención del gobierno en los asuntos universitarios para lograr realmente la autonomía. Para Lombardo, la Universidad debía imponer a los alumnos y profesores la filosofía del materialismo histórico; para Caso, la máxima “Casa de estudios” del país no debía preconizar una determinada doctrina filosófica. El conflicto entre ambos grupos, abordado a profundidad en el primer Capítulo de esta obra, desembocó en la renuncia y remoción de funcionarios, conatos de violencia y el cierre temporal de algunas escuelas y facultades.²³

El 10 de octubre de 1934 fue aprobada por la Cámara de Diputados la modificación del artículo 3º con la que se estableció la “educación socialista” en México. Además de excluir toda doctrina religiosa, el nuevo modelo combatiría el fanatismo y los prejuicios religiosos; de tal modo que la escuela organizaría sus enseñanzas y actividades para inculcar en la juventud un concepto “racional” y “exacto” del universo y de la vida social. La reforma

²⁰ Josefina Zoraida Vázquez, *Op. cit.*, p. 153.

²¹ Alejandro Ortiz-Cirilo, *Laicidad y reformas educativas en México (1917-1992)*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM, 2015, p. 46.

²² Gilberto Guevara Niebla, *Op. cit.*, p. 12.

²³ María de Lourdes Velázquez Albo, “El movimiento estudiantil en la UNAM, 1933” en *Cisma, Revista del Centro Telúrico de investigaciones teóricas*, UNAM, año 1, vol. 1, 2do semestre, México, 2011, pp. 1-13.

estipulaba que sólo el Estado —federación, estados y municipios— podía impartir educación primaria, secundaria y normal y sólo se concederían autorizaciones en cualquiera de los tres grados anteriores a particulares que adaptaran sus planes y programas de estudio a lo dispuesto en el párrafo general, excluyendo categóricamente a las corporaciones y asociaciones ligadas directa o indirectamente con los credos religiosos.

La reforma entró en vigor el 1 de diciembre de 1934 y estuvo vigente hasta 1940, cuando concluyó el sexenio de Lázaro Cárdenas. Uno de los avances más sustanciales respecto al texto original de 1917, fue que se estatuyó el carácter obligatorio de la educación primaria.²⁴ Asimismo, la educación socialista buscó vincular a las escuelas públicas con las organizaciones populares, las luchas sociales y el sistema económico. Para llevar a cabo ese propósito, el Estado amplió las oportunidades educativas para los sectores populares mediante la creación de internados, comedores, programas de becas y otros mecanismos que garantizaran a los trabajadores y a sus hijos el acceso a la educación.

En todo el país se creó una red de escuelas regionales campesinas orientadas a la formación de profesores rurales y se establecieron vocacionales y centros de educación para los indígenas con la idea de preservar los valores culturales de todos los grupos étnicos de México. Como nunca, se impulsaron la educación técnica y la vinculación de las escuelas con los centros de trabajo. Las autoridades se preocuparon por introducir el espíritu de la reforma en las instituciones de nivel superior y destinaron recursos para fundar nuevas instituciones de corte nacionalista y popular, como el caso emblemático del Instituto Politécnico Nacional (IPN), fundado en 1936 para garantizar la formación de los profesionales técnicos que necesitaba el país.²⁵

El modelo de educación socialista que se aplicó en México buscó superar las limitaciones del sistema educativo liberal, acrecentar la responsabilidad de la escuela en el cambio social —a partir de las consignas de la Revolución triunfante— y constituir la base del proyecto de gobierno nacionalista y popular que se desarrolló durante el cardenismo.²⁶

²⁴ “Evolución jurídica del artículo 3º constitucional en relación a la gratuidad de la educación superior”, documento electrónico disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm#:~:text=PRIMERA%20REFORMA&text=%22Art%C3%ADculo%203o.,y%20de%20la%20vida%20social.> [consultado el 09 de junio de 2020.]

²⁵ Gilberto Guevara Niebla, *Op. cit.*, p. 12.

²⁶ *Ibid.*, p. 9.

No obstante, no era un modelo “socialista” en términos puros, pues formaba parte de las estructuras de una sociedad capitalista en desarrollo, donde muchos aspectos de la vida social estaban constreñidos por las reglas del mercado y la burguesía detentaba los medios de producción mientras los trabajadores luchaban cuesta arriba por sus derechos laborales y representación política.

Pese a que en el discurso abundaron las alusiones y el lenguaje del socialismo, en la práctica el modelo mexicano promovió fundamentalmente la socialización del sistema educativo para garantizar a los sectores populares su derecho a la educación y vincularlos directamente con los procesos de desarrollo económico, lo que no significaba necesariamente un conflicto sistemático entre el capital y el trabajo. En un primer plano, no era la transición hacia el socialismo lo que contemplaban los dirigentes de la educación nacional, sino revocar los privilegios culturales de la clase dominante y poner al Estado a cargo de la formación intelectual, cívica y moral de los ciudadanos.²⁷

La educación socialista en México tuvo, en efecto, la función política de educar a las masas y entregar al Estado el monopolio de la educación. Desde un inicio la nueva escuela fungió como centro de propaganda y los profesores se desempeñaron como auténticos agentes del gobierno, encargados de ampliar y fortalecer su presencia en el entorno social. Además, buscó identificar a los estudiantes con las aspiraciones del proletariado y forjar en ellos un ideal de unidad nacional sobre bases culturales y económicas comunes, como la reivindicación social de obreros y campesinos, los principios de la productividad, la asociación colectiva y el cooperativismo, la revalorización de las tradiciones rurales e indígenas, entre otras. Para el grupo en el poder, afirma Salvador Martínez della Rocca, la educación socialista era una iniciativa que, al encauzar diversas demandas sociales, dotaría al régimen de la legitimidad y el consenso necesarios para consolidar su hegemonía política.²⁸

A inicios de la década de 1930, el Estado mexicano tenía muy claro que esa hegemonía dependía del grado de politización de las masas y que el proceso ya no debía perfeccionarse en las asambleas, mítines y eventos públicos, sino en las escuelas y centros educativos, donde las personas desarrollan sus aptitudes sociales e intelectuales básicas. Por lo tanto, la producción de conocimiento y la formación de los ciudadanos en las aulas era un

²⁷ *Ibid.*, pp. 14-15

²⁸ Salvador Martínez della Rocca, *Op. cit.*, p. 245.

asunto que debía resolverse desde el terreno político; quienes lograran imponer sus métodos de enseñanza y adjudicarse el control de las instituciones educativas tendrían mayor oportunidad de inculcar sus ideas y valores entre la población.

Plutarco Elías Calles no se equivocó al declarar que la Revolución había entrado en su “etapa psicológica”, atrás había quedado la etapa del fúsil, ahora era el momento de combinar esfuerzos con el desarrollo institucional y con la formación cívica de la población a través de un programa pedagógico coordinado por el Estado. Sin duda, el argumento político de la educación socialista se hallaba en las bases anticlericales del callismo, pero su dimensión social fue planteada por los grupos cardenistas desde que se propuso la reforma educativa en el Plan Sexenal, es decir, con el programa de gobierno que Cárdenas puso en marcha al llegar a la presidencia en diciembre de 1934. Así, se puede atribuir al cardenismo el desarrollo sistemático de la educación socialista en México y la relevancia que ésta le confirió a la idea del cambio social y su marcada tendencia a la radicalización.

Ya en el poder, Cárdenas atribuyó al modelo la función pedagógica de elevar la conciencia de clase y afianzar la unidad nacional entre las masas populares. Para el presidente, la unidad nacional exigía de parte del gobierno el desarrollo de una auténtica política de concesiones reales para las clases subalternas;²⁹ sin embargo, la nación estaba lejos de lograr el consenso que planteaba el divisionario michoacano. El reparto agrario, la creación de centrales obrero-campesinas protegidas por el Estado, el impulso de una política laboral que asegurara el bienestar de los trabajadores frente a los intereses de los patrones y empresarios, el acercamiento de algunos funcionarios con la Unión Soviética y el asilo en México de León Trotski y los exiliados de la República española fueron sucesos que inquietaron a las clases altas y medias, quienes se organizaron en distintos frentes para contener las reformas cardenistas y la presunta orientación “socialista” del gobierno nacional.³⁰

La Iglesia y el Estado volvieron a entrar en tensiones debido al programa de educación socialista y el anticlericalismo con el que Cárdenas comenzó su gobierno.³¹ Para la Iglesia, sostiene Roberto Blancarte, el Estado pretendía apropiarse de las conciencias y por eso no

²⁹ *Ibid.*, p. 267.

³⁰ Martha B. Loyo, “Las oposiciones al cardenismo”, en Samuel León y González (coord.), *El cardenismo (1932-1940)*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 436-494.

³¹ *Ibid.*, p. 455.

permitía la libre expresión de instituciones que se oponían a sus criterios. La autoridad civil no debía violar el derecho de las familias católicas de educar a sus hijos conforme a los valores y principios del cristianismo. Para el Estado, la Iglesia no se circunscribía estrictamente a la esfera religiosa y se inmiscuía en asuntos que sólo al Estado y a las organizaciones políticas les concernían. Si los católicos participaban en política debían hacerlo como ciudadanos y no como miembros de un culto.³²

Cárdenas adoptó una postura más tolerante a partir de 1936, tras un intenso período de disputas y movilizaciones de algunos grupos católicos en contra de la persecución religiosa en varias entidades y de las restricciones que el Estado imponía al culto, pero exigió el respeto de los artículos 3º, 5º, 24º, 27º y 130º de la Constitución federal. La oportunidad de una conciliación llegó, finalmente, en 1938 con motivo de la expropiación petrolera; ante las presiones externas e internas, el gobierno de Cárdenas necesitaba todo el apoyo que pudiera obtener, y la Iglesia ofreció el suyo. Poco después del anuncio de la expropiación, el arzobispo de México, José María Martínez, exhortó a la jerarquía y a los feligreses a contribuir con la deuda contraída por la nacionalización de las empresas petroleras como muestra del patriotismo católico.

La Iglesia mantuvo sus diferencias doctrinales con el Estado, pero lo apoyó en su lucha por mejorar las condiciones sociales y educativas del pueblo y no se opuso a los esfuerzos de transformación socioeconómica. Por su parte, el Estado no dio marcha atrás en ninguno de los artículos constitucionales, pero toleró la educación católica en colegios privados y las manifestaciones públicas del culto.³³ 1938 fue el momento en que las reformas de la administración cardenista entraron en una fase de moderación: el gobierno atenuó el reparto agrario, fue menos complaciente con las demandas del sector obrero y mostró más interés en consolidar las reformas ejecutadas y en salvaguardar el funcionamiento del aparato económico.³⁴

En el panorama internacional se avizoraba el enfrentamiento entre las potencias occidentales (Estados Unidos, Francia y Reino Unido) y los totalitarismos emergentes (Alemania, Italia y Japón), con la Unión Soviética a la expectativa; la conflagración en

³² Roberto Blancarte, *Historia de la Iglesia Católica en México, 1929-1982*, México, Fondo de Cultura Económica- El Colegio Mexiquense, 1992, p. 47.

³³ Roberto Blancarte, *Op cit.*, pp. 59-60.

³⁴ Rafel Loyola Díaz, "Manuel Ávila Camacho: el preámbulo del constructivismo revolucionario" en Will Fowler (coord.), *Gobernantes Mexicanos*, Tomo II, México, Fondo de Cultura Económica, p. 217.

ciernes conminó a muchos países a cerrar filas y reforzar su unidad interna. En México, Manuel Ávila Camacho articuló y consolidó su candidatura presidencial con un lenguaje conciliador y moderado frente a los sectores medios y a los grupos empresariales que se oponían a las reformas cardenistas. Ya como presidente de la república, Ávila Camacho (1940-1946) buscó la unidad nacional a través de la reconciliación de las fuerzas revolucionarias con los sectores sociales divididos durante el cardenismo, puso freno al reparto agrario y estableció una política de industrialización asociada y subordinada al capital extranjero que modificó el patrón de acumulación.

La nueva orientación política y económica del país demandaba el reajuste del sistema educativo; la educación socialista, fundada en una perspectiva nacionalista y de participación popular de la economía, era incompatible con las nuevas condiciones y debía derogarse.³⁵ En efecto, el gobierno de Ávila Camacho reencauzó la educación hacia pautas liberales e impulsó una nueva reforma del artículo 3º constitucional, con lo cual se cerró el ciclo histórico de la educación socialista.³⁶ El texto, publicado el 30 de diciembre de 1946 en el *Diario Oficial de la Federación*, sostenía el carácter obligatorio, público y gratuito de la instrucción básica, pero ahora se encargaría de cultivar el amor a la Patria por encima de cualquier principio ideológico, abogando por la reconciliación de las clases y por un mejor entendimiento entre la Iglesia y el Estado.³⁷

Hasta aquí hemos expuesto los fundamentos, las características y el devenir de la educación socialista en México como una de las dinámicas de cambio que definieron al período posrevolucionario en su etapa tardía. Quisimos integrar un cuadro lo más completo posible, para que incluso el lector menos versado pueda entender las líneas generales de este modelo educativo y cómo fue que se implementó en el contexto nacional. La educación socialista fue la propuesta educativa más consistente y duradera del Estado posrevolucionario y, quizá, la que con mayor empeño buscó contrarrestar las desigualdades y los privilegios culturales que predominaban en el país.

Historiadores y analistas de distintas áreas han dedicado numerosas páginas a la exégesis de la educación socialista. La mayoría ha abordado el tema como parte de estudios

³⁵ Salvador Martínez della Rocca, *Op. cit.*, pp. 279-280.

³⁶ Gilberto Guevara Niebla, *Op. cit.*, pp. 9-10.

³⁷ *Diario Oficial de la Federación*, México, 30 de diciembre de 1946. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/dof/CPEUM_ref_041_30dic46_ima.pdf [consultado el 19 de agosto de 2020.]

más amplios o generales sobre la historia de la educación en México que, si bien ofrecen perspectivas bien fundamentadas, no han prestado suficiente atención a los detalles sociales y culturales, las especificidades de cada región o localidad y otros elementos subyacentes que son igualmente útiles en la búsqueda de una interpretación integral o más completa. En esta categoría podemos ubicar las investigaciones del Salvador Martínez della Rocca y Josefina Zoraida Vázquez, por mencionar algunos.

Otros estudiosos, como David L. Raby, consideraron que la educación socialista debía analizarse en sus propios márgenes históricos para poder profundizar en los niveles ideológico y político, pero primordialmente en el papel que desempeñó durante el proceso constructivo del nuevo Estado mexicano. La discusión de la reforma educativa en sus aspectos jurídico, programático y discursivo ha ocupado un lugar significativo en la producción académica. Entre las obras fundamentales, se encuentra la antología que coordinó Gilberto Guevara Niebla en la década de 1980 que, aunque constituye un recurso de primera mano, ha sido objeto de revisiones y debates con el paso de los años.

Por supuesto, la educación socialista no es un tema agotado. En teoría, cada grupo social o institución que de algún modo se vio afectado por la reforma educativa entre 1934 y 1946 puede constituir un caso de estudio. Corresponde a los investigadores definir su significación histórica y trazar los contornos del análisis. Pues bien, la historia de la educación socialista tiene múltiples lecturas que describen experiencias distintas y dan cuenta de los reajustes, adaptaciones, acoplamientos y divergencias que se suscitaron en torno a su aplicación; mucho queda por decir al respecto. A casi ochenta años de que entrara en vigor ese proyecto, la reflexión crítica de sus principios, métodos y programas puede considerarse un buen ejercicio para comprender los retos y desafíos actuales de la educación en México.

Este libro tiene como objetivo recuperar algunas de esas historias y analizar parte de las manifestaciones políticas y sociales que surgieron tras la implementación sistemática de la educación socialista en nuestro país. A través de distintos enfoques históricos, en esta obra se exploran nuevos espacios, se abren nuevos debates y se ahonda en algunas particularidades regionales que la historiografía había dejado pendientes. Nos situamos concretamente en el período presidencial del general Lázaro Cárdenas porque marcó el desarrollo y auge de la educación socialista en México; no obstante, nuestra circunscripción no niega la posibilidad de otras periodizaciones ni rehúye al diálogo con otros estudios.

En el Capítulo 1, elaborado por Alfonso Correa y Rogelio Laguna, el análisis sobre las implicaciones de la reforma socialista a la educación se presenta en el plano de las ideas. Mediante el desglose sesudo de la afamada polémica Caso-Lombardo, los autores nos conducen por los vericuetos que la reforma educativa debió transitar incluso antes de su aplicación. El escrutinio de los argumentos de Caso y Lombardo constituye el punto de partida de esta obra, puesto que nos remite a un dilema más añejo: la relación entre el ámbito político con el ámbito educativo y la posibilidad de definir la educación socialista en México como una pedagogía de Estado.

Tras el debate ideológico, Claudia Pérez Toledo nos da una muestra del rechazo a la reforma educativa llevada a la práctica. Así, el Capítulo 2 trata sobre uno de los resquicios que las autoridades de la Universidad Autónoma de México aprovecharon para hacer contrapeso al artículo 3º constitucional y que, a la postre, devino en la Escuela de Extensión Universitaria. Si bien la reticencia universitaria no puso en duda la hegemonía ni las pretensiones del Estado posrevolucionario, cuando sintieron amenazada la autonomía y la tradición de la Máxima Casa de estudios recurrieron a lo que mejor sabían hacer: educar a los jóvenes, desde el nivel secundario, para “librarse de la educación socialista y despertar conciencia y vocación”.

El tercero, cuarto y quinto capítulo son ejemplos de cómo fue interpretada y ejecutada la reforma educativa en tres regiones del país. El Capítulo 3 se centra en la huelga del Instituto Juárez del estado de Durango de 1933, de acuerdo con Misael Martínez Ranero, dicho conflicto sirve para discutir la calidad instrumental de la querrela estudiantil y para evidenciar que las escuelas no son meros espacios formativos, sino que constituyen escenarios de disputas políticas que, en ocasiones, rebasan la esfera local y escapan de los intereses académicos.

En el Capítulo 4, Walter Martínez Hernández nos sitúa en el Tabasco de Tomás Garrido Canabal para explicar los mecanismos de apropiación y propagación del socialismo acorde con los preceptos garridistas. Las aspiraciones políticas del tabasqueño, señala Martínez Hernández, lo trasladaron a la Ciudad de México como secretario de Agricultura y Fomento en los albores del sexenio cardenista; a la capital viajó con sus ideales, pero también con sus Camisas Rojas, un bloque de jóvenes revolucionarios que sirvieron como brazo de acción del garridismo y, por añadidura, como bastión de la educación socialista.

En el Capítulo 5, Iván Luna Jiménez ofrece una descripción detallada de las manifestaciones culturales que detonó la reforma socialista en el Istmo oaxaqueño. El horizonte histórico que enmarca el relato del autor hace latente el aprovechamiento y la distorsión de la disputa educativa; a saber, la participación de las élites políticas istmeñas en los debates sobre la implementación de la educación socialista evidencia los resabios de reyertas locales antiguas y, al mismo tiempo, exhibe cómo fue que los distintos grupos pretendieron afianzar su predominio y defender su idiosincrasia a partir de un posicionamiento cultural puesto en práctica.

Bastien Hégron presenta un estudio de caso en el Capítulo 6, pero, a diferencia de los tres anteriores, desde una ventana internacional. Los resultados de la investigación demuestran que la implementación de la educación socialista en México tuvo efectos que rebasaron la esfera nacional; de tal suerte, las escuelas francesas —eminentemente religiosas— enfrentaron la disyuntiva de renunciar a su esencia católica, para preservar su influencia cultural en México, o resistirse a las políticas de Estado, con el riesgo de ser vetadas por el régimen posrevolucionario. A la larga, concluye Bastien Hégron, pese a las mediaciones diplomáticas, las congregaciones francesas debieron adaptarse a las leyes mexicanas que, gustaran o no, fueron la vía de su supervivencia en este lado del Atlántico.

Finalmente, el Capítulo 7 pone frente a frente a los presuntos protagonistas de la contienda educativa derivada de las modificaciones al artículo 3° constitucional: el Estado posrevolucionario y la Iglesia católica. Luis Arturo García Dávalos nos introduce en el mundo católico mexicano para explicar, desde sus entrañas, cómo fue que la jerarquía eclesiástica buscó contrarrestar los embates de las disposiciones gubernamentales. Este texto ayuda a redondear uno de los ejes discursivos presentes a lo largo de toda la obra: la preeminencia de la política sobre la educación; es decir, no obstante el encono entre ambas facciones y con las heridas de la Guerra Cristera resonando, los enfrentamientos entre la Iglesia y el Estado, al menos durante la administración cardenista, respondieron a una disputa por el poder y no, como suele pensarse, a diferencias de credo e ideología.

Así las cosas, *La educación socialista en México: una colección de estudios históricos (1934-1940)* va más allá de la mera recopilación de trabajos, puesto que, de cierto modo, recoge también los intereses, la formación académica, el enfoque teórico e incluso las vivencias y los orígenes de los autores. La diversidad temática se presenta entonces, más que

como debilidad, como una invitación para explorar las múltiples posibilidades que la educación socialista permite descubrir; en el entendido de que ningún tema está zanjado y de que restan un sinnúmero de personajes e instituciones con historias por contar.

Ciudad de México, 2021

Acerca de la polémica Caso-Lombardo: un balance crítico sobre la relación entre educación y política en la década de los treinta en México

José Alfonso Correa Cabrera

Rogelio Laguna

Introducción

En 1933 los pensadores mexicanos Vicente Lombardo Toledano¹ y Antonio Caso² comenzaron una polémica sobre la naturaleza de la educación que debía ser impartida a nivel universitario. Esta controversia inició en el Congreso de Universitarios Mexicanos y luego continuó en las páginas de periódicos de circulación nacional como *El Excelsior* y *El Universal*. A partir de esta discusión podemos conocer cuáles eran las tensiones que opusieron a los exponentes de la filosofía en México en las primeras décadas del siglo XX. Particularmente, la polémica nos permite conocer los principales argumentos que se presentaron para elogiar o condenar la propuesta de hacer obligatoria la educación socialista en México; lo que sucedería más adelante, en noviembre de 1934, con la reforma al artículo tercero de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos.

¹ Vicente Lombardo Toledano, nacido en 1894 en Teziutlán, Puebla, es conocido principalmente por su activismo sindical y político. Además de ser uno de los fundadores de la Confederación de Trabajadores de México en 1936 y de la Confederación de Trabajadores de América Latina en 1938, Lombardo Toledano fue el fundador y líder más visible del Partido Popular Socialista. En su trayectoria también destaca su labor como educador: Lombardo fue profesor universitario durante varios años, director de la Escuela Nacional Preparatoria en dos periodos (1922-1923 y 1932-1933), director de la Escuela Central de Artes Plásticas (1930-1932) y fundador de la Universidad Obrera (1936). Además, es considerado por algunos como el principal divulgador del marxismo en México. Sin embargo, pese a su afinidad con la teoría marxista, su práctica política no estuvo exenta de críticas. En particular, su proximidad al régimen posrevolucionario, incluso después de la presidencia de Cárdenas, así como su insistencia en subordinar el movimiento sindical a la “burguesía nacionalista”, fueron motivo de duras críticas por parte de diferentes sectores y personalidades de la izquierda mexicana.

² Antonio Caso Andrade nació en la Ciudad de México en 1893. Además de rector de la UNAM entre 1920 y 1923, en su currículum como universitario destaca haber dirigido la Escuela Nacional Preparatoria (1909) y la Facultad de Filosofía y Letras (1929-1933 y 1938-1940), y el haber sido distinguido como profesor emérito y como doctor *honoris causa* por esta institución. Su trayectoria como docente abarca 35 años. Caso fue uno de los fundadores más destacados del Ateneo de la Juventud, así como uno de los más firmes críticos mexicanos del positivismo. Además, Caso se caracterizó por su crítica al jacobinismo y por sus trabajos pioneros en el campo de la filosofía de lo mexicano. La filosofía de Antonio Caso no puede explicarse sin la influencia que sobre él ejerció la tradición cristiana.

La polémica Caso-Lombardo precedió al establecimiento de la educación socialista en el texto constitucional. De esta manera, el diálogo entre esos personajes resulta esclarecedor, pues en él se exponen los argumentos que definieron el rumbo del debate nacional acerca de la educación en la década de los treinta. Además, nos permite identificar cómo se expresó en nuestro país una discusión que ha ocupado a los filósofos desde la antigua Grecia: la problemática relación entre el ámbito educativo y el ámbito político. En las siguientes páginas hacemos una revisión de los principales argumentos que se intercambiaron en la polémica, intentando precisar la posición de cada uno de los dialogantes. Al final, ofrecemos un balance crítico que busca reflexionar acerca del vínculo que enfrenta/hermana a la política y la educación a partir de esta polémica.

La polémica

La polémica Caso-Lombardo, a primera vista, se asemeja a la disputa entre un defensor de las verdades objetivas y un apologista del relativismo a ultranza. Sin embargo, la lectura cuidadosa de sus argumentos nos permite observar ciertos matices claves para entender que cada una de las posiciones en disputa es compleja.³ Como ya mencionamos, la polémica

³ Abelardo Villegas resume las cuestiones más metafísicas de la polémica, que no son nuestro objetivo discutir, pero que presentamos para que el lector las tenga presentes: “Antonio Caso sostiene que el materialismo dialéctico es falso porque pretende reducir los diversos órdenes de la existencia a uno sólo, al orden material. Cuando la polémica tuvo lugar hacía ya más de quince años que Caso había publicado su libro medular: *La existencia como economía, como desinterés y como caridad*. En esta obra, polemizando con el positivismo, había querido demostrar que había órdenes de la existencia diferentes e irreductibles al puramente físico-biológico. Siendo el egoísmo y la voluntad de poder la esencia del mundo biológico, el hombre podría crear el mundo del arte o del desinterés ajeno a la anterior esencia, y alcanzar el mundo del espíritu del que la caridad era un indicio y cuya existencia no podía ser demostrada sino únicamente esperada. En 1934 las ideas de Caso habían sufrido una evolución; si antes se había inspirado en Schopenhauer y Bergson, sus lecturas preferidas en esta época eran las obras de Husserl y de Scheler, sin embargo, aunque aparentemente desprovistas de su matiz religioso, sus meditaciones lo inclinaban a seguir sosteniendo la heterogeneidad de la existencia. El hecho o la vivencia de la conciencia, le dice a Lombardo, no es onda ni vibración, sino algo diverso. No es movimiento sino fenómeno espiritual irreductible a sus concomitantes físicos”. Por su parte Lombardo Toledano pregunta, “¿Cuáles son las razones científicas en las que funda don Antonio Caso, la dualidad de la materia y del espíritu?”. Las respuestas de Caso no lo satisfacen. Caso contesta que las “pruebas científicas” de la dualidad de la materia y del espíritu consisten en “los caracteres mismos de lo psíquico”, que es “un objeto subsistente por sí”, “inmaterial”, “individual”, “simple”, “inespacial”, “inextenso”, “sin figura”, “sin localización”, “sin propiedades electromagnéticas”, “sin gravitación”. Para Lombardo semejante respuesta no es satisfactoria porque únicamente se limita a afirmar que lo psíquico o espiritual, no tiene los mismos caracteres de lo físico, es inextenso, individual, inespacial, etc. Así, según Lombardo, la proposición de Caso quedaría de esta manera: “El espíritu es diverso de la naturaleza. ¿Pruebas científicas? Esta afirmación: la naturaleza es distinta del espíritu”. Abelardo Villegas, “Idealismo contra materialismo dialéctico en la educación mexicana”, *Historia Mexicana*, vol. 15, núm. 1, julio-septiembre, 1965), pp. 75-76.

comenzó en el Congreso de Universitarios Mexicanos de 1933, Juan Hernández Luna describe así el encuentro:

El Consejo de la Universidad Nacional Autónoma de México, cumpliendo con un acuerdo del IX Congreso Nacional de Estudiantes, convocó a una asamblea nacional de autoridades, profesores y estudiantes que, con el nombre de Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, se reunió en la ciudad de México del día 7 al 14 de septiembre de 1933 con la asistencia de representantes de 21 Estados de la república y del Distrito Federal. El Congreso inauguró sus trabajos con una ceremonia en el Anfiteatro Bolívar de la Escuela Nacional Preparatoria, a la que asistieron como invitados de honor el presidente de la república, general Abelardo L. Rodríguez; el secretario de Educación Pública, licenciado Narciso Bassols, y el cuerpo diplomático. Pronunciaron discursos el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, químico Roberto Medellín; el rector de la Universidad de Guadalajara, doctor Enrique Díaz de León, y el presidente de la Confederación Nacional de Estudiantes, Guillermo G. Ibarra. [...] La delegación de la Universidad Nacional Autónoma de México quedó integrada por el rector, don Roberto Medellín; por el director de la Escuela Nacional Preparatoria, don Vicente Lombardo Toledano; por el doctor Ignacio Chávez; por el literato Julio Jiménez Rueda; por el ingeniero Ricardo Monges López y por el licenciado Luis Sánchez Pontón.⁴

En dicho congreso, Caso y Lombardo intercambiaron posturas sobre la obligatoriedad de la educación socialista; esto a raíz de que Lombardo formó parte de una comisión que recomendó al Congreso el establecimiento de un proyecto marxista que dirigiera la enseñanza en las universidades del país y, particularmente, que guiara la reformar del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).⁵ Antonio Caso, que era consejero universitario y miembro honorario del Congreso, envió al rector una respuesta crítica a la propuesta de la comisión.⁶ Como consecuencia se invitó a ambos a debatir sus posturas el 14 de septiembre en el aula “Justo Sierra” de la ENP. Cada uno replicó dos veces las ideas de su interlocutor, aunque después la polémica continuó en la prensa.

⁴ Juan Hernández Luna, “Polémica de Caso contra Lombardo sobre la universidad”, *Historia Mexicana*, vol. 19, núm.1, julio-septiembre, 1969, pp. 87-88.

⁵ Véase, *Ibid.*, p. 89.

⁶ “Caso había tenido ya antes una polémica con otro de sus discípulos que se manifestó inconforme con el intuicionismo, con Samuel Ramos, quien siempre estuvo lejos de las tendencias marxistas. Con Ramos la polémica fue igualmente violenta e igualmente personal. Sólo que Ramos, perteneciendo a la generación de Lombardo, no unía a su carácter de intelectual el de político, e incluso se encontraba más cerca de Caso que el propio Lombardo. Sus fuentes: Scheler, Husserl, Ortega y, más tarde Heidegger, fueron analizadas y suscritas en buena parte por su maestro. Adverso a la pedagogía marxista, Ramos, como todo mundo sabe, trató de encontrar el origen de los males nacionales en el carácter del mexicano, carácter deformado por un proceso histórico viciado. Ahora bien, su análisis, fecundo por muchos conceptos, se fundó en las tesis de algunos de los filósofos que, como Scheler y Husserl, sirvieron a Caso para oponerlos al marxismo de Lombardo”. Abelardo Villegas, *Op. cit.*, pp. 77-78.

En su primera intervención, Caso se posicionó en contra de la propuesta, señalando que la obligatoriedad de una educación socialista representaba un ataque a uno de los principios más caros para la Universidad: la libertad de cátedra. Para Caso la educación socialista impondría restricciones insoportables a los principios con que la institución debía conducirse. Se trataba pues de una incompatibilidad insuperable, pero ¿por qué habría que privilegiar la libertad de cátedra por encima de la educación socialista?

La primacía de este principio, advierte Caso, no es un capricho, sino que se funda en la naturaleza misma del conocimiento. Para él, todo descubrimiento científico es transitorio, puesto que “la ciencia no está hecha y se prolonga en una perspectiva eterna y va constantemente adquiriendo verdades que antes no tuvo”.⁷ Todo aquel que aspire a la verdad debe reconocer su naturaleza siempre perfectible; por tanto, limitar el contenido de la enseñanza a un canon predefinido de conocimientos se contrapone diametralmente a la idea de una ciencia siempre escéptica.⁸

Por otro lado, Caso resaltó la incompatibilidad entre la educación socialista y la diversidad y la cultura. El proyecto de ceñir la educación universitaria a un credo definido amenazaría con aniquilar la diversidad y la cultura. A esto se refería Caso cuando afirmaba que con la propuesta: “[se buscaba] espichar la cultura, ahogar el matiz, prohibida la diversidad, los que no son capaces de darse cuenta nuestro momento histórico es matizado y diverso en sí mismo”.⁹ Conviene destacar, no obstante, que la diversidad no es un bien inherentemente valioso en el imaginario de Caso. La apuesta por la diversidad no se desprende de la convicción de que toda concepción sea igualmente válida; la diversidad, en cambio, debe ser aceptada por las peculiaridades de nuestro momento histórico.¹⁰

Por último, Caso advirtió que, cuando la cátedra deba ceñirse a un credo determinado, es el propio pensamiento el que se encuentra bajo amenaza. La libertad es el terreno fecundo sobre el cual germina el pensamiento: “Pensar sin libertad es una

⁷ Antonio Caso, “Primera intervención del Maestro Antonio Caso en contra de las conclusiones formuladas por el Congreso de universitarios”, en Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, *Rumbo de la Universidad: testimonio de la polémica Antonio Caso Lombardo Toledano*, México, Colección Metropolitana, 1973, p. 28.

⁸ Sin embargo, por momentos la relación ciencia-verdad implícita en los argumentos de Caso deja ver su filiación platónica. Caso no rompe con la idea de la verdad como correspondencia, sino que parece concebir la búsqueda de la verdad como una indagación laboriosa similar a la dialéctica platónica.

⁹ Antonio Caso, “El marxismo en la preparatoria”, en Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, *Op. cit.*, p. 74.

¹⁰ Ver *infra* donde se describe la concepción sobre la verdad defendida por Caso.

contradicción manifiesta”.¹¹ Y puesto que la educación socialista implica acotar (¿eliminar?) la libertad de cátedra, con su instauración también quedaría acotado el pensamiento. De esta forma, según la exposición de Caso, la educación socialista debía ser celosamente evitada al menos por tres razones: 1) entorpece la labor de una ciencia en permanente construcción; 2) atenta contra la cultura y la diversidad; y 3) pone en jaque el medio idóneo para el desarrollo del pensamiento genuino.

Lombardo, por su parte, introdujo en la polémica un elemento al que Caso apenas y concede atención: el papel sociopolítico de la educación. Lombardo partió de un hecho contundente: “hay una injusticia en el mundo y ésta proviene de la falsa forma de producción y de la mala distribución de la riqueza material.”¹² Lombardo destacó que esta injusticia es un hecho “fundamental” e “innegable” y lo subrayó en sus dos intervenciones ante el Congreso de Universitarios Mexicanos, así como en sus participaciones en *El Universal*. Por consiguiente, su relevancia para la polémica no es menor.

Para Lombardo, la política educativa no tenía por qué mantenerse indiferente frente a esa injusticia palpable. La reivindicación de la educación socialista era también la certeza de que el educador no era tan sólo el guardián imperturbable de la cultura, sino también un actor político:

Hay por desgracia una humanidad que tiene hambre, no sólo espiritualmente sino también material. ¡Y nosotros queremos seguir discutiendo los valores eternos cuando hay miseria palpable, mugre evidente, mendigos desastrados, masas que están urgiendo el remedio claro y contundente! ¿Seguirá la Universidad discutiendo todas las ideas, todos los principios, para ofrecer al alumno nada más que vacilación y duda? No. La Universidad ya no debe educar para la duda ni en la duda, sino en la afirmación.¹³

Esta miseria, tan obvia como incómoda, observaba Lombardo, no iba a desaparecer por sí sola. El refinamiento cultural de una sociedad bien puede incrementarse diariamente. Diferentes grupos, desde las más diversas posiciones, pueden darse el lujo de proseguir el

¹¹ Antonio Caso, “La libertad de cátedra y la constitución española”, en Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, *Op. cit.*, p. 93.

¹² Vicente Lombardo Toledano, “Primera intervención del Doctor Vicente Lombardo Toledano en defensa de las conclusiones formuladas por el Congreso de universitarios”, en Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, *Op. cit.*, p. 50.

¹³ *Id.*, “Segunda intervención del Doctor Vicente Lombardo Toledano en defensa de las conclusiones formuladas por el Congreso de universitarios”, en Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, *Op. cit.*, p. 61.

interminable quehacer científico; empero, incluso ahí donde la luz del pensamiento conserva todo su brillo, la miseria pertinaz proyecta su sombra oprobiosa sobre el resto de la sociedad.

En la escala de valores expresada por Lombardo, la cultura no ocupaba el papel más elevado. Lejos de ser un bien inherentemente valioso, ésta jugaba el papel de un instrumento: “la cultura es un simple instrumento del hombre, no es por consiguiente una finalidad en sí.”¹⁴ Ésta debía coadyuvar a erradicar esa miseria que lacera la dignidad humana. Es por ello por lo que, desde esta posición, la libertad de cátedra no era razón suficiente para desechar la educación socialista. El valor de la educación se mide por el servicio que presta al combate a la miseria. Por sí sola la libertad de cátedra estaría muy lejos de ser un remedio efectivo contra las injusticias sociales:

[esta] ha servido simplemente para orientar al alumno hacia una finalidad política, en relación con las características del Estado burgués. [...] la enseñanza en las escuelas oficiales no ha sido más que un vehículo para sustentar en la conciencia de los hombres el régimen que ha prevalecido. No ha habido tal libertad de cátedra. Hemos tenido como siempre, *una pedagogía al servicio de un régimen*.¹⁵

Observemos que Lombardo no rechazaba los beneficios que Caso asoció con la libertad de cátedra, pero su análisis tuvo como referente los condicionamientos sociohistóricos. Las instituciones de enseñanza no son independientes ni de las condiciones materiales ni de los conflictos y valores que imperan en una sociedad determinada. La enseñanza, incluso ahí donde la libertad de cátedra es un principio celosamente defendido, no se imparte en completa libertad, sino bajo una serie de circunstancias que el catedrático no elige, puesto que le han sido legadas por el pasado. Y ya que estas circunstancias eran modeladas por el régimen capitalista, la libertad de cátedra se encontraba dirigida por los valores de dicho régimen. Inclusive ahí donde no se fomenta explícita y conscientemente el capitalismo; incluso cuando se transmiten las más diferentes y contradictorias opiniones, la falta de una orientación uniforme conduce al culto del éxito individual. Con ello se favorece la perpetuación del estado de las cosas.

Lombardo regresó sobre ese punto en varias ocasiones. En su artículo “Límites de la libertad de pensamiento”, señaló que la transmisión de conocimientos no está exenta de

¹⁴ *Id.*, “Primera intervención...”, en Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, *Op. cit.*, p. 44.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 46 y ss. Las cursivas son nuestras.

condicionamientos. La vida en comunidad implica asimilar los criterios y valores de ésta. Los conocimientos transmitidos por el educador no son ajenos a los juicios aceptados por la comunidad a la que pertenece.¹⁶ Por lo tanto, al destacar que la libertad y el pensamiento están condicionados histórica y socialmente, Lombardo sostuvo que quienes apelan a la libertad de cátedra en toda su pureza no hacen sino invocar una abstracción.

En resumen, en la posición de Lombardo encontramos un cuestionamiento al vínculo educación-sociedad. Si él promovió una educación socialista, su objetivo principal no era coordinar las nuevas verdades y el proceso de enseñanza; el quid de su argumento era problematizar qué papel debe jugar la universidad frente a la sociedad. Lombardo destacó que las instituciones educativas, incluso aquellas que parecen más distantes de las pugnas políticas mundanas, son un elemento clave para la reproducción de un modelo socioeconómico. Ser indiferente a lo que se enseña es ser indiferente al *statu quo*.

Justamente ese fue el punto que Caso evitó tocar. Él destinó una parte considerable de sus intervenciones a destacar la heterogeneidad del credo socialista; además, rechazó esta concepción por sus aparentes limitaciones y contradicciones.¹⁷ Si Vicente Lombardo había enfatizado que hablar de educación socialista valía la pena debido a esa miseria que no va a desaparecer por sí sola —un problema eminentemente político—, Antonio Caso se concentró en rechazar la educación socialista a partir de sus fundamentos filosóficos, un problema eminentemente teórico.

Al centrar su crítica en los socialismos y especialmente en el marxismo, Caso evitó pronunciarse sobre la condición insatisfactoria de la situación nacional. Enfiló, en cambio, sus baterías contra una filosofía de la historia de apariencia marxista, así como contra una ontología con tintes materialistas, pero no se pronunció sobre el problema destacado por Lombardo (la miseria como hecho fundamental) ni sobre la solución propuesta (la socialización de los medios de producción). Por tanto, puede afirmarse que una parte considerable de la polémica Caso-Lombardo se realizó en dos registros diferentes.

Antes de concluir la revisión de las posiciones es necesario atender dos elementos que ofrecerán una visión más completa sobre la idiosincrasia de los dos protagonistas de esta

¹⁶ *Id.*, “Límites de la libertad de pensamiento”, en *Obra Educativa, vol. I*, México, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano, 2015, p. 93.

¹⁷ *Cfr.*, sobre todo, los artículos de Caso “El marxismo en la preparatoria” y ““El marxismo y la universidad contemporánea””.

polémica. El primero a destacar es la concepción lombardista que equipara la educación con la transmisión de conocimientos y criterios.¹⁸ Una educación de este tipo implica que en el acto pedagógico se encuentren dos actores fundamentalmente distintos: uno que sabe y otro que no sabe. Es el primero quien le *transfiere* el conocimiento al segundo.

Esta transmisión era particularmente apremiante entre los alumnos de la ENP: “el adolescente, que apenas está en la pubertad y llega a la preparatoria, ¿cómo podría discutir las opiniones si no sabe cuáles son? Tiene que *recibir* las enseñanzas, es necesario darle orientación”.¹⁹ La educación según Lombardo es un proceso a través del cual se llena un vacío. Esta transmisión no se reduce al currículo habitual de la educación media superior, sino que abarca las cuestiones más profundas de la existencia: “para orientar hay que decir qué es la vida, qué es la verdad y cómo se transforman las instituciones sociales”.²⁰

Otra de las premisas que parece asumir este proceso de llenado/transmisión es que existe una verdad exenta de duplicidades. Si la transmisión de conocimientos ha de ser exitosa, el contenido transmitido debe ser tan inequívoco como los axiomas matemáticos. Este criterio, según vemos en Lombardo, abarca incluso la transmisión de verdades morales: “para adquirir lo elemental de la cultura necesitamos que [el profesor de moral] nos diga: esto es así, del mismo modo que nos dicen: así se resuelve una ecuación algebraica. [...] En otras palabras, nos tienen que decir cómo debemos vivir”.²¹

La concepción de la educación de Lombardo se sintetiza en el siguiente pasaje de su artículo titulado “Bases de la reforma universitaria”: “Orientar significa no sólo transmitir el conocimiento sino valorarlo, *entregar* al que lo *ignora* el acervo de la cultura logrado a través de los siglos y darle la *exacta* significación que tiene en el momento en que el conocimiento se *transmite*”.²² Aquí no sólo se describe el acto pedagógico como un proceso de transmisión que va del sabio al ignorante, sino que se indica que las verdades transmitidas deben ser tan exactas como las certezas matemáticas.

¹⁸ Vicente Lombardo Toledano, “Primera intervención...”, en Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, *Op. cit.*, pp. 44 y ss.

¹⁹ *Ibid.*, p. 54. Las cursivas son nuestras.

²⁰ *Ibid.*, p. 55.

²¹ *Ibid.*, pp. 53 y ss.

²² *Id.*, “Bases de la reforma universitaria”, en *Obra Educativa*, vol. III, México, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano, 2015, p. 137. Las cursivas son nuestras.

El otro elemento relevante es la concepción de la ciencia y la cultura defendida por Antonio Caso. Más arriba destacamos que Caso evita pronunciarse sobre el argumento principal expuesto por Lombardo. Asimismo, puesto que el académico no hace mención de los constreñimientos sociopolíticos que ciñen en los hechos a la libertad de cátedra, parecería que ignora en su argumento la imbricación entre educación y política. Sin embargo, sería inexacto afirmar esto, pues, antes bien, rechaza abiertamente todo intento por asociar educación y política: “La preparatoria se quiere transformar en un semillero de politicastros, en una confabulación de ignorancias, en un régimen que en vez de la ciencia muestra la política; en vez de la ética, la economía, y en lugar de la patria mexicana, la incolora y absurda tesis materialista”.²³

Si la labor pedagógica de la universidad se encuentra amenazada, de ello son responsables aquellos que pretenden mezclar esferas que nada tienen que ver entre sí. Así como la ética puede reflexionar mejor sobre los valores intemporales cuando se mantiene ajena a las mundanas consideraciones de la economía; así como la patria mexicana conserva su salud cuando se rehúsa a incorporar las mezquinas y exóticas tesis materialistas, la ciencia se mantiene pura ahí donde evita tener contacto con divagaciones políticas.

Pero para Caso no se trataba únicamente de trazar con claridad una frontera entre disciplinas aparentemente heterogéneas. La labor educativa de la universidad estaría plenamente realizada ahí donde se priorizan aquellas disciplinas y cosmovisiones que mejor se corresponden con la verdad. Con ello, el pensador mostró que su defensa de la libertad de cátedra no derivaba del relativismo cognitivo, pues también existía un fundamento último de la verdad, pero éste era incompatible con el fundamento reclamado por los promotores de la educación socialista.

Pese a la defensa de la diversidad, y pese al aparente rechazo de las verdades totalizadoras, Caso admitió que algunas vías son mejores que otras para alcanzar el conocimiento y los valores genuinos. Este matiz no estuvo presente en sus intervenciones durante el Congreso de Universitarios Mexicanos, pero sí es identificable en los artículos de opinión que el académico publicó con motivo de la polémica. En artículos como “Las dos nobles hermanas”, Caso repudió a las masas y al campo debido a su ignorancia, a su escaso

²³ Antonio Caso, “El marxismo y la universidad contemporánea”, en Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, *Op. cit.*, p. 75.

saber e, incluso, a su falta de cultura. Paralelamente, es en la ciudad, por intermediación del sabio, donde radica la cultura:

La sociedad es creadora de valores, pero sólo por intermedio del sabio. Saber es poder. Sólo el sabio puede, el ignorante, la masa, es naturaleza, no cultura. El rústico es el *hombre eterno* como ha dicho Spengler, no el ciudadano. El campo no sabe, por eso no puede; pero la ciudad es culta sólo por el sabio; el sabio sólo es culto por el conocimiento, y el conocimiento crea valores.²⁴

Por consiguiente, cuando Caso defendía la cultura del ataque perpetrado por la educación socialista, debemos entender que su defensa era la de un tipo muy particular de cultura. Tal como puede advertirse en el texto citado, no cualquiera participa en la creación de valores. El sabio, al ser el depositario del conocimiento, es el único actor autorizado para crear valores y perpetuar la cultura. Por eso, cuando Caso se pronunció en contra de los peligros que se ciernen sobre la cultura, pensó particularmente en la cultura del sabio.

Encontramos una posición similar en “La libertad de cátedra y la constitución española”. En ese artículo, Caso expuso con mayor claridad en qué consistían los peligros que acechan al conocimiento:

Si a la silenciosa y abnegada meditación personal, matriz de la ciencia, sustituye la "intromisión humillante" que profana el conocimiento; si el ambiente de la asonada popular interrumpe la meditación, así desaparece la libertad, el pensamiento se anonada en el propio acto. Allá afuera, en la plaza pública, la vocinglera inconexa; allá los discursos henchidos con la lepra del lugar común; en la aristocrática quietud del gabinete, la meditación que se unifica con la realidad y la torna clara, inteligible y humana. La ciencia se marchita al contacto de las asambleas numerosas y estultas. Su obra lo es siempre de individualismo y libertad.²⁵

Estas palabras suceden a la ya citada frase “pensar sin libertad es una contradicción manifiesta” y permiten señalar con mayor exactitud cuál es la libertad atesorada por Caso. Esta libertad es aquella que parece encontrar su plenitud al distanciarse de lo popular. En realidad, Caso parecía buscar una cultura y la libertad aristocráticas; de ese modo, cuando Caso afirmaba que la educación socialista amenazaba tanto a la libertad como al pensamiento, tal vez debemos entender que eran la libertad y el pensamiento del intelectual consagrado las que corrían peligro.

²⁴ *Id.*, “Las dos nobles hermanas”, en Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, *Op. cit.*, p. 87.

²⁵ *Id.*, “La libertad de cátedra y la constitución española”, en Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, *Op. cit.*, pp. 94 y ss.

En el Congreso de Estudiantes Universitario, después de escuchar los argumentos de ambos interlocutores, los delegados votaron las conclusiones del Congreso. La postura defendida por Lombardo ganó por una mayoría arrolladora, lo que ocasionó un gran debate nacional que llevó tanto a Lombardo como a Caso a pronunciarse en la prensa, en los artículos que ya hemos referido. Una ola de inquietud recorrió las universidades públicas de todo el país y se comenzó a gestar un movimiento que recordaba a la movilización estudiantil que en 1929 había conseguido la autonomía universitaria.²⁶

Balance crítico

Una vez expuestos los principales argumentos de ambas partes del diálogo, podemos ofrecer una aproximación crítica a cada una. En el caso de Antonio Caso, ¿no es el encumbramiento de la investigación un credo y, por lo tanto, el producto de una filosofía? Incluso asumiendo la “neutralidad” de la ciencia, ¿acaso la investigación no toma una postura respecto al *statu quo*? Tal y como lo señaló Max Horkheimer en *Teoría tradicional y teoría crítica*, una ciencia que renuncia a intervenir sobre la realidad —esa realidad que ha convertido en su objeto de estudio— es una ciencia que reifica la realidad.

Para que la ciencia se contente con investigar una realidad dada de antemano, es necesario que primero haya aceptado la separación tajante entre sujeto-objeto, pero esa separación es un producto histórico y darla por válida no puede ser sino producto de un credo.²⁷ Al mismo tiempo cabría preguntarnos si la ciencia no está inherentemente comprometida con la lógica de dominio. ¿Acaso insistir en una técnica neutral no equivale a pasar por alto sus aspectos perversos? La ciencia, pese a sus potencialidades liberadoras, está movida también por esa cara perversa de la dialéctica de la ilustración

Por otro lado, sugerir que la libertad de cátedra se ve limitada por la ley implicaría desconocer las pesadas restricciones que la estructura impone rutinariamente sobre la enseñanza. ¿No existen otros mecanismos a través de los cuales un cierto credo se impone sobre la investigación? Por ejemplo, los recursos disponibles para cada área, carrera y facultad; el nexo universidad-mercado de trabajo; el número de lugares disponibles en cada

²⁶ Para conocer las implicaciones de este movimiento estudiantil véase Emilio García Bonilla, “El conflicto universitario de 1933 en la prensa mexicana.” en María Fernanda García de los Arcos, coordinadora [et al.], *La fuente hemerográfica en la diacronía: variedad de enfoques*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, 2015, pp. 259-284.

²⁷ Max Horkheimer, *Teoría tradicional y teoría crítica*, Paidós, Barcelona, 2000, *passim*.

disciplina; la preselección de catedráticos por facciones/camarillas no imparciales; la influencia de la lógica de mercado sobre la educación; etcétera.

Aun cuando la libertad de cátedra es aceptada y promovida en los estatutos de la Universidad, todas estas condiciones de la estructura socioeconómica la restringen de facto. En el mundo real, la libertad de cátedra se convierte en la libertad por buscar los mejores medios para reproducir el estado de las cosas. Esto lo señaló Lombardo cuando advirtió que la libertad de cátedra había servido simplemente para orientar al alumno hacia una finalidad política, en relación con las características del Estado burgués.

Pero la postura de Lombardo no escapa al escalpelo de la crítica. Aunque ciertamente exagerado en muchas ocasiones, un caso paradigmático sobre los efectos perversos de ceñir la investigación a una cierta cosmovisión es el de Lysenko y la ciencia en tiempos de Stalin. Trofim Lysenko²⁸ fue un detractor de la genética occidental (mendeliana), a la cual tachó de capitalista. El “científico” soviético afirmaba que no existían diferencias cualitativas enraizadas en los genes y que éstas son siempre producto del ambiente.

Esa tesis no sólo pudo cuadrarse con algunas interpretaciones del materialismo histórico, sino que también fue aplaudida por Stalin. De esta forma, cuando la investigación se subordinó a un credo que presumía sus credenciales científicas, los resultados fueron sumamente perversos. Las investigaciones de Lysenko se dirigieron primordialmente al campo de la agricultura, donde los efectos sobre el desarrollo de semillas y sobre la producción agrícola no se hicieron esperar. El campo soviético se hundió por varios años debido a que las tesis “materialistas” se habían hipostasiado.

Por otro lado, aunque Lombardo reconoció que no hay enseñanza neutral, su remedio no resultó satisfactorio. Lombardo enfatizó que el conocimiento necesario para acabar con la tragedia que aqueja a la humanidad debe ser *transmitido* a los desposeídos. La clave está en

²⁸ Trofim Lysenko fue un biólogo y agrónomo nacido en 1898 en el Imperio ruso en el poblado de Karilvka (en lo que hoy es el óblast ucraniano de Poltava). Lysenko saltó a la fama tanto por su origen campesino como por sus investigaciones orientadas a mejorar el cultivo de trigo. Lysenko rechazó la genética mendeliana y la sustituyó por una mezcla de ideas lamarckianas, darwinistas y vitalistas. En particular, fue el responsable de promover la idea de que ciertos cultivos de trigo eran capaces de heredar características adquiridas. La reputación de Lysenko lo llevó a incluso a encabezar la Academia de Ciencias Agrícolas de la Unión Soviética. Sin embargo, su fama no fue el producto de la calidad de sus investigaciones o de los beneficios de éstas para el campo soviético, sino de los intereses de la propaganda estalinista y de sus funcionarios agrícolas. Sus investigaciones buscaban reforzar la debilitada moral de los campesinos soviéticos –la cual se vio fuertemente mermada tras el conflictivo periodo de colectivización–, así como aumentar de forma acelerada la productividad del campo. El fracaso de la agricultura soviética bajo la tutela del lysenkoísmo es un ejemplo paradigmático de qué puede ocurrir cuando la ciencia se subordina ciegamente a la propaganda.

la palabra transmitir, pues el poblano suponía que la ingenuidad de los estudiantes de bachillerato los hacía particularmente susceptibles a prédicas equivocadas. Por tanto, sería labor de la Universidad *transmitirles* aquellas ideas correctas sobre el verdadero funcionamiento del sistema capitalista y también los remedios a los males que éste genera.

Con ello la concepción pedagógica de Lombardo se asimila a lo que Paulo Freire denominó *educación bancaria*; a saber, una narración que implica un actor (el educador) y un sujeto pasivo (el educando). La realidad se refiere como algo estático y ajeno a la experiencia existencial, la cual es depositada en el educando.²⁹ De tal suerte, no existe creatividad, sino donación de sabios a ignorantes. Éstas son dos posiciones jerarquizadas y fijadas de antemano. Así, Freire ligaba la educación bancaria al asistencialismo, porque para ésta, la conciencia es un hueco que debe ser llenado.³⁰

Sin embargo, pese a la crítica que podemos realizar sobre ambas posturas, ello no equivale a descartar sus respectivos momentos de verdad. En el caso de Lombardo, su postura acierta al denunciar el carácter insatisfactorio e injusto del estado de las cosas. Éste no va a desaparecer por sí sólo, por más efectiva que sea la libertad de cátedra. Si “tenemos que acabar con la tragedia”, esto exige de nosotros acciones contundentes. Además, Lombardo acierta cuando reconoce que todo quehacer pedagógico es también un quehacer político.

En cuanto a Caso, debemos retomar su llamado a evitar los riesgos que aparecen ahí donde se subordina la educación a un credo específico. Más aún cuando esos credos adquieren propiedades etéreas, cuando se desentienden de su origen humano y cuando rechazan su falibilidad. En suma, debemos rechazar todo credo que busque hipostasiarse.

¿Son la libertad de cátedra y la enseñanza de una ideología compatibles? Mejor aún, ¿son compatibles en el marco de una educación promovida por el Estado? Una aproximación a esta respuesta la podríamos encontrar en lo que Freire llamó educación como práctica de la libertad. Esta educación busca que los seres humanos se reconozcan en y con el mundo. Aquí el educando no desempeña un papel pasivo ni funge meramente como un recipiente que espera ser llenado de ideas revolucionarias. Antes bien, “el convencimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación no es una donación hecha por el liderazgo revolucionario sino resultado de su concienciación.”³¹ A través de la educación como práctica

²⁹ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2010, pp. 77 y ss.

³⁰ *Ibid.*, p. 90.

³¹ *Ibid.*, p. 70.

de la libertad, mundo y conciencia se dan simultáneamente. En ella no hay yo sin no-yo y viceversa. Al reconocerse en el mundo, el ser humano ya no reconoce objetos, sino que problematiza los percibidos.³² El mundo se convierte no ya en algo dado o estático, sino en objeto de la acción y el conocimiento humanos; en una realidad en transformación o en un proceso.

Pensar y actuar ya no son dicotómicos.³³ La educación problematizadora es crítica y reconoce la historicidad del ser humano. El hombre y su mundo son inacabados, de ahí la necesidad de la educación: “la concepción problematizadora, al no aceptar un presente bien comportado no acepta tampoco un futuro preestablecido, y enraizándose en el presente dinámico, se hace revolucionaria”.³⁴ La práctica problematizadora no es fatalista, más bien invita a ver la situación de los seres humanos como problema: la realidad puede ser transformada.

Cuando la educación se mira desde este punto de vista, se tienden los cimientos para poner fin a la tragedia que Lombardo señaló con tanta insistencia. Una vez que el ser humano reconoce esta realidad como un producto surgido de su propia mano; una vez que la realidad no es más un hecho fatal inmune al cambio, nada impide que hombres y mujeres se propongan modificarlo. Al mismo tiempo, puesto que los productos ideológicos forman también parte de esta realidad antropomorfa, la educación como práctica de la libertad nos invita a reconocer la falibilidad de todo credo.

Fuentes consultadas

Bibliografía

- Caso, Antonio y Vicente Lombardo Toledano, *Rumbo de la Universidad: testimonio de la polémica Antonio Caso Lombardo Toledano*, México, Colección Metropolitana, 1973.
- García Bonilla, Emilio, “El conflicto universitario de 1933 en la prensa mexicana.” en María Fernanda García de los Arcos *et al.* (coordinadores.), *La fuente hemerográfica en la diacronía: variedad de enfoques*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco, 2015, pp. 259-284.
- Hernández Luna, Juan, “Polémica de Caso contra Lombardo sobre la universidad”, *Historia Mexicana*, vol. 19, núm.1, julio-septiembre, 1969.
- Lombardo Toledano, Vicente, *Obra Educativa, vol. I*, México, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano, 2015.

³² *Ibid.*, pp. 94 y ss.

³³ *Ibid.*, pp. 96 y ss.

³⁴ *Ibid.*, p. 98.

_____, *Obra Educativa, vol. III*, México, Centro de Estudios Filosóficos, Políticos y Sociales Vicente Lombardo Toledano, 2015.

Horkheimer, Max, *Teoría tradicional y teoría crítica*, Paidós, Barcelona, 2000.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 2010.

Villegas, Abelardo, “Idealismo contra materialismo dialéctico en la educación mexicana”, *Historia Mexicana*, vol. 15, núm. 1, julio-septiembre, 1965, pp. 69-83.

Los antecedentes del Plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto” de la Escuela Nacional Preparatoria, una alternativa a la educación socialista

Claudia Altaira Pérez Toledo

Introducción

El presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940) impulsó varios cambios estructurales en el sistema educativo mexicano. Su gobierno hizo efectiva la reforma del artículo 3° constitucional que había sido promulgada a finales de 1934 y que imprimía un carácter “socialista” a la educación. Huelga decir que en los diferentes círculos políticos e intelectuales del momento reinaba una confusión en torno a qué era una educación socialista. Y es que, debe recordarse que en la retórica política de la época, términos como socialismo, lucha de clases y proletariado fueron muy utilizados, pero con significados desiguales según el exegeta que las utilizaba.¹

El ejecutivo colocó a la educación en un lugar decisivo para cumplir la política gubernamental cargada de un nacionalismo revolucionario, cuestión que explica el carácter tendencioso que la educación pudo tener en algún momento.² Susana Quintanilla señala que Cárdenas “intervino más que ningún otro presidente de la república en los asuntos educativos, amplió los recursos financieros y los apoyos destinados a la educación y asignó a los maestros y a las escuelas importantes funciones en la transformación de la sociedad mexicana”.³

Las consecuencias de esta reforma en la Universidad Autónoma de México no tardaron en manifestarse y desembocaron,⁴ tras una intensa negociación de varios meses, en la reestructuración del plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP),⁵ además

¹ Victoria Lerner, *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1934-1940. La educación socialista*, México, El Colegio de México, 1979, p. 25-29.

² *Ibidem*.

³ Susana Quintanilla, “La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940”. Disponible en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.html [consultado el 10 de agosto de 2020.]

⁴ Debe recordarse que en 1910 se fundó la Universidad Nacional de México. Tras el movimiento estudiantil de 1929 que otorgó la autonomía a la institución frente al Estado, cambió su nombre al de Universidad Nacional Autónoma de México. En 1933, un conflicto estudiantil derivó en que la Casa de Estudios se separara de los proyectos educativos impartidos por el Estado y promulgó una nueva ley constitutiva que le quitó el carácter Nacional, denominándola Universidad Autónoma de México. Cfr. Renate Marsiske, “Crónica del movimiento estudiantil de México en 1929”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, núm. 1, 1998, p. 35-62; María de Lourdes Velázquez Albo, “El movimiento estudiantil en la UNAM, 1933”, *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, núm. 1, 2° semestre 2011, p.1-13.

⁵ En 1931, durante el rectorado de Ignacio García Téllez y estando a la cabeza de la Preparatoria Pedro de Alba, se estableció un plan de estudios de 2 años. Este plan estuvo vigente hasta 1935.

de la creación de una escuela que brindara la formación necesaria para el ingreso a las carreras, libre de orientaciones ideológicas que no fueran la pluralidad. Esta escuela fue la semilla de lo que actualmente se conoce como el Plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto” de la ENP, el único autorizado de los actuales nueve planteles para ofrecer estudios de nivel secundaria. En palabras del periodista Leonardo Frías, en este plantel confluyen “dos ríos, dos planes de estudio, dos estadios de vida: la niñez en tránsito a la adolescencia”.⁶

La educación socialista significó un caso paradigmático en la historia de la educación en México, pues fue uno de los intentos mejor organizados del Estado posrevolucionario por transformar el sistema educativo mediante una reforma constitucional. Sin embargo, su implementación despertó inquietudes y la oposición de sectores conservadores y de los universitarios que defendían a ultranza la libertad de cátedra que, con una reforma como la de Cárdenas, se podría sacrificar.⁷

El presente capítulo tiene por objetivo estudiar y analizar la postura de la Universidad Autónoma de México, y de la Preparatoria en particular, frente a las pretensiones del gobierno por establecer la educación socialista. Esta postura se abordará a través de la creación de la Escuela de Extensión Universitaria dentro de la Escuela Nacional Preparatoria, como una alternativa no ideologizada, en medio de un panorama totalmente politizado. Esta nueva escuela tenía como objetivo preparar a los estudiantes para las carreras profesionales ofertadas por el establecimiento universitario.

Para tales efectos se tratarán dos aspectos. Por un lado, explicaré la reacción del cuerpo de gobierno y el entonces rector de la institución, Fernando Ocaranza, ante la reforma del artículo 3º constitucional en el régimen cardenista. De esta manera se podrán comprender los factores que posibilitaron que la Universidad ofertara cursos de nivel secundario a través de la modificación del plan de estudios de la ENP. Considero que dicho proceso permite advertir, en palabras de Pedro Flores Crespo, “el grado de participación de los distintos actores políticos y sociales; sus formas y medios de negociación, y el grado y nivel en que

⁶ Leonardo Frías, “La Escuela de Iniciación Universitaria cumple 80 años”, *Gaceta UNAM*, 15 de septiembre de 2015. Disponible en <http://www.gaceta.unam.mx/20150914/la-escuela-de-iniciacion-universitaria-cumple-80-anos/> [consultado el 20 de enero de 2019.]

⁷ Antonio Caso fue uno de los más connotados polemistas a este respecto.

actúan los grupos de presión a lo largo del proceso de política” ante la implementación de una reforma educativa.⁸

En segundo lugar, se tratará con cierto detalle la creación de la Escuela de Extensión Universitaria; abordaré cómo se fue constituyendo y perfilando la idea de esta escuela secundaria como una alternativa para defender la autonomía y la libertad de cátedra al interior de la Universidad. A través de este proceso se observa claramente el rechazo de la Casa de Estudios a la denominada tendencia socialista del gobierno de Lázaro Cárdenas, un aspecto que se analizará a partir de la propuesta teórica de Antonio Viñao sobre el análisis de la cultura escolar, “útil para entender esa mezcla de continuidades y cambios, de tradiciones e innovaciones, que son las instituciones educativas, y ofrecer un marco explicativo para analizar” las reformas educativas y los aspectos incorporados o rechazados.⁹

La Escuela Nacional Preparatoria en las primeras décadas del siglo XX

En la segunda mitad del siglo XIX, el gobierno encabezado por Benito Juárez convirtió la educación en un eje prioritario de su programa de gobierno debido a las esperanzas que éste depositó en ella como vehículo para alcanzar la paz y el progreso de la nación. Dentro de este contexto, el 2 de diciembre de 1867, una vez alcanzado el triunfo sobre el Imperio, se expidió la *Ley Orgánica de Instrucción Pública*, la cual sentó las bases de la organización del sistema educativo, al establecer que la instrucción primaria debería ser pública, gratuita y obligatoria; mientras que para la instrucción “secundaria” creó un conjunto de escuelas nacionales de educación superior, precedidas por la Escuela Nacional Preparatoria. Desde el inicio de sus

⁸ Pedro Flores Crespo, *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*, México, INIDE, UIA, 2008, p. 5-20.

⁹ “La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo”. Antonio Viñao, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambio*, España, Morata, 2006, p. 59.

labores, en los primeros meses de 1868, la Preparatoria fue duramente criticada por numerosos autores en los diarios y revistas de la capital. Las críticas estaban dirigidas al carácter laico de la institución, su plan de estudios enciclopédico, el positivismo que enarbolaba, el compromiso social de sus estudiantes con la población mexicana y la lista continúa.¹⁰

Hacia 1910, cuando se fundó la Universidad Nacional de México (UNM), la Preparatoria fue una de las escuelas que la conformaron, esto a pesar de los debates sobre la conveniencia de que la Preparatoria formara o no parte de ella; algunos personajes como Agustín Aragón cuestionaron incluso la pertinencia de una Universidad.¹¹ En el lapso de 1910 a 1920, diversos cambios políticos nacionales incidieron significativamente en la vida académica y administrativa de la Universidad. Uno de los más trascendentales para la ENP fue que, durante el gobierno de Venustiano Carranza y previamente con Victoriano Huerta, la UNM se vio mutilada con la separación de la Escuela Nacional Preparatoria, etapa en la que esta última dependería del Departamento General de Educación Pública del Distrito Federal (1917-1920).¹²

Durante la década de 1920, los gobiernos en turno y sus colaboradores propiciaron la conformación de un sistema educativo mexicano con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El objetivo fundamental fue acabar con el analfabetismo que para entonces era de proporciones alarmantes; de tal suerte, la prioridad en ésta y las siguientes dos décadas fue la educación popular con sentido social, con lo cual no quiere decirse que se dejó en el abandono a la educación superior.¹³

La Preparatoria se reintegró a la Universidad tan pronto José Vasconcelos ocupó la Rectoría de la Casa de Estudios. El discurso de la educación con perspectiva social llegó a la ENP y unió sus esfuerzos con la Universidad; en 1923 fundaron la Escuela Nacional Preparatoria Nocturna, que posteriormente se conocerían como el Plantel 3 de la Preparatoria “Justo Sierra”, creada gracias al fuerte impulso que le dio José María de los Reyes y de un

¹⁰ Las ácidas críticas hacia la Preparatoria pueden seguirse en Walter Beller, Bernardo Méndez y Santiago Ramírez, *El positivismo en México*, México, UAM, 1985, p. 59-107.

¹¹ Lourdes Alvarado, *La polémica en torno a la idea de Universidad en el siglo XIX*, México, UNAM, IISUE, 2009, p. 153-166.

¹² Javier Garcíadiego, *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, México, El Colegio de México-UNAM, 2000, p. 221-225.

¹³ Javier Garcíadiego, *Autores, editoriales, instituciones y libros. Estudios de historia intelectual*, México, El Colegio de México, 2015, pp. 45-49.

grupo de profesores voluntarios. Esta propuesta tenía un profundo sentido social, pues buscaba que los conocimientos ofertados para unos cuantos pudieran llegar a sectores no favorecidos, como obreros o estudiantes que trabajaran y que por la falta de tiempo no asistían a clases aun teniendo el deseo de superarse. De esta forma se inició un proceso de ampliación del campo de acción de la institución fundada por Gabino Barreda.¹⁴

En 1925, durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928) se expidió un decreto que autorizaba a la SEP establecer Escuelas de Enseñanza Secundaria. Se crearon escuelas con un plan de estudios de tres años para evitar que la enseñanza secundaria se concentrara únicamente en la Escuela Nacional Preparatoria, que perdió su lugar preponderante en ese nivel de estudios dentro del sistema educativo mexicano. Es innegable que en la decisión gubernamental influyeron motivos pedagógicos, sociales y políticos. En la retórica callista se dijo que el propósito era la democratización de la enseñanza; pero también era un objetivo tímidamente expresado el debilitar la Preparatoria.¹⁵

Las autoridades argumentaron que la decisión de implantar la secundaria respondía a que el paso de sexto año de primaria a la Preparatoria era demasiado brusco. Además, se comentaba que la Preparatoria “atendía, casi de modo exclusivo, a la parte intelectual, sin preocuparse por el cultivo de otras actividades derivadas de características intelectuales, del medio y de la época, y cuyo desarrollo debe tomar en cuenta toda educación integral”.¹⁶ Así, se le quitó a la Preparatoria el carácter de institución secundaria y se dio origen a una educación media superior. No obstante, en 1935 la ENP recobró el derecho de brindar este grado escolar a través del establecimiento de una Escuela de Extensión Universitaria.

La Universidad Autónoma de México en 1933

A inicios de la década de los años treinta, un conflicto estudiantil derivó en la reestructuración de la institución de educación superior y condujo a la expedición de una nueva Ley Orgánica de la Universidad Autónoma de México (1933). De esta manera, las relaciones con el Estado

¹⁴ Baltasar Dromundo, *La Escuela Nacional Preparatoria Nocturna y José María de los Reyes*, México, Porrúa, 1973.

¹⁵ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 2003, p. 230.

¹⁶ Edmundo Escobar, “La integración de la Preparatoria (tercera parte)”, *Gaceta de la ENP*, vol. 5, núm. 12, 15 de noviembre de 1978, p.7.

se vieron trastocadas y, pese a que se otorgó plena autonomía a la institución, el acuerdo no resultó del todo benéfico pues implicó la eliminación del subsidio presupuestal.¹⁷

A decir de Inmanol Ordorika: “privaba a la Universidad del calificativo de ‘Nacional’, puesto que ésta no estaba comprometida con los proyectos de educación popular que defendía el estado”.¹⁸ A raíz de la promulgación de dicha ley, se habló del origen de “una nueva Universidad”; al tiempo que se renovaba todo el cuerpo de gobierno, incluido el Consejo Universitario, órgano de poder donde se tomaban las principales decisiones de la Casa de Estudios.

Ese periodo fue un momento de severas críticas hacia la Universidad, pues el estigma del supuesto elitismo aún la perseguía; por otro lado, los problemas económicos no se hicieron esperar.¹⁹ En la prensa numerosos artículos tachaban a la institución de conservadora y antirrevolucionaria; incluso, en septiembre de 1933, en el contexto del Primer Congreso de Universitarios Mexicanos, Antonio Caso (miembro honorario de dicho evento) y Vicente Lombardo Toledano (director de la Escuela Nacional Preparatoria) sostuvieron un debate en torno a la función social de la Universidad.²⁰

De acuerdo con Lombardo, las universidades debían adoptar el materialismo histórico como eje rector de sus cátedras e investigaciones, lo cual conduciría a la progresiva sustitución del capitalismo por un sistema socialista. Caso, en una postura significativamente distante, no soslayaba el compromiso de la Universidad con los sectores poco favorecidos; sin embargo, argumentaba que la institución era una entidad cultural de investigación y enseñanza que no debía acoger un solo credo filosófico, artístico, social o científico. Esta última fue la idea que se sedimentó como parte de la cultura escolar de la Universidad Autónoma de México y la que defendió la mayoría del personal docente y autoridades de la institución.²¹

Es posible encontrar resonancia de ambas posturas: la de Lombardo, hombre cercano al régimen de Cárdenas, influyó en la reforma al artículo 3º constitucional, según la cual los

¹⁷ María de Lourdes Velázquez Albo, *Op. cit.*, pp.1-13

¹⁸ Inmanol Ordorika, *La disputa por el campus poder, política y autonomía en la UNAM*, México, UNAM, 2006, p. 69.

¹⁹ Lilia Estela Romo Medrano, *La Escuela Nacional Preparatoria en el centenario de la universidad*, México, UNAM, Escuela Nacional Preparatoria, 2011, p. 78.

²⁰ Inmanol Ordorika, *Op. cit.*, p. 70.

²¹ El conflicto entre Lombardo-Caso se recogió en las obras completas de Antonio Caso. Véase Antonio Caso, *Obras completas I: Polémicas*, México, UNAM, 1971.

niveles de educación escolar primario, secundario y normal serían socialistas; mientras que estudiantes y profesores de la Universidad y sus homólogos en los estados concordaron con Caso en el resguardo de la libertad de cátedra. La confrontación trascendió la tribuna y se suscitaron fuertes manifestaciones contra Lombardo; se cerró temporalmente la Preparatoria, al mismo tiempo que Caso y sus seguidores denunciaban su descontento. Finalmente, Vicente Lombardo Toledano renunció a la dirección de la ENP para colaborar estrechamente con el régimen de Cárdenas.

Más allá del enfrentamiento de Caso con su antiguo alumno, el episodio es representativo del panorama intelectual y político del periodo, caracterizado por fuertes polarizaciones y un nacionalismo revolucionario. El acercamiento del régimen hacia las masas campesinas y obreras hicieron que la educación se orientara con sentido social. Desde su campaña, Lázaro Cárdenas había aludido que era necesario abandonar la orientación de la educación superior hacia las profesiones liberales para convertirla en eminentemente técnica.²²

Aunado a ello, la institución universitaria experimentaba revueltas estudiantiles y desestabilización constante. Como muestra, en el periodo de 1929 a 1935, cinco rectores tomaron posesión del cargo.²³ El último de ellos fue Fernando Ocaranza, elegido en noviembre de 1934, poco antes de que asumiera la presidencia Lázaro Cárdenas. Al momento de su elección, Ocaranza estaba consciente del reto que implicaba encabezar la Universidad, así lo expresó en sus memorias escritas más tarde: “Nunca se me ocultaron las dificultades con que habría de tropezar: situación económica difícil, ambiciones contrariadas, relajamiento de las costumbres estudiantiles, deseos incomprensibles de que fuesen las masas y no la ley, las determinantes de los actos universitarios”.²⁴

Ocaranza heredó una institución que apenas sobrevivía económicamente y venía de un clima estudiantil tenso. A inicios de la década de los treinta se generaron huelgas estudiantiles en la Facultad de Ciencias Químicas y en la Escuela de Economía; malestar en la Facultad de Derecho y manifestaciones de extrema izquierda dentro de la Escuela de Artes Plásticas. Todos estos levantamientos fueron locales, no así la huelga generalizada que derivó

²² Lilia Estela Romo Medrano, *Op. cit.*, p. 82.

²³ Archivo Histórico de la Universidad Nacional Autónoma de México (en adelante, AHUNAM), colección Rectores.

²⁴ Fernando Ocaranza, “La Tragedia de un rector” [Texto de renuncia del Dr. Fernando Ocaranza al cargo de Rector], 1943, en AHUNAM, Colección Rectores: Fernando Ocaranza, caja 2, exp. 16, México, ff. 2-3.

en la renuncia en 1934 del rector Manuel Gómez Morín, a tan solo unos días de cumplir un año como líder de la Casa de Estudios.²⁵

Las agitaciones estudiantiles anteriores evidenciaron la necesidad de una reorganización universitaria profunda. Durante el rectorado de Ocaranza se puso en marcha la reestructuración de las dependencias que conformaban la institución de educación superior. La Escuela Nacional Preparatoria sería una “corporación preliminar” (brindaría una formación adecuada para cursar una carrera universitaria) y el trabajo profesional se agrupó en torno a cuatro facultades: Facultad de Filosofía y Bellas Artes (Filosofía, Arquitectura, Artes Plásticas y la Superior de Música); Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (Derecho, Economía y Comercio); Facultad de Ciencias Médicas y Biológicas (Medicina, Enfermería y Obstetricia, Odontología y Veterinaria); y Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (Ingeniería y Ciencias Químicas).²⁶

Al frente de la rectoría, Ocaranza enfrentó el siempre complejo y accidentado proceso de reestructuración institucional. Apenas se daban los primeros pasos hacia la estabilización de la Universidad cuando se aprobó la reforma del artículo 3° constitucional, cuestión que volvió su rectorado especialmente difícil, pues tuvo que enfrentar las tensiones que se suscitaron entre la Casa de Estudios y el gobierno de Lázaro Cárdenas.²⁷

El establecimiento de la Escuela de Extensión Universitaria

Javier Mendoza afirma que la reforma del artículo 3° de la Constitución no afectó directamente a la educación superior; no obstante, la Universidad Autónoma de México se involucró en los debates que generó este cambio legislativo.²⁸ Todo comenzó cuando el exrector Ignacio García Téllez (1929-1932), en ese momento secretario de Educación Pública y leal a Cárdenas, declaró en enero de 1935 que las escuelas secundarias brindarían una educación que prepararía a los alumnos para cursar carreras técnicas. En respuesta a las

²⁵ Lilia Romo Medrano, *Op. cit.* pp. 58 y 59.

²⁶ Archivo Histórico del Consejo Universitario (en adelante AHCU), 1935, caja 1, expediente 11. En 1934 desapareció la Escuela Normal Superior y se separó la Escuela de Educación Física.

²⁷ “Fernando Ocaranza”. Disponible en <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/254/90.pdf> [consultado el 10 de enero de 2019.]

²⁸ Lourdes Alvarado y Clara Inés Ramírez, cédula “NÚCLEO 4 EXPANSIÓN DE LA PREPA. Subnúcleo 4. 3. Plantel 2 ‘Erasmus Castellanos Quinto’ Iniciación Universitaria: un desafío a la educación socialista” cuya autoría corresponde al equipo curatorial de la Exposición “Experiencia y Vanguardia: 150 años de la Escuela Nacional Preparatoria”, Museo Universitario de Ciencias y Arte, UNAM.

aseveraciones de su predecesor, el rector Ocaranza comentó: “En tal caso la Universidad está obligada a crear una escuela secundaria de tipo especial con propósito para preparar a los alumnos que deseen emprender cualesquiera de las profesiones liberales”.²⁹

Para entonces, las estadísticas de ese nivel de educación iban en crecimiento en cuanto al número de alumnos y al presupuesto que se destinaba a las escuelas. Según datos proporcionados por el texto *Las Escuelas Secundarias de México*, elaborado por el Departamento de Enseñanza Secundaria de la SEP: de 4 escuelas existentes en 1926 con 3 500 alumnos, en 1933 se contaba con 7 810 inscritos, y se pensaba que en 1935 existirían 17 escuelas. Estos datos corroboran el impulso que brindó la SEP a la educación inicial y secundaria, con un aumento del presupuesto para esta última de 700 mil pesos en 1926 a 1 430 445 pesos en 1934.³⁰

Frente a esta oferta del Estado, que en teoría tenía una orientación socialista, el rector propuso una alternativa de escuela secundaria que hacía eco de la tradición de libre cátedra de la Universidad e implicaba la reestructuración de la Escuela Nacional Preparatoria con el establecimiento de dos ciclos de estudios. El primero de ellos a cargo de la Escuela de Extensión Universitaria o “Cursos de Extensión Universitaria”, que se conformaría por los primeros tres años iniciales, equivalentes a los que brindaban las secundarias financiadas por el Estado, y otro ciclo de dos años orientados a las carreras profesionales.³¹

Tales ciclos escolares fueron una propuesta de Alfonso Caso al Consejo Universitario en junio de 1935. Su nombre hacía alusión al concepto Extensión Universitaria que, a inicios del siglo XX, se refería de manera general a la labor de acercamiento de la obra educativa de centros de educación superior con sectores de la población menos favorecidos. Sin embargo, al comienzo de la década de los treinta la Extensión Universitaria tuvo un sentido más específico, “fue definida en el *Anuario de 1931-1932* con base en la Ley Orgánica de la UNAM, como ofrecimiento a quienes concluían la primaria y no estaban en condiciones de

²⁹ José Blanco, *La UNAM: su estructura, sus aportes, su crisis, su futuro*, México, CONACULTA, 2001, p. 149.

³⁰ Departamento de Enseñanza Secundaria de la Secretaría de Educación Pública, *Las Escuelas Secundarias de México*, México, SEP, [1934].

³¹ “Antecedentes”. Disponible en <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced5.html> [consultado el 29 de enero de 2019.]

asistir a las aulas y a los laboratorios de la Universidad. La tarea de la institución no era enseñar las primeras letras, sino divulgar los conocimientos científicos”.³²

Para concretar la propuesta, se presentó el tema ante el Consejo Universitario. En las sesiones llevadas a cabo en la primera mitad de 1935, se expresaron diversas opiniones a favor y en contra; se indicó que con esta reforma la Universidad cumpliría con su función social, aunque también se llegó a cuestionar si no se tomaría como una acción de rebeldía clara hacia el ejecutivo de la nación.³³ Por otro lado, el secretario de Educación Pública, García Téllez, y el presidente defendían la capacidad del Estado de ser el único que podía brindar ese nivel de estudios. Los mismos maestros de enseñanza secundaria, algunos de los cuales pertenecían a la Federación Estudiantil y grupos obreros, entre ellos la Confederación Revolucionaria Campesina de Jalisco, llegaron a solicitar que se hiciera extensiva la educación socialista a las universidades.

También se escribieron varios artículos en la prensa que se opusieron a la nueva oferta educativa que planteaba Ocaranza. A modo de ejemplo, la primera plana del diario *El Nacional* con fecha del 30 de agosto de 1935, manifestó:

Si analizamos la cuestión desde el punto de vista pedagógico, encontramos condenante la noción del Rector Ocaranza, porque al prolongar hacia abajo, en la escala de estudios, el dominio de la Universidad priva a los adolescentes de la oportunidad para determinar libremente su vocación, puesto que los toma al salir de la primaria, cuando no están bastante cuajados para saber lo que en realidad quieren ser [...]³⁴

Si bien es cierto que las relaciones entre Ocaranza y Cárdenas fueron delicadas, nunca llegaron a la confrontación directa, a través de la movilización estudiantil generalizada. Existieron algunas manifestaciones estudiantiles que criticaron al gobierno del general michoacano; sin embargo, no fueron una constante como en años anteriores. Pese a ello, ya habían ocurridos desacuerdos entre ambos personajes dada la negativa del rector a ceder parte del patrimonio universitario cuando el gobierno cardenista solicitó la Casa del Lago, sede del Instituto de Biología, que se proyectaba como residencia presidencial durante su gestión. El espacio se otorgaría a cambio del Rancho de las Hormigas, conocido como Los Pinos.

³² Lilia Estela Romo Medrano, *Op. cit.*, p.60

³³ Javier Mendoza Rojas, *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX*, México, UNAM, p. 240.

³⁴ *El Nacional*, 30 de agosto de 1935, p. 1.

Finalmente, ante “la guerra de periodicos” que se suscitó, Cárdenas optó por mudarse a este último lugar.³⁵

Llegado el caso, el anterior altercado pudo aumentar el deseo del gabinete cardenista por disminuir la influencia de la Universidad en la educación. Por ende, el gobierno en turno dio prioridad a la creación de nuevos centros de educación como el Instituto Politécnico Nacional en 1936, con una orientación hacia la técnica y dirigida a los estudiantes hijos de obreros; de esta manera, los principios de la educación socialista penetraron en la esfera de la educación superior.³⁶

A pesar de las voces en contra, la Universidad continuó enarbolando el nuevo plan de estudios de la Preparatoria. Además, al considerar la importancia de ampliar su rango de acción a nivel escolar de estudios secundario, aprobó el Reglamento de Incorporación de Planteles Particulares, el cual le otorgaba capacidad para acoger escuelas secundarias. En palabras de Ordorika, “la Universidad pretendía convertirse en un Ministerio de educación paralelo, cosa que el sistema político mexicano no estaba dispuesto a permitir.”³⁷

La relación entre el Estado y la Universidad se tornó más tensa. A través del presupuesto, Cárdenas vio la manera de condicionar a la institución para que reorientara las actividades y doctrinas según la educación socialista.³⁸ Asimismo, declaró que la precaria economía de la Universidad se debía a las obligaciones que marcaba la Ley Orgánica de 1933 y, si deseaban aumentar los recursos, ésta tendría que modificarse, restringir la autonomía y permitir la intervención del Estado. El Ejecutivo ya había planeado cambios en la legislación universitaria, que posteriormente presentaría al Congreso de la Unión.³⁹ En una carta que el presidente dirigió a Ocaranza se expresaban de manera clara tales intenciones:

Más si el gobierno asume –como se pretende– todas las responsabilidades de orden económico que presupone el sostenimiento de dicho instituto, tendrá necesariamente que restringir su autonomía, modificando por ficticio el régimen imperante, para ponerlo en concordancia con la realidad y dar franca intervención al Estado en la marcha administrativa

³⁵ Lilia Romo Medrano, *Op. cit.*, p. 82-84.

³⁶ Gabriela Contreras, “Crisis de los compromisos universitarios. La universidad entre 1945 y 1944”, en Raúl Domínguez (coord.), *Historia general de la Universidad Nacional siglo XX. De los antecedentes a la Ley Orgánica de 1945*, México, UNAM, IISUE, 2012, p. 463-477.

³⁷ Inmanol Ordorika, *Op. cit.*, p. 70.

³⁸ La Secretaría de Educación Pública presentó una demanda ante la Suprema Corte de Justicia por violación a los ciclos escolares establecidos en el artículo tercero Constitucional, la cual procedió.

³⁹ Celia Ramírez López, *Permanencia y cambio: universidades hispánicas 1551-2001*. vol. 2, México, UNAM, 2006, p. 402.

de esa casa de estudios, así sea sólo para efecto de velar por una correcta y conveniente aplicación de sus fondos.⁴⁰

Lo anterior implicó una seria afrenta a las batallas libradas desde décadas atrás por la autonomía y la libertad de cátedra, al tiempo que condicionaba los planes de estudios de las escuelas y facultades. Por ende, la cúpula universitaria tomó una postura clara frente a los juegos políticos presidenciales que usaban los recursos públicos como vía de presión y reafirmó su independencia en cuanto al Estado posrevolucionario. Finalmente, en 1935, ante los numerosos ataques que recibió, desde ligarlo con grupos católicos hasta acusarlo de estar en contra de las corporaciones de alumnos, Fernando Ocaranza presentó su renuncia, no sin antes concretar, el 14 de septiembre de 1935, el nuevo ciclo de estudios ofertado por la Escuela de Extensión Universitaria.

La Escuela comenzó con la asistencia de más de mil alumnos. Al principio se ubicó en la calle Sadi Carnot, colonia San Rafael; luego mudó su residencia en distintas ocasiones, de la calle Bucareli a la calle Licenciado de Verdad, hasta que décadas más tarde, contó con un local propio en la delegación Iztacalco, lugar en el que aún continúa. En un inicio el establecimiento conservó el nombre de Escuela de Extensión Universitaria, inclusive en 1952, año en el que pasó a formar parte de uno de los dos ciclos de estudios (tres años de Extensión Universitaria y dos de Preparatoria) que se ofrecían dentro de la ENP, Plantel 2 “Erasmus Castellanos Quinto”. En 1964 se reformó nuevamente el plan de estudios quedando en seis años, tres años de Iniciación Universitaria y tres años de Preparatoria. La Escuela de Extensión Universitaria se designó Escuela de Iniciación Universitaria, título que reflejaba el sentido introductorio a las profesiones liberales que se impartían dentro de la Universidad.

Conclusiones

La reforma educativa constitucional que estableció la educación socialista, los tintes ideológicos de la misma y el deseo gubernamental de intervenir en los establecimientos de educación superior ocasionaron el resquemor y alertaron a las autoridades de la Universidad Autónoma de México, puesto que contrastaba con la autonomía y la libertad de cátedra.

⁴⁰ Cita tomada del capítulo del libro: Gabriela Contreras, “1933-1944 once años de vida universitaria autónoma”, en David Piñera Ramírez (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México*, tomo II, siglos XIX y XX, México, SEP, UABC, ANUIES, 2001, p. 433.

Preceptos fundamentales que se habían defendido en diversos momentos de la historia de la institución, creando escenarios inimaginables para el momento, como el hecho de que la Universidad impartiera el nivel educativo secundario a través de la modificación del ciclo escolar de la Escuela Nacional Preparatoria y el establecimiento de la Escuela de Extensión Universitaria. Una secundaria de tipo especial, universitaria, que buscó en su momento “librarse de la educación socialista y despertar conciencia y vocación”.⁴¹

El cabildeo político entre el gobierno de Cárdenas y el cuerpo de gobierno de la Casa de Estudios, cuyo vocero fue el rector Fernando Ocaranza, llevó a que la institución universitaria se comprometiera a cooperar con el Estado para cumplir con los fines educativos, tanto culturales como sociales dentro del marco de la Ley Orgánica de 1933 que le dio autonomía. En este sentido, la coyuntura política posibilitó la reorganización de la Preparatoria que restituyó el plan de estudios de cinco años desaparecido con el establecimiento de la enseñanza secundaria a nivel federal en la década de los veinte, al mismo tiempo que reafirmó el sentido de educación liberal impartida en todas las escuelas y facultades que conformaban la Casa de Estudios.

Huelga decir que, más allá de la pugna recién relatada, los esfuerzos encaminados para crear la Escuela de Extensión Universitaria y la Preparatoria Nocturna denotan que la Universidad estaba apostando por brindar educación secundaria, media y superior a sectores de la población menos favorecidos. A su vez, su fundación fue parte del proceso de consolidación y crecimiento de la Universidad y particularmente de la Preparatoria, que tuvo su auge en los años cincuenta y sesenta.

Fuentes consultadas

Archivos

Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM)

Archivo Histórico del Consejo Universitario (AHCU)

Bibliografía

Alvarado, Lourdes, *La polémica en torno a la idea de Universidad en el siglo XIX*, México, UNAM, IISUE, 2009.

Beller, Walter, Méndez, Bernardo, Ramírez, Santiago, *El positivismo en México*, México, UAM, 1985.

Dromundo, Baltasar, *La Escuela Nacional Preparatoria Nocturna y José María de los Reyes*, México, Porrúa, 1973.

⁴¹ Leonardo Frías, *Op.cit.*

- Blanco, José, *La UNAM: su estructura, sus aportes, su crisis, su futuro*, México, CONACULTA, 2001
- Caso, Antonio, *Obras completas I: Polémicas*, México, UNAM, 1971.
- Contreras, Gabriela “1933-1944 once años de vida universitaria autónoma”, en David Piñera Ramírez (coord.), *La educación superior en el proceso histórico de México*, tomo II, siglos XIX y XX, México, SEP, UABC, ANUIES, 2001, p. 422-444.
- Contreras, Gabriela, “Crisis de los compromisos universitarios. La universidad entre 1945 y 1944”, en Raúl Domínguez (coord.), *Historia general de la Universidad Nacional siglo XX. De los antecedentes a la Ley Orgánica de 1945*, México, UNAM, IISUE, 2012, p. 463-477.
- Flores Crespo, Pedro, *Análisis de política pública en educación: línea de investigación*, México, INIDE, UIA. 47, 2008.
- Garciadiego, Javier, *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, México, El Colegio de México, UNAM, 2000.
- _____, *Autores, editoriales, instituciones y libros. Estudios de historia intelectual*, México, El Colegio de México, 2015.
- Lerner, Victoria, *Historia de la Revolución Mexicana. Periodo 1934-1940. La educación socialista*, México, El Colegio de México, 1979.
- Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 2003.
- Marsiske, Renate, “Crónica del movimiento estudiantil de México en 1929”, *Revista Historia De la Educación Latinoamericana*, núm. 1, 1998, p. 35-62.
- Mendoza, Javier, *Los conflictos de la UNAM en el siglo XX*, México, UNAM, 2001.
- Ordorika, Inmanol, *La Disputa por el campus Poder, política y autonomía en la UNAM*, México, UNAM, 2006.
- Ramírez López, Celia, *Permanencia y cambio: universidades hispánicas 1551-2001*. vol. 2, México, UNAM, 2006.
- Romo Medrano, Lilia Estela, *La Escuela Nacional Preparatoria en el centenario de la universidad*, México, UNAM, Escuela Nacional Preparatoria, 2011.
- Velázquez Albo, María de Lourdes, “El movimiento estudiantil en la UNAM. 1933”, *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, núm. 1, 2º semestre 2011, p.1-13
- Viñao, Antonio, *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, España, Morata, 2006.
- Departamento de Enseñanza Secundaria de la Secretaría de Educación Pública, *Las Escuelas Secundarias de México*, México, SEP, 1934.

Prensa

Escobar, Edmundo, “La integración de la Preparatoria (tercera parte)”, *Gaceta de la ENP*, vol. 5, núm. 12, 15 de noviembre de 1978, p.7.

El Nacional, 30 de agosto de 1935, p. 1.

Recursos electrónicos

Frías, Leonardo, “La Escuela de Iniciación Universitaria cumple 80 años”, *Gaceta UNAM*, 15 de septiembre de 2015. Disponible en <http://www.gaceta.unam.mx/20150914/la-escuela-de-iniciacion-universitaria-cumple-80-anos/> [consultado el 20 de enero de 2019.]

Quintanilla, Susana, “La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940”. Disponible en http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.html [consultado el 10 de agosto de 2020.]

“Fernando Ocaranza”. Disponible en <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/254/90.pdf> [consultado el 10 enero de 2019.]

“Antecedentes”. Disponible en <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/anteced5.html> [consultado el 29 de enero de 2019.]

Exposiciones

Alvarado, Lourdes, Ramírez, Clara Inés, cédula “NÚCLEO 4 EXPANSIÓN DE LA PREPA. Subnúcleo 4. 3. Plantel 2 `Erasmus Castellanos Quinto` Iniciación Universitaria: un desafío a la educación socialista” cuya autoría corresponde al equipo curatorial de la Exposición “Experiencia y Vanguardia: 150 años de la Escuela Nacional Preparatoria”, Museo Universitario de Ciencias y Arte, UNAM.

El 33 duranguense: ¿defensa de la autonomía o lucha contra la pedagogía de Estado?¹

Misael Martínez Ranero

Introducción

La “esencia rebelde de la juventud” aparece como un lugar común dentro del análisis de los movimientos estudiantiles. Ese presupuesto invita a pensar que los jóvenes viven en conflicto permanente con las autoridades como condición de su edad; sin embargo, desde un enfoque social debe aceptarse que las etapas de vida pueden condicionar las conductas y las acciones, pero no las determinan. Por si fuera poco, esa “esencia rebelde” suele encuadrar las protestas del estudiantado como parte de una postura de izquierda y, en automático, coloca a los dirigentes del régimen a la derecha de la ecuación.

Pero ¿qué sucede cuando un gobierno se asume de izquierda y los alumnos son quienes ostentan una ideología de derecha? Independientemente de la línea política en boga, los estudios que se centran en los llamados grupos conservadores son escasos, pero existen. Respecto a las organizaciones estudiantiles destacan las investigaciones que abordan la presencia de facciones opositoras juveniles radicales cuyo seno católico las identificó claramente con la derecha, gestadas y promovidas en las instituciones educativas, donde las universidades constituyeron el principal centro de reclutamiento.²

La huelga estudiantil que detonó el 3 de noviembre de 1933 en el Instituto Juárez (IJ) del estado de Durango,³ en el papel, cumple con las características anteriormente señaladas;

¹ En esta colaboración se propone utilizar el término “pedagogía de Estado” como el conjunto de elementos indispensables para poner en marcha un determinado proyecto educativo a nivel nacional, en este caso, la educación socialista. Así, la pedagogía de Estado constituye una categoría de amplio análisis que no se restringe a las facultades didácticas del sistema, sino que está dirigida a la formación de un tipo específico de ciudadanos y, por ende, de una sociedad. De ese modo, para que la pedagogía de Estado sea efectiva se requiere de docentes, alumnos, autoridades educativas, instituciones y planes de estudio congruentes con la orientación ideológica del régimen en turno, pero además, necesita ser un proceso de largo aliento que esté plenamente vinculado con las líneas económicas, políticas y culturales del país.

² Algunos de los grupos más destacados son los Tecos de Guadalajara en 1933, el Yunque de Puebla en 1954 y el Movimiento Universitario de Renovadora Orientación (MURO) de la Ciudad de México en 1962. Véase López Macedonio, “Los Tecos en el México de la primera mitad de los años setenta y su proyecto transnacional anticomunista”, tesis de maestría en Historia Moderna y Contemporánea, México, Instituto Mora, 2007, y Santiago Jiménez, “Anticomunismo católico. Raíces y desarrollo del Movimiento Universitario de Renovadora Orientación (MURO), 1962-1975”, tesis de maestría en Historia Moderna y Contemporánea, México, Instituto Mora, 2012.

³ Durante la sesión del 16 de octubre de 1933 se presentó en el Congreso de Durango una iniciativa de Ley Orgánica para el IJ; la huelga del 3 de noviembre que se extendió por casi 20 días fue resultado de numerosas

es decir, fue un conflicto que enfrentó a los estudiantes autonomistas en contra de la educación socialista. Así, en este capítulo se presenta una anomalía que, incluso con precedentes y consecuentes, no deja de llamar la atención: un sector de derecha (asignada) que luchaba por la libertad de cátedra versus un régimen de izquierda (asumido) que buscaba imponer su ideología.

Cabe mencionar que el uso del binomio horizontal izquierda-derecha es de suma utilidad por su carácter simplificador y generalizador, aunque son esas mismas cualidades las que impiden que los conceptos encajen para todas las realidades. De tal suerte que situar a los actores en alguno de los dos hemisferios sería reduccionista y, lejos de aclarar, podría confundir. No obstante, aun con las imprecisiones es conveniente rastrear y explicar por qué asumieron o asignaron tal o cual ideología, ya fuera para desmarcarse del otro, o bien, para definir al enemigo.

Yo sostengo que el caso del 33 duranguense permite abordar, por una parte, la tradición política de esa entidad que, en apariencia, no presentó mayores sobresaltos en la esfera pública durante el periodo posrevolucionario y; por otra parte, permite analizar la calidad instrumental de la querrela estudiantil⁴ en el entendido de que, en el fondo, la disputa emplazada en el Instituto Juárez no respondió a fines educativos ni a posicionamientos ideológicos opuestos a la educación socialista, sino que fue el resultado de intereses políticos y del uso del *influyentismo*⁵ para distribuir algunos puestos en el interior de la institución.

Tradición política y educación superior en Durango⁶

2016 fue el año en que finalmente se impuso un candidato de oposición rumbo a la gubernatura del estado de Durango. José Rosas Aispuro, de la coalición Convergencia, PAN,

discusiones y de la eventual aprobación de dicha Ley. Véase Bermúdez Monterde, *La huelga estudiantil de 1933*, Durango, Universidad Juárez del Estado de Durango, 1956.

⁴ Loaeza, *Clases medias y política en México*, México, El Colegio de México, 1988.

⁵ En México se entiende por influyentismo: “Práctica en la que una persona se ve favorecida por la relación que mantiene con otra que ocupa un cargo público o alguna posición de poder, de manera que obtiene concesiones o privilegios”. S/a, *Diccionario del Español de México* en <<https://dem.colmex.mx/ver/influyentismo>> [Consulta: 19 de septiembre de 2020.]

⁶ Cabe precisar que se trata de una revisión superficial que busca poner en contexto al objeto de estudio; por ello, el seguimiento de la educación superior en el estado deja de lado la formación técnica y las Normales de maestros y se concentra en el Instituto Juárez y sus distintas configuraciones. Parte importante de este apartado se desprende de mi tesis de maestría “Una expectativa, distintas experiencias: el caso de los habitantes de la Casa del Estudiante Duranguense en la Ciudad de México (1952-2002)”, tesis de maestría en Historia Moderna y Contemporánea, México, Instituto Mora, 2018.

PRD y PT, ostenta actualmente el cargo de gobernador en una entidad típicamente priista. De acuerdo con René Rivas Ontiveros, “si bien es cierto que para la década de los sesenta ya existía una oposición tanto de derecha como de izquierda, políticamente organizadas, ninguna de las dos era significativamente representativa y, por consiguiente, tampoco electoralmente competitiva”.⁷

Sin pretender encasillar a toda la sociedad duranguense, Rivas Ontiveros sostiene que los estudiantes universitarios, técnicos y normalistas no se movilizaban, las diferentes generaciones de esas escuelas “históricamente se han caracterizado por ser acríticas y por estar estrechamente vinculadas a la cultura política priista”.⁸ Inclusive los movimientos estudiantiles más notorios fueron eminentemente conservadores. El de 1933, protagonizado por un reducido grupo de alumnos del entonces IJ, tuvo una duración de 19 días en los que la educación socialista, promovida previo y durante el sexenio cardenista, fue la causante del disturbio y el presunto mal que los juaristas ansiaban combatir.

Mayor alcance, aunque no mejores dividendos, consiguió el movimiento estudiantil-popular del Cerro de Mercado acaecido en 1966, el cual tampoco supuso la politización ni la ideologización de los jóvenes involucrados. El 66 duranguense constituye el movimiento estudiantil por antonomasia de la entidad; sin embargo, por sus características no puede ser considerado “antisistémico, tampoco independiente del gobierno y de su partido ni mucho menos de izquierda”. A pesar de que los estudiantes fueron partícipes destacados, la toma del Cerro de Mercado puede catalogarse como “un movimiento social realizado por encargo, [...] política, ideológica y financieramente manipulado por un poderoso e influyente grupo de empresarios madereros”, a la postre, los únicos beneficiados.⁹

⁷ Rivas Ontiveros, “El 66 duranguense: de la ilusión y la movilización popular a la manipulación y el engaño”, en René Rivas Ontiveros (coord.), *Los años 60 en México: la década que quisimos tanto*, México, UNAM-Gernika, 2018, p. 99.

⁸ *Ibid.*, p. 103.

⁹ *Ibid.*, pp. 91-93. Al respecto, los informantes de Rosa María Valles Ruiz narran cómo fue que el general Salvador Rangel Medina, comandante de la X Zona Militar, ordenó bajar a los catorce estudiantes que “tomaron” el Cerro de Mercado un 9 de mayo de 1966, para que, días después, el mismo comandante diera su “visto bueno”, insinuando la anuencia de Enrique Dupré Ceniceros, gobernador en turno del estado, así como el apoyo de Gilberto *Chibeto* Rosas, industrial maderero influyente de la región, y del empresario León de la Peña para que continuaran con el movimiento. La protesta se prolongó del 2 de junio al 28 de julio del mismo año y la resolución, como anticiparon los empresarios, veló solamente por sus intereses. Véase Valles Ruiz, “Hablo de lo que sé y viví: Testimonios del movimiento estudiantil-popular 1966 en Durango”, en René Rivas Ontiveros (coord.), *Los años 60 en México: la década que quisimos tanto*, México, UNAM-Gernika, 2018, pp. 67-90.

La revisión somera de las movilizaciones más emblemáticas del Durango contemporáneo sirve para evidenciar la ausencia de una tradición combativa y, por ende, el supuesto apego de los duranguenses con la línea conservadora; empero, como se advirtió con anterioridad, esa lectura reduccionista dejaría de lado otras posibilidades y haría necesaria la existencia de dos bandos irreconciliables que, para el caso que aquí nos ocupa, ante la propuesta de reforma al artículo tercero constitucional planteada en 1932¹⁰ debieron velar por su *statu quo* a costa de la beligerancia.

Respecto a la educación superior en Durango, puede señalarse que ésta ha experimentado diferentes facetas a través del tiempo: eclesiástica, secularizada, técnica y universitaria, mismas que se compaginan con las transformaciones a nivel institucional, desde Colegio de Jesuitas y Seminario Conciliar durante la época colonial, hasta Colegio Civil (1856), Instituto del Estado (1860) y Universidad (1957), como permanece hasta nuestros días.¹¹ Evidentemente, cada una de las etapas fue producto de su contexto, por lo tanto, la cantidad de alumnos y los programas impartidos se fueron configurando y ajustando con el correr de los años.

A pesar de las especificidades propias de cada momento y de cada región, la pauta en materia educativa se dictaba desde la Ciudad de México; a saber, según Guadalupe Rodríguez:

Académicamente, la mirada estaba puesta en el centro del país. En 1925 se buscaba hacer reformas a los planes de estudio a fin de hacerlos coincidir con los de la Escuela Nacional Preparatoria, donde los alumnos que iban de Durango encontraban dificultades por la falta de coincidencias. En 1928, el Instituto adoptó el calendario escolar de la UNAM y en 1929 se adoptaron sus planes de estudio para preparatoria y profesional.¹²

Desde la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, a cargo de José Vasconcelos, se asumió la federalización como una “medida eficaz para incrementar el

¹⁰ La reforma al artículo 3º constitucional se propuso durante el Congreso Pedagógico de Jalapa, celebrado en julio de 1932. Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1970, p. 152.

¹¹ Actualmente es la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED). Castrejón y Pérez, *Historia de las universidades estatales*, México, SEP, 1976, 2 vols., p. 181.

¹² Rodríguez López, “El jardín de las violetas”, en Miguel Vallebuena Garcinava (comp.), *Una mirada sobre la educación superior en Durango (1634-2016). 160 aniversario del Colegio Civil del Estado*, Durango, Universidad Juárez del Estado de Durango, 2016, p. 228.

control y lograr cierta uniformidad en el sistema educativo”.¹³ No obstante, pese a que la federalización se fijó como propósito de dicha secretaría, lo que en el papel debió funcionar por decreto, en la realidad tuvo que lidiar en contra de la capacidad financiera de cada estado y hacer frente a los intereses de gobernadores y de algunos dirigentes de agrupaciones locales y sindicales. Es decir, aun tratándose de un organismo rector, no debe suponerse que todas las medidas y decisiones se tomaban desde la SEP.

Más que una contradicción o una negativa a los requerimientos dictaminados desde la capital del país, la situación debe entenderse como una constante negociación entre los distintos niveles de gobierno —federales y locales— por el predominio de los puestos de interés. En ese sentido, lo que oficialmente era el rechazo a la iniciativa de Ley Orgánica del Instituto Juárez,¹⁴ aprobada en el congreso estatal el viernes 10 de noviembre de 1933, extraoficialmente fue una disputa por la designación de los profesores del Instituto y el inminente cese de Laureano Roncal como director del plantel.¹⁵

Podría parecer paradójico que una institución con matrícula reducida y con apenas dos licenciaturas entre su oferta formativa fuera un centro de tensión, pero ello implicaría ignorar que el IJ era la Máxima Casa de estudios de la entidad y que los egresados de esas carreras (Derecho y Notaría) estaban encaminados a copar la incipiente burocracia y a dar forma a la esfera política duranguense. Ante ese riesgo, como contrapeso y en función de sus intereses personales, el gobernador de Durango, Carlos Real Félix,¹⁶ pugnó por acomodar a

¹³ Greaves, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*, México, El Colegio de México, 2008, p. 91.

¹⁴ En la obra de Beatriz Valles Salas y Beatriz Corral Raigosa se rescatan los que, a su entender, constituyeron los principales puntos de la Ley Orgánica del IJ: la enseñanza que se imparta en dicho plantel es Secundaria, Preparatoria y Profesional, la primera y la segunda serán las que preparen a los alumnos para entrar a las facultades universitarias; la enseñanza profesional se reduce a las carreras de Abogado y Notario, además de las que se crearen; la enseñanza es laica y gratuita; podrá cobrarse en beneficio del establecimiento, cuotas de inscripción por la expedición de títulos, certificados, diplomas y revalidación de estudios y títulos profesionales; el Consejo Directivo se formará con todos los catedráticos y un representante de los alumnos; la autoridad del Instituto está encomendada a una persona que se nombrará Rector; el año escolar comenzará el 1° de febrero y terminará el 30 de noviembre de ese año. Valles Salas y Corral Raigosa, *La presencia femenina en el Instituto Juárez (1872-1957)*, Durango, Universidad Juárez del Estado de Durango, 2014, p. 139.

¹⁵ Véase Gallegos, *Historia de la Universidad Juárez del Estado de Durango*, Durango, Universidad Juárez del Estado de Durango, 1981, vol. II.

¹⁶ El general Carlos Real Félix, oriundo de Tamazula, Durango, ocupó el puesto de gobernador de 1932 a diciembre de 1935, cuando fue reemplazado por el también general Severino Ceniceros, quien ocupó un breve interinato hasta agosto de 1936. Real Félix, de adscripción callista, fue víctima de los conflictos políticos que se detonaron entre cardenistas y los partidarios del otrora “Jefe Máximo”, situación que devino en su destitución. Pacheco Rojas, *Breve historia de Durango*, México, El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, 2001, pp. 237-242.

sus incondicionales como parte del cuerpo docente, sin importar que algunos de ellos provinieran de la Ciudad de México y fueran ajenos a las cúpulas regionales.¹⁷

Para Valles Salas y Corral Raigosa el punto medular para comprender el conflicto se ubica en un artículo transitorio de la iniciativa que a la letra dice: “Por una sola vez, queda facultado el C. Gobernador del Estado para designar a los Catedráticos del Instituto a fin de facilitar la nueva organización del Establecimiento y darle la debida orientación ideológica”.¹⁸ Por esa “nueva organización” y la “debida orientación ideológica” debe entenderse educación socialista; sin embargo, ni Real Félix pretendía un apego cabal a la pedagogía de Estado ni los huelguistas reaccionaron como genuinos defensores de la autonomía y de la libertad de cátedra.

Autonomistas vs socialistas¹⁹

Con frecuencia, los duelos discursivos están cargados de juicios de valor y se aderezan con frases sensacionalistas que buscan convencer a quienes los leen o los escuchan de su adecuado proceder. Dicho de otro modo, en este tipo de controversias los discursos contienen tintes maniqueos, la justicia y la razón suelen pertenecer a un solo bando y, por descarte, las causas de la oposición carecen de cordura y validez; de tal suerte, los lugares de enunciación son piezas fundamentales para el análisis del fenómeno social, toda vez que ayudan a entender la selección de las palabras, el tono de las críticas y el nivel de los reclamos.

Más allá de la distancia que separa al estado de Durango de Jalisco, *El Informador*, periódico de circulación regional, puso atención en los sucesos que la Ley Orgánica promovida por el general Carlos Real detonó en el norte del país. Pese a no constituir una noticia que desbordara las páginas del diario, es significativo que se le destinara espacio a una problemática en apariencia distante y con poca trascendencia; aunque debe recordarse, y aquí hay otro punto de encuentro entre la temática y la fuente, que en la ciudad de Guadalajara

¹⁷ Valles Salas y Corral Raigosa, *op. cit.*, pp. 139-142.

¹⁸ *Ibid.*, p. 140.

¹⁹ Para la elaboración del presente apartado se consultó *El Informador* durante los días neurálgicos del movimiento estudiantil del IJ, tomando como punto de partida el 10 de noviembre de 1933, aunque existen notas que aluden al conflicto desde el 4, 7 y 9 de noviembre. Si bien es cuestionable abordar un evento duranguense a partir de un periódico publicado en Guadalajara, cabe señalar que el contexto de pandemia imposibilitó la consulta de material hemerográfico local; no obstante, aun concediendo que la revisión tiene una deuda con el proceso analizado, este estudio debe considerarse como una propuesta que no pretende agotar todas las variantes.

los estudiantes de la Universidad (U de G) estaban librando su propia batalla en contra del socialismo.²⁰

En la “Sección editorial” de *El Informador* correspondiente al 11 de noviembre de 1933, aunque de forma tangencial, se tocó el problema del Instituto Juárez ya en curso. Sin dar por confirmada la versión, la nota ofreció una dura crítica hacia el accionar desmedido de algunos gobernadores, entre los que se incluyó a Carlos Real:

El [gobierno] de Durango, según dicen los periódicos, encarcela a los padres de familia porque no mandan a sus hijos a las escuelas en huelga y, además, persigue a los estudiantes. Todos piden garantías a gritos, para contener la fiebre de los atentados que ha tenido a bien ordenar el alto funcionario, pasando, indiferente, sobre la Constitución Política.²¹

Así como las medidas del mandatario duranguense pudieron ser una excusa de la prensa para cuestionar la postura y los atributos de algunos gobernantes, la huelga también pudo ser el pretexto del general Real para actuar con mano dura en contra de algunos sectores de la población. La oración “según dicen los periódicos” posee un dejo de vaguedad que invita a la especulación, pero su autenticidad parece confirmarse con la columna que se redactó al otro día con la siguiente información:

La Confederación Estudiantil en nombre de los huelguistas del Estado de Durango, se ha dirigido al C. Presidente de la República, pidiéndole que intervenga ante el Gobernador de Durango para poner fin lo más pronto posible, a las violaciones consumadas por las autoridades locales. Piden ante todo que se ordene la inmediata libertad de las madres de familia capturadas dizque por fomentar las huelgas de los estudiantes.²²

Las “violaciones consumadas por las autoridades locales” marcaron la pauta a seguir en los reproches de los duranguenses que, presuntamente, tenían eco en las páginas de *El Informador*. De hecho, como parte de las transgresiones de las autoridades se mencionó la censura latente de los canales de comunicación que dificultaría la libre expresión de los estudiantes. En ese tenor, el diario tapatío sirvió para manifestar que los huelguistas no cederían hasta que se reformaran los artículos de la Ley universitaria que los perjudicaba,

²⁰ Véase Martínez Moya, “Libertad de cátedra o socialismo de Estado. El dilema de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara en 1933-1937”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, vol. 16, núm. 22, enero-junio de 2014, Colombia, pp. 191-211.

²¹ S/a, “El difícil problema actual”, *El Informador*, 11 de noviembre de 1933, p. 3.

²² S/a, “Piden la libertad de algunas madres de estudiantes”, *El Informador*, 12 de noviembre de 1933, p. 2.

ayudando a romper el veto: “También se dice que el gobierno local ha dispuesto que ninguna imprenta de Durango debe hacer o imprimir manifiestos u otra clase de [escritos] a los huelguistas. Pero éstos dicen que recurrirán a otros Estados”.²³

Sobre la defensa de la autonomía y de la lucha contra la educación socialista poco se hablaba. A diez días de iniciado el movimiento ni las demandas del estudiantado ni sus mecanismos de organización figuraban entre las planas de *El Informador*; hasta ese punto, el espacio destinado a la noticia versaba sobre la reprobable actuación del gobierno estatal y los atropellos que cometía contra la ciudadanía:

La Confederación Nacional de Estudiantes [CNE], recibió hoy un extenso memorial procedente de Durango, en que se detalla la forma brutal en que fueron tratadas algunas madres de familia de aquella capital, al ser aprehendidas por la policía. Dicen los informes que dichas madres no fueron simplemente detenidas sino arrastradas hasta la cárcel, dándoseles muy mal trato; por lo que se ha levantado una ola de protesta en todo el Estado.²⁴

Tratándose de un evento tan focalizado resulta complicado imaginar que la “ola de protesta” se extendiera por toda la entidad, incluso cuando eran mujeres y jóvenes los agraviados. La tonalidad de los mensajes parecía instigar a que se tomara partido a favor de los alumnos del IJ; puesto que, en definitiva, se antojaba más sencillo simpatizar con las madres de familia ultrajadas que con el gobierno opresor, sobre todo cuando este último no tenía derecho de réplica.

Curiosamente, el miércoles 15 de noviembre de aquel año, en primera plana, la postura de Carlos Real se hizo escuchar en voz de dos funcionarios del estado. El senador Antonio Gutiérrez y el diputado Alejandro Antuna visitaron la tarde del martes a Abelardo Rodríguez para proporcionarle el informe de la situación. Recalaron las facilidades que brindaron a los miembros de la Confederación Nacional Estudiantil que se desplazaron a Durango para investigar los hechos y enfatizaron que la resolución que originó el conflicto se había ceñido al espíritu revolucionario a costa de un mal menor:

Insisten en que los estudiantes acepten las nuevas cuotas por matrícula en pro de los intereses de los mismos estudiantes, y la remoción por sólo esta vez, de parte del personal docente de

²³ S/a, “Los estudiantes de Durango siguen en actitud de huelga”, *El Informador*, 13 de noviembre de 1933, p. 1.

²⁴ S/a, “Nuevos informes sobre el conflicto estudiantil en Durango”, *El Informador*, 14 de noviembre de 1933, p. 2.

la Universidad y Facultades, por estimar que las actuales, tanto por sus años y otras causas se hallan imposibilitados para normar a los estudiantes a esta era de evolución, tan necesaria, de acuerdo con los ideales de la revolución.²⁵

El balance, acorde con lo enunciado, fue favorable para los políticos duranguenses, la Confederación de Estudiantes se mostró dispuesta a “no apoyar más a los estudiantes si éstos persisten en su actitud de intransigencia”; mientras que, en una posición condescendiente, el presidente de la república expresó su preocupación ante la problemática, que no era privativa de Durango, y los exhortó a que zanjaran prontamente las diferencias, recordándoles que “de ninguna manera intervendrá en esos problemas, ya que son de exclusiva competencia de las autoridades locales”.²⁶

El 16 de noviembre se cortó el seguimiento de la huelga del IJ, pero destaca una amplia nota relacionada con el paro de labores en la Universidad de Guadalajara. Como si fuera un espejo de lo acaecido en el norte, el fracaso de las negociaciones, según la versión del estudiantado, se debía a que no estaban dispuestos a renunciar a su autonomía ni a poner en entredicho la libertad de cátedra.²⁷ La falta de acuerdos en la reunión, refiere el reportaje del día siguiente, desencadenó un mitin en el jardín San Francisco y una manifestación posterior que recorrió las principales avenidas de la ciudad; los acontecimientos terminaron en un edificio de la Escuela Normal donde se registró un violento enfrentamiento entre los estudiantes y un contingente de policías.²⁸

Da la impresión de que la onda belicosa se expandió por todo el territorio nacional, el mismo 16 de noviembre —aunque rescatado en el ejemplar del 17— los estudiantes huelguistas de Durango pronunciaron “virulentos discursos contra el gobierno federal y el

²⁵ S/a, “La Confederación de Estudiantes no apoyará a los de Durango”, *El Informador*, 15 de noviembre de 1933, p. 1.

²⁶ *Idem*.

²⁷ S/a, “Fracasaron las pláticas entre el ejecutivo y los estudiantes”, *El Informador*, 16 de noviembre de 1933, p. 1.

²⁸ No se incluirán los detalles del enfrentamiento porque el caso de Guadalajara no es el objeto de este estudio, pero vale la pena señalar que el periódico del 17 de noviembre ofrece las versiones de ambos bandos, donde se aprecian notables contradicciones en el orden de las acciones. Por dar un ejemplo: en la versión de los jóvenes, las autoridades llegaron a reprimirlos con sus “macanas y pistolas” sin motivo aparente, por lo que ellos se vieron obligados a refugiarse en el edificio; mientras que la versión de los oficiales narra que intervinieron ante la petición de los vecinos que les exigieron poner orden, pero al ingresar al lugar fueron recibidos con proyectiles y disparos de armas de fuego, por lo que ellos debieron repeler la agresión. Véase S/a, “Declaraciones del Comité de Huelga de los Estudiantes”, *El Informador*, 17 de noviembre de 1933, pp. 1-3 y S/a, “La Secretaría General de Gobierno habla sobre los acontecimientos y sobre las pretensiones de los estudiantes”, *El Informador*, 17 de noviembre de 1933, pp. 1-3.

general don Plutarco Elías Calles”. El gobierno local advirtió que mantendría el orden y que no permitiría desmanes, solicitando inclusive el apoyo de tropas federales, pero el informe de última hora no presagiaba un escenario alentador: “Se ha sabido que ha circulado la amenaza de huelga general en Durango y poblaciones de Lerdo, Gómez Palacio y otras, como solidaridad con la huelga estudiantil, lo que viene a agravar la situación entre el gobierno local y los estudiantes y familiares de éstos”.²⁹

La escalada de la violencia y las tensiones acumuladas motivaron la intervención del personaje político de mayor jerarquía en aquel periodo, Plutarco Elías Calles.³⁰ Las declaraciones del sonoreense no desentonaron con la línea que manejó estando al frente de la nación, por el contrario, puso en la escena a sus antiguos enemigos: “Desde que comenzaron estos acontecimientos he estado siguiendo su proceso y he creído descubrir en todos los sucesos desarrollados la mano oculta y falaz del clero y de los elementos fanáticos que mueve a su antojo principalmente beatas históricas y hombres de conciencia aprisionada”.³¹

Si la lectura del general podía parecer tendenciosa, más tendencioso sonaba el rumbo que vaticinó para el conflicto:

De continuar este estado de cosas y no ponerse un remedio eficaz me temo que los elementos revolucionarios, obreros y campesinos, que están librados ya de la acción clerical por obra de la Revolución, al darse cuenta de las finalidades perversas que se persiguen, tomarán una acción enérgica y serán ellos los que se encarguen de castigar y reducir el orden a estos brotes reaccionarios, pues tiene que llegar el momento en que la conducta de estos trastornados del orden público se haga ya intolerable.³²

A la vista de Calles sólo existían dos facciones: los revolucionarios con sus instituciones y los “eternos enemigos del progreso”. Si bien la misiva estaba dirigida al licenciado Sebastián Allende, gobernador del estado de Jalisco, el mensaje del expresidente aludía también a lo que ocurría en Durango, como parte de un problema de más amplio espectro. Quizá fuese coincidencia o quizá, como parte de su investidura de “Jefe Máximo”, el oriundo de Guaymas tenía otra información y los reportes del secretario General de Gobierno de Jalisco le daban la razón esa misma tarde:

²⁹ S/a, “El conflicto estudiantil en Durango”, *El Informador*, 17 de noviembre de 1933, p. 1.

³⁰ Para un panorama general del contexto político de la época véase el trabajo introductorio de esta obra.

³¹ S/a, “El Gral. Calles opina sobre el estudiantado”, *El Informador*, 18 de noviembre de 1933, pp. 1, 5.

³² *Idem.*

El ejecutivo del estado ha tenido conocimiento que desde el mediodía de hoy, los obreros, campesinos y otras agrupaciones revolucionarias acordaron formar un frente único de contraataque a la huelga estudiantil, por considerar que el gobierno del estado representa ampliamente los anhelos del pueblo revolucionario.³³

Así las cosas, las denominaciones dieron un vuelco y la disputa ya no era entre autonomistas y socialistas, sino entre revolucionarios y reaccionarios, o cuando menos ese era el enfoque que a los gobiernos convenía respaldar. Empero, el guion de los estudiantes colocaba a ambos actores en lados opuestos de la balanza; la Confederación Nacional de Estudiantes también mostró su preocupación en relación con lo acaecido el 16 de noviembre tanto en Jalisco como en Durango. Para el caso de los tapatíos presentaron una larga lista con el nombre de los compañeros hospitalizados y el tipo de lesión que sufrieron; respecto a los duranguenses emitieron un mensaje más sensacionalista: “Hoy efectuóse [sic] sepelio del niño muerto por la policía durante las manifestaciones de ayer”.³⁴

La gravedad del asunto, comentaron los miembros de la CNE, hacía impostergable la intervención del presidente Abelardo Rodríguez, a quien dirigieron un memorial en busca de una “solución decorosa a los problemas”, toda vez que los gobernadores Sebastián Allende y Carlos Real desechaban las peticiones del alumnado y, peor aún, mezclaban “elementos ajenos a los estudiantes para fomentar los desórdenes y contar con pretextos legales que basten a ahogar la voz de las aulas”.³⁵ Como prueba de sensatez, la Confederación declaró que se mantendría al margen de las “agitaciones”, pero que buscarían los “medios que deben emplearse para que sus actos tengan resonancia y se traduzcan en beneficios”.³⁶

De ese modo, mientras los jóvenes solicitaban el apoyo del ejecutivo federal y exigían a la administración local la liberación de sus camaradas aprehendidos, en el Congreso de la Unión jalisciense se discutía el carácter urgente con que debía ser promovida la reforma al artículo tercero constitucional, en esencia, origen de la querrela. Los funcionarios

³³ *Idem.* En efecto, ese frente se articuló y tuvo por nombre “Comité de lucha contra los enemigos de la Revolución Mexicana”, se constituyó en las oficinas del Partido Revolucionario Jalisciense, órgano del Partido Nacional Revolucionario (PNR) en el estado. Los integrantes sostenían que: “El movimiento estudiantil de esta capital, como el de Durango, es indudablemente clerical. Son manos clericales las que, en la sombra, mueven a los estudiantes”, en S/a, “Quedó conformado el Comité de lucha contra los enemigos de la Revolución”, *El Informador*, 19 de noviembre de 1933, pp. 1,7.

³⁴ S/a, “En México causan expectación los sucesos tapatíos”, *El Informador*, 18 de noviembre de 1933, pp. 1-2.

³⁵ S/a, “Los estudiantes elevan un memorial al C. Presidente de la república”, *El Informador*, 18 de noviembre de 1933, p. 1.

³⁶ *Idem.*

argumentaron que, lejos de defender la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, los detractores de la pedagogía de Estado pretendían “apoderarse de la enseñanza preparatoria y profesional en todo el país”.³⁷

Para el 20 de noviembre los ánimos habían bajado de intensidad y tan sólo se dio cuenta de una reunión que sostuvieron estudiantes y profesores en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la U de G, en ella acordaron que si el conflicto se alargaba hasta diciembre del año en curso organizarían brigadas con pasantes de Derecho para que recorrieran el territorio y explicaran a obreros y campesinos la situación estudiantil, enfatizando en todo momento que su causa era la justa.³⁸ Parece ser que el periodo de gracia no tendría efecto para el caso duranguense, un encabezado del día 21 citaba: “Fue solucionado el conflicto estudiantil en Durango”.³⁹

Con base en información extraoficial, la breve nota indicaba que el entendimiento entre las comisiones estudiantiles y los oficiales representantes del gobierno estatal puso fin al apuro. Días después, la propia CNE celebraba el cauce que habían seguido los acontecimientos en el norte del país; empero, más que tratarse de un elogio hacia la resolución, era una forma de defender la imparcialidad con que la Confederación se inmiscuía en las problemáticas estudiantiles:

Los estudiantes han obrado con absoluta abstención sectarista o de apasionamiento, y que si fueron los primeros en censurar la actitud de los gobernadores mezclados en el conflicto, también han sido los primeros en felicitar a los gobernadores de Durango y Tamaulipas, por el acierto y ecuanimidad para resolver sus problemas estudiantiles, sin menoscabo de la autoridad oficial y sin tampoco lesionar los intereses de los estudiantes, lo que demuestra ser posible que exista armonía entre los gobernadores y estudiantes a base de mutuo respeto.⁴⁰

Resulta complicado determinar en qué grado esos pronunciamientos fueron para desmarcarse de lo que ocurría en Durango y concentrarse en el caso de Jalisco; como haya sido, el 29 de noviembre de 1933 publicaron un extenso manifiesto en el que resumían todas las labores realizadas por aquellos que integraban la Confederación, destacando su intervención como acción clave para lograr los acuerdos satisfactorios con que finalizaron

³⁷ S/a, “Reformas al artículo 3º constitucional es necesario hacerlas”, *El Informador*, 18 de noviembre de 1933, pp. 1,3.

³⁸ S/a, “La situación de los estudiantes tapatíos”, *El Informador*, 20 de noviembre de 1933, p. 1.

³⁹ S/a, “Fue solucionado el conflicto estudiantil en Durango”, *El Informador*, 21 de noviembre de 1933, p. 2.

⁴⁰ S/a, “Rechazan los estudiantes los cargos de los diputados”, *El Informador*, 23 de noviembre de 1933, p. 1.

las huelgas del IJ y de la U de G.⁴¹ El tono triunfalista de la CNE contrasta con las consecuencias de ambos movimientos, sobre todo con el de Guadalajara que, aunque de manera intermitente, se prolongó hasta 1937.

A manera de conclusión

Si bien Durango no es mención recurrente entre las páginas que remiten a los movimientos armados católicos que se sucedieron en la década de los años veinte, lo cierto es que la entidad contaba con un sector que, de acuerdo con Pacheco Rojas, desde 1913 tomó partido a favor de las causas religiosas.⁴² De hecho, refiere el mismo autor, la simpatía hacia el denominado movimiento cristero se presentó entre las distintas capas de la sociedad duranguense, incluyendo al general Juan Gualberto Amaya quien, como gobernador del estado, promovió el Movimiento Renovador a principios de marzo de 1929 como una etapa que buscaba reconciliar a ambas facciones.⁴³

Ni el recuento anterior ni la tardía transición partidista en 2016 son suficientes para insinuar la existencia de un gen conservador en el ADN de los duranguenses; no obstante, sin ser privativo de esa sociedad, en la década de los años treinta los grupos pre, pos y revolucionarios se hallaban en plena pugna por el poder. En ese sentido, la educación y todo lo que la compone —instituciones, administrativos, docentes, padres de familia y alumnos— constituye un foco de control social, desde lo macro como la pedagogía de Estado, hasta lo micro como algún profesor de escuela rural.

El 33 duranguense se presentó en medio de una etapa de transición política, durante ella, los asuntos de gobernabilidad se trataban, en primer lugar, con el “Jefe Máximo” (Plutarco Elías Calles), en segundo lugar, con el candidato del PNR (Lázaro Cárdenas), y en tercer lugar, con el presidente en turno (Abelardo Rodríguez); este último quizá más interesado en el cambio de estafeta que en el acontecer nacional. El del Instituto Juárez no era el único conflicto de la época ni los estudiantes el único sector que emplazó a huelga, Tamaulipas y Jalisco enfrentaron sus propios movimientos estudiantiles, cada uno con sus respectivos momentos y repercusiones, pero todos como un eco de la amenaza que suponía la educación socialista para la libertad de cátedra.

⁴¹ S/a, “Manifiesto de la Confederación Estudiantil”, *El Informador*, 30 de noviembre de 1933, p. 1.

⁴² Pacheco Rojas, *op. cit.*, p. 227.

⁴³ *Ibid.*, p. 234.

Los sucesos de la U de G fueron por mucho los de mayor resonancia, los acuerdos fueron más complicados y las negociaciones más duraderas, por ello, aunque lo ideal hubiese sido trabajar los eventos del IJ con diarios duranguenses, la elección del periódico de Guadalajara no fue casualidad. Incluso, desde el título del presente texto se buscó un diálogo con otras investigaciones, en especial con la obra de Martínez Moya que sugiere un dilema similar, con la diferencia de que él lo plantea como dos opciones mutuamente excluyentes y aquí se propone, aunque a manera de interrogante, como una implicación.

En efecto, la postura de los jóvenes duranguenses más que dicotómica era lineal, en el entendido de que al luchar contra la pedagogía de Estado, en automático, estaban defendiendo la autonomía. Por su parte, en la otra cara de la moneda, las autoridades justificaron la reforma al artículo tercero como un paso obligado para proteger los ideales del régimen y apuntalar las conquistas de la gesta revolucionaria. En cualquier caso, si el general Carlos Real, como titular del ejecutivo de Durango, y Alexandro Martínez Camberos,⁴⁴ como representante del comité de estudiantes, no hubieran defendido la educación socialista o la libertad de cátedra, respectivamente, difícilmente hubieran conseguido adeptos para sus causas.

Los escritos que centran su atención en el 33 duranguense son escasos; exceptuando el trabajo de Bermúdez la mayoría son referencias pasajeras que aparecen entre los libros de la UJED. Pese a ello, el objetivo de esta investigación no era ofrecer un recuento pormenorizado del conflicto, sino evidenciar la calidad instrumental de la querrela estudiantil y la manera en que los distintos actores, dentro de sus posibilidades, supieron capitalizar las oportunidades. Un lugar común de los movimientos estudiantiles son las narraciones “románticas”, versiones idealizadas por aquellos que se asumen como protagonistas o herederos de esas batallas y que, de forma sistemática, niegan la existencia de motivos más mundanos o meramente funcionales.

Este estudio no pretende denegar la capacidad crítica ni desestimar la conciencia social de los jóvenes, pero sí busca sumar otras rutas de análisis. Después de todo, se puede ver el vaso medio lleno o medio vacío; para algunos, la propaganda y el seguimiento del 33 duranguense en las notas de *El Informador* fueron insuficientes; para otros, los renglones del

⁴⁴ Alexandro Martínez Camberos, abogado y poeta duranguense, fue el presidente del comité de estudiantes durante la huelga de 1933 en el IJ. A la postre se convirtió en un connotado académico y en un militante destacado de la *izquierda* en su entidad.

diario ayudaron a dar voz a un conflicto que requería ser acallado. Si nos ceñimos a las lecturas dualistas de la historia e intentamos tomar partido por alguno de los bandos enfrentaríamos una disyuntiva interesante: ¿un Estado revolucionario impositivo o unos jóvenes conservadores que defendían la autonomía? Podríamos devanarnos respondiendo esa pregunta o podríamos refugiarnos en el sinfín de grises que nos ofrece la realidad.

Tras el término de la huelga, los alumnos del IJ festejaron la conservación de la autonomía, o lo que sea que por ello entendieran en la teoría y lo que sea que ello significara en la práctica. Por su parte, el general Carlos Real logró colocar a algunos de sus allegados en la plantilla docente del Instituto, por lo que podría decirse que tampoco salió mal librado de las negociaciones. A final de cuentas, el 33 duranguense, por efímero que parezca, fue la punta del iceberg de una reforma educativa que generó confrontaciones incluso antes de entrar en vigor y que, al mismo tiempo, ayuda a demostrar que las escuelas no son meros espacios formativos, sino que constituyen escenarios de disputas políticas que en ocasiones rebasan la esfera local y escapan de los intereses académicos y de las pedagogías de Estado.

Fuentes consultadas

Bibliografía

- Bermúdez Monterde, Julián, *La huelga estudiantil de 1933*, Durango, Universidad Juárez del Estado de Durango, 1956.
- Castrejón Díez, Jaime y Pérez Lizaur, Marisol, *Historia de las universidades estatales*, México, SEP, 1976, 2 vols.
- Gallegos, José Ignacio, *Historia de la Universidad Juárez del Estado de Durango*, Durango, Universidad Juárez del Estado de Durango, 1981, vol. II.
- Greaves, Cecilia, *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*, México, El Colegio de México, 2008.
- Loeza, Soledad, *Clases medias y política en México*, México, El Colegio de México, 1988.
- López Macedonio, Mónica Naymich, “Los Tecos en el México de la primera mitad de los años setenta y su proyecto transnacional anticomunista”, tesis de maestría en Historia Moderna y Contemporánea, México, Instituto Mora, 2007.
- Lucero González, Santiago Amadeo, *Más allá del espejo de la memoria*, México, Plaza y Valdés Editores, 2002.
- Martínez Moya, Armando, “Libertad de cátedra o socialismo de Estado. El dilema de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara en 1933-1937”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, vol. 16, núm. 22, enero-junio de 2014, Colombia, pp. 191-211.

- Martínez Ranero, Misael Armando, “Una expectativa, distintas experiencias: el caso de los habitantes de la Casa del Estudiante Duranguense en la Ciudad de México (1952-2002)”, tesis de maestría en Historia Moderna y Contemporánea, México, Instituto Mora, 2018.
- Pacheco Rojas, José de la Cruz, *Breve historia de Durango*, México, El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, 2001.
- Rivas Ontiveros, José René, “El 66 duranguense: de la ilusión y la movilización popular a la manipulación y el engaño”, en René Rivas Ontiveros (coord.), *Los años 60 en México: la década que quisimos tanto*, México, UNAM-Gernika, 2018, pp. 91-159.
- Rodríguez López, Guadalupe, “El jardín de las violetas”, en Miguel Vallebuena Garcinava (comp.), *Una mirada sobre la educación superior en Durango (1634-2016). 160 aniversario del Colegio Civil del Estado*, Durango, Universidad Juárez del Estado de Durango, 2016, pp. 213-245.
- Santiago Jiménez, Mario Virgilio, “Anticomunismo católico. Raíces y desarrollo del Movimiento Universitario de Renovadora Orientación (MURO), 1962-1975”, tesis de maestría en Historia Moderna y Contemporánea, México, Instituto Mora, 2012.
- Vallebuena Garcinava, Miguel y Arce Rodríguez, Jorge, “La Universidad Juárez del Estado de Durango, los esfuerzos por consolidar una educación de calidad”, en Miguel Vallebuena Garcinava (comp.), *Una mirada sobre la educación superior en Durango (1634-2016). 160 aniversario del Colegio Civil del Estado*, Durango, Universidad Juárez del Estado de Durango, 2016, pp. 259-317.
- Valles Ruiz, Rosa María, “Hablo de lo que sé y viví: Testimonios del movimiento estudiantil-popular 1966 en Durango”, en René Rivas Ontiveros (coord.), *Los años 60 en México: la década que quisimos tanto*, México, UNAM-Gernika, 2018, pp. 67-90.
- Valles Salas, Beatriz y Corral Raigosa, Beatriz, *La presencia femenina en el Instituto Juárez (1872-1957)*, Durango, Universidad Juárez del Estado de Durango, 2014.
- Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1970.

Prensa

El Informador, 1933, Guadalajara, Jalisco

La “Revolución no ha terminado”: Tomás Garrido y los Camisas Rojas en la lucha por la educación socialista (1934-1935)*

Walter Raúl Martínez Hernández

Introducción

El 20 de julio de 1934 el general Plutarco Elías Calles, Jefe Máximo de la Revolución,¹ pronunció en Guadalajara, Jalisco, un discurso en el que expuso el planteamiento central que encaminaba a la reforma del artículo 3° de la Constitución federal de 1917, relativo a la educación:

La Revolución no ha terminado. Los eternos enemigos la acechan y tratan de hacer nugatorios sus triunfos. Es necesario que entremos en un nuevo período, que yo llamaría el período revolucionario psicológico: debemos entrar y apoderarnos de las conciencias de la niñez, de las conciencias de la juventud, porque son y deben pertenecer a la Revolución. Es absolutamente necesario sacar al enemigo de esa trinchera donde está la clerecía, donde están los conservadores; me refiero a la 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.²

La mayoría de los gobernadores secundaron el llamado del general Calles. El 10 de octubre los diputados reformaron el artículo 3° para especificar que la educación que impartía el Estado sería *socialista*, excluiría toda doctrina religiosa y combatiría el fanatismo y los

* Este trabajo fue elaborado a partir de mi investigación “El movimiento de los Camisas Rojas: política, modernidad y religión en el Tabasco de Tomás Garrido Canabal, 1931-1935”, Tesis de doctorado en Historia, Universidad Nacional Autónoma de México, 2020.

¹ Fue presidente constitucional de México en el período 1924-1928. A la muerte del general Álvaro Obregón, Calles sería reconocido por los revolucionarios en el poder como Jefe Máximo de la Revolución. Con esa investidura, logró ejercer el dominio político del ejército, el partido y las cámaras, impuso gubernaturas e influyó significativamente en las decisiones del Ejecutivo federal. Se denomina maximatato al período comprendido entre la salida de Plutarco Elías Calles de la presidencia (1928) y el ascenso de Lázaro Cárdenas del Río (1935), en el que tuvieron lugar los gobiernos de Emilio Portes Gil (1928-1930), Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) y Abelardo L. Rodríguez (1932-1934). Ricardo Pozas Horcasitas, “El maximatato: el partido del hombre fuerte, 1929-1934”, en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, vol. 9, 1983, pp. 251-279.

² “El grito de Guadalajara” de Plutarco Elías Calles (1934), en Enciclopedia histórica y biográfica de la Universidad de Guadalajara, disponible en: <http://enciclopedia.udg.mx/articulos/el-grito-de-guadalajara-de-plutarco-elias-calles-1934> [consultado el 21 de abril de 2020.]

prejuicios.³ Las manifestaciones en favor de la reforma educativa se suscitaron en distintos grados y proporciones, pero pocas como la del Bloque de Jóvenes Revolucionarios (BJR) o Camisas Rojas, grupo que reunió prácticamente a todo el estudiantado de Tabasco y que había sido creado a instancias del gobernador y líder regional Tomás Garrido Canabal (1890-1943). Desde su fundación en 1931, los Camisas Rojas participaron activamente en las “campañas anticlericales” organizadas por el gobierno del estado y propagaron entre los sectores populares los presuntos ideales “socialistas” de Garrido.

A partir de julio de 1934, el bloque intentó imponer la *educación socialista* en varias universidades del país, mediante el activismo de los agentes y comisiones que enviaba a otros estados. Estos jóvenes tabasqueños encabezaron grandes movilizaciones, organizaron congresos e incitaron a obreros y campesinos a formar un frente común contra la “reacción” y la “clerecía”. Los Camisas Rojas parecen haber sido un caso atípico entre los grupos políticos que apoyaron la reforma educativa y que, en consecuencia, contribuyeron a fortalecer al Estado mexicano en su papel de educador de las masas nacionales.

Este trabajo tiene como objetivo analizar la lucha que emprendió el bloque en favor de la educación socialista, tomando como referentes los planteamientos del garridismo sobre la educación popular, la dimensión política que éste adjudicó al sector juvenil y las estrategias y el estilo político de la agrupación. Conocer la participación de los Camisas Rojas de Garrido puede ampliar los márgenes interpretativos de la educación socialista en México, no sólo en lo que corresponde a la función ideológica que el Estado posrevolucionario asignó al aspecto educativo, también respecto al empuje que tuvo en ciertos sectores sociales y las alianzas políticas que permitieron su aplicación.

La premisa general es que el apoyo que el garridismo brindó a la educación socialista respondió a su interés por mantener el dominio en Tabasco, legitimar su propio programa político y que Garrido ascendiera en la jerarquía revolucionaria como un “gran reformador” social, pero también a la convicción auténtica de muchos jóvenes tabasqueños de continuar la Revolución mediante la lucha ideológica —o *psicológica* como la denominó el general Calles— definida en un esfuerzo constante por sostener el proyecto de nación del Estado posrevolucionario. En cuanto que era una acción gubernativa hegemónica y centralizada, el

³ Lorenzo Meyer, *Historia de la Revolución Mexicana, período 1928-1934. Los inicios de la institucionalización. La política del Maximato*, México, El Colegio de México, 1978, p. 180.

modelo de la educación socialista permitió al régimen controlar el sistema educativo y acrecentar su influencia sobre los estudiantes, profesores, obreros y campesinos. Simultáneamente, estos sectores redefinieron sus pactos o alianzas con la clase gobernante y desarrollaron nuevas estrategias de lucha en la prosecución de sus aspiraciones y demandas sociales, una dialéctica que definió la práctica política en la era de las masas.

Garridismo y educación

Tomás Garrido Canabal fue electo gobernador constitucional de Tabasco para el período 1923-1926. Durante los primeros años de su administración reorganizó el gobierno estatal, fortaleció la autoridad del Ejecutivo local y estrechó sus relaciones con los caudillos sonorenses, lo que le permitió desplazar a Carlos Greene, ex gobernador del estado, como líder político de la entidad. En 1924, respaldó la candidatura a la presidencia del general Calles y combatió encarnizadamente la rebelión de Adolfo de la Huerta, que en la última etapa había instalado su base de operaciones en Tabasco con el apoyo de Greene y otros caudillos inconformes de la región. Una vez sofocado el movimiento delahuertista, Garrido fue reconocido como aliado indiscutible del gobierno federal, que en recompensa lo proveyó de recursos y fuerzas militares para mantener su autoridad política en aquella región.⁴

En 1925, Garrido ya controlaba la legislatura y los tribunales de Tabasco, lo que le permitía designar funcionarios en todos los niveles del gobierno local. Un año antes había promovido la unificación de las fuerzas políticas de la entidad en un solo partido, el Partido Socialista Radical (PSR), que se impuso a otros órganos de representación popular por hegemonía política y por su capacidad económica y organizativa. Casi al mismo tiempo, su régimen creó las denominadas Ligas de Resistencia, unión de agrupaciones gremiales constituidas a partir de la combinación de algunos planteamientos del sindicalismo, el cooperativismo y las mutualidades para defender los derechos laborales de obreros y campesinos.

Las ligas fueron incorporadas al PSR y en 1925 habían absorbido a la mayoría de las organizaciones de obreros, campesinos y artesanos de Tabasco. De esa manera, Garrido coordinaba el movimiento obrero y la fuerza de trabajo desde el gobierno del estado; los trabajadores tabasqueños tuvieron acceso a mejores condiciones de vida, pero debieron

⁴ Walter Raúl Martínez Hernández, *Op. cit.*, pp. 62-74.

subordinarse a la política corporativista del régimen. Al concluir su mandato, Garrido impuso la gubernatura de Ausencio C. Cruz, su hombre de mayor confianza, para el período constitucional 1927-1930. Las reformas a la Constitución federal promovidas por el obregonismo en 1927 le permitieron reelegirse como gobernador en 1930. En ese momento Garrido mantenía una relación cercana con Calles, Jefe Máximo de la Revolución, y se erigió como el hombre fuerte del sureste mexicano.⁵

Garrido y su grupo de colaboradores, integrado por Trinidad Malpica, Arnulfo Pérez H. y Amado Caparroso, emprendieron un movimiento político basado en los planteamientos de la vertiente radical del constitucionalismo mexicano —representada por Francisco J. Múgica, Salvador Alvarado y otros revolucionarios que pretendieron llevar a cabo profundas reformas sociales—, el obregonismo y en última instancia el callismo, ajustándolos a las condiciones políticas y a las necesidades sociales de Tabasco. Entre otras cosas, el garridismo hizo énfasis en la reivindicación social de los obreros y campesinos tabasqueños, sectores oprimidos históricamente por los grandes propietarios; proclamaba su derecho a la educación, la salud, la vivienda y la representación política y demandaba su acceso controlado a los medios de producción, a través de una política revolucionaria que los propios garridistas consideraron “socialista”.

A decir de Garrido, el socialismo era “un movimiento de reajuste económico y social que lleva, fundamentalmente, a la elevación del nivel de vida de las clases laborantes”. Este reajuste no demandaba la igualdad de clases sociales ni proponía expropiar a los capitalistas, sino “unificar y dirigir las energías productoras en un amplio concepto de la justicia distributiva”. Como gobernante reformista, su deseo era mejorar la economía de los trabajadores sin generar un conflicto real entre el capital y el trabajo, mediante el equilibrio de estos dos factores de producción. Sólo con esas condiciones, juzgaba el líder tabasqueño, los ciudadanos lograrían identificarse con la “acción edificadora de su nacionalidad” y el Estado emanado de la Revolución. Así, el principal objetivo del garridismo era establecer una sociedad donde la dedicación al trabajo y la entrega a la nación resolverían las diferencias sociales y asegurarían el bienestar económico de todos los ciudadanos.⁶

⁵ Carlos Martínez Assad, *Tabasco. Historia breve*, México, El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, 2010, pp. 177-198.

⁶ “El secretario de Agricultura da su versión de la lucha” (traducción del *Milwaukee Leader*, Wisconsin, 21 de marzo de 1935), Fideicomiso Archivos Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca, Archivo Plutarco Elías Calles (en adelante, FAPECFT/APEC), inventario 140, expediente 2312, legajo 7/7, folio 149, f. 4.

El garridismo pretendía acabar con la explotación de las clases trabajadoras tabasqueñas, haciendo efectivas las consignas sociales de la Revolución y la Constitución federal de 1917: aplicó con rigor una ley laboral que estatuyó de manera categórica el trabajo digno y seguro;⁷ amplió y modernizó el sistema educativo y promovió la salud pública en un nivel sin precedentes; creó un sistema de cooperativas de producción y de consumo que fomentó la independencia económica de los trabajadores y les dio la oportunidad de fincar su propio patrimonio. En el Tabasco de Garrido se hablaba de cooperativismo, de la lucha organizada de los trabajadores, de educación popular e incluso de revolución socialista.

El régimen afirmaba que las instituciones de gobierno eran socialistas, el partido era socialista, las Ligas de Resistencia eran socialistas, los campesinos eran socialistas, las mujeres eran socialistas, los profesores eran socialistas, etcétera. Tabasco se había teñido de rojo, como rojas eran las banderas del socialismo de todo el mundo, rojo era el avión del gobernador, rojo era el uniforme de los ligueros y hasta los días de la semana eran rojos. Garrido se convirtió en una figura mítica, el “Sagitario Rojo”, y el menor de sus hijos hubo de llamarse Lenin.

No obstante, mientras las masas de Tabasco escuchaban los planes que tenía el garridismo para vindicar a las clases populares refiriéndose al socialismo, el grupo dirigente y sus allegados acrecentaban su poder económico a través del control que ejercían sobre los recursos naturales y los medios de producción. La cúpula garridista estaba conformada por propietarios y terratenientes que promovían la productividad y el desarrollo de las industrias agropecuarias como base de la economía regional. En el programa económico del régimen estaban ausentes aspectos básicos que se enuncian en la teoría del socialismo científico, como la abolición de la propiedad privada y la “dictadura del proletariado” o el poder político depositado en manos de los trabajadores.⁸ Aunque algunos garridistas emplearon estos

⁷ El gobierno de Garrido Canabal promulgó el 18 de octubre de 1926 la Ley del Trabajo del Estado de Tabasco que, entre otras cosas, fijó el salario mínimo en \$1.50 pesos (algo que no se hacía a nivel federal desde el porfiriato)⁷, prohibió las actividades laborales los domingos en los talleres y fábricas y los negocios que pudieran ser atendidos por sus propietarios, y otorgó personalidad jurídica a las Ligas de Resistencia para que pudieran celebrar contratos colectivos de trabajo y de prestación de servicios. Puede consultarse una versión digitalizada de la ley en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/2/789/31.pdf> [revisada el 5 de mayo de 2020.]

⁸ La expresión “dictadura del proletariado” —lo mismo que la “lucha de clases” — fue acuñada por el revolucionario francés Louis Auguste Blanqui (1805-1881), creador del *blanquismo*, a favor del pensamiento marxista. Sin embargo, el concepto sólo cobró importancia con Marx y Engels. La *dictadura del proletariado* es, según los textos marxistas, el gobierno ejercido autoritariamente por la clase trabajadora, a partir de su toma revolucionaria del poder, con el propósito de suprimir la propiedad privada de los medios de producción,

conceptos para robustecer la propaganda política, se ha demostrado que en la práctica el “socialismo tabasqueño” distaba mucho de las concepciones marxistas-leninistas a las que solía aludir.⁹

En realidad, el socialismo garridista estaba inspirado en la interpretación del *socialismo de Estado* del general Salvador Alvarado, quien había tenido relación con algunos revolucionarios de Tabasco y que en 1915 ofreció a Garrido su primer puesto en el servicio público, como vocal de la Junta Revisora de Procesos Penales de Yucatán.¹⁰ Esta concepción era mucho más cercana al pensamiento de Henri Saint-Simon que al de Marx y Engels, en cuanto que no contemplaba la dictadura del proletariado ni la sociedad comunista como metas fundamentales de la *revolución*. En sus líneas demandaba la instauración de un Estado de bienestar, promotor de condiciones económicas favorables para los trabajadores y propietarios por igual; la laicidad de las instituciones públicas y un sistema eficiente de representación popular; el trabajo colectivo como vector del progreso y las transformaciones sociales; y una moral cívica basada en el respeto a la ley y el amor a la nación. Esta vertiente planteaba que, en un marco ideal de equidad y justicia provisto por un Estado fuerte, no existiría un conflicto real con el capitalismo y el régimen de propiedad privada, porque todos los ciudadanos tendrían las mismas oportunidades para desarrollarse en la vida y cada individuo recibiría su retribución en función de sus propios méritos y habilidades.¹¹

eliminar las clases sociales, y preparar las condiciones infraestructurales para la implementación de la nueva organización social. Esta dictadura es necesario porque la victoria revolucionaria de los trabajadores representa en principio sólo un triunfo político sobre las fuerzas capitalistas, que pierden poder, pero no la propiedad sobre los medios de producción. Lo cual significa que existe el peligro de una restauración del viejo orden. Para conjurarlo es menester que la clase trabajadora ejerza el gobierno dictatorial. Rodrigo Borja, *Enciclopedia de la Política*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012, Tomo I, p. 577.

⁹ La mayoría de los estudiosos del garridismo coinciden en este punto. Carlos Martínez Assad sostiene, por ejemplo, que el garridismo desarrolló un programa económico que desmanteló los modelos de producción tradicionales (rudimentarios), para promover métodos modernos de trabajo y organización de la producción sin obstruir el desarrollo del capitalismo. En teoría, Garrido promovió la socialización de los medios de producción a través de la creación de un sistema de cooperativas populares, pero en la práctica estas organizaciones fomentaban la participación del trabajador en el mercado capitalista, a través de las transacciones que se llevaban a cabo con las empresas extranjeras y locales. Además, su política económica se opuso a la organización ejidal porque la propiedad social no formaba parte de los intereses de los campesinos de Tabasco, en parte, porque el medio geográfico predominantemente caracterizado por selvas y pantanos dificultaba la explotación de la tierra, pero también porque el índice de participación de los tabasqueños en la Revolución había sido bajo y muy pocos demandaban la restitución de sus tierras. En cambio, el garridismo fomentaría el crecimiento de la pequeña propiedad y sobre todo de los latifundios modernos destinados a los cultivos tropicales. Carlos Martínez Assad, *El laboratorio de la Revolución: El Tabasco Garridista*, México, Siglo XXI, 2004, pp. 151-155.

¹⁰ Baltasar Dromundo, *Tomás Garrido, su vida y su leyenda*, México, Guaranía, 1953, pp. 15-16.

¹¹ Francisco José Paoli, *Yucatán y los orígenes del nuevo Estado mexicano. Gobierno de Salvador Alvarado, 1915-1918*, México, Era, 1984, pp. 147-148.

Otro componente del garridismo fueron las ideas racionalistas y moralizantes de los denominados revolucionarios “radicales” o “jacobinos”, que propugnaban una lucha sin cuartel contra los vicios, la ignorancia y el fanatismo religioso. Garrido se inspiró en las reformas impulsadas por Salvador Alvarado y Múgica en el sureste mexicano, luego en la política anticlerical de Obregón y Calles,¹² para finalmente trazar una línea mucho más dura e intransigente. A partir de 1924 el régimen de Garrido comenzó a limitar el número de sacerdotes en Tabasco, hasta reducirlo a dos en toda la entidad; proscribió todas las festividades, conmemoraciones, liturgias y solemnidades religiosas; mandó a quitar los símbolos religiosos de los cementerios y alentó a la población a quemar imágenes de vírgenes y santos en las plazas públicas, como parte de un ritual cívico que los garridistas denominaron “autos de fe”. Dictó leyes para expropiar los bienes eclesiásticos, confiscar los templos y convertirlos en escuelas o centros deportivos, y restringir al máximo el culto público.

En Tabasco la persecución religiosa fue implacable y severa: los religiosos fueron perseguidos con todo el rigor del régimen, muchos fueron expulsados del estado, terminaron en la cárcel o colgados de un árbol; las comunidades que insistieron en preservar y expresar su fe fueron reprimidas a sangre y fuego; la catedral de Villahermosa y las principales iglesias

¹² Obregón reclamaba para el Estado la función exclusiva de civilizar a la nación y concebía la equidad como prescripción rigurosa de la justicia. Hacer efectivo el primero de estos preceptos significaba una redefinición de las relaciones Iglesia-Estado, dado que la Revolución “exige al gobierno de ella emanado, nutrir el estómago, el cerebro y el espíritu de todos y cada uno de los mexicanos”. El divisionario sonoreño quería que el “alto clero” dejará de “manipular la conciencia de las clases populares con su propaganda de servilismo y resignación como vía de acceso a una vida ultraterrena llena de satisfacciones” y, en cambio, que el Estado se encargara de infundir en los ciudadanos un espíritu de civilidad, cooperación y equidad que les rindiera bienestar en esta vida y no en “la otra”. No se trataba de extirpar la fe, las creencias y la religión, sino facultar al gobierno para dirigir aspectos cruciales como la educación y la economía, en un entorno social menos prejuicioso. Narciso Bassols Batalla, *Op. cit.*, pp. 166-167. Por su parte, Calles, planteó una lucha contra lo reaccionario, lo viejo, lo injusto, lo arcaico y lo obsoleto; en suma, contra todo aquello que se oponía al mejoramiento colectivo. Calles esgrimió la bandera de las reformas sociales y quienes se oponían a ellas retrasaban la justa y natural evolución histórica del país, y ocasionaban que éste perdiera tiempo en su tránsito hacia el progreso; en el entender del caudillo, los principales enemigos que se debían vencer era el clero fanatizador, el vicio y la ignorancia. Georgette José Valenzuela, “Los claroscuros de la presidencia de Plutarco Elías Calles: ¿el hombre fuerte de los años veinte?”, en Will Fowler (coord.), *Gobernantes mexicanos, Tomo II: 1911-2000*, México, Fondo de Cultura Económica, 2015, pp. 135-159. La política anticlerical de Obregón y Calles redefinió las relaciones Iglesia-Estado en México y provocó un intenso conflicto con la jerarquía eclesiástica y una parte del sector católico que devino en el movimiento Cristero (1926-1929) y la rebelión de varios grupos católicos en los años treinta. Véase, Jean Meyer, *La Cristiada. Volumen II. El conflicto entre la Iglesia y el Estado, 1926-1929*, México, Siglo XXI, 2007; Marta Elena Negrete, *Relaciones entre la Iglesia y el Estado en México, 1930-1940*, México, El Colegio de México-Universidad Iberoamericana, 1988; Roberto Blancarte, *Historia de la Iglesia católica en México, 1929-1982*, México, Fondo de Cultura Económica, 2014.

del estado fueron saqueadas y luego demolidas.¹³ Garrido y sus allegados se declararon enemigos personales de Dios y del catolicismo; de ese modo, su movimiento se convirtió en una antirreligión no sólo por su negación de la causalidad de Dios, sino también por emprender una serie de medidas orientadas a denigrar, reprimir y sucesivamente aniquilar las manifestaciones religiosas. En su brega política y social, no buscaban formar ciudadanos simplemente ateos, indiferentes a Dios, sino que lo odiaran y que, en cambio, cultivaran su amor por la comunidad tabasqueña, la Revolución, los líderes revolucionarios y la nación.¹⁴

De todos los ámbitos de la realidad tabasqueña donde mejor se expresó el garridismo fue la educación. Arturo Filigrana refiere que el régimen invirtió en este rubro más que en cualquier otro. En 1931 se asignó a la educación 276 615 pesos; en 1932 el monto asignado fue de 540 000; en 1933 fue de 650 000; y en 1934 se asignaron 750 000; a esta última cantidad deben agregarse ampliaciones de partidas por más de 40 000 pesos. Para tener un punto de referencia del significado relativo de estas asignaciones, considérese que los ingresos del estado en 1934 sumaron 1 511 497 pesos, de los cuales, el 52.3% se invirtieron en educación. Al término de la última gubernatura de Garrido, operaban en Tabasco más de

¹³ La persecución religiosa en Tabasco es descrita a detalle por Salvador Abascal Infante, quien en 1938 apoyaría a los católicos tabasqueños para recuperar y restaurar los templos y reanudar el culto. Salvador Abascal Infante, *Tomás Garrido Canabal, Sin Dios, Sin curas, Sin Iglesias, 1919-1935*, México, Editorial Tradición, 1987. Se pueden consultar varios documentos sobre los “autos de fe”, la represión de los católicos y la demolición de los templos en el Archivo Histórico y Fotográfico de Tabasco, Fondo Dirección General de Gobierno, ramo Problemas religiosos, y en el Archivo Segreto Vaticano, Archivo della Delegazione Apostolica in Messico, Diocesi di Tabasco.

¹⁴ Para 1930, año en que se expidió un nuevo decreto para restringir las expresiones religiosas, las rancherías, pueblos y ciudades del estado habían cambiado sus nombres de origen religioso por los de algún héroe, maestro o libertador regional. Las celebraciones religiosas habían sido substituidas por la fiesta del maíz, de la naranja o del plátano, entre otras festividades cívicas. En los cementerios se habían destruido todos los monumentos elevados sobre las tumbas y cualquier alusión a la cruz de Cristo estaba prohibida. Las iglesias se encontraban clausuradas como espacios de culto, mientras que las ceremonias y los servicios religiosos estaban proscritos por la ley. Muchos templos habían sido demolidos para erigir escuelas y centros culturales o deportivos, como ocurrió con la catedral de Esquipulas y el templo de la Concepción en Villahermosa. Baltasar Dromundo, *Op. cit.*, p. 113; Carlos Martínez Assad, *El laboratorio de la Revolución... Op. cit.*, pp. 36-51. La clausura y transformación de los templos religiosos en escuelas, bibliotecas o centros deportivos fue un fenómeno constante desde 1925 hasta principios de la década siguiente, cuando estos inmuebles comenzaron a ser demolidos por orden del gobierno del estado. En el Archivo Histórico y Fotográfico de Tabasco, Fondo Dirección General de Gobierno, ramo Problemas religiosos (en adelante, AHFT/FDGG/Problemas religiosos), rollo 12, se pueden consultar decenas de cartas enviadas por los distintos ayuntamientos de Tabasco a la Secretaría de Gobernación, en las que se solicita formalmente la habilitación de las iglesias para diversos usos. Cabe apuntar que los recintos religiosos estaban a resguardo de esta dependencia por tratarse de bienes nacionales. Por ejemplo, en 1930 el ayuntamiento de Villahermosa pidió al general «Calles», Jefe Máximo de la Revolución, su apoyo para establecer escuelas racionalistas en los templos católicos. Crispín Pech (secretario de la Liga Central de Resistencia) y el diputado Maduro Rosado a la oficialía mayor de la Secretaría de Gobernación, Villahermosa, Tabasco, 1 de octubre de 1930, AHFT/FDGG/Problemas religiosos, rollo 12, folio 688.

1 000 escuelas de nivel básico con una población 40 000 alumnos, de las cuales más de la mitad habían sido construidas por el régimen.¹⁵

El 22 de diciembre de 1926, el congreso local promulgó la Ley de Educación Pública que, entre otras cuestiones, estatuyó la “escuela racionalista” de Francisco Ferrer Guardia como modelo pedagógico para el sistema educativo del estado de Tabasco. De acuerdo con ese modelo, la educación consistía en promover el estudio razonado del conocimiento científico en sustitución de la “enseñanza dogmática”, para formar personas capaces de pensar por sí mismas libres de todo prejuicio. La “escuela racionalista” proponía estimular, desarrollar y dirigir las aptitudes de cada estudiante a fin de que, con la totalidad del propio valor individual, no sólo se convirtiera en un miembro útil para la sociedad, sino que, en consecuencia, elevara proporcionalmente el valor de la colectividad. El método racionalista reforzaba la enseñanza de las ciencias naturales mediante estrategias empíricas, en un entorno secularizado, sin distinciones sociales y con la inclusión de estudiantes de ambos sexos.¹⁶

Con base en esta propuesta, el régimen de Garrido desarrolló un tipo de escuela cuyo objetivo más importante era preparar a los sectores populares en el conocimiento de la agricultura, la ganadería y las actividades industriales para mejorar sus condiciones de vida, optimizar la productividad e inculcar en los ciudadanos el compromiso de servir a la comunidad, a Tabasco y a México.¹⁷ Sus métodos de enseñanza se enfocaban en la transferencia de valores y conocimientos del entorno escolar a la familia, medida que sirvió para difundir el pensamiento racional, combatir el alcoholismo, el fanatismo religioso y la ignorancia desde las estructuras básicas de la sociedad.¹⁸

¹⁵José Arturo Filigrana Rosique, *El Tabasco de Tomás Garrido*, Comalcalco, Tabasco, Ediciones Monte Carmelo, 2007, pp. 91-93.

¹⁶ Francisco Ferrer Guardia, *Op. cit.*, 2010, pp. 91-92.

¹⁷“En la reunión de Agentes Municipales del Centro, padres de familia y maestro rurales”, Villahermosa, 1926, Archivo General de la Nación. Fondo Tomás Garrido Canabal, Asuntos Pro-Tabasco, Educación y cultura (en adelante, AGN/FTGC/Asuntos Pro-Tabasco/Educación y cultura, caja 132, expediente 22, ff. 1-7. Generalmente, la jornada escolar iniciaba a las 7 de la mañana y concluía a las 19 horas. Durante este período los alumnos realizaban actividades académicas, artísticas y deportivas, que eran complementadas con labores de granja. Antes de iniciar la jornada, los estudiantes entonaban el himno nacional y recibían una plática con contenido político. Véase, por ejemplo, “Horario y distribución del tiempo de las alumnas de la Escuela Normal Rural Dolores Correa Zapata”, AGN/FTGC/Asuntos Pro-Tabasco/Educación y cultura, caja 132, expediente 22, f. 18.

¹⁸ Carlos Martínez Assad, *El laboratorio de la Revolución... Op. cit.*, pp. 71-72. Consúltese también, “Circular No. 38. A los directores de las escuelas oficiales y particulares incorporadas del Estado”, José Ochoa L., inspector general de Educación, Poder Ejecutivo del Estado Libre y Soberano de Tabasco, Dirección General de Educación Pública, Villahermosa, 13 de febrero de 1934, AGN/FTGC/Asuntos Pro-Tabasco/Educación y cultura, caja 131, expediente 23, ff. 37-40.

El gobierno del estado mantuvo un estricto control sobre la educación. En primer lugar, el magisterio estaba organizado a través de las Ligas de Resistencia. Los maestros se desempeñaban bajo una estricta disciplina y periódicamente eran supervisados por inspectores educativos; tenían prohibido emplear métodos diferentes o contrarios a los que delineaba el régimen y su consigna más importante era inculcar en los estudiantes la negación de Dios. Del mismo modo que se reconocían los méritos de los alumnos y profesores con premios o estímulos materiales, se implementaban medidas disciplinarias para reprimir la holgazanería o la desobediencia.¹⁹

La educación se regía por leyes y normas que permitieron la implementación de medidas radicales e inéditas en México, como la distribución de desayunos escolares en el nivel básico, la incorporación de la educación sexual en los planes de estudio, la preconización de prácticas antirreligiosas (por ejemplo, la incineración de figuras e imágenes devocionales como parte de la “formación” cívica de los estudiantes),²⁰ y la aplicación de multas o incluso la reclusión carcelaria de los padres que, sin una causa justificada, se abstuvieran de enviar a sus hijos a la escuela.²¹

El autoritarismo que permeaba al sistema educativo de Tabasco y la inducción ideológica a la que eran sometidos profesores y alumnos limitaba el principio de libre pensamiento de la “escuela racionalista” de Ferrer Guardia. El magisterio se convirtió en una falange encargada de promover la política garridista en las aulas y los medios oficiales. Garrido formó selectos equipos de colaboración con aquellos elementos que destacaban en el ejercicio de sus labores o que tenían talento para la política. Por otra parte, los estudiantes eran educados de acuerdo con las ideas e intereses del régimen y, como se verá más adelante, fueron empleados en la ejecución de tareas políticas que robustecieron el poder de Garrido. Aun con todas sus limitaciones y carencias, el sistema desarrollado por el garridismo no sólo amplió la cobertura educativa, también mejoró la infraestructura de las escuelas y ofreció becas y beneficios a los niños y jóvenes para complementar u optimizar su formación educativa.

¹⁹ Manuel González Calzada, *Tomás Garrido (al derecho y al revés)*, México, s/e, 1940, pp. 101-103.

²⁰ Para una explicación más amplia de las connotaciones antirreligiosas de la educación racionalista en Tabasco, véase José Alberto Moreno Chávez, “Quemando santos para iluminar conciencias: desfanatización y resistencia al proyecto cultural garridista, 1924-1935” en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, México, número 42, julio-diciembre, 2011, pp. 54-55.

²¹ Arturo Filigrana Rosique, *Op. cit.*, p. 90.

A su modo, Garrido cumplió con las consignas estatuidas en el artículo 3° de la Constitución federal de 1917 y los avances que consiguió tuvieron resonancia en el resto del país. En 1932 el modelo de la “escuela racionalista”, difundido en Tabasco desde 1925, fue propuesto para su aplicación a nivel nacional por el gobernador Adalberto Tejeda en el Congreso Pedagógico de Jalapa, Veracruz (propuesta que no logró consumarse). Ese año, las fuerzas políticas y sociales del garridismo, incluidos el magisterio y los estudiantes, se sumaron a la lucha del gobierno federal para reformar el artículo 3°, en lo referente al carácter laico de la educación y la necesidad de crear un modelo educativo con la orientación política del Estado mexicano.²² Como resultado de este movimiento, el 12 de diciembre de 1934 sería aprobada la reforma que estableció la “educación socialista”, supuestamente como respuesta de la Revolución triunfante a los reclamos populares de reivindicación social, pero, en el fondo, con la pretensión de imponer en el ramo educativo la ideología de los revolucionarios en el poder.²³

En camisa roja: las juventudes garridistas se organizan

Garrido figuró entre los revolucionarios que entendieron que la política debía tener una orientación popular preminente, si lo que se buscaba era una transformación integral de la realidad social con el apoyo y consenso de las mayorías. Por eso, desde 1923 dedicó grandes esfuerzos a la creación de organizaciones de masas que instituyó en el gobierno de su estado. Por medio de estas agrupaciones, el líder tabasqueño lograría movilizar a amplios sectores de la población en favor de la lucha contra los vicios, la persecución religiosa, las reformas educativas y todos los cambios estructurales que formaron parte de su proyecto político. De todas las agrupaciones creadas por el garridismo, el Bloque de Jóvenes Revolucionarios o Camisas Rojas constituyó la obra más ambiciosa en cuanto a la organización de las masas de Tabasco, porque tenía la aspiración de activar a las generaciones que surgieron después de la etapa armada de la Revolución, preparándolas para la lucha política por la continuidad del régimen.

Los orígenes del bloque se remontan al verano de 1931, cuando el gobierno del estado comenzó a desplegar un discurso que buscaba infundir en los jóvenes la convicción de

²² Martínez Assad, *El laboratorio de la Revolución... Op. cit.*, pp. 81-89.

²³ Mario Melgar Adalid, “Las reformas al artículo tercero constitucional”, documento electrónico disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/127/19.pdf> [consultado el 20 de mayo de 2020.]

participar en los procesos políticos de la nación. *Redención*, el período oficial del régimen, publicó una serie de notas que convocaban a la juventud de México —y no exclusivamente a la de Tabasco— a defender los ideales de la Revolución y preservar la obra de sus próceres mediante una constante lucha política que se quería organizar en las instituciones nacionales. Entre julio y septiembre se llevó a cabo una intensa campaña que promovía la activación política de los jóvenes, que expresaba la necesidad del garridismo de transmitir sus ideas de una generación a otra y revitalizar su proyecto político a través de los años, para hacer frente a las crisis y retos del futuro. Los garridistas se dieron cuenta que en los jóvenes encontrarían la masa moldeable para continuar el programa modernizador del régimen y consolidar sus transformaciones políticas y sociales.

El 10 de noviembre de 1931, Carlos Alberto Madrazo Becerra²⁴ y Antonio Ocampo²⁵, estudiantes del Instituto Juárez (hoy Universidad Juárez Autónoma de Tabasco), propusieron la creación de un núcleo de “Jóvenes Revolucionarios Radicales” durante una asamblea del PSR.²⁶ Cinco días después la agrupación fue fundada oficialmente con el nombre de “Bloque Revolucionario Juvenil” (que después cambiaría a “Bloque de Jóvenes Revolucionarios”) y quedó integrada su primera mesa directiva.²⁷

No era extraño que los estudiantes del Instituto Juárez de Tabasco fueran los primeros en atender el llamado del garridismo, pues había algunos aspectos que los relacionaban con

²⁴ Nació el 7 de julio de 1915 en Villahermosa, Tabasco. En 1936 colaboró con Vicente Lombardo Toledano en la Universidad Obrera. Presidió la Confederación de Jóvenes Mexicanos en 1939. En 1943 fue electo diputado federal por el II Distrito del Distrito Federal, y llegó a ser presidente de la Cámara de Diputados en septiembre de 1944. Fue gobernador del estado de Tabasco durante el período 1959-1964. Entre 1964 y 1965 se desempeñó como presidente del Comité Ejecutivo Nacional del Partido Revolucionario Institucional (PRI), donde pugró por la elección democrática de los candidatos presidenciales. Murió el 4 de junio de 1969 en un accidente aéreo. Raúl Cruz Zapata, *Carlos A. Madrazo (Biografía política)*, México, Diana, 1988.

²⁵ Nació el 29 de septiembre de 1913 en Ciudad del Carmen, Campeche. Fue el último director del Instituto Juárez (1957-1958) y el primer rector de la Universidad Juárez de Tabasco (del 20 de noviembre al 31 de diciembre de 1958). Se desempeñó como abogado de la Comisión de Salario Insuficiente del estado de Tabasco, jefe de sección en la Junta de Conciliación y Arbitraje, presidente municipal de Centro (1968-1970), magistrado y presidente del Tribunal Superior de Justicia de Tabasco, entre otros cargos. Falleció el 7 de agosto de 1983. Datos biográficos tomados del sitio oficial de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, sección “Rectores de la UJAT”: <http://www.archivos.ujat.mx/acerca%20de%20la%20UJAT/Rectores/Lic.%20Antonio%20ocampo%20Ramirez.pdf> [consultado el 30 de mayo de 2020.]

²⁶ *Redención. Órgano de la Liga Central de Resistencia del Partido Socialista Radical*, año VII, núm. 2, 129, primera plana.

²⁷ La primera reunión se celebró en un aula del Instituto Juárez. Los cargos designados fueron los siguientes: presidente, Fernando Trilles; vicepresidente, Antonio Ocampo R.; secretario general, José L. Rivera; prosecretario, Felicitó Cortés; tesorero, César A. Ortiz. *Redención*, 15 de noviembre de 1931, año VII, núm. 2, 134, primera plana.

el régimen. Muchos alumnos recibían una beca de estudios subvencionada por el gobierno del estado y algunos, como Ocampo y Madrazo, se habían incorporado a las filas del PSR, donde comenzaron una carrera política. En 1929 los estudiantes del instituto habían formado, con el apoyo de Garrido, una organización llamada “Vanguardia Revolucionaria” para promover la candidatura presidencial de Aarón Sáenz, líder obregonista. Aunque esta organización tuvo una vida corta, el vínculo entre los estudiantes y el garridismo logró fortalecerse.²⁸

De acuerdo con Trinidad Malpica —quien fuera diputado federal, director de *Redención* e íntimo colaborador de Garrido— el bloque había surgido con la finalidad de que los jóvenes estudiantes llevaran sus “conocimientos” al campo, “para redimir a la clase oprimida del campesino [...] y elevarlo a un nivel moral, cultural y económico muy superior al que tenían [sic.]”.²⁹ Los estudiantes debían acudir al medio rural en partidas de seis y doce personas para difundir entre los campesinos nuevas técnicas de cultivo y cuidado de animales de granja; las repercusiones de los vicios en su salud, su economía y sus relaciones sociales; la importancia de educar a los niños y jóvenes y los prejuicios sociales del fanatismo religioso. Además, se les había encomendado la tarea de promover la educación racionalista y las campañas de desfanatización y contra el consumo de alcohol que el garridismo venía llevando a cabo en el estado desde la década anterior.³⁰

En mayo de 1932, la agrupación había establecido su central de operaciones en el número 51 de la calle de Francisco I. Madero, en Villahermosa, Tabasco.³¹ Desde ahí se coordinó la fundación de las secciones locales del bloque en todos los municipios del estado. La presidencia general del bloque fue designada a Alfonso Bates Caparroso, primo hermano de Amado Caparroso, ayudante de confianza del gobernador, y sobrino de Alcides Caparroso,

²⁸ En aquel momento Garrido figuraba entre los partidarios más fieles del general Obregón y buscaba mantener su posición de líder regional frente a la crisis política que generó el asesinato del caudillo el 17 de julio de 1928. Cuando el general Calles comenzó a dismantlar el movimiento obregonista y a otras facciones revolucionarias e imponer la candidatura de Emilio Portes Gil a través del PNR, Garrido se dio cuenta que la única posibilidad de evitar su muerte política era alinearse con el nuevo mando revolucionario. Alan Kirshner, *Tomás Garrido y el movimiento de los Camisas Rojas*, México, Sepsetentas, 1976, pp. 44-45.

²⁹ *Entrevista con el señor Trinidad Malpica Hernández, realizada por Marisol Arbeláez el 25 de abril de 1979 en su domicilio particular*, Villahermosa, Tabasco, Instituto Mora, 1989, pp. 112-113.

³⁰ Roberto Hinojosa, *El Tabasco que yo he visto*, México, Talleres gráficos de la Oficina de publicaciones y propaganda de la Secretaría de Agricultura y Fomento, 1935, p. 83.

³¹ Baltazar Dromundo al Lic. Tomás Garrido Canabal, Villahermosa, Tabasco, s/f, Archivo General de la Nación, Fondo Tomás Garrido, serie Bloque de Jóvenes Revolucionarios (en adelante, AGN/FTGC/BJR), caja 113, expediente 115, f. 47.

senador por el estado de Tabasco desde 1931. Carlos Madrazo y Antonio Ocampo se desempeñaron como promotores y principales ideólogos de la organización. Napoleón Pedrero Fócil, secretario general del bloque, se encargó de desarrollar los aspectos ideológico y cultural del movimiento a través de sus ensayos, poemas y composiciones.³² En 1934, Agapito Domínguez Canabal, sobrino del gobernador, tuvo la tarea de expandir el movimiento de los Camisas Rojas, primero al Distrito Federal y después a casi todo el país. El hijo mayor de Garrido Canabal, Drusso Garrido Llovera, figuró entre los miembros fundadores de la agrupación y encabezó varias de sus movilizaciones.³³

Garrido y Malpica decidieron que los integrantes del bloque debían vestir uniforme para destacar el talante de su movimiento: pantalón negro, boina militar y la camisa roja que en lo sucesivo habría de distinguir a sus miembros, de ahí que se les denominara popularmente “Camisas Rojas”. En un inicio la organización estaba conformada por obreros, campesinos y primordialmente estudiantes del Instituto Juárez que se habían afiliado de manera voluntaria. Sin embargo, en 1933 el régimen expidió la denominada “Ley de reclutamiento” que estableció la inscripción obligatoria de los varones de entre 15 y 30 años que residían en Tabasco. El 12 de octubre Garrido ordenó el reclutamiento de jovencitos de 10 a 14 años para integrar una agrupación que preparara su posterior ingreso al BJR.³⁴ Poco después el bloque comenzó a admitir mujeres, que aparentemente fueron reclutadas con los mismos criterios que los elementos masculinos. Para entonces la agrupación contaba con más de 20 mil miembros en todo el estado.³⁵

En 1932, el régimen giró instrucciones para que los Camisas Rojas recibieran adiestramiento en el uso de armas de fuego y tácticas militares. Los entrenamientos fueron impartidos por algunos elementos del Ejército mexicano adscritos a la Jefatura de Operaciones Militares de Tabasco, en convenio con el gobierno del estado. A veces, los jefes adquirirían armamento para su uso personal y algunas piezas de recaudo para la sección que tuvieran a su cargo. Aunque era obligatorio el registro de armas en México, el régimen de Garrido y las fuerzas militares adscritas en Tabasco permitieron que algunos miembros del bloque portaran pistolas y armas largas sin la licencia correspondiente.³⁶ El proceso de

³² Carlos Martínez Assad, *El laboratorio de la Revolución... Op. cit.*, p. 274.

³³ *Entrevista con el señor Trinidad Malpica Hernández...*, *Op. cit.*, p. 112.

³⁴ Alan Kirshner, *Opus. cit.*, p. 49.

³⁵ Walter Martínez Hernández, *Op. cit.*, p. 184.

³⁶ *Ibid.*, p. 50.

militarización estaba justificado en la necesidad de conformar un “ejército” de jóvenes que se encargara de perpetuar la Revolución a través de una acción política constante, en defensa de las instituciones públicas y el Estado nacional emanados de ella. Se trataba de una fuerza civil preparada para tomar acciones directas y realizar tareas auxiliares designadas por el gobierno. El uso de armas se permitiría únicamente en situaciones extremas, como una invasión extranjera o una gran perturbación del orden público.

Un año después, los miembros del bloque protagonizaban las campañas de desfanatización organizadas por el gobierno del estado, en las que era común irrumpir en los hogares para sustraer imágenes religiosas y luego quemarlas en las plazas públicas, saquear y destruir recintos o espacios que los católicos en resistencia habían improvisado para celebrar el culto, y en general disolver cualquier manifestación asociada con el catolicismo. Con el mismo entusiasmo, los Camisas Rojas se habían dado a la tarea de combatir el alcoholismo.³⁷ Correspondió a los miembros del BJR denunciar a los contrabandistas, destruir en público los cargamentos confiscados por las autoridades y perseguir a los dipsómanos. Cuando los disidentes políticos organizaban movimientos que pudieran poner en riesgo la estabilidad del régimen, algunos miembros del bloque tomaban las armas para auxiliar a las fuerzas del orden. Así ocurrió, por ejemplo, durante las denominadas “expediciones punitivas” que realizaron en Tabasco Salvador Camelo Soler y Rodolfo Brito Foucher, que vivían “exiliados” en la Ciudad de México y pretendieron derrocar a Garrido Canabal.

1934 marcó un punto de inflexión en la historia del garridismo y los Camisas Rojas. El 5 de marzo el general Lázaro Cárdenas, candidato oficial a la presidencia de la República, llegó al municipio de Emiliano Zapata para emprender una gira de veintiséis días en Tabasco, como parte de la campaña electoral que tenía programada en todo el país.³⁸ Durante su estancia, Cárdenas elogió la obra modernizadora que Garrido había realizado a través de las escuelas racionalistas y su programa de alfabetización, las campañas de salud pública y contra los vicios, la inclusión de las mujeres en los procesos políticos del estado y las leyes

³⁷ Desde la década anterior el régimen de Garrido comenzó a restringir el consumo de bebidas alcohólicas y a emprender campañas de concienciación social en contra de los vicios. De 1928 a 1934 el Congreso de Tabasco expidió seis decretos que sancionaban la importación, la comercialización y el consumo de alcohol con multas de quinientos a cinco mil pesos y hasta seis años de prisión. Manuel González Calzada, *Op. cit.*, pp. 122-123; y Baltasar Dromundo, *Op. cit.*, pp. 156-158.

³⁸ Luciano Kubli, *Cárdenas en Tabasco: breve reseña de un viaje de estudio*, México, s/e, 1935, p. 8 y 68.

que había promulgado para mejorar las condiciones de vida de los trabajadores. Según Cárdenas, Tabasco se encontraba “en el vértice del movimiento social de México” y era para todo el país “un magnífico ejemplo de organización”. De llegar a la primera magistratura de la nación, sostuvo el candidato, serían “aprovechadas las fuerzas proletarias de Tabasco, en beneficio económico y social del país”. Reconoció también los méritos del BJR y destacó su papel como punta de lanza de la “juventud revolucionaria”, por lo que el bloque contaría con todo su apoyo para que siguiera adelante con su movimiento.³⁹

El 25 de marzo de 1934 se celebró en Villahermosa la Exposición Regional Tabasqueña, que se llevaba a cabo cada año. A este evento asistieron algunos de los políticos más importantes del país, entre ellos Lázaro Cárdenas y el general Plutarco Elías Calles, que también realizaba una gira por el estado. Garrido recibió a los visitantes con el saludo de 40 mil personas aproximadamente, que en su mayoría usaban camisas rojas, un acontecimiento inédito en Tabasco.⁴⁰ Se trató del desfile de las fuerzas garridistas que daban muestra de su organización, disciplina, unidad y armonización política. Frente a las masas, el candidato oficial mencionó que Tabasco era “el laboratorio de la Revolución Mexicana, en el que el espíritu y las costumbres del pueblo tabasqueño, subyugado ayer por el fanatismo religioso y el vicio del alcohol, se han transformado hoy en dignidad personal, felicidad doméstica, en conciencia colectiva libre de mitos y en vigor racial”.⁴¹ Calles, por su parte, felicitó al pueblo de Tabasco “por esta elevada muestra de organización social, que es un ejemplo para todo el país”. En el punto álgido del evento las masas tabasqueñas aclamaron a Calles, Cárdenas y Garrido como redentores de las clases trabajadoras de México.⁴²

En ese momento, Calles y Cárdenas, los dos hombres más poderosos del país, consideraban a Garrido como un aliado valioso y que las masas tabasqueñas constituían una base importante de apoyo popular para el régimen posrevolucionario. El político tabasqueño tenía casi asegurado un lugar en el equipo de trabajo de quien, a todas luces, se convertiría

³⁹ *Ibid.*, pp. 52-53.

⁴⁰ Arnulfo Pérez H., *Tomás Garrido C., Reformador social*, México, s/e, 1975, p. 215. No todas las personas que llevaban puesta la camisa roja eran miembros del Bloque de Jóvenes Revolucionarios. Garrido había ordenado que los agremiados a las Ligas de Resistencia también usaran esta prenda, para resaltar la idea de que la sociedad tabasqueña caminaba por el mismo rumbo y que no había distinciones sociales entre ellos. La manera en que se podía diferenciar a unos de otros era que los miembros de las ligas llevaban puesto un sombrero de palma.

⁴¹ Luciano Kubli, *Op. cit.*, pp. 59-60

⁴² Arnulfo Pérez H., *Op. cit.*, p. 216.

en el próximo presidente de México. Entusiasmados con las expectativas que deparaban a su líder, los garridistas comenzaron a organizar la expansión de su movimiento a través de los Camisas Rojas y buscaron encauzarlo mediante la promoción de las políticas públicas de mayor relevancia en la agenda nacional, en especial el proyecto de la educación socialista, cuyos planteamientos eran similares al modelo educativo implementado por el garridismo. A Garrido Canabal le quedaba chico el traje de gobernador, al que habría de renunciar meses después. Sus aspiraciones eran más grandes y para lograrlas tenía que hacer política en el corazón de la nación, la Ciudad de México.

La reforma educativa y la conflagración de los rojos

La *educación socialista* era un proyecto que el gobierno federal había planteado desde 1931 para limitar el poder de la Iglesia católica en ese terreno y reconfigurar los contenidos y métodos de enseñanza a partir de bases científicas y culturales orientadas a la transformación de las condiciones económicas de los sectores populares. Narciso Bassols García se encargó de definir esta propuesta desde la Secretaría de Educación durante los gobiernos de Pascual Ortiz Rubio y Abelardo Rodríguez.⁴³ La nueva política educativa, que insistía en la necesidad de eliminar los contenidos religiosos y fomentar la técnica para optimizar la producción y redistribuir la riqueza de manera más equitativa, provocó intensas protestas de los padres de familia, el clero, la prensa disidente y algunos grupos conservadores.

En 1933, el controvertido proyecto se mantuvo en su etapa de estudio, pero la comisión del Partido Nacional Revolucionario (PNR) encargada de redactar el plan de gobierno para el siguiente período presidencial, siguió impulsándolo en medio de una gran agitación política. Al año siguiente, Bassols García intentó imponer la educación sexual en el nivel básico y secundario como el primer paso para excluir los prejuicios y dogmas

⁴³ El planteamiento de Bassols García acentuaba los aspectos económicos de la función transformadora del sistema educativo (concretamente a través de la *escuela rural*), orientándolo a promover la modificación de los sistemas de producción, distribución y consumo de las comunidades agrarias, por ser las más marginadas. Sin embargo, en el plano ideológico el tema central fue la lucha contra la Iglesia católica, debido a la pugna política que ésta mantenía con el Estado mexicano desde comienzos de la Revolución. Así, en distintos sectores del gobierno posrevolucionario surgieron posiciones anticlericales referentes a la cuestión educativa, desde las que sostenían que la educación mexicana debía ser no sólo laica sino antirreligiosa, hasta la propuesta de que debía ser socialista. El objetivo general era desalojar a la Iglesia del espacio educativo, acabar con los dogmas y el fanatismo e implantar el criterio de científicidad en la formación de niños, adolescentes y jóvenes. Salvador Martínez Della Rocca, *Estado, educación y hegemonía en México*, México, Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal-Miguel Ángel Porrúa, 2010, pp. 234-240.

religiosos de los procesos de aprendizaje, lo que generó mayor descontento. La presión que recayó en el gobierno obligó a Bassols a presentar su renuncia, pero para ese momento el proyecto de la educación socialista se discutía en las principales universidades del país y se enfilaba como el fundamento de una nueva reforma constitucional.⁴⁴

Entre 1933 y 1934, el gobierno federal emprendió una intensa campaña para imponer la educación socialista, lo que provocó una serie de conflictos en las universidades y centros de estudio de educación superior del país. Se registraron huelgas y disturbios contra la reforma en Jalisco, Nuevo León, Puebla, Zacatecas, Chiapas, Estado de México, entre otros estados. En la Ciudad de México se desarrollaron manifestaciones de protesta y los estudiantes de la Universidad Nacional organizaron una huelga política.⁴⁵ En los meses de septiembre y octubre de 1933, Antonio Caso (profesor y exrector de la Universidad Nacional) defendió la libertad de cátedra en contra de las pretensiones de Vicente Lombardo Toledano (director de la Escuela Nacional Preparatoria) de imponer a la institución una orientación de corte marxista.⁴⁶ Los estudiantes que apoyaron la propuesta de Toledano integraron un grupo radical que se enfrentó a otro grupo de profesores y alumnos encabezados por Manuel Gómez Morín y Rodolfo Brito Foucher (director de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales), que en nombre de la libertad de cátedra se opusieron a la adopción de la ortodoxia.⁴⁷

La confrontación de estas facciones devino en la destitución del rector Roberto Medellín (1932-1933), la suspensión de actividades en los planteles de la institución, varios conatos violentos entre los estudiantes y el período interino de Gómez Morín en la rectoría (1933-1934). Por otra parte, la tesis de Toledano sería respaldada por el PNR y por las cámaras de Diputados y Senadores, hasta quedar plasmada en la reforma del artículo 3° constitucional de 1934. Y aunque el texto no hacía referencia explícita a la educación superior, lo que significó un triunfo para los universitarios disidentes, el Ejecutivo presentó al Congreso de la Unión un nuevo proyecto de ley para la universidad: a) se despojaba a la institución de su carácter de nacional, y b) el gobierno federal renunciaba a concederle

⁴⁴ Lorenzo Meyer, *Op. cit.*, pp. 170-178.

⁴⁵ Salvador Martínez Della Rocca, *Centenario de la UNAM. Estado y Universidad Nacional. Cien años de conciliaciones y ruptura*, México, Secretaría de Educación del Distrito Federal-Universidad de Guadalajara-Porrúa, 2010, pp. 215-216.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 207. Véase también, el Capítulo 1 de este libro: Alfonso Correa y Rogelio Laguna, “Acerca de la polémica Caso-Lombardo: un balance crítico sobre la relación entre educación y política en la década de los treinta en México”.

⁴⁷ Lorenzo Meyer, *Op. cit.*, pp. 172-175.

subsidio anual para su sostenimiento, pero le otorgaría una cantidad fija (10 millones de pesos). Las tensiones entre la Universidad Nacional y el Estado mexicano comenzarían a resolverse hasta la rectoría de Luis Chico Goerne (1935-1938), amigo de Cárdenas, que buscó imprimir una auténtica orientación social en la vida académica sin sacrificar el principio de la libertad de cátedra.⁴⁸

Varios tabasqueños habían figurado entre quienes promovieron la reforma del artículo 3° en los círculos universitarios. En 1933 algunos formaban parte de los grupos estudiantiles de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y la Universidad Nacional. Carlos Madrazo era presidente de la sociedad de estudiantes de la ENP y en el mes de junio de ese año, Alonso Garrido Canabal, hermano de “Don Tomás”, se postuló como candidato para el consejo estudiantil universitario.⁴⁹ Más tarde, el propio Madrazo, Ernesto Madero, Luis F. Cuéllar y otros estudiantes originarios de Tabasco se reunieron en torno a Lombardo Toledano. Había, pues, una facción tabasqueña que apoyaba el proyecto de la educación socialista y que estaba ligada a Tomás Garrido Canabal. Su tarea era integrar unidades políticas para difundir ideas, formar alianzas con otras corrientes u organizaciones alineadas con el grupo en el poder y participar en la lucha por la educación socialista, con la consigna de que las escuelas y centros de estudio debían funcionar también como organismos de formación política.

Desde mediados de 1934, Garrido Canabal comenzó a trasladar un mayor número de elementos garridistas a la Ciudad de México y reforzó el incipiente grupo de Camisas Rojas que se había fundado en la capital a finales de abril.⁵⁰ Durante los dos primeros meses de actividades el bloque tuvo una estructura provisional con mandos transitorios, la mayoría recién reclutados, por lo que careció de un programa de acción y sus actividades se concretaron en publicar textos de propaganda política y atacar a pequeños grupos de católicos. Su membresía estuvo conformada por jóvenes originarios de Tabasco que estudiaban y/o trabajaban en la capital del país y que recibían becas o estímulos del gobierno del estado.⁵¹ Este era un cuadro poco organizado, con recursos financieros precarios y que

⁴⁸ Salvador Martínez Della Rocca, *Op cit.*, pp. 212-216.

⁴⁹ Alan Kirshner, *Op. cit.*, p. 61.

⁵⁰ Roberto Blanco Moheno, “Tomás Garrido Canabal” en *Crónica de la Revolución Mexicana, Tomo III*, AGN/FTGC/Publicaciones y recortes periodísticos, caja 5, expediente 6.

⁵¹ “Hojas de servicios”, AGN/FTGC/BJR, México D. F, caja 110, expediente 23, folios 1-185. También pueden consultarse los datos generales de los afiliados en el “Libro de Registros” de 1934, AGN/FTGC/BJR, México D. F, caja 110, expediente 24, sin folio, ff. 1-96.

maniobraba de manera irregular, debido a que esporádicamente recibía instrucciones desde Villahermosa. En aquellos días el garridismo parecía estar a la expectativa de las elecciones y no quería apresurar el despliegue de sus fuerzas sobre la Ciudad de México, en tanto no comenzaran a esclarecerse los términos de la sucesión presidencial.

Como se esperaba, Cárdenas resultó vencedor en los comicios del 1 de julio con una ventaja abrumadora sobre sus contrincantes Adalberto Tejeda, Antonio Villarreal y el comunista Hernán Laborde.⁵² Acto seguido, Garrido fue invitado por el presidente electo a formar parte del próximo gabinete presidencial con el cargo de secretario de Agricultura y Fomento, en reciprocidad por el apoyo que le había brindado a su candidatura y porque tal vez encontraba en el líder tabasqueño un elemento con probada habilidad para atraer a las masas populares y experiencia en el sector agropecuario.⁵³ Algunos observadores consideraban que Cárdenas incluyó a Garrido en su gabinete a instancias de Calles y que por esa razón le confirió un puesto donde eran mínimas las posibilidades de manipulación.⁵⁴

Para los garridistas las condiciones eran más que favorables: mantenían el control en Tabasco e incluso tenían influencia en Chiapas, Veracruz y Campeche, seguían contando con el apoyo de los revolucionarios en el poder y su líder formaría parte de la nueva administración federal. El 19 de julio, los Camisas Rojas celebraron una asamblea con el propósito de decretar oficialmente la creación del Bloque de Jóvenes Revolucionarios del Distrito Federal con carácter de Nacional, lo que supuso un cambio importante: ahora, la central de Villahermosa quedaba en segundo término y la sección del Distrito Federal se convertía en la base de operaciones del movimiento.

Desde ahí se organizaría la expansión de los Camisas Rojas al resto del país y se integrarían los cuadros juveniles que apoyarían la actuación de Garrido en la Secretaría de

⁵² Luis Aboites y Engracia Loyo, "La construcción del nuevo Estado, 1920-1945" en Erick Velázquez García (et. al) *Nueva Historia General de México*, México, El Colegio de México, 2010, p. 626.

⁵³ En julio de 1934 la relación entre Cárdenas y Garrido parecía inmejorable; el candidato electo y los órganos políticos de la nación reconocían en el líder tabasqueño a un miembro auténtico de la "familia revolucionaria". Entre los múltiples gestos de reciprocidad, el Comité del PNR de Yucatán agradeció a Garrido por haber depositado "su voto en las recientes elecciones presidenciales de la República", en lo que representó un acto de "gran significación política y revolucionaria, cual es la de que, en concepto del señor General Cárdenas, de no haber sido él Candidato a la Presidencia de la República, hubiera deseado de que usted lo fuera, esto es, que reconoce en usted a un representante genuino de la Revolución, cuyos ideales ha venido llevado a feliz realización en la entidad federativa que ha venido gobernando". Mario Negrón Pérez, presidente del Comité de Estado (PNR) a Tomás Garrido Canabal, Mérida, Yucatán, 3 de julio de 1934, AGN/FTGC/ BJR, caja 110, expediente 27, folio 139.

⁵⁴ Alan Kirshner, *Op. cit.*, p. 68.

Agricultura y Fomento. En los estatutos de la agrupación se definió el objetivo de coordinar esfuerzos y actividades para cumplir con los más altos postulados de la Revolución que, en la perspectiva del garridismo, se definían en la desfanatización de los ciudadanos, la defensa de los derechos de los trabajadores estipulados en la Constitución federal, el surgimiento de una sociedad productiva y sin vicios y la promoción de la “educación socialista”.⁵⁵

Como se comentó en líneas precedentes, el proyecto de reforma del artículo 3° provocó la indignación de una parte de los católicos y la jerarquía eclesiástica que interpretaron el hecho como un intento del “bolchevismo” por penetrar en la conciencia de los niños y jóvenes mexicanos. En esos términos se mantuvo el conflicto entre Iglesia y Estado que devino en varios levantamientos armados, la persecución de los ministros y varios actos de iconoclastia y censura religiosa, en lo que algunos denominaron la “segunda Cristiada” (1934-1940).⁵⁶

De acuerdo con Tzvi Medin, esta arremetida era uno de los pasos dados por Calles en la política anticlerical combativa que deseaba legar al presidente de la República que iniciaría su período a fines de 1934. Con esta maniobra el callismo buscaba provocar una nueva escisión nacional que haría imprescindible una vez más la presencia del Jefe Máximo. Al frente de la campaña anticlerical se encontraba precisamente Tomás Garrido Canabal. Garrido convocó a los Camisas Rojas para organizar los ataques anticlericales en la Ciudad de México y contribuir en el nuevo proceso de imposición del maximato.⁵⁷ De ahí que la consolidación del bloque y la activación de los estudiantes en favor de la educación socialista se convirtieran en los asuntos más importantes en la agenda política del líder tabasqueño después de las elecciones.

El 25 de julio de 1934, José Pastrana, que presidió la primera mesa directiva, comunicó a los generales Calles y Cárdenas la fundación del bloque del Distrito Federal, cuya tarea consistía en “difundir la labor social y revolucionaria” que el régimen garridista había desarrollado en Tabasco, lo que implicaba el ejercicio de actividades contra el

⁵⁵ “Estatutos del Bloque de Jóvenes Revolucionarios del Distrito Federal”, México D.F., s/f, AGN/FTGC/ BJR, caja 113, expediente 10, folio 24-40.

⁵⁶ Lorenzo Meyer, *Op. cit.*, p. 183; Enrique Guerra Manzo, “El fuego sagrado. La Segunda Cristiada y el caso de Michoacán (1931-1938)” en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, volumen 55, número 2, octubre-diciembre 2005, México, pp. 527-528.

⁵⁷ Tzvi Medin, *El maximato presidencial: historia política del maximato, 1928-1935*, México, Ediciones era, 2013, p. 149.

catolicismo y sus instituciones.⁵⁸ Desde ese momento el Jefe Máximo y el candidato electo estarían enterados de las operaciones de los Camisas Rojas en la capital del país.

Mientras el grupo se reorganizaba, el gobierno de Tabasco realizaba los preparativos del Primer del Congreso de Estudiantes Socialistas, un proyecto que se atribuyó a Calles, para discutir la nueva orientación del modelo educativo e integrar un frente estudiantil contra los sectores conservadores “dirigidos por el clero”. Este evento se llevó a cabo entre el 29 de julio y el 2 de agosto en el puerto de Álvaro Obregón (antes Frontera) y en la ciudad de Villahermosa. En su programa se abordaron las bases de la educación socialista, la función de los estudiantes mexicanos en los procesos de concienciación social del proletariado, la divulgación de la “ideología” de la Revolución en los libros de texto del nivel básico, la participación de los jóvenes en la lucha de clases sociales, entre otros temas de índole “revolucionaria”.⁵⁹

Al congreso asistieron 225 delegados entre los que se encontraban Carlos Madrazo, José Muños Cota (orador y ensayista), José Mancisidor (historiador), Agapito Domínguez y el periodista Luciano Kubli. Hubo representantes de los estados de Guanajuato, Jalisco, México, Morelos, Zacatecas y Guerrero, de la Sociedad de Amigos de la Escuela Nacional de Chapingo y la Federación Técnica y Secundaria del Distrito Federal. En Villahermosa los visitantes fueron recibidos con cantos revolucionarios, se entonó la *Internacional*, se vitorearon a los líderes de la Revolución mexicana, hubo vivas a Marx, a Lenin y las banderas rojinegras ondearon en el aire. Durante el congreso se vivió un ambiente festivo que incluyó acciones antirreligiosas de los Camisas Rojas y felicitaciones a los líderes revolucionarios que habían manifestado su apoyo a la educación socialista.⁶⁰ Sin duda, el orador más aclamado fue el nuevo líder de las organizaciones obreras del país, Vicente Lombardo Toledano, que convivió de cerca con Garrido Canabal en la mayoría de los actos públicos señalados en el programa.⁶¹

⁵⁸ La carta fue escrita en una hoja con los membretes utilizados antes de la administración de Agapito Domínguez. Se desconoce si Calles y Cárdenas respondieron la misiva de Pastrana. AGN/FTGC/ BJR, caja 110, expediente 27, folios 70-71.

⁵⁹ “Primer Congreso de Estudiantes Socialistas. Convocatoria y temario”, Villahermosa, Tabasco, AGN/FTGC/ BJR, caja 111, expediente 16, folio 24.

⁶⁰ Carlos Martínez Assad, *El laboratorio de la Revolución... Op. cit.*, p. 91.

⁶¹ En las películas que Garrido hizo filmar sobre el congreso, se observa a Lombardo Toledano recorriendo los parajes del estado acompañado por el líder tabasqueño. Ambos personajes departieron en las conferencias y estuvieron juntos (uno a lado del otro) en los principales banquetes y recepciones. “Congreso Estudiantil

Entre las conclusiones del evento destacó la que se refiere a la educación como “función exclusiva del Estado”, orientada a todos los grados y basada supuestamente en el “socialismo científico”, con el propósito de “combatir los prejuicios y los dogmas religiosos y cooperar a la socialización de los instrumentos de la producción económica”. La “juventud socialista” se declaró antirreligiosa y en pie de lucha por la supresión de los cultos en todo el país y la transformación de los edificios destinados a prácticas religiosas en bibliotecas, escuelas y centros culturales; también combatiría el alcoholismo por ser “un arma de la burguesía contra la emancipación integral del proletariado”.⁶² Más allá de propagar este discurso, habitual en los actos públicos patrocinados por el garridismo, el congreso buscaba definir las bases de un movimiento político conformado por jóvenes estudiantes para promover el proyecto de la educación socialista.

A principios de agosto, los organizadores y algunos delegados formaron la Confederación de Estudiantes Socialistas de México (CESM), cuyo primer manifiesto demandaba la reforma del artículo 3° de la Constitución federal; la creación de la “Universidad del Estado”, proyecto que se concretó en 1936 con la fundación del Instituto Politécnico Nacional, y la “depuración completa e inflexible del magisterio mexicano... para encomendar la enseñanza pública a profesores que sustenten con honradez y capacidad la doctrina socialista”. El documento fue firmado por dos connotados garridistas: Carlos Madrazo Becerra y Agapito Domínguez, miembros del comité ejecutivo de la confederación y dirigentes de los Camisas Rojas.⁶³

Mientras se acercaba el momento de integrarse al gabinete presidencial, Garrido desplegó su estrategia por partida doble. Como delegado de la CESM, Carlos Madrazo trataba de imponer la educación socialista en los principales centros de educación superior del país, entre ellos, la Universidad Autónoma de México (su carácter “nacional” había sido desprovisto) y la Universidad de Guadalajara. Los procedimientos radicales de la CESM propiciaron disturbios entre partidarios y opositores del nuevo modelo en los que tuvo que intervenir el Estado; además de los recortes presupuestales, las huelgas y los enfrentamientos

Socialista”, Villahermosa, julio de 1934, Filmoteca de la Universidad Nacional Autónoma de México, casete 1, parte 3.

⁶² Carlos Martínez Assad, *El laboratorio de la Revolución... Op. cit.*, p. 91.

⁶³ “Manifiesto a los estudiantes de las Escuelas Superiores de la República. Confederación de Estudiantes Socialistas de México”, México D. F., agosto de 1934, AGN/FTGC/BJR, caja 110, expediente 14, folios 1-7.

con la policía eran un modo eficaz de ejercer presión sobre las universidades.⁶⁴ Mientras tanto, Agapito Domínguez asumió la presidencia del BJR del Distrito Federal, se encargó de ampliar la militancia de los Camisas Rojas, creó nuevos cuadros en el interior de la República e impulsó la producción exhaustiva de propaganda política.

A partir de agosto de 1934, los Camisas Rojas comenzaron a reclutar elementos de la policía del Distrito Federal y de las fuerzas armadas.⁶⁵ Como había ocurrido en Tabasco, estos miembros desempeñaron la tarea de brindar adiestramiento militar al resto de los integrantes de la agrupación. Entre mayo de 1934 y julio de 1935 se crearon 34 secciones en todo el país. La mayoría utilizó el uniforme y los distintivos de la agrupación y se conformaban por hombres y mujeres de entre 15 y 30 años (aunque se trató de grupos reducidos de 12 a 20 elementos, con excepción de los bloques formados en ciudades grandes como Guadalajara, Toluca o Veracruz que lograron reunir más de 50). Estas células emprendieron actividades antirreligiosas similares a las que realizaban sus congéneres de Tabasco, aunque en menores proporciones. El control de estas unidades quedó en manos del bloque nacional del Distrito Federal y sus asuntos eran resueltos por Agapito Domínguez, que había dado muestras de ser un elemento más hábil y disciplinado que Bates Caparroso.

En realidad, nunca hubo una convocatoria que definiera el proceso de expansión del BJR, simplemente se trató de un efecto provocado por la creciente popularidad del garridismo. En ese sentido, las visitas que los líderes revolucionarios habían realizado en Tabasco ese mismo año, el Congreso de Estudiantes Socialistas, las labores proselitistas de Madrazo y otros agentes garridistas, así como la invitación que Cárdenas había extendido al líder tabasqueño para que ocupara el despacho de Agricultura y Fomento, le hicieron enorme propaganda.⁶⁶ De acuerdo con Manuel González Calzada, después de que el general Calles

⁶⁴ Lorenzo Meyer, *Op. cit.*, p. 175.

⁶⁵ A veces, los propios cuerpos de policía y del ejército solicitaban la inscripción de sus miembros al BJRDF. Por ejemplo, el comandante del destacamento de policía Atzacualco escribió a Agapito Domínguez para que “se sirva aceptar a mis compañeros que son de ideas revolucionarias y de buena conducta». Darvelio Asmitia Hernández a Agapito Domínguez, México, D. F., 15 de marzo de 1935, AGN/FTGC/BJR, caja 110, expediente 10, folio 1.

⁶⁶ Muchas de las solicitudes de ingreso fueron realizadas por organizaciones que se habían formado al calor de la nueva embestida anticlerical promovida por el general Calles a propósito de la educación socialista o que provenían del conflicto religioso de 1926. Estos grupos no sólo buscaban obrar al unísono con el garridismo en la tarea de “desfanatizar a las masas obreras y campesinas, siguiendo con las normas que se han trazado [por el callismo]”, sino también aportar capital humano al movimiento juvenil de los Camisas Rojas. La idea de estos grupos era que sus miembros más jóvenes se unieran al bloque y ostentaran las dos afiliaciones. La Liga Anticlerical de León Guanajuato a Tomás Garrido Canabal, León, Guanajuato, 19 de julio de 1934,

contemplara los desfiles y las faenas antirreligiosas de los Camisas Rojas, ordenó que en Sonora, su estado natal, se comenzara a impartir instrucción militar a los trabajadores y a la juventud en la misma manera como se había hecho en Tabasco. Lo mismo dispondría Cárdenas en Michoacán, para después hacer extensivo el procedimiento a toda la República y concluir, como era del dominio público, con la militarización de ciertos sectores obreros y campesinos.⁶⁷

El 28 de noviembre de 1934, Garrido ordenó la movilización de tres compañías del Bloque de Jóvenes Revolucionarios a la Ciudad de México para que asistieran a la toma de posesión del presidente electo Lázaro Cárdenas, en representación de las fuerzas revolucionarias de Tabasco. Alrededor de 250 Camisas Rojas hicieron el viaje por mar y ferrocarril, a los que se unieron otros centenares que habían sido reclutados unos meses antes en la capital metropolitana. Varias columnas de jóvenes uniformados de rojo y negro desfilaron por las principales calles de la ciudad entonando el himno nacional mexicano y *La internacional* del movimiento obrero en apoyo a Cárdenas y Garrido.

Al día siguiente, un amplio contingente de Camisas Rojas se trasladó a Cuernavaca para presentar sus respetos al general Calles, que los recibió en su finca de *Las Palmas*. Lázaro Cárdenas tomó posesión el 30 de noviembre de 1934; cerca de mil encamisados desfilaron al inicio y al final de la ceremonia que se celebró en Palacio Nacional. En el gran salón de recepciones Tomás Garrido Canabal recibió el pergamino que lo acreditó como secretario de Agricultura y Fomento. En ese momento, el líder tabasqueño se encontraba en el apogeo de su carrera política y figuraba entre los hombres más poderosos de México. Por su parte, el movimiento de los Camisas Rojas comenzaba a extenderse en Puebla, Michoacán, Sonora, Zacatecas, Tamaulipas y Jalisco, con el propósito de activar a las masas populares en pro de la lucha anticlerical y la educación socialista. Para los rojos tabasqueños la Revolución no había terminado.

Abrupta caída

Desde las oficinas de la Secretaría de Agricultura y Fomento, Garrido auspició las movilizaciones anticlericales de los Camisas Rojas e hizo propaganda de la educación

AGN/FTGC/BJR, caja 110, expediente 27, folio 86. Pueden consultarse otras solicitudes en el mismo expediente.

⁶⁷ Manuel González Calzada, *Op. cit.*, pp. 74-75.

socialista como parte de un proceso político que, en su entender, daba continuidad a la Revolución mexicana, en su “etapa psicológica”, según lo había indicado el general Calles. No contaba el líder tabasqueño con que sus agrupaciones juveniles se saldrían de control; a pocos días de haber asumido el cargo, sus rojos protagonizaron varios conatos y enfrentamientos que resonaron por la agresividad y violencia con que fueron perpetrados. Los ataques del bloque no sólo hicieron blanco en agrupaciones o personas políticamente activas, sino también en civiles inocentes.

El 30 de diciembre de 1934, un grupo de Camisas Rojas se enfrentó a los parroquianos de la Iglesia de San Juan Bautista, en el centro de Coyoacán. En la trifulca resultaron heridas treinta personas, cinco muertos y un encamisado, Ernesto Malda, linchado por el pueblo.⁶⁸ Los hechos consternaron profundamente a la sociedad capitalina y a la prensa de oposición, algunos grupos católicos y estudiantes de la Universidad Autónoma de México demandaron su disolución. Aunque el bloque continuó sus actividades y siguió abriendo secciones en el interior de la República, las presiones que recayeron sobre el gobierno federal propiciaron que a principios de febrero de 1935 los Camisas Rojas comenzaran a abandonar la capital del país.⁶⁹

Tampoco contaba Garrido con que se suscitaría una nueva crisis política en el centro del poder que lo colocaría al filo del abismo. A finales de mayo de 1935, el general Calles comenzó a urdir en las cámaras contra el Ejecutivo. El 12 de junio la prensa nacional publicó, a ocho columnas, una serie de declaraciones en las que el Jefe Máximo se refería con gran dureza a la formación de alas izquierdas en el Congreso y a las huelgas obreras que habían estallado en el país.⁷⁰ La reacción del presidente Cárdenas fue hábil y contundente: exigió la renuncia inmediata del gabinete y lo reorganizó excluyendo a todos los elementos callistas, entre ellos, Tomás Garrido Canabal.

Además de la adhesión de las centrales obreras, universidades, diputados y senadores, Cárdenas recibió el día 15 de junio el respaldo del ejército. Un año después el presidente había logrado depurar las cámaras y el PNR e impuso gubernaturas en la mayoría de los

⁶⁸ Fallecieron por heridas de arma de fuego: María de la Luz Camacho, Inocencio Ramírez, José Inés Mendoza, Ángel Calderón (ciudadano español) y Andrés Velasco. *El Universal*, “Sangriento suceso se registró en Coyoacán”, 31 de diciembre de 1934, p. 1.

⁶⁹ Alan Kirshner, *Op. cit.*, pp. 98-99.

⁷⁰ *Proceso*, “El rompimiento Calles-Cárdenas”, 18 de noviembre de 1978, documento electrónico disponible en: <https://www.proceso.com.mx/124772/el-rompimiento-calles-cardenas> [consultado el 9 de enero de 2019.]

estados, entre ellos Tabasco, mediante los procedimientos de desaparición de poderes, anulación de las elecciones o de licencias forzosas. Asimismo, contribuyó a reorganizar el movimiento obrero a través de la Confederación de Trabajadores de México, con Lombardo Toledano a la cabeza, en sustitución de la Confederación Regional Obrera Mexicana de Luis N. Morones. El 10 de abril de 1936, el general Calles, Morones, Luis L. León y Melchor Ortega fueron expulsados del país por órdenes del Ejecutivo.⁷¹ El cardenismo, que buscaba encauzar las demandas de los sectores populares —reparto agrario, derecho de huelga, representación sindical, entre otras— en la agenda del Estado posrevolucionario, emergió como un nuevo proyecto de nación que se impuso al callismo y al mecanismo político del maximato, lo que marcaría el inicio del *presidencialismo mexicano*.⁷²

Garrido nunca consideró que Cárdenas pudiera imponerse a Calles, en parte, porque el divisionario michoacano no había dado señales contundentes de desafiar al Jefe Máximo, pero también porque el garridismo confiaba en la solidez del maximato. El movimiento garridista había encontrado en el callismo su centro de gravedad pues, desde el punto de vista ideológico, el general Calles había trazado los ejes de la lucha revolucionaria, pero primordialmente porque Garrido era uno de los líderes regionales tutelados por el maximato. Su lealtad al régimen estaba basada en la funcionalidad de este mecanismo político; es decir, en la prospectiva de ser elegido por el Jefe Máximo como el próximo mandatario mexicano. El líder tabasqueño tenía la idea de mantener en pie la persecución religiosa en Tabasco y extenderla a todo el país, porque el general Calles había dicho que lo sucedería en el poder aquel de sus correligionarios que con mayor entereza enfrentara a la Iglesia católica.⁷³

⁷¹ Alicia Hernández Chávez, *La mecánica cardenista*, México, El Colegio de México, 1979, pp. 54-60; Samuel León y González, “Cárdenas y la construcción del poder político” en Samuel León y González (coord.), *El cardenismo, 1932-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010, pp. 49-52.

⁷² Tzvi Medin, *Op. cit.*, p. 164. Alan Knight sostiene que, alrededor de 1930, los revolucionarios se dividieron claramente en radicales y conservadores. Los primeros asumieron un compromiso renovado con el agrarismo, buscaron una mayor intervención del Estado en la economía nacional y beneficios laborales que impulsaran los mercados internos; los otros, abogaban por la disciplina fiscal, un control estricto del movimiento obrero y la conclusión del reparto agrario. Esta división de carácter económico coincidía con una divergencia político-cultural entre quienes abrigaban un anticlericalismo radical y los que buscaban minimizar el conflicto con la Iglesia católica. Calles y Garrido fueron más radicales en el ámbito cultural que en el socioeconómico, en tanto que con Cárdenas ocurrió lo contrario. Alan Knight, “Lázaro Cárdenas” en Will Fowler, *Op. cit.*, pp. 196-197. Para una explicación más amplia del cardenismo, consúltese, Adolfo Gilly, *El cardenismo, una utopía mexicana*, México, Cal y Arena, 1994.

⁷³ Rodolfo Brito Foucher, *Escritos sobre la revolución y la dictadura*, estudio introductorio de Beatriz Urías, México, Fondo de Cultura Económica, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM, 2015, p. 218.

Para infortunio de Garrido las cosas ocurrieron de otro modo. Después de firmar su renuncia como secretario de Agricultura tuvo que replegarse a sus dominios en Tabasco. En julio de 1935 un grupo de opositores, encabezados por Brito Foucher y Camelo Soler, aprovecharon la coyuntura para buscar, una vez más, la transición política en el estado. Como la lucha entre garridistas y opositores fue particularmente violenta y generó una gran perturbación del orden público, el Congreso de la Unión desapareció los poderes del estado y designó gobernador interino a Aureo L. Calles.⁷⁴ El 10 de agosto, Tomás Garrido Canabal abandonó el país para cumplir una “misión agrícola” que le había encomendado el presidente en San José, Costa Rica, donde permaneció hasta 1941.⁷⁵

En los Camisas Rojas hubo numerosas deserciones y la agrupación comenzó a suspender sus actividades políticas. El 10 de octubre, Aureo L. Calles informó a la prensa que el Bloque de Jóvenes Revolucionarios había desaparecido por completo de Tabasco.⁷⁶ Sin la orientación de las centrales de Villahermosa y el Distrito Federal, el movimiento comenzó a fenecer en todo el país. La misma suerte corrieron las Ligas de Resistencia, las escuelas racionalistas y las demás organizaciones creadas por el garridismo. Así concluyó la estrepitosa caída del “hombre fuerte” del sureste y sus huestes rojinegras, que en el lapso de unos meses conocieron el mayor de sus éxitos y la mayor de sus derrotas.

A manera de conclusión

Después de los exhostos pronunciados por el general Calles en Guadalajara (1934), legisladores, intelectuales, periodistas, gobernadores y organizaciones políticas de todo el país se decantaron a favor de la reforma del artículo 3º constitucional, misma que estableció la educación socialista en México. Entre las manifestaciones de apoyo destacó la del Bloque de Jóvenes Revolucionarios o Camisas Rojas de Tomás Garrido Canabal, por su amplitud, contundencia y la capacidad de desarrollar un programa de acción.

Las razones fueron múltiples: a) Garrido, entonces gobernador de Tabasco, allegado al callismo, tenía la intención de ampliar su influencia y popularidad a través de la movilización de las fuerzas políticas de su estado en pro de la reforma educativa, uno de los temas centrales de la agenda nacional; b) los jóvenes que formaban parte del bloque tenían

⁷⁴ Carlos Martínez Assad, *El laboratorio de la Revolución... Op. cit.*, pp. 226-237.

⁷⁵ Amado Alfonso Caparoso, *Op. cit.*, p. 512.

⁷⁶ Alan Kirshner, *Op. cit.*, pp. 163-164.

experiencia en la organización de movilizaciones colectivas y en el trabajo con las masas; c) la base de su militancia estaba conformada por estudiantes y profesores, es decir, los grupos con mayor legitimidad social en el sector educativo y cuya voz era fundamental en el debate y; d) muchos de sus miembros se concebían a sí mismos como parte de una nueva generación de mexicanos, que debía continuar la Revolución mediante la preservación de las instituciones nacionales y una lucha frontal contra los vicios, el fanatismo religioso y la “reacción”.

En la visión del garridismo los jóvenes representaban el sector más “avanzado” y “progresista” de la sociedad posrevolucionaria y, por lo tanto, en ellos recaía la tarea de mantener su perdurabilidad. De ahí que los Camisas Rojas hayan sido la organización escogida por Garrido para impulsar su propio movimiento a nombre de la educación socialista y la lucha anticlerical propugnada por el callismo (la facción dominante en México). Los rojos constituyeron el ariete con el que Garrido se abrió paso en la política nacional: fueron la primera agrupación garridista que operó en la Ciudad de México y la que tejió redes en distintos puntos de la República.

Las juventudes garridistas participaron en las discusiones y enfrentamientos que se suscitaron en varias universidades y centros de estudio en torno a la reforma educativa; colaboraron en mítines, huelgas y en la creación de agrupaciones estudiantiles alineadas con el Estado, acciones que brindaron un apoyo importante a la labor legislativa que se llevaba a cabo en las cámaras. Uno de sus mayores logros fue haber encabezado el Congreso de Estudiantes Socialistas (1934) que contó con la participación de varias organizaciones obreras y estudiantiles dispuestas a promover el nuevo modelo educativo mediante la *acción directa*.

La popularidad de Garrido creció de manera considerable y su lealtad y afinidad política con el régimen le valieron un puesto en el gabinete del presidente Lázaro Cárdenas. Sin embargo, el activismo desbocado de los Camisas Rojas y, sobre todo, los reajustes políticos efectuados por el cardenismo entre 1935 y 1936, que pusieron fin al maximato, provocaron la abrupta caída del líder tabasqueño. Como si fuese una paradoja, la educación socialista formó parte del programa de Cárdenas durante todo su período, se correspondía con su ideología y estuvo presente en su plan de gobierno desde que era candidato; mientras

Garrido y sus Camisas Rojas, partidarios acérrimos de la reforma educativa, desaparecieron de la escena pública.

Fuentes consultadas

Archivos

Archivo General de la Nación (AGN), Ciudad de México.

Fideicomiso de Archivos Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca (FAPECFT), Ciudad México.

Filmoteca de la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.

Bibliografía

Abascal, Salvador, *Tomás Garrido Canabal, Sin Dios, Sin curas, Sin Iglesias, 1919-1935*, México, Tradición, 1987.

Aboites, Luis y Engracia Loyo. “La construcción del nuevo Estado, 1920-1945” en *Nueva Historia General de México*, Erik Velásquez (et. al), México, El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, 2013, pp. 595-651.

Bassols Batalla, Narciso, *El pensamiento político de Álvaro Obregón*, México, Ediciones El Caballito, 1976.

Blancarte, Roberto, *Historia de la Iglesia católica en México, 1929-1982*, México, Fondo de Cultura Económica, 2014.

Borja, Rodrigo, *Enciclopedia de la política*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012.

Calles, Plutarco Elías, *Pensamiento político y social. Antología (1913-1936)*, México, Fondo de Cultura Económica, 1988.

Cruz Zapata, Raúl, *Carlos A. Madrazo (Biografía política)*, México, Diana, 1988.

Dromundo, Baltasar, *Tomás Garrido, su vida y su leyenda*, México, Guaranía, 1953.

Entrevista con el señor Trinidad Malpica Hernández, realizada por Marisol Arbeláez el 25 de abril de 1979 en su domicilio particular, Villahermosa, Tabasco, Instituto Mora, 1989

Ferrer Guardia, Francisco, *La escuela moderna*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010.

Filigrana Rosique, José Arturo, *El Tabasco de Tomás Garrido*, Comalcalco, Ediciones Monte Carmelo, 2007.

Guerra Manzo, Enrique, “El fuego sagrado. La Segunda Cristiada y el caso de Michoacán (1931-1938)” en *Historia Mexicana*, El Colegio de México, volumen 55, número 2, octubre-diciembre 2005, México, pp. 527-528.

González Calzada, Manuel, *Tomás Garrido (al derecho y al revés)*, México, s/e, 1940.

Gilly, Adolfo, *El cardenismo, una utopía mexicana*, México, Cal y Arena, 1994.

Hernández Chávez, Alicia, *La mecánica cardenista*, México, El Colegio de México, 1979.

Hinojosa, Roberto, *El Tabasco que yo he visto*, México, Talleres gráficos de la Oficina de publicaciones y propaganda de la Secretaría de Agricultura y Fomento, 1935

- José Valenzuela, Georgette, “Los claroscuros de la presidencia de Plutarco Elías Calles: ¿el hombre fuerte de los años veinte?” en Will Fowler (coord.), *Gobernantes mexicanos, Tomo II: 1911-2000*, México, Fondo de Cultura Económica, 2015, pp. 133-159.
- Kirshner, Alan. *Tomás Garrido Canabal y el movimiento de los Camisas Rojas*, México, Secretaría de Educación Pública, SEPSETENTAS, 1975.
- Knight, Alan, “Lázaro Cárdenas” en Will Fowler (coord.), *Gobernantes mexicanos, Tomo II: 1911-2000*, México, Fondo de Cultura Económica, 2015, pp. 179-208.
- Kubli, Luciano, *Cárdenas en Tabasco: breve reseña de un viaje de estudio*, México, s/e, 1935.
- León y González, Samuel, “Cárdenas y la construcción del poder político” en Samuel León y González (coord.), *El cardenismo, 1932-1940*, México, Fondo de Cultura Económica, 2010, pp. 11-55.
- Martínez Assad, Carlos, *Tabasco. Historia breve*, México, El Colegio de México-Fondo de Cultura Económica, 2010.
- _____, *El laboratorio de la Revolución: el Tabasco Garridista*, México, Siglo XXI, 2004.
- Martínez Della Rocca, Salvador, *Centenario de la UNAM. Estado y Universidad Nacional. Cien años de conciliaciones y ruptura*, México, Secretaría de Educación del Distrito Federal-Universidad de Guadalajara-Porrúa, 2010
- _____, *Estado, educación y hegemonía en México*, México, Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal-Miguel ángel Porrúa, 2010
- Martínez Hernández, Walter, “El movimiento de los Camisas Rojas: política, modernidad y religión en el Tabasco de Tomás Garrido Canabal, 1931-1935”, Tesis inédita de doctorado en Historia, Universidad Nacional Autónoma de México, 2020.
- Medin, Tzvi, *El minimato presidencial: historia política del maximato, 1928-1935*, México, Era, 2013.
- Meyer, Jean, *La Cristiada. Volumen II. El conflicto entre la Iglesia y el Estado, 1926-1929*, México, Siglo XXI, 2007.
- Meyer, Lorenzo, *Historia de la Revolución Mexicana, período 1928-1934. Los inicios de la institucionalización. La política del Maximato*, México, El Colegio de México, 1978.
- Moreno Chávez, José Alberto, “Quemando santos para iluminar conciencias: desfanatización y resistencia al proyecto cultural garridista, 1924-1935” en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, México, número 42, julio-diciembre, 2011, pp. 37-74.
- Negrete, Martaelena, *Relaciones entre la Iglesia y el Estado en México, 1930-1940*, México, El Colegio de México-Universidad Iberoamericana, 1988
- Paoli, Francisco José, *Yucatán y los orígenes del nuevo Estado mexicano. Gobierno de Salvador Alvarado, 1915-1918*, México, Era, 1984.
- Pérez H., Arnulfo. *Tomás Garrido C., Reformador social*, México, s/e, 1975.
- Pozas Horcasitas, Pozas, “El maximato: el partido del hombre fuerte, 1929-1934” en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Históricas, volumen 9, 1983, pp. 251-279.
- Tovar, Mariano, *El dictador de Tabasco*, México, s/e, 1936.

Prensa

El Universal, 1934-1935, Ciudad de México.

Redención: órgano de la Liga Central de Resistencia del Partido Socialista Radical, Villahermosa, Tabasco, 1926-1932.

Recursos electrónicos

Enciclopedia histórica y biográfica de la Universidad de Guadalajara: <http://enciclopedia.udg.mx>.

Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM: <https://archivos.juridicas.unam.mx>.

Revista *Proceso*: <https://www.proceso.com.mx>.

Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: www.ujat.mx.

Educación, política y cultura: El Istmo oaxaqueño y la educación socialista (1935-1940)

Gualberto Iván Luna Jiménez

Introducción: entre la educación socialista y las políticas indigenistas del Cardenismo

En el presente capítulo se examinan las repercusiones que tuvo en la región del Istmo oaxaqueño el proyecto de educación socialista impulsado durante el sexenio del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940). El Cardenismo se distinguió por haber dado respuestas inmediatas a los grandes problemas nacionales, como la expropiación petrolera y el reparto agrario; la condición necesaria para llevar a cabo el proyecto cardenista fue la construcción de un poder político a nivel nacional.¹

Esa administración tuvo el reto de consolidar el poder del Estado posrevolucionario que, para ese momento, se apoyaba en una serie de hombres fuertes de distintas regiones del país que habían consolidado su poder en diversos estados de la República,² entre ellos: Rodolfo Elías Calles en Sonora; Tomás Garrido en Tabasco; Saturnino Cedillo en San Luis Potosí; Emilio Portes Gil en Tamaulipas; y Adalberto Tejeda en Veracruz. La instrumentación de las políticas cardenistas entre 1935 y 1940 pudo efectuarse gracias a los actores sociales que contribuyeron con su implementación e imprimieron sus peculiaridades a dicho proyecto.³

Un aspecto fundamental del proyecto cardenista fue la cuestión educativa, ya que significaba consolidar el triunfo de la Revolución, buscando moldear la consciencia política de los niños y jóvenes sobre este movimiento y sus frutos.⁴ La reforma al artículo 3º de la Constitución en diciembre de 1934 estableció, entre otras cosas, la impartición de una educación socialista que además de excluir cualquier doctrina religiosa, combatiría el fanatismo y permitiría crear un concepto “racional y exacto del universo y de la vida social”,

¹ Samuel León y González, “Cárdenas y la construcción del poder político”, en Samuel León y González (coord.), *El Cardenismo, 1932-1940*, México, CIDE, FCE, Conaculta, INEHRM, Fundación Cultural de la Ciudad de México, 2000, pp. 12-14.

² Alicia Hernández Chávez, *Historia de la Revolución Mexicana, 1934-1940: la mecánica cardenista*, México, COLMEX, Centro de Estudios Históricos, 2005, pp. 22 y 26.

³ *Ibid.*, pp. 37-38.

⁴ María Teresa de Sierra Nieves, *La educación socialista (Testimonios de algunos de los protagonistas)*, México, UPN, 2005, p. 16.

procurando el robustecimiento de la educación rural y la ampliación y perfeccionamiento de las escuelas técnicas.⁵

De acuerdo con Victoria Lerner, en México, como en otros países, la orientación de la enseñanza la deciden los políticos, porque en cierto modo constituye un medio para mantenerse en el poder y legitimar su posición mediante el control ideológico de la población. No es casualidad que prácticamente en cada sexenio se haya planteado la necesidad de una nueva reforma en educación; de este modo se busca desacreditar las decisiones de los gobiernos anteriores y el grupo en el poder forma un estandarte para su causa. Entre 1933 y 1940, las diversas posturas respecto a la educación socialista no respondieron sólo a principios ideológicos, sino también a las alianzas políticas y sus intereses, ya fueren callistas o cardenistas.⁶

Por otro lado, las características sociales del Istmo invitan a tomar en cuenta, de manera muy general, las políticas indigenistas llevadas a cabo durante el Cardenismo. Destaca la creación del Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas en noviembre de 1935,⁷ que tenía entre sus objetivos el estudio de los problemas fundamentales de los grupos indígenas. Los 33 Centros de Educación Indígena que existían en diversas partes del país en 1937, demuestran cierto interés del gobierno por mejorar este aspecto entre los pueblos originarios.⁸ Cabe aclarar que, de acuerdo con el estudio de 1938 del médico Luis Álvarez en Juchitán, parece que estas medidas no tuvieron presencia en el Istmo.⁹

En 1940 se publicó el libro *La población indígena de México*, que mostraba las características de los pueblos indígenas del país y se convirtió en la base de futuros proyectos de desarrollo indígena y referente de información general sobre la situación de los grupos originarios del país.¹⁰ Durante el gobierno cardenista se procuró también la organización de

⁵ *Ibid.*, p. 19.

⁶ Múltiples estudios coinciden en la diversidad de interpretaciones sobre el concepto de socialista que los actores políticos del Cardenismo llegaron a tener desde la vertiente teórico-conceptual marxista, hasta aquella que la asumía como un espacio para la socialización del menor. Victoria Lerner, *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940: La educación socialista*, México, COLMEX, 1982, pp. 5 y 83; y Engracia Loyo, “La Educación del Pueblo”, en Dorothy Tank de Estrada (coord.), *Historia mínima La Educación en México*, México, COLMEX, 2012, p. 182.

⁷ Julio César Olivé Negrete, *Antropología Mexicana*, México, CONACULTA, INAH, Plaza y Valdés Editores, 2000, pp. 127-128.

⁸ María Guadalupe Farías, “Cárdenas, el Indigenista”, en Samuel León y González (coord.), *Op. cit.*, p. 284.

⁹ Luis Álvarez Chimalpopoca, *Estudio médico social de Juchitán, Oax.*, que para su examen profesional de Médico, Cirujano y Partero presenta, México, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de México, 1938.

¹⁰ Carlos Basauri, *La población indígena de México*, México, SEP, 1940.

seis congresos indígenas regionales para conocer las necesidades de las etnias expresadas por sus propios integrantes.¹¹ En mayo de 1938 se llevó a cabo la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, con la finalidad de discutir los problemas de enseñanza en las lenguas indígenas y buscar técnicas adecuadas para el aprendizaje de la lectoescritura.¹²

Finalmente, el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), fundado en febrero de 1939, tuvo como objetivos la exploración de zonas arqueológicas, la conservación y restauración de monumentos arqueológicos, investigaciones científicas y artísticas en arqueología e historia y la publicación de obras relacionadas con sus actividades. La fundación del INAH potenció la acción gubernamental en el ámbito patrimonial, ya que se especializó en retomar “nuestras raíces y convertirlas en fundamento de identidad propia”.¹³ Luego de atender el establecimiento de la educación socialista y algunas de las políticas indigenistas llevadas a cabo durante el Cardenismo, es momento de abordar el panorama general que, en este aspecto, presentaba el estado de Oaxaca.

La educación en Oaxaca durante el Cardenismo

En 1935 la matrícula escolar oaxaqueña se había cuadruplicado y la planta docente triplicado en comparación con 1921, cuando José Vasconcelos¹⁴ asumió la Secretaría de Educación Pública (SEP) entre 1921 y 1924. Los comités creados en 1935 y adscritos a la Dirección General de Educación Pública del Estado (DGEPE) tuvieron como objetivo eliminar los vicios “que degradan a nuestra raza”, así como mejorar las condiciones de vida de obreros y campesinos. La creación de los Centros Culturales Nocturnos tuvo como propósito: “destruir

¹¹ “Segundo Congreso de Indígenas”, *Izquierdas Periódico de Acción*, lunes 26 de octubre de 1936, tomo 3, año 2, núm. 120, México, D.F., p. 9.

¹² María Guadalupe Farías, *Op. cit.*, p. 290.

¹³ Sergio Yáñez Reyes, “El Instituto Nacional de Antropología e Historia: antecedentes, trayectoria y cambios a partir de la creación del CONACULTA”, en *Cuicuilco*, vol. 13, núm. 38, septiembre-diciembre, 2006, ENAH, pp. 50-52.

¹⁴ Entre las acciones que destacan de su administración están: la organización de la Secretaría en tres departamentos: Escolar, de Bellas Artes y de Bibliotecas y Archivos; impulsó la educación popular, creó diversas bibliotecas; editó clásicos de la literatura universal, la revista *El Maestro* y el semanario *La Antorcha*; estableció escuelas rurales y Casas del Pueblo; así como impulsar el programa de Misiones Culturales instituidas en 1923, ofreció a grandes muralistas como Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros apoyo, entre muchas otras acciones. Fuente: https://www.sep.gob.mx/es/sep1/Semblanza_Jose_Vasconcelos [consultado el 1 de octubre de 2019.]

el analfabetismo entre los adultos, incorporar a la lengua nacional a las grandes masas indígenas [...] y modificar tendencias y hábitos indeseables”.¹⁵

La intervención de la Federación en este sector se consolidó cuando el gobierno oaxaqueño firmó el convenio de federalización de escuelas en la entidad con el gobierno de la República en 1937. En ese mismo año, de acuerdo con las políticas indigenistas, se creó un internado para escolares indígenas en San Pablo Guelatao. Respecto al problema de huelga que en esos años había enfrentado el Instituto Autónomo de Ciencias y Artes de Oaxaca, el gobierno federal acordó entregar a esta institución un subsidio anual similar al que recibía del estado.¹⁶

Para 1938, funcionaban en Oaxaca 1453 escuelas a las que asistían 76 mil alumnos. A consecuencia de la citada federalización de planteles escolares, para el mismo año, la Federación solventaba casi el 50% de las escuelas urbanas, suburbanas y rurales que impartían educación primaria en la entidad. Además de esos planteles, el gobierno de la República sostenía: dos Escuelas Regionales Campesinas, en San Antonio de la Cal y en Comitancillo (en el Istmo oaxaqueño); cuatro Centros de Educación Indígena, en Ayutla, Chalcatongo, San Fernando de Matamoros y Guelatao; una Escuela Industrial en Juchitán de Zaragoza (también en el Istmo) y una secundaria en Tlaxiaco. Se fomentó la llamada “Escuela de Acción”, que proponía una enseñanza práctica, de acuerdo con la vida cotidiana, las necesidades de los pueblos y la superación colectiva.¹⁷

El Departamento de Educación en Oaxaca dedicó especial atención a la formación de los profesores, lo que se tradujo en la reapertura de la Normal Mixta, la creación de las normales rurales, el establecimiento de misiones culturales y el resurgimiento de revistas pedagógicas, entre las que aparecen la *Revista quincenal de Educación* (1924-1925), la *Revista pedagógica de Oaxaca* (1928-1932), la revista *Alborada roja*, que surgió a mediados de los años treinta, etcétera. Cabe señalar que el Departamento de Educación Federal hizo lo

¹⁵ Los comités formados fueron: contra los Vicios, del Hogar obrero y Campesino, del Niño Proletario y Desfanatizante. Véase: Víctor Raúl Martínez, “La educación en Oaxaca. Del porfiriato a los primeros gobiernos posrevolucionarios, 1890-1930”, en Ma. de los Ángeles Romero Frizzi, *Lecturas históricas del estado de Oaxaca, Vol. IV, 1877-1930*, México, INAH, Gobierno del Estado de Oaxaca, 1990, pp. 447, 451 y 452.

¹⁶ Francisco J. Ruíz Cervantes, “El Cardenismo”, en Ma. de los Ángeles Romero Frizzi, *et al.*, *Oaxaca historia breve*, México, FCE, COLMEX, FHA, 2011, p. 221.

¹⁷ Un rasgo de este tipo de escuelas fue la instalación de anexos escolares, en donde podían habitar los estudiantes, como de hecho se intentó en la Escuela Industrial de Juchitán, véase Víctor Raúl Martínez, *Op. cit.*, pp. 448-449.

propio con la difusión de *El maestro rural*, que ocupó un lugar importante para la educación en México en aquellos años.¹⁸ Todas estas acciones repercutieron en la ideologización de la cultura y la educación que fue profundizada con la educación socialista que entró en vigor en 1934, a raíz de la reforma al Artículo 3º constitucional. En su informe de gobierno de 1935, el gobernador Anastasio García Toledo¹⁹ señaló que: “el profesorado recibió por diversos conductos, orientaciones doctrinarias y pedagógicas desde fines de 1934”.²⁰

En 1934, Lázaro Cárdenas retornó al Istmo como candidato a la presidencia de la República por el Partido Nacional Revolucionario (PNR).²¹ El general Heliodoro Charis, cacique juchiteco y líder del Partido Verde²² local, que impulsó la educación durante el periodo cardenista, no asistió al evento realizado en Juchitán para recibir a Cárdenas con el fin de prevenir enfrentamientos con sus enemigos del Partido Rojo local. Sin embargo, Charis se hizo presente por medio de uno de sus lugartenientes, Luis Pineda, quien en un discurso resaltó la unidad del pueblo juchiteco que apoyaba a Charis y la lealtad de éste al gobernador y las autoridades oaxaqueñas. Pineda recuerda que: “a Cárdenas le gustó esto y prometió que la unidad llevaría a mejoras para la región, con escuelas y carreteras. El gobernador entonces permitió que Charis gobernara en Juchitán” como presidente municipal en 1935.²³ Lo que explica que fuera precisamente el general Charis el principal impulsor de la educación socialista en la región istmeña.

¹⁸ *Ibid.*, p. 450.

¹⁹ Gobernador de Oaxaca entre 1932 y 1936. Durante su gobierno, llevó a cabo acciones encaminadas a hacer eco de las medidas implementadas a nivel federal, destaca su labor en el Istmo relacionada con las comunicaciones, el establecimiento de caminos, puentes y línea telefónica.

²⁰ Anastasio García Toledo, Informe de gobierno de 1935, Oaxaca, Oaxaca, 1º de abril de 1935, en Víctor Raúl Martínez, *Op. cit.*, p 451.

²¹ En materia educativa para el Istmo oaxaqueño, fue crucial la relación de Cárdenas con esta región, que se remonta a los años veinte, cuando éste fue Jefe de operaciones militares en la zona.

²² Los Partidos Verde y Rojo del Istmo, fueron conocidos de esa manera por los colores distintivos de cada grupo. No se trata de partidos en el sentido de una organización formal para contender en un proceso democrático. Estos partidos más bien se refieren a la división que existía entre las élites locales juchitecas y sus seguidores. El Verde, conformado por una parte de la élite local y vinculado a intereses y causas locales, y el Rojo, compuesto por otra parte de dicha élite, pero con intereses y nexos con la élite estatal radicada en la capital del estado de Oaxaca. La rivalidad entre ambos grupos, y la pugna por el poder de sus líderes, proviene del porfiriato y se acentuó durante la Revolución y la Posrevolución. El periodo municipal de Juchitán era de sólo un año en ese entonces.

²³ Jeffrey W. Rubin, *Decentering the Regime Ethnicity, Radicalism, and Democracy in Juchitán, México, USA*, Duke University Press, 1997, p. 48.

Cacicazgo y educación: Heliodoro Charis Castro y el impulso a la educación en el Istmo

El interés del general Heliodoro Charis por mejorar las condiciones educativas en el Istmo data de la década de 1920. En conjunto, las acciones que destinó al mejoramiento de la educación en el Istmo fueron parte también del sistema de clientelismo que el general Charis ejerció sobre la sociedad oaxaqueña en esta zona. No sólo fue Charis Castro quien aportó recursos propios para sostener los proyectos educativos, sino también los soldados istmeños que integraron el 13° batallón bajo su mando.²⁴

A lo largo de la década de 1930, los militares istmeños realizaron gestiones que dieron como resultado la fundación de una biblioteca en Juchitán, una escuela preparatoria,²⁵ un cuartel y un parque recreativo,²⁶ además del aumento de la planta docente de la escuela preparatoria de Juchitán.²⁷ Estas acciones repercutieron también en beneficio del propio Charis quien, como candidato a diputado federal por el distrito de Juchitán a mediados de 1926, reconoció que la labor que había desarrollado en materia educativa sería un factor decisivo para que pudiera obtener el triunfo, debido a dos cuestiones: primero, el abandono en el que se encontraba Juchitán en cuanto a educación, y segundo, el subsecuente reclamo popular que exigía más espacios educativos de calidad.²⁸

Luego de su destitución como jefe de operaciones militares en Querétaro en 1931, Charis Castro regresó al Istmo para incorporarse a la política local y consolidar su cacicazgo mediante diversas estrategias, como el impulso a la educación en esta zona. Este aspecto era primordial para Charis por diversos motivos: a nivel personal él mismo había carecido de instrucción básica, esto le acarreó limitaciones en la vida, por lo que se propuso impulsar la

²⁴ Cartas del general Heliodoro Charis al general Joaquín Amaro, Jefe de operaciones militares en Monterrey, Nuevo León, y respuesta del general Joaquín Amaro, México D. F. a 18 de agosto y 23 de agosto de 1923, Fideicomiso Archivos Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca, Archivo Joaquín Amaro (en adelante, FAPECFT/AJA), Serie. 101, inv. 10, exp. 10, leg. 1, ff. 17-18. Cartas de grupo de ciudadanos juchitecos del 13° batallón al gobernador del estado de Oaxaca, general Onofre Jiménez, 3 y 13 de diciembre de 1924, FAPECFT/AJA, Serie. 301, inv. 149, exp. 31, leg. 1/6, ff. 5 y 7.

²⁵ Carta del general Heliodoro Charis al secretario de Guerra y Marina, general Joaquín Amaro, México, D. F. a 4 de diciembre de 1924, FAPECFT/AJA, Serie. 301, inv. 149, exp. 31, leg. 1/6, f. 4.

²⁶ Carta del secretario de Educación Pública, Dr. José Ma. Puig Casauranc al subsecretario de Guerra y Marina, general de División Joaquín Amaro, 18 de diciembre de 1924, México, D. F., FAPECFT/AJA, serie. 0307, inv. 297, exp. 9, leg. 17/62, f. 19; y Periódico *El Universal*, México, D. F. a 20 de diciembre de 1924, FAPECFT/AJA, serie. 313, inv. 406, exp. 95, leg. 1/52, f. 32.

²⁷ Carta del gobernador del estado de Oaxaca, Onofre Jiménez al secretario de Guerra y Marina, general Joaquín Amaro, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, a 25 de abril de 1925, FAPECFT/AJA, serie. 313, inv. 406, exp. 95, leg. 1/52, f. 29.

²⁸ Carta del general Heliodoro Charis al general Joaquín Amaro, secretario de Guerra y Marina, Juchitán, Oaxaca, a 17 de junio de 1926, FAPECFT/AJA, serie. 301, inv. 159, exp. 41, leg. 1/3, f. 34.

educación con el fin de que las nuevas generaciones de juchitecos no las padecieran; había notado también el interés que sus mismos soldados tenían en que sus hijos fueran educados; y finalmente, se trataba de una exigencia popular que en repetidas ocasiones ciudadanos istmeños le hicieron saber.

Como presidente municipal de Juchitán, en 1935, continuó con la gestión de apoyos para la educación en el Istmo, cuestión que se destacó en la prensa oaxaqueña por estar “ajustado al Plan Sexenal y en cuanto a la Educación Pública [tener] por base la Escuela Socialista...”²⁹ Sin embargo, el mayor proyecto impulsado por Charis fue la creación de la Escuela de Industrias, Artes y Oficios o Escuela Industrial, cuya primera etapa finalizó en mayo de 1935.³⁰ A través de estas acciones, el cacique trató de impulsar el proceso de integración de los grupos indígenas en la sociedad mexicana.

Ese mismo año se fundó: la Escuela de Enseñanzas Especiales No. 12, por iniciativa de Lázaro Cárdenas, quien durante su gira de campaña presidencial en Juchitán prometió su apertura. Según recuerda él mismo: “una estación cultural y establecimientos suficientes [...] harán que la niñez de hoy no siga alimentando en su espíritu el odio de sus padres. Si llego al poder mandaré una misión especial educativa a los pueblos del Istmo, estableciendo una escuela industrial en Juchitán.”³¹ El odio al que se refería Cárdenas era la división política entre los habitantes de Juchitán y el Istmo, quienes se identificaban con los partidos Verde y Rojo, respectivamente.

Respecto al prestigio social que Charis Castro adquirió con la ciudadanía por sus acciones, la historiadora Luisa Paré destaca que entre los elementos que permiten mantener el poder de los caciques en nuestro país, se encuentra el control sobre los sistemas ideológicos; por ejemplo, el acceso a la educación que la población controlada recibe, vigilado por el cacique o, en el caso de Charis, gestionada por él mismo. El cacique se vale de este hecho para provocar la necesidad de que la sociedad a quien van dirigidos estos “beneficios” se muestre agradecida por su presencia y actividades en la región. Este fue el caso de Charis para quien, según la prensa oaxaqueña de la época, la educación era lo

²⁹ “Juchitán en una era de reconstrucción de orden social económico y moral. Plausible labor del Gral. Heliodoro Charis”, *El Oaxaqueño*, 21 de enero de 1935, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, p. 4.

³⁰ “Notas Sociales”, en *NEZA Órgano mensual de la Sociedad Nueva de Estudiantes Juchitecos*, Año 1, Número 6, noviembre de 1935, México D. F., p. 4.

³¹ Lázaro Cárdenas, *Obras I Apuntes 1913/1940*, México, UNAM, 1972, pp.250-251.

principal.³² Estas gestiones le permitieron a Charis ejercer sobre la población istmeña el clientelismo característico de la actividad de los caciques en México durante el periodo posrevolucionario.³³

La educación socialista en el Istmo oaxaqueño y sus protagonistas

Ante la pregunta de cómo reaccionaron las autoridades locales y la sociedad istmeña a la aplicación de la educación socialista es pertinente realizar una revisión de lo que las fuentes primarias muestran al respecto. Esta la revisión evidenció una laguna en los estudios históricos del Istmo oaxaqueño que modestamente se intenta subsanar en este trabajo. Para esto se consideraron cuatro aspectos fundamentales: las acciones del gobierno local y sus detractores; las reacciones encontradas de la sociedad civil en el Istmo; la cuestión en torno al culto católico; y la posición de la Sociedad Nueva de Estudiantes Juchitecos (SNEJ) con respecto a la educación en el Istmo.

a) Las autoridades locales y sus opositores

Es necesario retomar el papel de Charis en la política local, tomando en cuenta su amistad con Lázaro Cárdenas³⁴ y su adhesión al proyecto cardenista en cuanto al desarrollo de infraestructura local y el impulso a la educación. Charis se unió al Partido de la Revolución Mexicana (PRM, después PRI) en 1938,³⁵ asegurando con esto su presencia en el aparato

³² Filipo Vero, "Charis, el educador", *Oaxaca en México*, 6 de noviembre de 1961, Oaxaca de Juárez, Oaxaca, p. 9.

³³ Carlos Martínez Assad (coord.), *Estadísticas, caciques y caudillos*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1988.

³⁴ La relación entre los generales Heliodoro Charis y Lázaro Cárdenas data de marzo de 1929, en el contexto de la rebelión del general José Gonzalo Escobar en contra del presidente Emilio Portes Gil y de Plutarco Elías Calles, cuando la Secretaría de Guerra y Marina ordenó que las fuerzas de Charis pasaran a formar parte de la columna del noroeste, al mando del general Cárdenas; véase Gualberto Iván Luna Jiménez, *La consolidación del cacicazgo de Heliodoro Charis Castro en el Istmo oaxaqueño 1911-1935*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Historia, El Colegio de San Luis, México, 2014, pp. 146-147.

³⁵ El 1º de marzo de 1929, con el impulso del general Plutarco Elías Calles, se funda el Partido Nacional Revolucionario (PNR). El partido se erigió como el "partido de partidos", surgido para controlar la crisis política originada por el asesinato del presidente electo Álvaro Obregón en julio de 1928. En 1933 el PNR se consolida como "partido de ciudadanos" gracias al sistema de afiliación individual establecido en diciembre de ese año. La reestructuración del partido llegó el 2 de abril de 1938, cuando el ahora Partido de la Revolución Mexicana (PRM) se constituyó como un partido de sectores, catalizador de la acción política popular. Los sectores que integraron este nuevo partido fueron: el campesino, el obrero, los sectores populares (jóvenes, mujeres, ciudadanos, etc.) y el militar. A este último sector pertenecía Charis, quien se benefició del respaldo que recibió por parte del ahora partido oficial. Véase Javier Mac Gregor Campuzano, "El nuevo presidencialismo, corporaciones y partidos políticos durante el Cardenismo", en Samuel León y González (coord.), *Op. cit.*, pp.

administrativo nacional hasta su muerte. La administración charista en Juchitán ha sido reconocida en diversos estudios históricos como una etapa de fomento a la educación, salud y comunicaciones, esto muestra el impacto en el Istmo de algunas de las políticas cardenistas destinadas al mejoramiento de las comunidades indígenas del país. Por otro lado, Colby Ristow señala que, al principio de su cacicazgo, Charis intercambió con los gobiernos estatal y federal su lealtad y la de sus seguidores en la región, por la autonomía local,³⁶ lo que le habría valido la confianza del presidente.

Aunque el cacicazgo charista se mantuvo por casi 30 años, hasta la muerte de Charis en 1964, fue durante el período presidencial de Cárdenas cuando éste impulsó el mejoramiento de la educación en el Istmo, en particular en Juchitán. Pero las acciones de Charis desencadenaron reacciones por parte de sus opositores políticos encaminadas a señalar supuestos desvíos de recursos destinados a la educación, en especial con respecto a las gestiones que Charis realizó para la construcción de la Escuela de Artes y Oficios de Juchitán. Sin embargo, estas acusaciones nunca ameritaron más que simples recomendaciones del gobierno federal para que las autoridades locales ejercieran correctamente los recursos que les eran otorgados.

Entre estos opositores destacaba el también general juchiteco Laureano Pineda, líder del partido Rojo local, quien en septiembre de 1935 cuestionó la manera en que Charis administraba los recursos que le eran enviados de la Federación para la construcción del referido centro de estudios.³⁷ Estas acusaciones no afectaron la relación entre Charis y el presidente Cárdenas; de hecho, durante casi todo 1935, Charis realizó diversas peticiones al Ejecutivo del país para impulsar los proyectos que tenía con respecto a Juchitán.³⁸ En este horizonte histórico, el periodo de gobierno municipal en Oaxaca era de sólo un año, quizás a esto se debió la gran cantidad de peticiones que Charis realizó durante su administración.

324-369. Finalmente, en 1946 pasaría a conocerse con su nombre actual, Partido Revolucionario Institucional (PRI).

³⁶ Colby Ristow, *Identity politics, cultural mediation, and popular revolution in Juchitán, Oaxaca, 1910-1920*, Tesis para optar por el grado de Doctor en Historia, EUA, University of Chicago, 2008, p.321.

³⁷ Enrique Liekens transmite al secretario particular de la Presidencia, Luis I. Rodríguez, carta del general Laureano Pineda, Reforma-Estación, Oaxaca, a 20 de septiembre de 1935, Archivo General de la Nación (en adelante, AGN), Lázaro Cárdenas del Río, Caja 0705, (534.211 – 534.324)-101578 -62, exp. 534.3-3.

³⁸ Diversas solicitudes del presidente municipal de Juchitán, general Heliodoro Charis, al presidente de la República, general Lázaro Cárdenas fechadas en Juchitán, Oaxaca a 18 de enero, 1º de julio, 1º de noviembre y 11 de diciembre del año 1935, AGN, Lázaro Cárdenas del Río, Caja 0705, (534.211 – 534.324)-101578 -62, exp. 534.3-3 y AGN, Lázaro Cárdenas del Río, Caja 1287, (703.41-1-703.41-88) 102163-55, exp. 703.41-56.

Seguramente derivado de los señalamientos que sus enemigos realizaron en su contra, Charis reportaba ante Cárdenas las actividades que como presidente municipal llevaba a cabo.

Desde los primeros días de su gestión³⁹ y hasta finales de ésta en 1935, fueron frecuentes los reportes que enviaba al presidente de la República, quien se mostraba satisfecho con la labor.⁴⁰ Esto permite considerar que en la región istmeña, como en muchas regiones del país, la cuestión educativa se convirtió en un medio a través del cual se encauzaban algunos intereses políticos locales, ya sea para que un determinado grupo se afianzara en el poder o para criticar a quienes lo ejercían.

En sintonía con lo propuesto a nivel nacional, el plan de estudios de la Escuela de Artes, Industrias y Oficios de Juchitán, fundada en mayo de 1935, contemplaba la enseñanza de conocimientos y habilidades “de acuerdo con las necesidades de la región”, pero también hacía énfasis en conocimientos de corte técnico que prepararían a las nuevas generaciones para su futura incorporación al sector industrial, un planteamiento que formó parte del modelo de educación socialista, pese a que la industria era prácticamente inexistente en el Istmo. Debido a la nueva orientación del Estado mexicano en materia educativa, la Escuela de Artes, Industrias y Oficios inauguró los talleres de Carpintería y Ebanistería, Conservación de Frutas, Legumbres y Mariscos, Jabonería, Herrería y Hojalatería, Mecánica y Eléctrica, Zapatería y Talabartería, además de Tejidos de sombreros de palma.⁴¹

La administración charista solicitó, a principios de 1935, que la Federación enviara un inspector y profesores hablantes de zapoteco y conocedores de las costumbres del Istmo,⁴² lo que constituyó un antecedente de lo que las políticas indigenistas habrían de oficializar a nivel nacional en 1939 con las actividades del Instituto Lingüístico de Verano. Destacó también la solicitud de becas que entre 1935 y 1937 llevó a cabo la administración municipal

³⁹ Informe de los primeros diez días de la administración como presidente municipal de Juchitán del general Heliodoro Charis al presidente de la República, general Lázaro Cárdenas, Juchitán, Oaxaca, a 11 de enero de 1935, AGN, Lázaro Cárdenas del Río, Caja 0705, (534.211 – 534.324)-101578 -62, exp. 534.3-3.

⁴⁰ Invitación del presidente municipal de Juchitán, general Heliodoro Charis para que el presidente de la República, general Lázaro Cárdenas envíe a un representante para que conozca la labor del Ayuntamiento de dicho lugar. Juchitán, Oaxaca, a 1º de noviembre de 1935, AGN, Lázaro Cárdenas del Río, Caja 0860, (544.51-544.542)-101733-27, exp. 544.5-29.

⁴¹ Carta del presidente municipal de Juchitán Heliodoro Charis al inspector del gobierno federal Ramón Beteta, 17 de octubre de 1935, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0705 (534.2/11 – 534.3/24) /101578/62 / exp. 534.3/3, f. 235.

⁴² Solicitud del presidente municipal de Juchitán, Heliodoro Charis al presidente de la República, Lázaro Cárdenas, 5 de febrero de 1935, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0705 (534.2/11 – 534.3/24) /101578/62 / exp. 534.3/3, f. 317.

ante el gobierno federal para alumnos de otras partes de la región que llegaran a estudiar a la Escuela de Artes, Industrias y Oficios.⁴³ Asimismo, en 1936 se gestionó la construcción de una nueva escuela primaria, el Centro Escolar Federal Juchitán, concluida oficialmente en 1939.

En diciembre 1936, el Frente Único de Maestros Socialistas Istmeños (FUMSI) de Juchitán y las autoridades locales solicitaron al presidente Cárdenas la federalización de las escuelas de la región, incluyendo al general Charis,⁴⁴ que había sido electo diputado federal para el período 1937-1940. Charis controló durante años, por medio de sus agraristas,⁴⁵ la elección de autoridades municipales y demás procesos locales, por lo que muchas de las gestiones realizadas por los gobiernos municipales de Juchitán en materia de educación obedecían a los propósitos del grupo charista en el poder.⁴⁶ En 1938, el mismo Charis puso a disposición del gobierno federal la Escuela Elemental Experimental Agrícola⁴⁷ que habían construido los campesinos de la colonia agrícola militar “Álvaro Obregón” (colonia fundada por Charis en 1929).

Al final del periodo cardenista, entre 1939 y 1940, la presidencia municipal de Juchitán secundó la solicitud de diferentes sectores de la sociedad istmeña en torno a la integración de nuevos talleres en la escuela industrial, la creación de un internado en esa misma institución, la solicitud de becas para los hijos de campesinos de la región y el establecimiento de una escuela secundaria nocturna.⁴⁸ Todo en concordancia con la

⁴³ Heliodoro Charis Castro, presidente municipal de Juchitán al presidente Lázaro Cárdenas, 20 de junio de 1935 y Carta de Ezequiel Vázquez, presidente municipal de Juchitán informa al presidente Lázaro Cárdenas sobre los trabajos de la nueva Escuela Primaria Superior “Juchitán”, Juchitán, Oaxaca, 25 de enero de 1936, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0705 (534.2/11 – 534.3/24) /101578/62 / exp. 534.3/3 f. 217. Solicitud de becas del diputado federal Heliodoro Charis al presidente de México, Lázaro Cárdenas, 17 de febrero de 1937, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0694 (534.1/211 – 534.1/306) / 101567/49/ exp. 534.1/260: ff. 188-189.

⁴⁴ Heliodoro Charis al presidente Lázaro Cárdenas: sobre el ofrecimiento que le hizo para la federalización de maestros en el estado, Juchitán, Oaxaca, 27 febrero 1937, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0705 (534.2/11 – 534.3/24) /101578/62 / exp. 534.3/3, f.110.

⁴⁵ Campesinos que habitaban la Colonia Agrícola Militar “Álvaro Obregón”, Ciénega Grande y Xadani en el distrito de Juchitán, o bien, de lugares del distrito de Tehuantepec como el Zapotal y Santa Rosa, mismos que hacían las veces de grupos de choque del general Charis.

⁴⁶ Héctor Luis Zarauz López, “El caciquismo popular. El político y el benefactor”, en Margarita Altamirano, *Heliodoro Charis Castro: recuento de una historia*, México, Fondo Editorial, IIEPO, 2003, p. XXIII.

⁴⁷ Dip. Heliodoro Charis al presidente Cárdenas, Juchitán, Oaxaca a 14 febrero 1938: dice poner a disposición de la superioridad la Esc. Elemental Experimentación Agrícola, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0705 (534.2/11 – 534.3/24) /101578/62 / exp. 534.3/3, f. 107.

⁴⁸: Sócrates Castillo Carrasco, Pte. Municipal de Juchitán pide al presidente Cárdenas la creación de una Esc. Sec. Nocturna en ese lugar, Juchitán, Oaxaca a 28 enero 1939; y Fidel Regalado Azcona Pte. Municipal de Juchitán, presenta memorial el Ayuntamiento al presidente Cárdenas, Juchitán, Oaxaca a 4 abril 1940. AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0705 (534.2/11 – 534.3/24) /101578/62 / exp. 534.3/3, f. 27 y 9.

educación socialista que pugnaba por la preparación técnica de los campesinos y obreros del país.

b) Las reacciones de la sociedad civil istmeña

La implementación de estas políticas educativas generó reacciones de la oposición al grupo charista en el Istmo y de algunos sectores de la sociedad, quienes se manifestaron a favor o en contra en función de sus respectivos intereses y aspiraciones sociales. Una de las primeras reacciones de los profesores en el Istmo fue fundar el Frente Único de Maestros Socialistas Istmeños (FUMSI), el 30 de septiembre de 1935, en Ciudad Ixtepec; los maestros enviaron un reporte al presidente Cárdenas sobre la fundación de dicho Frente, adhiriéndose al mismo tiempo a la labor del mandatario y sus esfuerzos por implementar la educación socialista en la región. Sin embargo, no parece haber relación entre esta agrupación y el Bloque Revolucionario de Maestros Socialistas, fundada en febrero de ese mismo año en la capital oaxaqueña ni con la Federación Socialista de Maestros Oaxaqueños fundada en febrero del año siguiente.⁴⁹

En febrero de 1937, profesores de Juchitán denunciaron que el presidente municipal y otros “maestros charistas” intentaron aprehender a compañeros suyos y amenazaron a docentes de otros pueblos con cambiarlos de lugar de trabajo o cesarlos. Esta información provenía de Enrique Liekens, enemigo político de Charis, y constituyó un antecedente del conflicto magisterial que se suscitó al año siguiente. En enero de 1938, maestros juchitecos protestaron por lo que consideraron un injusto desplazamiento en favor de 30 maestros provenientes de la Ciudad de México. Las gestiones para este cambio de docentes en la Escuela “Juchitán” fueron realizadas por las autoridades locales y por Heliodoro Charis, que

⁴⁹ Estas agrupaciones al parecer operaban a nivel regional y tenían la intención de proteger a los maestros en funciones en Oaxaca de las agresiones que recibían de quienes se oponían a su labor educativa, ya sean autoridades locales o población civil. Ver: Profes. Germán López Trujillo y Sergio Martínez de Ixtepec comunican al presidente Cárdenas, Ciudad Ixtepec a 30 septiembre 1935; y Raúl Fuentes Calvo, secretario Gral. Bloque Revolucionario Maestros Socialistas de Oaxaca al presidente Cárdenas, Oaxaca de Juárez, Oaxaca a 8 febrero 1935, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0683 (533.3/20 – 533.3/71) / 101556/49/ exp. 533.3/69, f.17 y 22. Víctor Ramírez H. Federación Socialista Maestros Oaxaqueños al presidente Cárdenas, Oaxaca de Juárez, Oaxaca a 5 febrero 1936, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0489 (437.1/413 – 437.1/448) / 101362/5/ exp. 437.1/417, f.16.

en ese momento era diputado federal.⁵⁰ Las fuentes consultadas permiten realizar dos lecturas acerca de este problema magisterial: una de corte pedagógico y otra de corte político.

En cuanto a la primera lectura, el argumento de las autoridades istmeñas fue que la educación socialista debía estar en manos de docentes de profesión y no profesores locales sin preparación adecuada, como los que protestaban, que en su mayoría sólo contaban con formación académica básica. A principios de 1936 el problema adquirió matices políticos cuando el Sindicato de Campesinos de Juchitán prohibió a los hijos de campesinos acudir a las escuelas debido a que en éstas no impartían clases “maestros socialistas” debidamente formados y con conocimiento de la lucha de clases.⁵¹ Posiblemente solicitudes como ésta fueron intensificándose hasta integrarse a las medidas implementadas por las autoridades. Es posible también, con base en el interés mostrado previamente por el cacique juchiteco en este aspecto, que hubiera sido puramente pedagógico el afán de Charis por solicitar profesores mejor preparados para las escuelas en el Istmo.

En este caso, podemos ver manifiesta la ambivalencia del cacique posrevolucionario que, por un lado, logró el consenso con diversos sectores de la sociedad en la que ejerció su poder, incluso con opositores políticos; y por el otro, empleó recursos de los que disponía, legales o no, para desplazar o coartar a sus opositores. Derivada de esta interpretación, tenemos la segunda lectura de este conflicto entre profesores y autoridades istmeñas, la lectura política.

A decir de Manuel Feria y Alejandro de Gyves, líderes de la sección istmeña del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza del Estado,⁵² los ataques de Charis a los maestros de la región se debieron a que no formaban parte de sus “incondicionales”. El 24 de enero de 1938, quizá juzgando inevitable la llegada de los referidos profesores de la capital, el sindicato solicitó al presidente Cárdenas que el nuevo personal fuera nombrado por la

⁵⁰ Perteneció a la XXXVII Legislatura del Congreso de la Unión, que laboró del 1 de septiembre de 1937 al 31 de agosto de 1940. Cesáreo A. Jiménez, Sind. Único Trabajadores de la Enseñanza Comitancillo, Oaxaca, 24 enero 1938 y Heliodoro Charis responde a Cesáreo A. Jiménez, Juchitán, Oaxaca a 30 mayo de 1938, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0732 (534.6/292 – 534.6/365) / 101605/19 / exp. 534.6/310, f. 20.

⁵¹ Profesoras Aurora y Olimpia Guerrero al presidente Lázaro Cárdenas Juchitán, Oaxaca a 21 enero 1936, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0683 (533.3/20 – 533.3/71) / 101556/49/ exp. 533.3/69, f.14.

⁵² Agrupación que se adhería a la política educativa cardenista, pero que a nivel local se opuso al poder del cacique Heliodoro Charis, en pro de los derechos de sus agremiados.

Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza,⁵³ tal vez para que los nuevos docentes no cayeran en la red clientelar del cacique.⁵⁴

Miembros de sindicatos como el de Oficios Varios de San Blas e Ixtepec señalaron que el verdadero motivo de esa solicitud era la labor de los maestros locales en favor de la clase obrera, que iba en contra de los planes de Charis, quien alquilaba tierras y luego cobraba grandes rentas a los campesinos, desviaba fondos destinados a la construcción de escuelas, liberaba delincuentes a voluntad, provocaba escándalos en estado de ebriedad y obligaba a los campesinos a trabajar sin remuneración. A través del desplazamiento de profesores, Charis intentaba colocar, presuntamente, a “maestros reclutados y empistolados” por él.⁵⁵

Charis respondió, a finales de mayo de 1938, que la actitud disidente de los profesores se debía a la influencia de enemigos políticos, por lo que instaba a los maestros a no mentir y a no ser utilizados como instrumento político. Agregó que en Juchitán se preparaba ya una manifestación de padres de familia para respaldar la solicitud de profesores mejor preparados de la capital que se incorporarían a la Escuela “Juchitán”.⁵⁶ En efecto, existieron también manifestaciones de apoyo a la solicitud de profesores que había realizado Charis,⁵⁷ éstas sucedieron a mediados de 1938, cuando el conflicto se encontraba en su punto más álgido con el Sindicato Salinero y los padres de familia locales como protagonistas. Ambos

⁵³ La Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza (FMTE) operó bajo la dirección del Partido Comunista Mexicano (PCM). Su fundación en febrero de 1937 representó un paso decisivo en la centralización del sindicalismo magisterial, y su unión con la Confederación de Trabajadores Mexicanos (CTM). Su solidaridad con el PRM, la CTM y la Confederación Campesina Mexicana (CCM) suponen el carácter oficial del FMTE; además, alcance nacional remite a la imparcialidad que buscaban los maestros istmeños al recurrir a este organismo. Ver Gerardo Peláez Ramos, “La Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza en el LXXV aniversario de su fundación”. Disponible en: https://www.lahaine.org/b2-img12/pelaez_fmte.pdf [consultado el 30 de septiembre de 2019.]

⁵⁴ Carta de Manuel Feria y Alejandro de Gyves, secretario Gral. del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza del Edo Secciones 31-33, al presidente Lázaro Cárdenas, Juchitán, Oaxaca a 13 enero 1938; y Carta de Cesáreo A. Jiménez, Del. Sind. Único Trabajadores Enseñanza, al presidente Lázaro Cárdenas, Comitancillo, Oaxaca a 24 enero 1938, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0732 (534.6/292 – 534.6/365) / 101605/19 / exp. 534.6/310.

⁵⁵ Eduardo González Toledo, secretario Gral. Sind. Oficios Varios de San Blas Protestan ante Gonzalo Vázquez SEP por actitud hostil de Charis, San Blas Atempa, Oaxaca a 30 mayo 1938; Pánfilo Martínez, secretario. Gral. Sind. Trabajadores de Oficios Varios, Ixtepec, Oaxaca a Gonzalo Vázquez Vela SEP: Protestan contra “injusto desplazamiento” de compañeros de Juchitán, Ciudad Ixtepec, Oaxaca a 31 mayo 1938, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0732 (534.6/292 – 534.6/365) / 101605/19 / exp. 534.6/310.

⁵⁶ Heliodoro Charis responde a Cesáreo A. Jiménez, Juchitán, Oaxaca, a 30 de mayo de 1938, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0732 (534.6/292 – 534.6/365) / 101605/19 / exp. 534.6/310 f. 20.

⁵⁷ Pedro Gómez Terán, secretario Gral. Sind. Salinero y demás organismos al presidente Lázaro Cárdenas, Juchitán, Oaxaca a 7 junio 1938; Padres de familia al presidente Lázaro Cárdenas, Juchitán, Oaxaca, 8 junio 1938, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0732 (534.6/292 – 534.6/365) / 101605/19 / exp. 534.6/310.

colectivos se pronunciaron a favor de los profesores normalistas y en contra de la actitud de los maestros locales.

A diferencia de otras partes del estado, como Nochixtlán, Yautepec o Ixcatlán, y del país como Tabasco, Michoacán o Jalisco,⁵⁸ en donde a lo largo del sexenio cardenista se presentaron denuncias de profesores y alumnos ante el gobierno federal por haber sido agredidos (algunos asesinados) por autoridades locales que se opusieron a la implantación de la educación socialista o por haber sido agredidos en el cumplimiento de su labor, no hay evidencia de que existieran actos de violencia en contra de los maestros que protestaron en Juchitán y otras poblaciones del Istmo.

El líder de los maestros juchitecos era un joven profesor llamado Alejandro de Gyves Nivón, que durante el conflicto se distinguió por su ímpetu al contradecir a Charis. A finales de 1938 imperó la medida entre las partes en pugna, quienes llegaron a un acuerdo. La salomónica decisión consistió en integrar una planta de maestros compuesta por normalistas y maestros de la región. Contrario a lo que los enemigos políticos de Charis pensaban, no hubo cárcel para el joven maestro De Gyves, sino el ofrecimiento de una beca para que continuara sus estudios en la Ciudad de México.⁵⁹

Para el cacique era mejor resolver parte del problema “exiliando” a De Gyves de Juchitán, para evitar que ejerciera acciones directas contra su régimen u organizara a los opositores en su poder. Al favorecer económicamente al profesor De Gyves, el cacique buscaba incorporarlo a su red clientelar y anular cualquier posible enfrentamiento en el futuro. Esta pacífica resolución permitió que, en 1940, Charis realizara una segunda petición de maestros ante la SEP, misma que se llevó a cabo sin problemas.⁶⁰

Otro sector que reaccionó a la implementación de la educación socialista en el Istmo, especialmente a la edificación de espacios educativos, fue el sector de la construcción.

⁵⁸ Luz Elena Galván, *Los maestros y la educación pública en México: un estudio histórico*, México, CIESAS, 1985, pp. 198-199; E. Rodríguez G. y otros maestros Rurales Federales. - Sec. 16 del SUTE al presidente Lázaro Cárdenas, Nochixtlán, Oaxaca a 4 de mayo de 1937, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0683 (533.3/20 – 533.3/71) / 101556/49/ exp. 533.3/69, f. 5; José M. Sánchez, Pdte. Municipal Nejapa de Madero, Yautepec Oaxaca al presidente Lázaro Cárdenas, Yautepec, Oaxaca a 11 de octubre de 1935 y Magdaleno Robles, Pdte. Comité Agrario, Sta. Ma. Ixcatlán Oax, al presidente Lázaro Cárdenas, a 14 de junio de 1938, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0957 (556.4/45 – 556.4/154) / 101830/53/ exp. 556.4/97, f. 161 y f. 40.

⁵⁹ Javier Meneses de Gyves, *Ayer en Juchitán*, México, IPN, 1991, pp. 80-81.

⁶⁰ Telesfora Pineda Luna y Heliodoro Charis solicitan al presidente Cárdenas nombrar nuevos maestros en Juchitán, Juchitán, Oaxaca a 15 de julio de 1940, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0732 (534.6/292 – 534.6/365) / 101605/19 / exp. 534.6/310.

En febrero de 1937, Víctor Arenas, secretario general del Sindicato de Albañiles y Similares de Juchitán, denunció ante Cárdenas que, por órdenes de Charis, el ingeniero de la construcción de la Escuela “Juchitán” se negó a admitir a trabajadores sindicalizados. El cacique habría dado la orden con el propósito de dismantelar dicho sindicato y en favor del que él sostenía, cuyos miembros le debían pagar una cuota por concepto de regalías. El mismo Arenas denunció que para “disciplinar” al sindicato al que pertenecía, Charis ordenó el encarcelamiento de Rodolfo López, secretario de actas de la organización.⁶¹

En septiembre del mismo año, el sindicato intentó denunciar ante el presidente Cárdenas un presunto acto de corrupción. Sus miembros se manifestaron en contra del supuesto fraude que realizaron los charistas en Juchitán, al cargar “cerca de doscientos pesos decenales más” en el costo de la construcción de la escuela “Juchitán”. Delito por el que responsabilizaron al ingeniero Luis Baz, encargado de la obra, a sus ayudantes y al Ayuntamiento por complicidad.⁶² Como en otras ocasiones, este nuevo ataque al grupo charista tampoco rindió frutos.

En cambio, existieron manifestaciones a favor de la implantación del desarrollo educativo, según los planteamientos oficiales, que provinieron de diversos sectores de la sociedad civil. La Unión de Mujeres Juchitecas Pro-Sericultura, en su declaración de principios, exposición de motivos y programa social del 22 de septiembre de 1938, se propuso cuidar que ningún niño se quedara sin recibir educación, que los maestros cumplieran con su labor de educadores a cabalidad y que las autoridades atendieran las principales necesidades de las escuelas.

Otro aspecto que destaca de este grupo de mujeres, es que al parecer fueron la única organización istmeña en manifestarse contra el alcoholismo y otros vicios; un tipo de campaña social y política que aconteció en distintos puntos del país durante el periodo posrevolucionario y que expresó la necesidad de establecer una nueva sociedad, libre de

⁶¹ Víctor Arenas, secretario Gral. Sind. De Albañiles y Similares de Juchitán al presidente Lázaro Cárdenas, Juchitán, Oaxaca a 10 febrero 1937, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0705 (534.2/11 – 534.3/24) /101578/62 / exp. 534.3/3: f. 122.

⁶² Fidel Azcona, secretario Gral. Sind. De Albañiles y Similares de Juchitán al presidente Lázaro Cárdenas, Juchitán, Oaxaca a 8 septiembre 1937, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0705 (534.2/11 – 534.3/24) /101578/62 / exp. 534.3/3, f. 108.

vicios y sus consecuencias.⁶³ Se ignora si esta Unión tuvo relación con la Escuela Agrícola que funcionó en Juchitán entre 1937 y 1939, donde se enseñaba la crianza del gusano de seda. De existir una relación, estaríamos ante una agrupación femenina que habría rebasado los límites de su propia organización para integrarse al proyecto educativo impulsado por las autoridades en aquellos años.

La sociedad istmeña también se manifestó en lo tocante a la cuestión religiosa. Hay que señalar que a lo largo del país se vivió una ola de movimientos anticlericales que llegó a su punto más radical en estados como Tabasco en donde, bajo el mando del líder político Tomás Garrido Canabal, el gobierno estatal desplegó varias campañas anticlericales que devinieron en la persecución y asesinato de católicos y la destrucción de templos e imágenes religiosas entre 1924 y 1935. En el Istmo el encono surgió por el cierre del templo de San Vicente Ferrer y el cese del culto católico en el recinto del citado patrono de Juchitán.

c) La cuestión religiosa en el Istmo oaxaqueño

El conflicto Iglesia-Estado en el que había participado el 13° batallón al mando del general Charis, en la década de los años veinte, propició el desarrollo de una tendencia anticlerical en el grupo charista.⁶⁴ Pero, a diferencia de otros municipios de Oaxaca como Miahuatlán, donde se fundaron comités desfanatizadores, en el Istmo no existieron tales. Tampoco hubo prácticas como la incineración pública de imágenes religiosas como en Yatsachi El Bajo⁶⁵,

⁶³ Unión Mujeres Juchitecas Pro-Sericultura al presidente Cárdenas, Juchitán, Oaxaca a 30 de septiembre de 1938, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0495 (437.1/939 – 437.1/1028) / 101368/18/ exp. 437.1/956, ff. 3-5.

⁶⁴ Gabriela Kraemer, *Autonomía de los zapotecos del Istmo Relaciones de poder y cultura política*, México, Universidad Autónoma de Chapingo, Plaza y Valdés Editores, 2008, p. 119. El conflicto de la llamada Guerra Cristera ocurrida entre 1926 y 1929. Cabe aclarar que, en su mayoría, los batallones indígenas, como el juchiteco, eran ajenos a la política, pero eran leales a su jefe, cuasi propietario de su unidad. En el caso aquí referido, Heliodoro Charis ejercía un tipo de liderazgo tradicional entre sus soldados. Los enfrentamientos con grupos cristeros en esta guerra ocasionaron cierto rechazo a la Iglesia católica parte de los soldados juchitecos, quienes habrían transmitido este sentimiento a sus familias y personas cercanas. El 13° Batallón combatió en los estados de Jalisco y Colima, en esta campaña destaca la batalla del Puerto de Manzanillo, del 24 de mayo de 1928, en la que las fuerzas de Charis recuperaron el puerto de manos de los cristeros. Véase Gualberto Iván Luna Jiménez, *Op. cit.*, 2014, pp. 143-144.

⁶⁵ Constantino C. Cruz, Sub-Comité de Desfanatización al presidente Lázaro Cárdenas, San Juan Mixtepec, Miahuatlán, Oaxaca a 11 noviembre 1934; y Francisco Arango, Severiano Reyes y otros al presidente Lázaro Cárdenas, Región, Yatsachi El Bajo, Oaxaca, 21 noviembre 1934, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0682 (533.2/39 – 533.2/20) /101555/23/ exp. 533.3/6, ff. 94 y 87.

una práctica que emulaba los llamados “autos de fe” llevados a cabo por el grupo de choque de los Camisas Rojas en el estado de Tabasco.⁶⁶

Lo que sí se dio fue la colaboración de algunos sectores de la sociedad organizada como la “Logia Benito Juárez 53” de San Jerónimo (hoy Ciudad Ixtepec), que en noviembre de 1934 expresó su deseo de ponerse a disposición del presidente Cárdenas para apoyar en la desfanatización religiosa entre la población istmeña e implantar la educación socialista.⁶⁷ La organización hizo eco del combate al fanatismo religioso que en distintas partes del país se realizaba,⁶⁸ aunque no hay información precisa acerca de los resultados que lograron.

En ese mismo lugar, pero en febrero de 1936, el ciudadano Gilberto Caba denunció, en una carta dirigida a Cárdenas, que el periódico católico quincenal *Onir* atacaba a la educación socialista y, en consecuencia, a los actos del gobierno. Aunque Caba consultó esta publicación en Ixtepec, el referido quincenal era editado en el entonces Distrito Federal y probablemente distribuido por todo el país.⁶⁹ Pese al respaldo a la educación socialista, el conflicto en torno a la cuestión religiosa que conllevaba esta nueva política surgiría al año siguiente en Juchitán.

En enero de 1935, el presidente municipal de Juchitán, Heliodoro Charis, solicitó a la dirección de Bienes Nacionales que los anexos del templo parroquial de San Vicente Ferrer fueran acondicionados para ser utilizados como sede de la Escuela de Artes, Industrias y Oficios, para impulsar la “Escuela Revolucionaria Socialista” y así librar a las clases necesitadas de “las garras capitalistas y clericales”. Esta medida implicaba clausurar el culto

⁶⁶ Véase el capítulo “‘La Revolución no ha terminado’: Tomás Garrido y los Camisas Rojas en la lucha por la educación socialista (1934-1935)” en este libro.

⁶⁷ Dr. Ranulfo Guillen Maestro Logia Benito Juárez 53 al presidente Lázaro Cárdenas, San Jerónimo, Ixtepec, Oaxaca, a 12 noviembre 1934, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0682 (533.2/39 – 533.2/20) /101555/23/ exp. 533.3/6: f. 66.

⁶⁸ En el discurso cardenista, la lucha contra el fanatismo religioso estaba relacionada con la reforma agraria, los derechos sindicales y un programa social progresista. En algunas zonas del país, la educación socialista estuvo en peligro por su asociación con el fanatismo anticlerical, ya que este fenómeno era ajeno a la mayoría de la población rural. Véase David L. Raby, “La Educación socialista en México”, en *Cuadernos Políticos*, núm. 29, México, D.F., ERA, julio-septiembre de 1981, p. 4; y Susana Quintanilla, “Los principios de la reforma educativa socialista: imposición consenso y negociación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, México, D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., enero-junio, 1996, p.5.

⁶⁹ Gilberto Caba Rasilla al presidente Lázaro Cárdenas, Ciudad Ixtepec, Oaxaca, a 6 de febrero de 1936, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0683 (533.3/20 – 533.3/71) / 101556/49/ exp. 533.3/69, f. 8.

católico en el recinto, puesto que el templo se ubicaba en el espacio anexo que efectivamente se utilizó para construir la escuela. La petición realizada por Charis fue aprobada.⁷⁰

Dos días después de haber inaugurado la Escuela Industrial, el 27 de mayo de 1935,⁷¹ vecinos de Juchitán solicitaron al presidente Cárdenas que un sacerdote oficiara en el templo católico de la comunidad y la preservación del inmueble. La petición de reapertura del templo se mantendría hasta el final del periodo cardenista en 1939. El argumento de los católicos istmeños era que dicho templo era el único con el que contaba Juchitán y no invadía los terrenos de la escuela ni obstaculizaba las labores educativas. No obstante la validez de estos argumentos, el templo permaneció cerrado, hecho que demostró en buena medida las inclinaciones anticlericales de las autoridades locales

En abril de 1935, parte de la sociedad istmeña se manifestó en repetidas ocasiones frente a la parroquia de San Vicente Ferrer para expresar su desacuerdo relacionado con el cierre del templo. Las protestas no llegaron al punto de obligar a las autoridades locales a solicitar al gobierno del estado, o federal, su intervención por algún atentado en contra de los profesores de la región. Problema que sí se presentó en otras partes de la entidad como Huajuapam de León en junio de 1936, Nochixtlán en julio del mismo año y Villa Tamazulapam en agosto de 1938. Hubo una sola solicitud para proporcionar protección a los profesores, realizada en mayo de 1936 en Juchitán, pero sólo se obtuvo protección preventiva en virtud de la indignación de los “fanáticos de Juchitán” por el uso de su iglesia para la Escuela industrial.⁷²

En junio de 1936 los conflictos políticos subyacentes en cuestión religiosa se agudizaron. En una carta dirigida a Cárdenas, Charis señaló que la actitud de los fanáticos istmeños se debía a la labor política de un grupo encabezado por Luis Azcona, a quienes

⁷⁰ Informe de Heliodoro Charis, presidente municipal de Juchitán al presidente de la República, Lázaro Cárdenas, Juchitán, Oaxaca a 11 enero 1935, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0705 (534.2/11 – 534.3/24) /101578/62 / exp. 534.3/3: ff. 321-323.

⁷¹ Pedro López C. y demás vecinos de Juchitán al presidente Cárdenas, Juchitán, Oaxaca a 27 mayo 1935, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0913 (547.2/11 – 547.3/82) /101786/88 / exp. 547.3/64, f.6. Miguel López Llaco al presidente Lázaro Cárdenas, Cd. Ixtepec, Oaxaca a 3 de abril de 1936, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0918 (547.4/163 – 547.4/276) /101791/79 / exp. 547.4/242, f. 45.

⁷² Albino Luis, Alejandro Regalado y otros al presidente Cárdenas, Juchitán, Oaxaca a 20 abril de 1936, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0918 (547.4/163 – 547.4/276) /101791/79 / exp. 547.4/242, f.43. Eustolio Bautista, Presidente Frente Único Socialista de Jóvenes Tamazulapences al presidente Lázaro Cárdenas Villa Tamazulapam, Oaxaca, a 26 agosto 1938, y Adolfo Sánchez pide al presidente Lázaro Cárdenas protección para profesores de Juchitán, Juchitán, Oaxaca a 11 mayo 1936, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0957 (556.4/45 – 556.4/154) / 101830/53/ exp. 556.4/97, ff. 26 y 144.

responsabilizó de provocar y obstaculizar los trabajos de construcción en la Escuela Industrial. Al volver de algunas gestiones en la Ciudad de México, Charis condenó la labor de Azcona y destacó el interés de Cárdenas por el mejoramiento intelectual, social y económico de Juchitán.

Luis Azcona era empleado federal del departamento Agrario de la Secretaría de Agricultura y Fomento, y, para evitar que esta situación continuara en Juchitán, Charis solicitó que fuera trasladado o cesado de su cargo por “ser nocivo al programa de acción revolucionario” y por “no comulgar con los ideales” del gobierno cardenista. Azcona pertenecía al grupo opositor a Charis y, quizá, vio en el conflicto religioso una oportunidad para restar poder al cacique. En realidad, Charis estaba alineado con el gobierno federal, había implementado medidas para combatir el fanatismo religioso y, por lo tanto, gozaba de garantías que le permitieron ejercer el control político en la región del Istmo oaxaqueño.

Victoria Lerner menciona que, en contraste con los gobiernos anteriores, durante la administración cardenista el combate al fanatismo religioso se intensificó por la implementación de la educación socialista.⁷³ De hecho, en el Istmo hubo muestras de apoyo a estas medidas. Por ejemplo, las misivas de los ciudadanos Adolfo Gómez y Antonio López al presidente Cárdenas, donde enunciaron que la reapertura de la iglesia que se ubicaba en el patio de la Escuela causaría gran perjuicio a la comunidad escolar.⁷⁴ Aunque lamentablemente la fuente no especifica qué tipo de perjuicio podría desencadenarse.

Entre las muestras de rechazo a la clausura del templo destaca la que realizaron algunos miembros de la SNEJ en julio de 1938, (aspecto que será abordado más adelante). Cuatro de sus más destacados miembros (Enrique Cazorla, Rodolfo Martínez, Gabriel y Jeremías López Chiñas) expusieron ante Cárdenas sus argumentos sobre la conveniencia de reabrir el templo de San Vicente, no como parte de la referida agrupación, sino como ciudadanos en “representación del pueblo de Juchitán”.⁷⁵ Para estos jóvenes escritores (estudiantes y profesionistas) Juchitán había vuelto a caer “en la misma tiranía de los

⁷³ Victoria Lerner, *Op. cit.*, p. 99.

⁷⁴ Adolfo Gómez vecino de Juchitán al presidente Lázaro Cárdenas, Juchitán, Oaxaca a 12 agosto 1939, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0918 (547.4/163 – 547.4/276) /101791/79 / exp. 547.4/242, f.12. Antonio López Orozco vecino de Juchitán al presidente Lázaro Cárdenas, Juchitán, Oaxaca al 1 octubre 1939, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0705 (534.2/11 – 534.3/24) /101578/62 / exp. 534.3/3, f. 16.

⁷⁵ Enrique Cazorla Vera, Rodolfo M. López, Gabriel y Jeremías López Chiñas en representación de Juchitán envían documento al presidente Cárdenas, Distrito Federal, a 2 de Julio 1938, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0918 (547.4/163 – 547.4/276) /101791/79 / exp. 547.4/242, ff.18-20.

caciques” con Charis como presidente municipal y, como consecuencia, había ocurrido la clausura de la iglesia de San Vicente, so pretexto de una “pose demagógica ante el Gobierno de estarse desarrollando obra revolucionaria”. A decir de los remitentes, el pueblo no manifestaba un auténtico fervor religioso ni abogaba por el clero, sino por su “arquitectura espiritual especial”.

En la región, el catolicismo se manifestaba como una especie de religión local en la que se entremezclan el culto a la “magnificencia” de la naturaleza, de origen prehispánico, y elementos del culto cristiano que, en conjunto, daba como hasta ahora sentido a su imaginación, a su plástica. De ahí que algunas de las festividades de la fe católica local tengan como protagonistas a animales y plantas totémicos, como el lagarto o el higo. De estas festividades se derivan una serie de rituales que al ejecutarse tienden a reforzar los lazos de unión entre la comunidad que participa en ellos y que dan sentido a la organización social del Istmo; prueba de ello es el desarrollo de las festividades llamadas Velas.⁷⁶ Aunque prometían que Juchitán se sometería y cumpliría con la ley de cultos,⁷⁷ sostuvieron también que en la Constitución federal encontraban la garantía de ejercer sus creencias religiosas libremente, específicamente en el artículo 24 que incorporó el principio de libertad religiosa, lo que justificaba la reapertura del templo de San Vicente Ferrer.⁷⁸

Pareciera que la petición de Cazorla, López y los hermanos López Chiñas fue tomada en cuenta, pues en agosto de 1938 el procurador de la República, Genaro V. Vázquez, le recordó al presidente Cárdenas que había ya decidido comisionar a Charis para llevar a cabo la apertura del templo. Sin embargo, todo parece indicar que esta comisión poco le importó al cacique oaxaqueño, pues exactamente un año después otro miembro de la SNEJ, Andrés

⁷⁶ Fiestas titulares de los pueblos del Istmo en el que se celebra a un santo católico, un animal o una planta totémicos para la comunidad, en la que se llevan a cabo diferentes rituales como: la misa católica; la “labrada de cera” (la preparación de las velas y cirios a usarse); la “regada” (especie de desfile con elementos de la cultura local como ropa y música típica, frutos locales, ganado, carretas, etcétera); la “vela” (fiesta nocturna en la que se festeja y se cede la responsabilidad de la misma al siguiente mayordomo); y la lavada de ollas (convite familiar de los responsables de la vela o mayordomía).

⁷⁷ La ley de tolerancia de cultos fue expedida el 14 de junio de 1926 y tenía como finalidad controlar y limitar el culto católico en México. Algunas de sus normas fueron limitar el número de sacerdotes; la implementación de una licencia expedida por el Congreso de la Unión para ejercer el sacerdocio; registrar ante el gobierno municipal del lugar donde el sacerdote oficiara el culto, entre otros.

⁷⁸ Enrique Cazorla Vera, Rodolfo M. López, Gabriel y Jeremías López Chiñas en representación de Juchitán envían documento al presidente Cárdenas, Distrito Federal, a 2 de Julio 1938, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0918 (547.4/163 – 547.4/276) /101791/79 / exp. 547.4/242, ff.18-20.

Henestrosa, se uniría a la petición de algunos vecinos de Juchitán que solicitaban la reapertura del templo de San Vicente.⁷⁹

La aplicación de la señalada política educativa en el Istmo propició nuevos enfrentamientos entre grupos en pugna por el poder político local, en los que la ambivalencia del poder caciquil de Charis fue un aspecto predominante. Así, a la par de las protestas por el supuesto desvío de recursos de las autoridades locales en la construcción de espacios educativos, se presentaron también reclamos por lo que se consideró un atropello al derecho a la libertad religiosa de los istmeños. Los documentos consultados muestran, por otro lado, que dichas protestas no pasaron de ser meros reclamos que poco o nada afectaron al grupo charista en el poder.

En este horizonte histórico destaca la actividad cultural de los miembros de la SNEJ en la Ciudad de México y en el propio Istmo zapoteca, al que dedicaron constantes notas y ensayos sobre diversos temas en su principal órgano de difusión, el periódico mensual *Neza* (*Camino* en zapoteco). Uno de estos temas fue precisamente la cuestión educativa en la región.

d) La Sociedad Nueva de Estudiantes Juchitecos y la educación en el Istmo

En 1935 surgió en la Ciudad de México el movimiento de reivindicación étnica de los zapotecos del Istmo. El historiador Víctor de la Cruz sostiene que con éste comenzó la escritura y producción de literatura en lengua indígena en la etapa posrevolucionaria, misma que se manifestó en tres aspectos: 1) la formación de la referida SNEJ, presidida por Gabriel López Chiñas; 2) la fundación del periódico literario mensual *Nesha* (*Neza* a partir del quinto número) que contó con 20 números (de junio de 1935 hasta enero de 1937) y cuyos primeros tres ejemplares dirigió Andrés Henestrosa y; 3) la creación de la Academia de la Lengua Zapoteca (ALZ), con el licenciado Vicente E. Matus como presidente y el coronel Enrique Liekens Cerqueda como vicepresidente; otro miembro destacado fue el capitán Jeremías López Chiñas, que se desempeñó como profesor de táctica militar en el Colegio Militar.

⁷⁹ Lic. Genaro V. Vázquez Procurador de la República al secretario particular Raúl Castellanos, Distrito Federal, a 4 agosto 1938; y Andrés Henestrosa acompaña solicitud al presidente Lázaro Cárdenas de vecinos de Juchitán, Distrito Federal a 25 agosto 1939, AGN, Lázaro Cárdenas del Río/Caja 0918 (547.4/163 – 547.4/276) /101791/79/ exp. 547.4/242, f. 23 y f. 7.

Cabe aclarar que el surgimiento de este movimiento fue voluntad de sus integrantes y, en el desarrollo de sus actividades, ninguna organización externa tuvo injerencia. Por ejemplo, el surgimiento de la escritura del zapoteco del Istmo, la discusión de su alfabeto y su gramática fue iniciativa de los miembros de la ALZ y nada tuvieron que ver organizaciones como el Instituto Lingüístico de Verano, del que ya se ha hablado antes. En *Neza*, a la par de la poesía y el cuento, se editaron también ensayos donde los que miembros de la Sociedad Nueva abordaron las condiciones sociales del Istmo oaxaqueño, por ejemplo: la necesidad de mejorar la precaria infraestructura de la región, los problemas con los cultivos locales —como las plagas—, notas sobre actividades de istmeños radicados en la capital del país y en sus pueblos y, por supuesto, la cuestión educativa y sus particularidades en la región del Istmo.

Las posturas de los colaboradores de *Neza* respecto a la cuestión educativa se pueden dividir en dos: La primera corresponde al registro de las acciones de las autoridades locales para la implementación de la educación socialista en el Istmo; la segunda está integrada por ensayos sobre las condiciones de la educación en la región con base en las características sociales de la población istmeña y las perspectivas para su desarrollo. Entre 1935 y 1937, en lo referente a la primera, fueron publicadas algunas notas sobre la inauguración de una escuela primaria en Juchitán y la apertura de inscripciones en la Escuela de Artes, Industrias y Oficios, logros que se atribuyeron a la administración municipal y a Heliodoro Charis y sus vínculos con el gobierno federal.⁸⁰

También como parte la primera clasificación se publicaron algunas notas sobre el conflicto que suscitó la clausura del templo de San Vicente Ferrer en Juchitán. En abril de 1936, Andrés Henestrosa destacó la existencia de “rivalidades políticas locales” en Juchitán, resurgidas con el pretexto de la clausura de la parroquia de San Vicente Ferrer. Henestrosa se refería a las acciones del “fuereño” Luis Azcona en contra de las autoridades locales (abordadas en el apartado sobre la cuestión religiosa en el Istmo de este trabajo). Sin embargo, para Henestrosa hacía falta ser istmeño y esgrimir digresiones de carácter histórico, cultural y étnico, para saber defender el tipo de catolicismo que se practica en esa región.⁸¹

⁸⁰ “Una promesa”, en *Neza*, núm. 1, Ciudad de México, junio de 1935, p. 4; “Notas sociales”, en *Neza*, núm. 6, Ciudad de México, noviembre de 1935, p. 6; Tomás López Vera, “Impresiones”, en *Neza*, núm. 5, Ciudad de México, octubre de 1935, pp. 1 y 6.

⁸¹ Henestrosa sostenía que Juchitán y el resto del Istmo son paganos gentílicos, y que los istmeños habían adoptado manifestaciones del catolicismo que se ajustaban a su alto sentido plástico y ayudaban a enriquecer

En su discurso, Henestrosa planteó las condiciones en las que él y los otros miembros de la Sociedad Nueva se involucrarían posteriormente en la clausura del templo, es decir, a título personal, directamente con el presidente Cárdenas, y argumentando razones de carácter histórico, cultural y étnico, como se mostró en el apartado anterior. Este cambio de postura pudo deberse al apoyo económico que recibían para poder publicar *Neza* por parte de algunos funcionarios locales, a quienes seguramente no habrían querido contradecir con sus posturas reales sobre la cuestión religiosa hasta 1938, cuando manifestaron finalmente su posicionamiento.

En la segunda categoría se observan ensayos que destacaban los desafíos que las autoridades, locales y federales, tenían por delante para lograr el mejoramiento de la educación en el Istmo. Por ejemplo, se publicaron ensayos como “La higiene en las escuelas de Juchitán” de Alfa Ríos Pineda —esposa de Andrés Henestrosa e hija del antiguo director de la escuela primaria en Juchitán, Herón N. Ríos— y la nota “La educación de las niñas en Juchitán” firmado por la directiva de la SNEJ, entonces encabezada por Gabriel López Chiñas, parte de los que protestaron por el cierre del templo de San Vicente Ferrer. En estos textos los autores intentaron promover la postura de la SNEJ sobre la cuestión educativa y expusieron la importancia de la educación y la higiene para el adecuado desarrollo del menor, aspecto que, de hecho, forma parte de las acciones llevadas a cabo por las autoridades locales para la higienización de Juchitán y sus pueblos vecinos.

Esas acciones habían sido realizadas a partir de la llegada del grupo charista al poder con el fin de mejorar las condiciones de vida de los istmeños. Los columnistas sostenían que, en el proceso formativo de los niños y jóvenes, el maestro debía fungir como orientador, un guía para su adecuado comportamiento como ciudadanos apegados a las leyes y productivos para la sociedad. Si la educación de la niñez istmeña carecía de condiciones adecuadas para su realización, éstas eran prácticamente inexistentes para el sector femenino. Ello se debía, según la directiva de la SNEJ, al abandono por parte de las autoridades estatales y, siendo la población zapoteca del Istmo una sociedad “matriarcal”,⁸² la educación de las niñas debía

su capacidad de exaltación imaginativa, ver Marcelo Man (Andrés Henestrosa), “Guía del lector”, en *Neza*, Año I, núm. 11, México, D.F., abril de 1936, p. 3.

⁸² El papel relevante de la mujer en la sociedad zapoteca del Istmo en general, y particularmente en Juchitán, tiene que ver con su labor fuera del hogar, como comerciante y partícipe de las festividades tradicionales juchitecas que datan del siglo XIX. De ahí la idea del supuesto matriarcado existente en este lugar.

tener prioridad. Para esta organización, la educación de las niñas era esencial para elevar la cultura de Juchitán y el Istmo.

Sólo el abogado juchiteco Benigno V. Jiménez vinculó en sus escritos la cuestión educativa y el problema de la integración indígena a la dinámica nacional. Jiménez realizó una sesuda reflexión sobre la necesidad de fomentar la educación en el Istmo para lograr lo que él denominó “el acercamiento nacional”, especialmente en su ensayo “Oratoria estéril”, en el que probablemente retomó algunas vivencias personales y anécdotas.⁸³ Para Jiménez, que entre 1934 y 1936 fue subsecretario de Gobierno del estado de Oaxaca, la responsabilidad de organizar y controlar la educación debía recaer en la Federación. Señalaba, asimismo, la importancia de incorporar a los indígenas en la dinámica nacional para lograr su desarrollo, especialmente a la sociedad zapoteca, pero no a costa de abandonar su propia cultura.

Aunque Jiménez admitía que la limitante principal en el proceso educativo en el Istmo era el idioma, esto no significó un rechazo a la lengua materna, sino la exigencia de misiones culturales conocedoras del zapoteco para educar adecuadamente a la población y entender mejor sus intereses y necesidades. En uno de sus relatos, Jiménez logró demostrar la practicidad de su propuesta exponiendo los problemas que tenían los profesores para comunicarse con el pueblo juchiteco por no hablar zapoteco. Por lo tanto, el proyecto educativo debía apoyarse en profesores provenientes de la misma comunidad o con conocimientos suficientes del idioma en donde impartirían las clases.⁸⁴

Fue en “El acercamiento nacional” donde Jiménez integró todas sus reflexiones relacionadas con la cuestión educativa de la población indígena. Ahí estableció que “uno de los postulados más grandiosos de la revolución” era la unificación de la sociedad mexicana y, aunque el gobierno se había empeñado en este sentido, la desigualdad social más notable se observaba en la educación. Para resolver el rezago de los grupos indígenas, el gobierno federal elaboró un programa de “incorporación del indio” cuya misión era combatir el analfabetismo en estas poblaciones. Sin embargo, el principal problema era que estos ciudadanos no hablaban español y, por ende, no podían comprender los contenidos y programas de estudio; entonces, la enseñanza de la lengua española adquirió mayor

⁸³ Benigno V. Jiménez, “El acercamiento nacional”, en *Neza*, año. II, núm. 18, noviembre de 1936, pp. 3 y 4; y “Una oratoria estéril”, en *Neza*, año I, núm. 3, agosto de 1935, pp. 1 y 6.

⁸⁴ *Idem.*

relevancia sobre las demás materias y las clases fueron impartidas primordialmente por maestros misioneros y rurales.

Con base en los resultados del Congreso Regional de Ixmiquilpan, Hidalgo, en 1936,⁸⁵ fue preciso establecer Escuelas Indígenas con maestros que conocieran los “dialectos” de las comunidades a las que habían sido asignados y a los que debían pagarse buenos sueldos. Además, se acordó que estas escuelas dependerían directamente de la SEP. Ideas que no eran nuevas para Jiménez y que quiso hacérselas notar, en su momento, a secretarios de Educación como José Manuel Piug Casauranc, Narciso Bassols García e Ignacio García Téllez para que tomaran medidas al respecto.⁸⁶

Los editores de *Neza* trataron de recrear la identidad juchiteca en función del imaginario colectivo local y de las características socioeconómicas del Istmo. De manera que los problemas de la comunidad, como la educación, estuvieron presentes en las reflexiones de sus colaboradores. Para ellos, no bastaba una educación basada en un “socialismo interpretado científicamente”⁸⁷ para lograr el desarrollo de la región, sino apoyarse también en aspectos de la cultura zapoteca. De ahí la necesidad de que, sin importar el proyecto educativo implementado en el Istmo (laicista, socialista, etc.), se pudiera aprovechar el bagaje cultural de la población nativa, primordialmente el idioma zapoteco, para comprender la cosmovisión de un pueblo al que los autores atribuyeron valores “innatos” como la cooperación mutua, la honradez y el trabajo.

El establecimiento de la Academia de la Lengua Zapoteca (ALZ) en 1935, la fundación del periódico cultural *Neza* el mismo año que, cabe recalcar, publicaba notas sobre temas locales de historia, tradiciones, costumbres, poesía, cuento, etc., o la escritura en zapoteco del Istmo en dicho periódico y en otras publicaciones, confirman su afán por conservar la riqueza cultural de esta etnia, buscando su trascendencia y dándola a conocer

⁸⁵ El Congreso Regional Indígena de la raza otomí, organizado por el Departamento de Asuntos Indígenas (DAI), en Ixmiquilpan, Hidalgo, en septiembre de 1936 acordó, entre otras cosas, organizar una Comisión de Estudio y Planeación de los Problemas de los Municipios de Actopan, Ixmiquilpan, Santa María Tepeji y Tasquillo en la que participarían representantes de la administración federal. Véase: Haydeé López Hernández, “De la gloria prehispánica al socialismo. Las políticas indigenistas del Cardenismo”, en *Cuicuilco*, vol. 20, número 57, México, mayo-agosto de 2013. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592013000200003 [consultado el 3 de octubre de 2019.]

⁸⁶ Benigno V. Jiménez, *Op. cit.*, pp. 3 y 4.

⁸⁷ Tomás López Vera, *Op. cit.*, pp. 1 y 6.

fuera de la región, lo que habilitó un espacio dedicado al diálogo y la reflexión de tales aspectos.

Frente a la falta de una definición gubernamental oficial de la educación socialista, los integrantes de la SNEJ prefirieron promover otros planteamientos pedagógicos, como los de Manuel Gamio,⁸⁸ en especial en cuanto a las ideas que éste plasmó en *Forjando Patria* (1916). Como Gamio, los miembros de la SNEJ consideraron que la responsabilidad del desarrollo físico, intelectual, moral y económico de los indígenas recaía en las instituciones gubernamentales. Por su parte, la sociedad mexicana debía aspirar a una aproximación racial, basada en un mestizaje que revalorizara la herencia cultural indígena.

Esa idea se fundaba en el principio de la no existencia de razas superiores ni inferiores, pese a la autoproclamada superioridad que algunos juchitecos manifestaban y de la que hicieran eco algunos miembros de la SNEJ. De este modo, el mejoramiento económico de los indígenas conduciría a la fusión étnica de la comunidad nacional que, junto con la integración cultural, daría forma a la “patria”. En cuanto al idioma, Gamio propuso un bilingüismo (castellano y lengua indígena) en nuestro país. En suma, tanto Gamio como la SNEJ sostuvieron que la situación de los grupos indígenas no era muestra de inferioridad racial, sino resultado de un desequilibrio cultural que les impedía alcanzar el desarrollo. Por consiguiente, la educación era un aspecto fundamental para mejorar su calidad de vida y elevar su condición social, apoyada en la riqueza cultural que cada uno de los grupos indígenas manifestaba.

Los textos publicados en *Neza* revelan cierta oposición de parte de la SNEJ a las políticas indigenistas de principios cardenistas; no obstante, ambas perspectivas lograron coincidir cuando el Estado posrevolucionario reconoció la riqueza cultural de los grupos indígenas y la voluntad para preservar sus expresiones culturales. La participación de esta agrupación en los debates sobre la implementación de la educación socialista en el Istmo

⁸⁸ Manuel Gamio (1883-1960), destacado intelectual mexicano de la primera mitad del siglo XX, arqueólogo, etnólogo y antropólogo. En 1917 fundó la Dirección de Antropología perteneciente a la Secretaría de Fomento y Cultura. En *Forjando Patria* (1916), *La población del Valle de Teotihuacán* (1922), *Hacia un nuevo México. Problemas sociales* (1935) y *Consideraciones sobre el problema indígena* (1948), planteó la incorporación de los grupos indígenas a la dinámica económica, política y social de México bajo una perspectiva nacionalista. Sus ideas delinearon un programa de acción que se reflejó en políticas públicas para dicha integración en diversos periodos de gobierno, en los que se priorizó el respeto a sus culturas y el fomento a sus idiomas. Destaca también su idea de mestizaje como medio para alcanzar una población homogénea y conformar la identidad nacional.

concluyó con el análisis de las percepciones de la sociedad istmeña sobre la cuestión educativa en la región, en donde la educación fue vista como una oportunidad para dejar atrás los antiguos conflictos locales y el rezago educativo que había padecido desde tiempos remotos. Ideas que coinciden con la retórica de unión y desarrollo que el general Charis había enarbolado y que fueron bien aceptadas entre las comunidades de la región.

Consideraciones finales

Los esfuerzos de la administración cardenista por implantar la educación socialista en el país enfrentaron diversos obstáculos. En el Istmo oaxaqueño, la educación socialista propició una nueva confrontación entre dos bandos políticos que habían estado en pugna desde tiempos del porfiriato: el partido Verde, encabezado por Heliodoro Charis, y el partido Rojo, liderado por el también general Laureano Pineda. Éstos eran en realidad grupos de juchitecos con intereses similares: control del poder político local y explotación de los recursos naturales de la región, siendo su única diferencia la filiación con los grupos de poder en la entidad con los que contaba el partido Rojo, mientras que el Verde mantenía a una parte de la élite juchiteca aliada con la mayoría de la población local. La aplicación de la educación socialista sirvió de pretexto a verdes y rojos para descalificarse mutuamente ante el gobierno federal.

Aunque las acciones de las autoridades municipales de Juchitán sí repercutieron en la apertura de nuevas escuelas y, en general, en el mejoramiento de las condiciones para el desarrollo de la educación en la comunidad istmeña, la implementación del modelo socialista constituyó también la oportunidad para que el cacique local, Heliodoro Charis, afianzara la red clientelar que estableció en el Istmo desde 1935 y que se prolongó hasta su muerte en 1964. Por esta razón, Charis se erigió como figura clave para el estudio de la educación en el Istmo en la época. La ambivalencia de su cacicazgo quedó manifiesta en las gestiones que realizó ante Cárdenas en pro de la educación istmeña y en las denuncias que diversos sectores de la sociedad civil hicieron en su contra, responsabilizándolo de atropellos y desvío de recursos destinados a la construcción de espacios educativos.

En este texto se analizaron también las repercusiones de las medidas anticlericales en el Istmo, un aspecto que ha sido escasamente abordado en la historiografía de esta región. La implementación del modelo socialista puso en evidencia la manera como los opositores de Charis emplearon las restricciones de culto correspondientes para tratar de afectar al cacique

oaxaqueño. Esto terminó por minimizar el conflicto religioso para resaltar nuevamente las pugnas por el poder local.

La lógica de las luchas por el poder en esta zona puede explicarse mediante la propuesta del historiador Jeffrey Rubin, que sostiene que el estudio de la historia de las distintas regiones de México durante el periodo posrevolucionario, entre ellas el Istmo oaxaqueño, permite advertir del grado de injerencia que el Estado mexicano tuvo en ellas. En efecto, el estudio de la historia de esta región contribuye a la comprensión del mapa político del país en la etapa de la posrevolución, donde la consolidación del Estado y las instituciones nacionales requirieron del apoyo de los “hombres fuertes” y jefes regionales que controlaban determinadas áreas de influencia y que desaparecieron paulatinamente.

Igualmente se examinaron las opiniones de los líderes de la SNEJ. Entre la conformación de un órgano de difusión (*Neza*), que abordó diversos temas de la cultura zapoteca del Istmo, y la formación de un organismo dedicado al estudio de su lengua (ALZ), se pudo identificar el surgimiento de un nuevo movimiento literario: el de la literatura indígena en México a principios del siglo XX. Destaca la labor intelectual y el compromiso político de sus miembros en el horizonte posrevolucionario del país, donde la educación socialista ocupó un lugar importante.

Los temas abordados en *Neza* y la participación de algunos de sus integrantes en las manifestaciones contra las prohibiciones de culto y en favor de la libertad religiosa, demuestran su oposición y resistencia ante un modelo impuesto por el gobierno federal (la educación socialista y la línea anticlerical del Estado posrevolucionario) en su condición de representantes de su pueblo, asumida por ellos mismos a través de su labor intelectual. Aunque en esta región la política anticlerical no tuvo la fuerza que en Tabasco o Veracruz, los rasgos que adquirió en el Istmo permiten entender las características y expresiones de las identidades locales, entre ellas la juchiteca, que históricamente ha entremezclado el culto católico con la tradición prehispánica.

Cabe puntualizar el hecho de que el proyecto de educación socialista fue un modelo impuesto verticalmente, de manera autoritaria por las instancias educativas correspondientes, como la SEP. En el horizonte histórico cultural de la década de 1930 en el Istmo oaxaqueño, este modelo educativo transgredía las aspiraciones e intereses socioculturales del pueblo zapoteca, desde el punto de vista de los miembros de la SNEJ, autoerigidos como

representantes de esa sociedad. Aspiraciones que tenían que ver con el establecimiento de condiciones necesarias para el respeto a su cultura zapoteca y el fomento de expresiones propias como costumbres, tradiciones, lengua, entre otras. La educación socialista, por otro lado, no contemplaba políticas de diversidad cultural, inexistentes hasta años después. Así, el modelo vertical de la educación socialista colisionó frente a las distintas realidades regionales.

Las particularidades que adquirió dicho proyecto educativo en el Istmo zapoteca son muestra de la gran cantidad de fenómenos que su implementación conllevó en todo el país; prueba de ello son los diversos capítulos que integran esta obra. Este texto pretendió aportar una perspectiva regional que abone a la comprensión de las repercusiones que el modelo educativo tuvo entre la sociedad mexicana del periodo posrevolucionario. Las diferentes regiones del país, con sus particularidades, se erigen como espacios en los que es preciso tomar en cuenta sus dinámicas internas y grupos de poder; por esto, proyectos como la educación socialista muestran diferentes repercusiones que obedecen a dichas particularidades. Comprender estas consecuencias regionales se traduce en la conformación de un panorama nacional más completo respecto a la ejecución del proyecto educativo, al visibilizar las acciones de los destinatarios de las políticas gubernamentales del periodo.

Para la sociedad istmeña, dicho proyecto educativo tuvo consecuencias que se dejaron sentir con mayor fuerza en añejos conflictos políticos que venían manifestándose desde décadas anteriores. Como es bien sabido, el grupo en el poder dicta los ritmos de las diferentes políticas a implementar; en este caso, el grupo charista marcó la pauta para la implementación de la reforma y a sus opositores correspondió advertir a las autoridades superiores, y a la sociedad en general, las irregularidades que identificaron durante el proceso.

La cultura local, entremezclada con la política juchiteca, jugó un papel determinante en torno al cual se posicionaron los primeros intelectuales indígenas mexicanos en favor de la libertad de culto y del respeto a la identidad étnica local, anhelo constantemente ignorado por los proyectos educativos dictados desde el centro del país. Si con la implementación de la educación socialista se puso de manifiesto el interés del Estado mexicano por moldear las mentes de las jóvenes generaciones, la reacción de la sociedad istmeña, especialmente la juchiteca, significó la consolidación de una consciencia étnica que permaneció activa

políticamente durante todo el siglo XX y que se convertiría en uno de los rasgos característicos de la región.

Fuentes consultadas

Archivos

Archivo General de la Nación (AGN), Fondo Lázaro Cárdenas, Ciudad de México.
Fideicomiso Archivos Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca (FAPECYFT), Archivo Joaquín Amaro, Ciudad de México

Bibliografía

- Álvarez Chimalpopoca, Luis, *Estudio médico social de Juchitán, Oax.*, que para su examen profesional de Médico, Cirujano y Partero presenta, México, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de México, 1938.
- Basauri, Carlos, *La población indígena de México*, México, SEP, 1940.
- Cárdenas, Lázaro, *Obras I Apuntes 1913/1940*, México, UNAM, 1972.
- De Sierra Nieves, María Teresa, *La educación socialista (Testimonios de algunos de los protagonistas)*, México, UPN, 2005.
- Farías, María Guadalupe, “Cárdenas, el Indigenista”, en Samuel León y González (Coord.), *El Cardenismo, 1932-1940*, México, CIDE, FCE, Conaculta, INEHRM, Fundación Cultural de la Ciudad de México, 2000.
- Galván, Luz Elena, *Los maestros y la educación pública en México: un estudio histórico*, México, CIESAS, 1985.
- Hernández Chávez, Alicia, *Historia de la Revolución Mexicana, 1934-1940: la mecánica cardenista*, México, COLMEX, Centro de Estudios Históricos, 2005.
- Kraemer, Gabriela, *Autonomía de los zapotecos del Istmo Relaciones de poder y cultura política*, México, Universidad Autónoma de Chapingo, Plaza y Valdés Editores, 2008.
- León y González, Samuel, “Cárdenas y la construcción del poder político”, en Samuel León y González (Coord.), *El Cardenismo, 1932-1940*, México, CIDE, FCE, Conaculta, INEHRM, Fundación Cultural de la Ciudad de México, 2000.
- Lerner, Victoria, *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940: La educación socialista*, México, COLMEX, 1982.
- López Hernández, Haydeé, “De la gloria prehispánica al socialismo. Las políticas indigenistas del Cardenismo”, en *Cuicuilco*, vol. 20, núm. 57, México, mayo-agosto de 2013.
- Loyo, Engracia, “La Educación del Pueblo”, en Dorothy Tank de Estrada (Coord.), *Historia mínima La Educación en México*, México, COLMEX, 2012.
- Luna Jiménez, Gualberto Iván, *La consolidación del cacicazgo de Heliodoro Charis Castro en el Istmo oaxaqueño 1911-1935*, Tesis para obtener el grado de Maestro en Historia, El Colegio de San Luis, México, 2014.
- MacGregor Campuzano, Javier, “El nuevo presidencialismo, corporaciones y partidos políticos durante el Cardenismo”, en Samuel León y González (Coord.), *El Cardenismo, 1932-1940*, México, CIDE, FCE, Conaculta, INEHRM, Fundación Cultural de la Ciudad de México, 2000.

- Martínez Assad, Carlos (Coord.), *Estadistas, caciques y caudillos*, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM, México, 1988.
- Martínez, Víctor Raúl, “La educación en Oaxaca. Del porfiriato a los primeros gobiernos posrevolucionarios, 1890-1930”, en Ma. De los Ángeles Romero Frizzi, *Lecturas históricas del estado de Oaxaca, Vol. IV, 1877-1930*, México, INAH, Gobierno del Estado de Oaxaca, 1990.
- Meneses de Gyves, Javier, *Ayer en Juchitán*, México, IPN, 1991.
- Olivé Negrete, Julio César, *Antropología Mexicana*, México, CONACULTA, INAH, Plaza y Valdés Editores, 2000.
- Quintanilla, Susana, “Los principios de la reforma educativa socialista: imposición consenso y negociación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 1, Núm. 1, México, D.F., Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., enero-junio, 1996.
- Raby, David L., “La Educación socialista en México”, en *Cuadernos Políticos*, Núm. 29, México, D.F., editorial Era, julio-septiembre de 1981.
- Ristow, Colby, *Identity politics, cultural mediation, and popular revolution in Juchitán, Oaxaca, 1910-1920*, Tesis para optar por el grado de Doctor en Historia, EUA, University of Chicago, 2008.
- Rubin, Jeffrey W., *Decentering the Regime Ethnicity, Radicalism, and Democracy in Juchitán, México*, USA, Duke University Press, 1997.
- Ruíz Cervantes, Francisco J., “El Cardenismo”, en Ma. De los Ángeles Romero Frizzi, et al, *Oaxaca historia breve*, México, FCE, COLMEX, FHA, 2011.
- Yáñez Reyes, Sergio, “El Instituto Nacional de Antropología e Historia: antecedentes, trayectoria y cambios a partir de la creación del CONACULTA”, en *Cuicuilco*, Vol. 13, Núm. 38, septiembre-diciembre, 2006.
- Zarauz López, Héctor Luis, “El caciquismo popular. El político y el benefactor”, en Margarita Altamirano, *Heliodoro Charis Castro: recuento de una historia*, México, Fondo Editorial, IEEPO, 2003.

Prensa

El Oaxaqueño.

El Universal.

Izquierdas Periódico de Acción.

NEZA Órgano mensual de la Sociedad Nueva de Estudiantes Juchitecos.

Oaxaca en México.

Recursos electrónicos

“Semblanza José Vasconcelos”, https://www.sep.gob.mx/es/sep1/Semblanza_Jose_Vasconcelos [consultado el 1 de octubre de 2019].

Peláez Ramos, Gerardo, “La Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza en el LXXV aniversario de su fundación”, https://www.lahaine.org/b2-img12/pelaez_fmte.pdf, [consultado el 30 de septiembre de 2019].

López Hernández, Haydeé, “De la gloria prehispánica al socialismo. Las políticas indigenistas del Cardenismo”, en *Cuicuilco*, vol. 20, número 57, México, mayo-agosto de 2013, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592013000200003, [consultado el 3 de octubre de 2019].

Resistencia y adaptaciones: las escuelas francesas frente a la educación socialista en México (1934-1940)¹

Bastien Hégron

Introducción

La educación es un aspecto de suma importancia porque permite mejorar la calidad intelectual de toda sociedad y se revela como un potente mecanismo para conseguir un mayor control sobre sus ciudadanos, inculcando valores, el amor a la patria, la fe religiosa, la moral, entre otros ámbitos de la vida social. Generalmente, los Estados buscan obtener el monopolio de la educación con el fin de reducir la influencia política y social de los grupos opositores y lograr la consolidación del régimen. Así, en el caso del México posrevolucionario, la educación fue un tema primordial en la agenda política de los gobiernos para alcanzar las transformaciones estructurales contempladas en el programa revolucionario.

Prácticamente desde que inició la Revolución mexicana en 1910, y más claramente con el movimiento constitucionalista, los revolucionarios mexicanos intentaron limitar el poder y la influencia política de la Iglesia católica. El artículo 3 de la Constitución de 1917 decretaba que la educación pública debía ser laica, lo que impedía *de iure* tener escuelas a los grupos religiosos;² no obstante, los gobiernos de Adolfo de la Huerta y Álvaro Obregón toleraron la permanencia de varias instituciones extranjeras, en parte, para evitar problemas diplomáticos en momentos en los que buscaban reconocimiento.

Durante la Guerra cristera (1926 a 1929),³ las congregaciones francesas tuvieron que enfrentar la severidad del gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), quien buscaba cerrar las escuelas religiosas para reducir la influencia católica en la sociedad mexicana.⁴ Fue hasta 1929 que el Estado mexicano comenzó a replantear sus relaciones con la Iglesia católica

¹ Este trabajo está basado en las investigaciones de la tesis de doctorado realizada dentro del programa de Doctorado de Historia de la UNAM, titulada, "Las relaciones entre México y Francia, 1934-1939)".

² Raúl González Schmal, "La Constitución y el anticlericalismo educativo", en Franco Savarino, Andra Mutolo, (coord.), *El Anticlericalismo en México*, México, Cámara de Diputados, 2008, pp. 205-206, 219-220 y 224.

³ Este conflicto opuso el gobierno mexicano callista con los grupos católicos que buscaban cancelar las medidas anticlericales de las leyes de Calles. Las leyes de Calles y sus efectos son detallados en Jean Meyer, *La Cristiada, Volumen 2 El Conflicto entre la Iglesia y el Estado 1925-1929*, México, Siglo XXI, 1973, pp. 262-266. Para la ruptura de la Iglesia y la suspensión de cultos, véase Jean, Meyer, *La Cristiada, Volumen 1 La Guerra de los Cristeros*, México, Siglo XXI, 1974, pp. 95-96.

⁴ Calles confirmó el laicismo de la enseñanza en las escuelas libres el 23 de julio, en Jean Meyer, *La Cristiada, Volumen 2., Op. cit.*, p. 266.

y asumió una postura más tolerante respecto al establecimiento de las escuelas religiosas extranjeras; situación que se afianzó con la intermediación de Dwight Morrow, embajador estadounidense, entre Emilio Portes Gil y la Iglesia católica.⁵

En 1933, el Plan Sexenal⁶ planteó reformar el artículo 3 para establecer el modelo de la educación socialista, con el cual se pretendía eliminar el contenido religioso de los programas de estudio y preparar a los jóvenes para que se incorporaran en la vida social del país.⁷ Los dirigentes planteaban que la educación de los ciudadanos era una obligación del Estado y que debía ser controlada por éste para inculcar en los alumnos los principios y objetivos sociales de la gesta revolucionaria, limitando, al mismo tiempo, la influencia de los grupos conservadores o reaccionarios, como lo era el clero católico.

La perspectiva de las escuelas religiosas francesas frente a la reforma es un aspecto de gran importancia porque implicó varios niveles de interés histórico. El primero tiene que ver con la implementación del modelo de la educación socialista y la oposición de los grupos católicos que deseaban proseguir su catequismo y la difusión de sus valores. El segundo se centra en las implicaciones políticas de que un país extranjero, en este caso Francia, difundiera su cultura e ideología y pretendiera ampliar su influencia en México a través de su red educativa.

El gobierno francés aprovechó la labor de las congregaciones religiosas, como los maristas y lasallistas, para expandir la francofilia hacia un público mayor, especialmente entre las élites culturales o políticas de otros países. Frente a la educación socialista, Francia se arriesgaba a perder simpatías y aliados, por ello, la función ideológica y doctrinal de las escuelas establecidas por religiosos franceses en México no sólo planteó una nueva oposición entre lo laico y lo religioso y una nueva oposición entre el Estado mexicano y la Iglesia, sino también un reajuste de la política exterior francesa.

⁵ Jean Meyer, *La Cristiada, Volumen 2., Op. cit.*, pp. 339-340.

⁶ El Plan Sexenal era el programa impuesto al candidato del Partido Nacional Revolucionario, Lázaro Cárdenas, para que aplicara cambios estructurales en la política, economía y vida social mexicana, como por ejemplo con la educación socialista, la construcción de infraestructuras, y la mejora social de los trabajadores. Luis Javier Garrido, *El partido de la revolución institucionalizada: la formación del nuevo Estado en México, 1928-1945*, México, Siglo XXI, 1989, p. 156-157

⁷ El contenido social fue señalado por ejemplo por Raquel Sosa Elizaga, *Los códigos ocultos del cardenismo: un estudio de la violencia política, el cambio social y la continuidad institucional*, México, UNAM, Coordinación General de Estudios de Posgrado, Plaza y Valdés, 1996, p. 30.

Tomando en cuenta las tensiones políticas y sociales generadas por la implementación de la denominada educación socialista en México y las pretensiones del gobierno francés⁸ por ampliar su influencia en el país a través de su red escolar, conviene preguntar: ¿cuál fue el posicionamiento de los diplomáticos y las instituciones educativas francesas que operaban en México frente al proyecto de educación socialista del Estado posrevolucionario? Después de presentar brevemente el proceso de instalación de las escuelas religiosas francesas en territorio mexicano y su situación en 1934, será preciso analizar dos posturas encontradas a propósito de la educación socialista: una que favorecía la resistencia y otra que privilegiaba su adaptación. Por último, se discutirán las medidas que adoptaron las instituciones educativas y el servicio exterior francés en México durante los años 1937-1939.

La instalación de las escuelas religiosas francesas en México

Las congregaciones religiosas francesas, como los maristas o los hermanos de las escuelas cristianas, no fueron las primeras en instalarse en otros países para impartir clases y para catequizar y encargarse de la educación de sus conciudadanos. Sin embargo, la expansión de estas congregaciones fue aumentando durante el siglo XIX, sobre todo hacia países del Medio Oriente, como Líbano o Siria, y al norte de África.⁹ Gradualmente, algunos arribaron a América Latina. Con la instauración de la Tercera República en 1870, el movimiento se intensificó. Para reducir la influencia de la Iglesia católica, los republicanos buscaron tomar control de la educación tanto pública como privada. Así pues, promulgaron leyes en la década de 1880 para volver la escuela laica, gratuita, y obligatoria, con la meta de formar a los futuros ciudadanos franceses y para inculcarles el patriotismo.¹⁰

⁸ Cabe mencionar que, en los años treinta, Francia era un país que enfrentaba diversos problemas sociales y políticos, así como el desafío de competir económica y culturalmente con otras potencias, como Estados Unidos, Reino Unido o Alemania. En ese sentido, la educación constituía un aspecto crucial como un campo de confrontación entre religión, cultura nacional, educación de Estado e influencia extranjera.

⁹ François Chaubet, *La politique culturelle française et la diplomatie de la langue*, París, L'Harmattan, 2006, pp. 12, 21 y 25.

¹⁰ Las tres leyes educativas fundamentales de los años 1880 fueron aprobadas en 16 de junio de 1881, que instituía la gratuidad de la educación primaria, el 28 de marzo de 1882, la educación en la primaria era obligatoria y laica. Por fin, la ley Goblet del 30 de octubre de 1886 prohibía la enseñanza por religiosos, en Maurice Agulhon, André Nouschi, *La France de 1848 à nos jours*, París, Armand Colin, 2008, p. 195, Dominique Barjot, Jean-Pierre, Chaline, *La France au XIXe siècle 1814-1914*, París, PUF, 2008, pp. 480-483.

En consecuencia, se prohibió a los religiosos impartir clases para impedir que la Iglesia lograra fortalecer su posición.¹¹ De esta manera, los republicanos se hicieron del control de las escuelas públicas, lo que propició que las congregaciones religiosas optaran por abrir escuelas en el extranjero. Tras el éxodo, los religiosos se convirtieron en emisarios de la cultura francesa y se encargaron de propagarla en varios países, principalmente a través de clases en aquellas escuelas frecuentadas por los hijos de las élites culturales, políticas y económicas de esos países.

Entre finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, las congregaciones religiosas francesas aprovecharon las concesiones que les otorgó el gobierno de Porfirio Díaz en México; además, se beneficiaron con el apoyo de las comunidades francesas que radicaban en varios puntos del país, especialmente en la Ciudad de México, Puebla y Guadalajara. Asimismo, recibieron el apoyo de la Iglesia mexicana y de las élites locales francófilas. Varias congregaciones masculinas (Hermanos de las Escuelas Cristianas, los maristas, lasallistas) y femeninas (de *Saint-Joseph* o de *Sainte-Marie*) fundaron escuelas en Puebla, Jalisco, Nuevo-León, Guerrero o Sinaloa y en el entonces Distrito Federal.¹² El gobierno francés, por su lado, aceptó apoyarlas porque las consideraba un elemento útil para difundir la cultura francesa como eje de sus pretensiones políticas en el plano internacional. Las escuelas que fundaron estas congregaciones no dependían del erario francés ni de la acción de sus diplomáticos, lo que significaba que el gobierno galo no necesitaba involucrarse para que se instalaran.

Estas congregaciones difundían la cultura francesa porque las clases que impartían eran en francés y los programas de estudio contenían temas de la historia, la geografía, el arte, las tradiciones y la vida cotidiana en Francia.¹³ Las escuelas francesas en México eran, en su gran mayoría, si no en su totalidad, escuelas religiosas, muy pocas escuelas laicas aparecieron, fuesen escuelas de comercio o instituciones de lengua, como la *Alliance Française*. Esta última era una institución creada en Francia, pero que se implementó en

¹¹ Camille Foulard, *Les congrégations enseignantes françaises au Mexique (1840-1940), politiques religieuses, politiques de laïcisation et enjeux internationaux*, Thèse pour l'obtention du doctorat d'Histoire, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, 2009, pp. 87-90.

¹² Camille Foulard, *Op. cit.*, pp. 113-114, 136-140 y Estela Murguía Escamilla, "Colegios franceses, profesorado y profesores de Barcelonnette en la ciudad de Puebla, una aproximación, 1850-1910", en Leticia Gamboa (Coord.), *Los Barcelonnettes en México: Miradas regionales, Siglo XIX-XX*, Puebla, BUAP, ICSyH, UJED, 2008, pp. 409-422.

¹³ Camille Foulard, *Op. cit.*, pp. 319 y 336.

varios países y se enfocaba, en el caso mexicano, en dar clases de francés. Fue fundada en la Ciudad de México en 1910 y con dificultad se estableció en otras ciudades, como Orizaba y Puebla. Las escuelas de las congregaciones francesas eran de diferentes niveles educativos, la mayoría eran de nivel de primaria y secundaria, pero algunas ofrecían carreras técnicas, como Comercio y Enseñanza de la lengua. Los padres religiosos no se limitaban a un solo nivel formativo.

En la década de 1910, varios cambios afectaron a las congregaciones. Sufrieron una serie de agresiones perpetradas por los bandos revolucionarios que asumieron posturas anticlericales o xenofóbicas. También, debido a la situación de violencia y crisis económica, varias personas se vieron forzadas a exiliarse en otros países. El gobierno de Venustiano Carranza defendió el laicismo en la educación, un precepto estatuido en el artículo 3° de la Constitución de 1917. La línea anticlerical del gobierno mexicano surgió en parte porque la Iglesia había defendido al contrarrevolucionario Victoriano Huerta, así como por las posturas liberales de los carrancistas. No obstante, las escuelas francesas se beneficiaron de la tolerancia durante los gobiernos de Carranza y Álvaro Obregón (1920-1924) para seguir su labor educativa.

En 1926, el Estado mexicano y la iglesia católica entablaron un nuevo enfrentamiento que desembocó en la denominada Guerra Cristera y las escuelas religiosas fueron arrastradas al conflicto. Los religiosos franceses se encontraron en el cruce de fuego entre ambos bandos, por lo que la diplomacia francesa trató de salvaguardar sus intereses, presionando al Papa y exigiendo al gobierno mexicano respeto a la integridad de sus instituciones. En 1929, el gobierno mexicano y la Iglesia católica llegaron a un acuerdo para resolver el conflicto religioso. El presidente Emilio Portes Gil adoptó una postura más tolerante y, debido también a las presiones del gobierno francés, las escuelas religiosas francesas siguieron abiertas, aunque tuvieron que incorporarse a los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para seguir impartiendo catequismo en sus aulas.¹⁴

La situación en 1934

Al inicio de la década de los años treinta, las escuelas religiosas francesas se encontraban en una situación bastante precaria, bajo el riesgo de que el gobierno mexicano retomara su

¹⁴ Camille Foulard, *Op. cit.*, p. 365.

postura intransigente. A parte de las dificultades políticas que enfrentaban en México, las escuelas religiosas francesas también lidiaban con problemas intrínsecos. En 1933, una misión del gobierno francés fue organizada para estudiar la influencia francesa en Suramérica. Durante esta misión en agente se dio cuenta de las dificultades de las congregaciones en toda la zona.

Uno de los problemas era el personal de las escuelas; el número de docentes franceses disminuía gravemente por la falta de llegada de nuevos profesores franceses y, por ello, se contrataba a personas que no eran franceses y que provenían de los países donde las congregaciones estaban radicadas. El personal francés, anteriormente mayoritario, disminuía por muerte o envejecimiento y pocos eran reemplazados por franceses, porque la formación de religiosos en Francia no era permitida desde la expulsión de las congregaciones. De tal manera que, la menor proporción de nacionales reducía la atracción de las escuelas.¹⁵

Bernard Hardion, el primer secretario de la *Légation*,¹⁶ confirmó esta situación en 1937 a través de un estudio que realizó para el gobierno francés, en el que efectuó un minucioso conteo de los profesores franceses radicados en México (Cuadro 1).¹⁷ El secretario destacó las pruebas del envejecimiento del personal, así como su notable disminución, aunque el personal religioso seguía siendo un grupo muy importante. Los censos coincidían con la situación general de América Latina (Gráficos 1 y 2), donde se observó que el 60% de los laicos y el 70% de los religiosos tenían más de 50 años.¹⁸ La proporción de laicos de más de 60 años era superior, pero cinco de cada siete empezaron a enseñar en México después de los 46 años, mientras que todos los profesores religiosos empezaron a dar clases antes de tener esta edad.¹⁹ En México, los laicos comenzaron a enseñar después de los religiosos porque habían ejercido una profesión diferente a la de docente. Esto demuestra que los

¹⁵ "Influence et propagande en Amérique du Sud", Eugène Pépin, París, el 20 de junio de 1933, en ADMAE (Archives Diplomatiques du Ministère des Affaires Étrangères), caja 6CPCOM/38, pp. 10-11. En México, otros problemas se agregaban, como por ejemplo la Ley Federal del Trabajo obligaba a integrar una proporción mayor de profesores mexicanos que de profesores extranjeros, en Foulard, Camille, *Op. cit.*, p. 373.

¹⁶ La *Légation* o Legación, era el puesto diplomático francés en México, inferior en prestigio a un embajador.

¹⁷ "A/s recensement du personnel français au Mexique", Despacho 118 Confidencial de Bernard Hardion a SOFE (Service des Œuvres Françaises à l'Étranger), Ciudad de México, el 14 de octubre de 1937, en CADN (Centre des Archives Diplomatiques de Nantes), caja 432PO/C/111.

¹⁸ Es decir 10 laicos de 16 (de 6 se ignora su edad), y 43 religiosos de 61 (de 4 se ignora su edad), en "A/s recensement du personnel français au Mexique", Despacho 118 Confidencial de Bernard Hardion a SOFE, Ciudad de México, el 14 de octubre de 1937, en CADN, caja 432PO/C/111.

¹⁹ "A/s recensement du personnel français au Mexique", Despacho 118 Confidencial de Bernard Hardion a SOFE, Ciudad de México, el 14 de octubre de 1937, en CADN, caja 432PO/C/111.

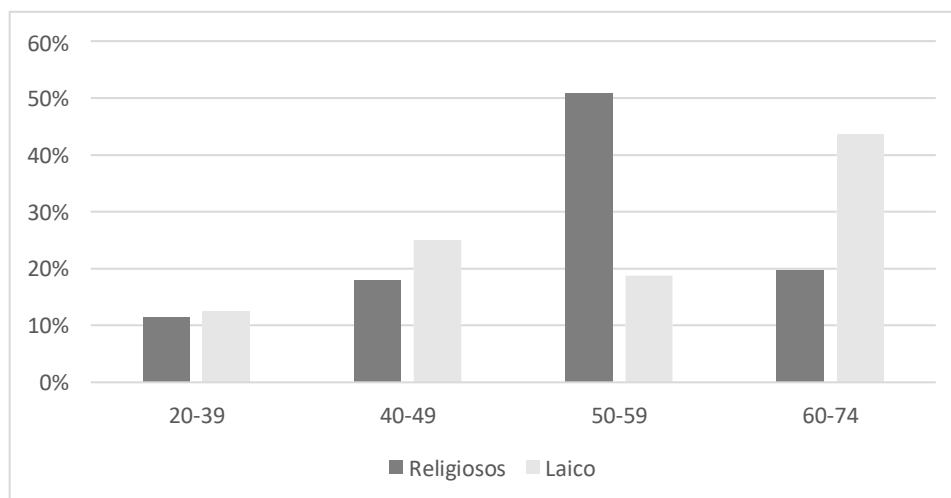
profesores religiosos no fueron reemplazados, en tanto que la proporción de jóvenes laicos era más amplia que los religiosos, lo que indica que el personal laico tendía a aumentar y renovarse.

Cuadro 1.- El personal francés en México en 1937

Categoría del profesor	En la capital	En provincia	Total
Profesora laica	9	1	10
Profesor laico	6	6	12
Total de laicos	15	7	22
Profesora religiosa	26	0	26
Profesor religioso	30	9	39
Total de religiosos	56	9	65
Total de profesores	71	16	87

Fuentes: "A/s recensement du personnel français au Mexique", Despacho 118 Confidencial de Bernard Hardion a SOFE, Ciudad de México, el 14 de octubre de 1937 en CADN, caja 432PO/C/111, Anexo.

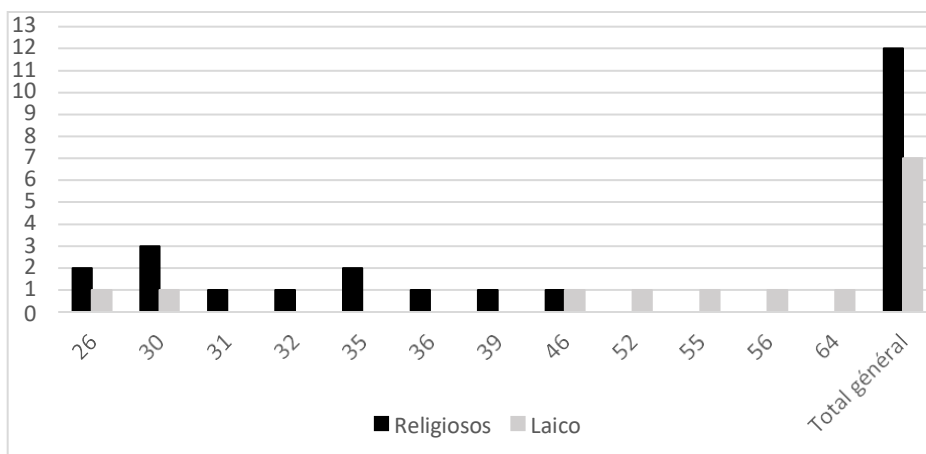
Gráfico 1.- Clasificación de los profesores por edad (en porcentaje)



Nota: La población de los religiosos era de 61, y de los laicos 16.

Fuentes: "A/s recensement du personnel français au Mexique", Despacho 118 Confidencial de Bernard Hardion a SOFE, Ciudad de México, el 14 de octubre de 1937 en CADN, caja 432PO/C/111, Anexo.

Gráfico 2.- Edad de inicio de actividades docentes en México de los mayores a 60 años



Fuentes: "A/s recensement du personnel français au Mexique", Despacho 118 Confidencial de Bernard Hardion a SOFE, Ciudad de México, el 14 de octubre de 1937 en CADN, 432PO/C/111, Anexo.

Además, había un factor independiente a la situación política de México y que seguramente no había sido contemplado por las congregaciones religiosas francesas; a saber, el aumento de la popularidad de las clases de inglés. Idioma más atractivo para los sectores sociales que podían tener acceso a este tipo de estudios, porque el inglés era preferido por razones económicas (siendo la lengua de los negocios) y también por la popularidad del cine de Hollywood. Esto obligaría a muchas instituciones francesas a renovar sus programas y métodos de enseñanza para competir con los centros de estudio del inglés, pero ello requería redefinir aspectos de la política exterior en los que no podían intervenir ampliamente los religiosos.²⁰ Como se puede observar, la educación socialista no era el único factor que generaba dificultades a las escuelas religiosas francesas.

A pesar de esta situación, en 1934 las escuelas francesas tenían una matrícula significativa de alumnos. Las congregaciones habían logrado tejer una red de instituciones educativas en México y recibían a los hijos de familias interesadas en la cultura francesa. Los datos recabados por los diplomáticos franceses demuestran que sus escuelas tenían cierto éxito. En 1934, los colegios franceses tenían alrededor de 9 455 alumnos (7 355 niños y 2

²⁰ "Influence et propagande en Amérique du Sud", Eugène Pépin, París, el 20 de junio de 1933, en ADMAE (Archives Diplomatiques du Ministère des Affaires Étrangères), caja 6CPCOM/38, pp. 10-11. También Camille Tourniayre, director francés de escuelas, alertaba sobre las demandas de las familias desde 1932, de cambiar la enseñanza del francés por el inglés, porque era "más útil" en "L'enseignement du français dans les Collèges de M. TOURNIAYRE", Anexo a " A/s. écoles de M. TOURNIAYRE", Despacho 132 de Henri Goiran a SOFE, Ciudad de México, el 27 de noviembre de 1935, en CADN, caja 432PO/C/25.

100 niñas).²¹ Entre sus alumnos había franceses, sirios y libaneses,²² pero los extranjeros debieron constituir una minoría con la proporción de estudiantes mexicanos, cuyo número se puede estimar, aunque con reservas, alrededor de ocho mil individuos.²³

Los alumnos mexicanos de las escuelas francesas religiosas representaban un grupo importante de futuros francófilos. Superaban más de ocho veces a los que estaban inscritos en la *Alliance Française*, institución laica únicamente especializada en dar clases de lengua;²⁴ por eso, la labor de las escuelas religiosas era imprescindible. Además, su influencia era constante porque la enseñanza duraba varios años, mientras que las clases en la *Alliance Française* se dirigía a alumnos o trabajadores interesados en la lengua por razones laborales y, en consecuencia, no recibían la misma formación cultural que los niños en las escuelas.

La distribución de las escuelas en el territorio mexicano era menos significativa que antes de la Revolución. Varias tuvieron que cerrar y las que subsistieron se concentraron en zonas urbanas. En 1934, las tres cuartas partes del alumnado de las congregaciones masculinas estaban en la Ciudad de México, el resto estaba dividido entre Nuevo León, Jalisco, Yucatán y Puebla, mientras que el 85 % del alumnado femenino recibía clases en la Ciudad de México (aunque, es necesario subrayar que algunas congregaciones, como los hermanos maristas, tenían casi la mitad de su alumnado en provincia).²⁵

²¹ "A/s. Collèges français", Despacho 59 de Bernard Hardion a SOFE, Ciudad de México, el 14 junio de 1935, en CADN, caja 432PO/C/25, p. 3.

²² Siria y Líbano, en el periodo, eran bajo el protectorado francés, y por consecuencia, las personas originarias de estos países radicados en México eran bajo la protección diplomática francesa. Varios, por esta razón, estudiaban o hablaban el francés.

²³ "L'Effectif de la colonie française du Mexique", *JFM (Journal Français du Mexique)* 1365, Ciudad de México, el 14 de julio de 1935, En FL (Fonds Lartilleux), p. 36. Las cifras indicaban que había 6 300 franceses en México, de los cuales 2 627 radicaban en la capital. Según las mismas cifras había 683 menores franceses radicados en la Ciudad de México, es decir un cuarto. Se estima que quizá 700 niños franceses estudiaban en las escuelas religiosas de la capital o en provincia y también había probablemente una presencia de extranjeros, como los sirio-libaneses.

²⁴ Institución laica, debía reforzar la influencia cultural y lingüística francesa en el extranjero. Se implementó en México en 1910, era financiada en parte por los franceses establecidos en México, por los estudiantes y subvencionado por el Estado francés. En los años treinta, recibía alrededor de mil alumnos mensual y aumentó sus clases gratuitas, de tres a seis grupos. Para una visión más global, vease François Chaubet, *La politique culturelle française et la diplomatie de la langue*, Paris, L'Harmattan, 2006, y en el caso de México, "Alliance Française " Rapport de l'Exercice 1940", Ciudad de México, s/f, en CADN, caja 432PO/C/141

²⁵ Para una mayor precisión, referirse a los Cuadros 3 y 4, *infra*.

La educación socialista vista por los franceses

La educación socialista no pasó desapercibida por los diplomáticos franceses. Sobre la reforma del artículo 3° de la constitución mexicana el diplomático francés en México, Henri Goiran, comentó:

Una de las reformas, las más graves previstas por el plan es la que busca modificar el artículo 3 de la Constitución para substituir la escuela racionalista militante por la Escuela laica neutra. El P.N.R impone a sus representantes del parlamento la obligación de hacer triunfar el principio de una escuela primaria y secundaria, no solamente renegando de toda creencia religiosa, sino tomando como base de enseñanza las doctrinas socializantes, el materialismo histórico y el racionalismo científico. [...] Si esta propuesta pasara en el Parlamento, tendería a comprometer la existencia de nuestras antiguas escuelas de congregaciones. Aunque laicizadas, tendrían mucha dificultad en transformarse en escuelas racionalistas.²⁶

La evolución hacia una educación de corte socializante fue criticada por el diplomático. Ni marxismo ni socialismo fueron mencionados nominalmente, probablemente por prudencia, pero Goiran estaba seguro de que la existencia de las escuelas francesas se vería amenazada por el proyecto de la educación socialista. A inicios de 1935, al exponer el intervencionismo económico del gobierno mexicano en un despacho para el Ministerio de Asuntos Extranjeros, Goiran subrayó que "la escuela será agresivamente laica y hasta socializante, controlada, vigilada de cerca por el Estado y cuidadosamente mantenida en la fe revolucionaria".²⁷ La mención de la educación en un informe acerca del dirigismo económico demostraba que entraba en áreas en las cuales el Estado quería intervenir, al lado de la industria, el campo y las infraestructuras. La reforma no implicaba la instauración del marxismo, sino el incremento del control del gobierno mexicano sobre la educación.

A finales de 1935, Bernard Hardion definió la educación socialista como "un movimiento político mucho más que una reivindicación popular. Esta ideología, que se parece por un lado a Pierre-Joseph Proudhon y al socialismo francés, y por otro al marxismo, está en gestación y no compromete mucho a sus adherentes."²⁸ Para el diplomático, la adhesión al marxismo era clara, aunque la educación socialista se acercaba más a un cierto

²⁶ "Plan du Parti National Révolutionnaire", Despacho 149 de Henri Goiran a SDA, Ciudad de México, el 17 de diciembre de 1933, en ADMAE, caja 417QO/433, p. 6 bis.

²⁷ Anexo I "L'Economie dirigée" al Despacho 39 "Rapports sur la loi agraire et l'Economie dirigée au Mexique", Henri Goiran a SDA, Ciudad de México, el 20 de abril de 1935, en ADMAE, caja 22CPCOM/14, p. 20.

²⁸ "L'enseignement du français dans les Collèges de M. TOURNIAYRE", Anexo a " A/s. écoles de M. TOURNIAYRE", Despacho 132 de Henri Goiran a SOFE, Ciudad de México, el 27 de noviembre de 1935, en CADN, caja 432PO/C/25.

racionalismo por su anticlericalismo. Desde el punto de vista ideológico era anticlerical porque buscaba fomentar el uso de la razón y de la ciencia para mejorar la situación económica, social e intelectual de los sectores populares del país, un planteamiento que se oponía a los supuestos dogmáticos, místicos y sobrenaturales que solían asociarse con el pensamiento religioso. Además, la educación socialista reivindicaba la voluntad de fortalecer la cooperación entre los individuos para fomentar la cohesión nacional.²⁹

Las iniciativas anticlericales del Estado mexicano, como la Ley Calles de 1926,³⁰ la reforma del artículo 3 constitucional, el proyecto de educación socialista y la expropiación de los bienes eclesiásticos atemorizaron al gobierno francés, a pesar de que éste tenía una legislación anticlerical aplicada desde los años 1880. Frente al riesgo de expropiación de las escuelas de congregaciones, el especialista en los asuntos religiosos del Ministerio de Asuntos Extranjeros, Louis Canet, comentó con inquietud que "estos proyectos son abominables, no veo cómo [Francia podría oponerse] a éstos".³¹ Esta observación demostró el problema que representaba para la diplomacia francesa la protección de las escuelas religiosas.

El tema de la educación socialista era cubierto principalmente por el periódico católico francés, *La Croix*, tal como lo comprueba la distribución por temáticas de las menciones de México en la prensa francesa (véase Cuadro 2). Uno de los objetivos de esta publicación era denunciar el "comunismo" del gobierno cardenista.

²⁹ Victoria Lerner, *Op. cit.*, pp. 15-19, Raquel Sosa Elizaga, *Op. cit.*, p. 30.

³⁰ La Ley Calles del 14 de junio de 1926 limitaba el culto, al reducir la cantidad de cleros autorizados por el Estado, y al prohibir la educación religiosa, esto desencadenó la Guerra Cristera, con la interrupción de los cultos del clero mexicano, la prohibición de enseñar la religión en escuela y de la enseñanza por religiosos en escuelas, así como el culto dado por religiosos extranjeros.

³¹ Nota manuscrita de Louis Canet en margen de "Circulaire du Procureur Général de la République, relative à la nationalisation des biens du Clergé", Despacho 28 Henri Goiran a SOFE, Ciudad de México, el 01 de marzo de 1934, En ADMAE, caja 417QO/433, p. 1.

Cuadro 2.- Distribución de artículos en la prensa francesa mencionando a México, por categoría (1934-1935)

Periódico	Anticlericalismo		Violencia		SDN*		Cultura		Total
L'Humanité (comunista)	7	9%	28	35%	5	6%	40	50%	80
Le Populaire (socialista)	4	10%	8	19%	16	39%	13	32%	41
Le Temps (liberal)	25	17%	37	25%	70	47%	16	11%	148
Paris-Soir (derecha)	7	11%	21	32%	9	14%	28	43%	65
La Croix (católico)	95	71%	16	12%	20	15%	2	2%	133
Action Française (monarquista)	9	24%	8	21%	16	42%	5	13%	38
Total	147	29%	118	23%	136	27%	104	21%	505

*SDN: Sociedad de Naciones

Nota: Cifras obtenidas con la revisión de los periódicos, definición por tema según el contexto de la mención de México. Por anticlericalismo, se refiere al conflicto entre Iglesia y Estado en México y críticas hacia uno de los dos entes. Por violencia, se considera elementos tanto de violencia política, actos de brigandaje, presentación de películas destacando la violencia de México. Por SDN, se considera toda mención de la participación de México en la SDN, de manera importante o no. Por cultural se considera presentación de conferencias y libros, artículos acerca de la historia de México, conciertos de mexicanos en Francia o difusión de radio o película (la cobertura de *Tempestad en México* de Serguei Eisenstein es en parte responsable de la importancia de la parte "cultural". Otras categorías fueron omitidas para destacar y permitir una comparación entre estos elementos (como cuestiones de deudas, recursos, cuestiones sociales...).

Las congregaciones francesas, y los religiosos en general, también participaron en las campañas propagandísticas de la prensa. Por ejemplo, el secretario general de los Hermanos de las Escuelas Cristianas comentó en una de sus conferencias la difícil situación de la Iglesia católica en México, recalando las medidas anticlericales tomadas desde la Revolución. Jaime Castiello, jesuita mexicano, impartió también una conferencia intitulada "El México martirio, entorno cultural, social e histórico", que fue resumida en *La Croix*.³² Las denuncias del ateísmo y del comunismo eran recurrentes y no se diferenciaban de las críticas generales al anticlericalismo en México. El diario vituperó al gobierno porque:

Impone una legislación escolar que comprueba su odio religioso. La enseñanza que intenta volver obligatoria en todas las escuelas es calificada como *socialista*. Pero es el socialismo a la manera de Moscú; es el socialismo que propagan los comunistas y que declara la guerra a la religión, bajo pretexto que "la religión es el opio del pueblo", y que predicando la resignación se opone a la liberación de las masas. También, en México, toda escuela abierta debe enseñar el ateísmo de clase.³³

³² "Une Conférence sur le Mexique", *La Croix*, el 27 de marzo de 1935, en Gallica, p. 3.

³³ "Au pays des messes rouges", en *La Croix*, el 15 de marzo de 1935, en Gallica, p. 1.

Con escasas bases teóricas, el periódico intentó asociar la política del Estado mexicano con el comunismo y el movimiento soviético, aunque en realidad en México no se aplicaba el socialismo y sólo demostraba la ignorancia acerca de la situación mexicana. En otro artículo, *La Croix* subrayó que "el anticlericalismo de Calles fue apoyado por la masonería estadounidense". Además, el "plan de la Masonería de Estados-Unidos" hacía eco de la educación socialista, ya que se buscaba una educación laica o antirreligiosa en México.³⁴ Los comunicados de la Iglesia mexicana y de las organizaciones católicas estadounidenses tenían interés en exagerar la situación para presionar al gobierno mexicano.

La educación socialista era criticada y vista con cierto temor por parte de la diplomacia francesa, debido a los efectos negativos que podían tener la expropiación o el cierre de sus escuelas, lo que representaría la pérdida de una herramienta clave para la política exterior gala. Por otro lado, la prensa francesa católica vituperó la reforma educativa de 1934 y exageró sus alcances, aunque esta opinión no fue compartida por toda la prensa conservadora. Ahora es necesario enfocarnos en la resistencia de las escuelas religiosas francesas frente a la educación socialista y ver las consecuencias que esto provocó.

Las escuelas religiosas en resistencia

Los primeros ataques a las escuelas religiosas fueron previos a la entrada en vigor de la educación socialista en diciembre de 1934. Algunos meses antes de su promulgación, la escuela francesa de San Borja fue expropiada, debido a que se comprobó que llevaba a cabo actividades educativas con orientación religiosa. Este lugar funcionaba como noviciado de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, donde se formaban profesores y se impartían cursos de primaria y secundaria.³⁵ Como lo informó la *Légation*, en septiembre de 1934, una inspección había comprobado el uso de libros de texto con contenido religioso, así como la presencia de objetos religiosos como crucifijos e imágenes de santos, lo que provocó que las autoridades clausuraron el centro de estudios. Esto ocasionó reclamos por parte de los religiosos, que acusaron a la policía de haber allanado la propiedad para colocar las pruebas

³⁴ En Gallica, "Le calvaire du Mexique", en *La Croix*, el 03 de febrero de 1935, en Gallica, p. 1.

³⁵ Camille Foulard, *Op. cit.*, pp. 191-192.

en la escuela. El suceso auguraba dificultades para el resto de las escuelas religiosas francesas.³⁶

Un artículo publicado por *La Croix* criticó la confiscación de la escuela de San Borja. Las presuntas medidas ilícitas tomadas por las autoridades mexicanas para expropiar el "Colegio francés" fueron también reportadas. Se mencionaba la intrusión de la policía y que uno de los agentes se había disfrazado de cura.³⁷ Según una noticia proveniente de Estados Unidos, el *Quai d'Orsay* intervino para protestar contra el cierre de la escuela; aunque la noticia era exagerada, pues no ocurrió ninguna "protesta enérgica" de parte del gobierno francés. Este fue uno de los pocos ejemplos de los problemas que experimentaron las escuelas religiosas francesas mencionados en la prensa católica francesa; es necesario destacar que la resistencia de los religiosos franceses y las consecuencias de la política educativa del gobierno mexicano no atrajeron la atención al otro lado del Atlántico.

Las escuelas religiosas francesas, al adherirse a la posición de la Iglesia católica, se opusieron categóricamente al modelo educativo impuesto por el Estado mexicano. Su oposición no se fundaba solamente en las críticas expuestas por la jerarquía eclesiástica, que consideraba que la reforma era una medida "bolchevique" para reemplazar los valores católicos por los comunistas, sino también en las preocupaciones y la resistencia de los padres de familia, que vituperaban la reforma al artículo 3º constitucional y que se negaban a mandar a sus hijos en las escuelas oficiales donde se aplicó el modelo de la educación socialista, por los riesgos que esto podía tener para la conciencia de sus hijos ya que en su mayoría los padres eran católicos y no aceptaban la ausencia de contenido religioso.

Esa oposición fue aún más fuerte en las escuelas religiosas francesas, porque eran conocidas por defender los valores católicos. El único director de escuelas francesas que había aceptado aplicar la reforma educativa, Camille Tournyaire, antiguo religioso, confirmó estas presiones, al afirmar que las escuelas se encontraban "entre dos fuegos"; por un lado estaban "los padres de familia quienes, aun siendo diputados, generales o funcionarios, se aferran a educar a sus hijos en las ideas tradicionales"; por el otro, la SEP, que realizaba inspecciones en las escuelas para verificar que se aplicara el modelo de la educación

³⁶ "A/s. du Collège SAN BORJA", Despacho 112 de Henri Goiran a SOFE, Ciudad de México, el 05 de octubre de 1934, en CADN, 432PO/C/25, p. 5

³⁷ "Au pays des 'messes rouges'", en *La Croix*, el 31 de enero de 1935, en Gallica, p. 1.

socialista.³⁸ Es importante destacar que la resistencia de los padres de familias no se limitaba a miembros de la oposición al gobierno posrevolucionario, sino también a personas que se adherían al PNR.

Además de presionar a las escuelas religiosas francesas la Iglesia coaccionaba a los padres de familia con la idea de que mandar a sus hijos en una escuela oficial fomentaba el pecado.³⁹ Goiran, por ejemplo, se quejó de que:

Siguiendo las inspiraciones del obispo y del delegado apostólico, más que las [suyas], [los] buenos padres [franceses] rechazan aceptar el nuevo programa de educación socialista, por culpa de sus tendencias antirreligiosas. [...] El delegado apostólico incluso amenazó con la excomunión a cualquiera que aceptara dicho programa. En estas condiciones, estos Señores se abstendrán de abrir este año los cursos de sus escuelas primarias y secundarias.⁴⁰

Por esto, las congregaciones tomaron una posición más crítica, arriesgando el cierre de sus escuelas, a pesar de las recomendaciones de los diplomáticos franceses, que propusieron la adaptación de las instituciones educativas al aplicar la reforma educativa, aunque fuese de manera limitada. Sobre todo, Goiran señalaba la necesidad de evitar estar en el bando más intransigente, ya que había grupos moderados en la Iglesia mexicana que insistían en los riesgos que implicaba la educación socialista. La resistencia de las congregaciones religiosas francesas provocó la clausura de varias de sus escuelas;⁴¹ la confrontación de éstas con el Estado, debido a su negativa de aplicar la reforma educativa no se debía solamente a un conflicto de ideologías y mentalidades, sino también a las diversas presiones de carácter político y administrativo que sufrían.

La lucha de las congregaciones religiosas francesas provocó la disminución del número de alumnos en sus escuelas. Entre 1934 y 1935, según los censos realizados por los diplomáticos franceses, y sin incluir las escuelas clandestinas, las congregaciones tuvieron

³⁸ "Renseignements fournis verbalement par M. TOURNIAYRE, au cours d'une visite à la Légation, sur le fonctionnement de ses collèges et, plus généralement, sur celui des écoles particulières", Anexo a, Despacho 132, "A/s. écoles de M. TOURNIYAIRES" de Henri Goiran a SOFE, Ciudad de México, el 27 de noviembre de 1935, en CADN, 432PO/C/25, p. 1.

³⁹ Foulard, Camille, *Op. cit.*, p. 372.

⁴⁰ Carta de Henri Goiran a Eirick Labonne, Ciudad de México, 18 de enero de 1935, en ADMAE, 22CPCOM/20, p. 5.

⁴¹ "Renseignements fournis verbalement par M. TOURNIAYRE, au cours d'une visite à la Légation, sur le fonctionnement de ses collèges et, plus généralement, sur celui des écoles particulières", Anexo a, Despacho 132, "A/s. écoles de M. TOURNIYAIRES" de Henri Goiran a SOFE, Ciudad de México, el 27 de noviembre de 1935, en CADN, 432PO/C/25, p. 3.

disminuciones de su alumnado más considerables en la capital que en la provincia (véase Cuadro 3 y 4). En total, el alumnado de las congregaciones se redujo al 70%.⁴² Seis escuelas de congregaciones masculinas cerraron y dos abrieron, sumado al cierre de tres femeniles.

Al mismo tiempo, había una mayor tolerancia en algunos estados, como en Jalisco y en Yucatán, donde la disminución fue menor que en la Ciudad de México. En San Luís Potosí, los religiosos franceses consiguieron abrir una escuela marista. En parte, esto se debió a que el gobernador, Saturnino Cedillo, era mucho más tolerante en cuestiones de culto que otros jefes o caciques regionales. En Jalisco, se mencionó que una escuela marista estaba "protegida por un diputado, jefe local del P.N.R."⁴³ Como puede observarse, la situación de las escuelas religiosas francesas dependía en buena medida de las condiciones políticas locales, donde podía haber mayor tolerancia religiosa y/o un mayor rechazo a la educación socialista.

Cuadro 3: Evolución del alumnado por escuela religiosa, de ordenes femeninas (1934-1935)

Orden Femenina	Escuela	Estado	1934	1935	Diferencia
Hermanas San José	San Cosme	DF*	700	230	-470
	Colonia del Valle	DF	400	150	-250
<i>Hermanas Santa- Maria</i>	<i>Coyoacán</i>	<i>DF</i>	<i>200</i>	<i>0</i>	<i>-200</i>
Hermanas de la Providencia	<i>México</i>	<i>DF</i>	<i>400</i>	<i>0</i>	<i>-400</i>
	Villa de Guadalupe	DF	20	20	Igual
Hermanas del Sagrado Corazón	<i>Sabino</i>	<i>DF</i>	<i>80</i>	<i>0</i>	<i>-80</i>
	San Luís Potosí	SLP**	300	300	Igual
Total	DF	DF	1800	400	-1400
Total	Estados	Estados	300	300	Igual
Total General	México	México	2100	700	-1400

Nota: DF: Distrito Federal, SLP: San Luís Potosí

En cursivas se indican las escuelas clausuradas.

Fuente: Anexos a Despacho 59 "A/s. Collèges français" de Bernard Hardion a SOFE, Ciudad de México, el 14/06/1935 en CADN, 432PO/C/25.

⁴² Anexos a Despacho 59 "A/s. Collèges français" de Bernard Hardion a SOFE, Ciudad de México, el 14/06/1935 en CADN, 432PO/C/25.

⁴³ "Collèges des Frères Maristes au Mexique", Ciudad de México, el 24 de mayo de 1935, en CADN, 432PO/C/111, p. 2.

Cuadro 4: Evolución del alumnado por escuela religiosa, de orden masculina (1934-1935)

Orden Masculino	Escuela	Estado	1934	1935	Diferencia
Padres Maristas	Colegio Franco-inglés	DF*	850	120	-730
Padres Maristas	DF	DF	850	120	-730
Hermanos Maristas	<i>Patricio Sanz</i>	<i>DF</i>	<i>200</i>	<i>0</i>	<i>-200</i>
	Morelos	DF	650	250	-400
	<i>Alvarado</i>	<i>DF</i>	<i>700</i>	<i>0</i>	<i>-700</i>
	<u>Centro Unión</u>	<u>DF</u>	<u>0</u>	<u>160</u>	<u>+160</u>
	<i>Avenue Obregón</i>	<i>DF</i>	<i>300</i>	<i>0</i>	<i>-300</i>
Hermanos Maristas	DF	DF	1850	410	-1440
Hermanos Maristas	Colegio Franco-México	Nuevo-León	560	170	-390
	<i>Corona</i>	<i>Nuevo-León</i>	<i>225</i>	<i>0</i>	<i>-225</i>
	Jalisco	Jalisco	430	320	-110
	Tepatitlán	Jalisco	140	140	Igual
	Montejo	Yucatán	250	250	Igual
	<u>San Luís Potosí</u>	<u>SLP**</u>	<u>0</u>	<u>110</u>	<u>+110</u>
Hermanos Maristas	Estados	Estados	1605	990	-615
Hermanos de Escuelas Cristianas	<i>San Borja</i>	<i>DF</i>	<i>1000</i>	<i>0</i>	<i>-1000</i>
	La Salle	DF	1050	500	-550
	<i>Zacatito</i>	<i>DF</i>	<i>700</i>	<i>0</i>	<i>-700</i>
Hermanos de Escuelas Cristianas	DF	DF	2750	500	-2250
Hermanos de Escuelas Cristianas	Puebla	Puebla	300	100	-200
Hermanos de Escuelas Cristianas	Estados	Estados	300	100	-200
Total General	DF	DF	5450	1030	-4420
Total General	Estados	Estados	1905	1090	-815
Total General	México	México	7355	2120	-5235

Nota: *DF: Distrito Federal, **SLP: San Luís Potosí.

En cursivas, se indican las escuelas clausuradas, subrayadas, las que abrieron.

Fuente: Anexos a Despacho 59 "A/s. Collèges français" de Bernard Hardion a SOFE, Ciudad de México, el 14/06/1935 en CADN, 432PO/C/25.

Hay que destacar que la disminución del alumnado no fue la única consecuencia del conflicto. Algunas congregaciones decidieron cambiar su oferta educativa y cancelaron sus cursos para niveles de primaria y secundaria, con el propósito de escapar a la presión de la SEP. La educación socialista se aplicaba en las escuelas primarias y secundarias, y las escuelas francesas que se mantenían abiertas decidieron no impartir la enseñanza de estos niveles, o lo hicieron al margen de la ley. Para evadir a la educación socialista y esquivar las críticas y la ira de los padres de familia y de la Iglesia católica, las congregaciones religiosas francesas masculinas abrieron preparatorias y carreras técnicas de comercio, mientras que las congregaciones femeninas inauguraron academias de lenguas.⁴⁴ Ya no se enfrentaban a las amenazas de la educación socialista, porque estos tipos de escuelas se excluyeron sistemáticamente de la reforma educativa.

Esto, entonces, matiza las cifras porque ya no eran niños quienes recibían instrucción francesa desde las primeras etapas de su vida, sino jóvenes o personas mayores que buscaban especializarse. El hecho de haber rechazado el programa educativo impuesto por el gobierno mexicano y el tener que competir con la difusión de la cultura estadounidense y con el idioma inglés —que cada vez aumentaba su popularidad en el mundo occidental— provocó una disminución en la influencia cultural francesa en México. Frente a este posicionamiento, Goiran y la diplomacia francesa contemplaron latitudes de acción que permitirían mantener en activo a las escuelas francesas de bases religiosas sin inculcar una forma de comunismo o sin renegar los valores católicos. No obstante, se encontraron con numerosas dificultades.

La adaptación para la supervivencia de la influencia francesa

Como se mencionó anteriormente, la educación socialista no solamente repercutió en la organización y la operatividad de las escuelas religiosas francesas, sino también puso en peligro una herramienta clave de la difusión de la cultura gala. La adaptación de las escuelas fue un argumento usado por Goiran, quien entendía que el cierre de las escuelas podía provocar una disminución importante en la influencia francesa en México, al perder su fuente principal de francófilos.

⁴⁴ Foulard, Camille, *Op. cit.*, p. 373.

La diplomacia francesa tomó varias medidas para intentar salvaguardar las escuelas. Las instrucciones de Paul Bargeton, Director de Asuntos Políticos y Comerciales, denotaron su incapacidad para reaccionar. Se dirigió a Goiran de esta forma:

Tan delicado como es el asunto, usted buscará, paralelamente, las ocasiones oportunas de recordar al Gobierno mexicano los servicios que han prestado nuestros compatriotas desde hace tanto tiempo, los méritos excepcionales que adquirieron y que reconocen por cierto lealmente tantos mexicanos del nuevo régimen.

Podrá hacer notar que, por su política pacifista, por su papel en la Sociedad de las Naciones, por sus remarcables progresos materiales durante los últimos años los Gobiernos de México se ganaron para su país un renombre de alta y liberal civilización. Por las medidas de expulsiones brutales sorprenderían aún más la opinión de las naciones democráticas.

Invoque la simpatía espiritual y el ideal común que une a ambas naciones, y que permiten contar con medidas marcadas por la tradicional benevolencia del pasado que calmarán pronto las inquietudes.⁴⁵

Este argumento evidencia la dificultad para solucionar el problema. También comprueba que la solución diplomática era favorecida por el gobierno francés. Los elementos presentados en defensa de las escuelas religiosas francesas se dividían en tres categorías: la primera era remarcar la importancia que tenían los institutos para la influencia francesa y para la educación en México; la segunda era demostrar los efectos nocivos que la nacionalización de las escuelas podía tener sobre la imagen de México en el exterior; la tercera era recordar las buenas relaciones entre Francia y México y que esta medida las tensaría.⁴⁶

Desde el inicio, Goiran había reportado al gobierno mexicano que la *Légation* obligaría a las escuelas a respetar la ley. De nuevo tomó una posición de prudencia al no exigir modificaciones a la reforma. Durante los momentos de tensión conservó su actitud cautelosa, como lo reportaba al *Quai d'Orsay*. Además, frente al cierre de la escuela religiosa de San Borja, Goiran insistió que la culpa no era suya, sino de la institución. El ministro había aconsejado a los hermanos "no resistir abiertamente a esta enseñanza y no prestar atención de manera demasiado complaciente a las sugerencias de los enemigos del régimen. Les

⁴⁵, "Politique scolaire du Gouvernement mexicain" Telegrama 79-80 de Paul Bargeton a Henri Goiran, Paris, el 24 de noviembre de 1934, en ADMAE, 22CPCOM/27, pp. 1-2.

⁴⁶ Fue el caso de las reclamaciones de indemnización de daños causados por la Revolución mexicana o para recuperar la Isla Clipperton.

[recordó] que, [en México], hay siempre posibilidad de llegar a arreglos aún con las leyes más radicales, cuando no se confronta directamente a ellas".⁴⁷

Goiran, al contrario de sus antecesores más cercanos a los católicos, tomó una posición neutra ante la situación, sin favorecer la causa de las congregaciones religiosas porque no quería entrar en conflicto con el gobierno. Unas semanas después, Goiran trataba de hacer entender a las congregaciones que "era preferible en estos momentos seguir los consejos de una *Légation* escuchada por el Gobierno mexicano, que los de un grupo muy comprometido con la lucha en contra de las fuerzas de la Revolución".⁴⁸

Esta posición de llamar a la prudencia fue un fracaso. Goiran no logró que sus consejos fuesen escuchados, a pesar de que insistía en que:

El programa socialista no se aplicará literalmente. [...] Sin embargo, tal como está la situación, hay alguna posibilidad de que [el Artículo 3º] sea aplicado con una cierta moderación. [Los] colegios [franceses], que no quieren adaptarse a esta situación, no podrán aprovechar estas oportunidades. Se prohíben a sí mismos la enseñanza primaria y secundaria que les procuraba una clientela numerosa. Esa última será naturalmente acaparada por los establecimientos alemanes, estadounidenses e ingleses los cuales, no dudaron en solicitar las autorizaciones necesarias para continuar las clases.⁴⁹

El programa de la educación socialista era visto como una decisión que no tendría las consecuencias temidas por la Iglesia. Los valores socialistas no se iban a implementar ni se iba a convertir a los niños en bolcheviques; es decir, la educación impuesta por el Estado mexicano no iba a imponer de manera estricta el comunismo. El ministro francés esperaba que las escuelas aceptaran la reforma para contener la competencia de las escuelas alemanas y anglosajonas y evitar que la influencia francesa estuviera en peligro.

Frente a la resistencia de las escuelas religiosas francesas emergió un nuevo modelo, las escuelas de Camille Tourniayre, un antiguo marista que dejó la orden religiosa para casarse. Este personaje era director de varias escuelas incorporadas a la SEP, en las que se aceptaba *de facto* aplicar la educación socialista. La aplicación de esta educación no era total,

⁴⁷ "A/s. du Collège SAN BORJA", Despacho 112 de Henri Goiran a SOFE, Ciudad de México, el 05 de octubre de 1934, en CADN, 432PO/C/25, p. 5.

⁴⁸ "La réforme de l'Art. 3 de la Constitution. L'Enseignement Socialiste. Incidences politiques de la question", Despacho 117, Confidencial de Henri Goiran a SOFE, , Ciudad de México, el 30 de octubre de 1934, en CADN, 432PO/C/25, p. 5.

⁴⁹ "La situation politique et religieuse au Mexique" Despacho 12 de Henri Goiran a SOFE, Ciudad de México, el 23 de enero de 1935, en CADN, 432PO/C/25, pp. 8-9.

porque, como lo admitía el director, se mantenía la antigua educación, pero, durante las inspecciones, se usaba los manuales oficiales para no levantar sospechas.

Las escuelas Tourniayre tuvieron éxito, como lo demostró la distribución de premios de la escuela que se organizó en el Palacio de Bellas Artes con la presencia de Goiran y del subsecretario de la SEP, Gabriel Lucio, y de varios miles de personas.⁵⁰ A finales de 1935, había una escuela de Comercio de 50 alumnas y tres colegios mixtos con un total de 750 alumnos que operaban con el modelo de Tourniayre.⁵¹ Este era el mejor ejemplo de adaptación, tal como Goiran aconsejaba. El programa no era totalmente aplicado, excepto durante las inspecciones.

Sin embargo, la gestión de Goiran fue muy criticada. En el caso de la escuela de San Borja, los Hermanos de Escuelas Cristianas, una de las congregaciones francesas operantes en México, se quejaron de que la acción de los diplomáticos era ineficiente y declararon que poco hay que esperar de "estos hombres de [la *Légation*] para defender las obras francesas, están lejos los Lagarde, Périer, Dussols".⁵² La comparación de Goiran con estos tres diplomáticos franceses, que habían protegido las escuelas de las congregaciones durante la Guerra Cristera, comprobaba la mala impresión que los religiosos tenían de Goiran, puesto que no era tan afín a ellos.

El agente de Havas, agencia de prensa francesa, Jean Champenois, mencionó las tensiones existentes entre Goiran y la colonia francesa:

Recientemente visité al Sr. Goiran, Ministro de Francia, recién regresado de vacaciones [...]. Parece que en el *Quai d'Orsay*, lo cuestionaron bastante acerca de la manera en que hubiera o no defendido los intereses de las instituciones religiosas en México, y regresó de mal humor en contra de algunos elementos de la colonia francesa, y sus personas cercanas.⁵³

La situación que vivían las congregaciones religiosas francesas en 1935 y la que vivieron antes de la Revolución mexicana eran notablemente diferentes. Goiran propició un

⁵⁰ "A/S. Internat Franco-Anglais" Despacho 127 de Henri Goiran a SOFE, Ciudad de México, el 21 de noviembre de 1935, en CADN, 432PO/C/25, p. 1.

⁵¹ "L'enseignement du français dans les Collèges de M. TOURNIAYRE", Anexo a " A/s. écoles de M. TOURNIAYRE", Despacho 132 de Henri Goiran a SOFE, Ciudad de México, el 27 de noviembre de 1935, en CADN, caja 432PO/C/25, p. 1.

⁵², "Rôle du Ministre français dans l'affaire de la fermeture du Collège San-Borja 'Mexique)", sin fecha, adjunto a carta del Secretario General del Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes a SOFE, Paris, el 24 de octubre de 1934, en ADMAE, 417QO/434.

⁵³ Carta de Jean Champenois a Camille Lemerrier, Ciudad de México, el 02 de noviembre de 1935, en ANP (Archives Nationales Pierrefitte sur Seine), 5AR/456, p. 1.

cambio en la orientación de la diplomacia francesa en México, principalmente en lo que refiere al cumplimiento de las leyes en materia de culto impulsadas por los gobiernos posrevolucionarios. Esta transición destacaba por dos elementos claves: primero, era necesario adaptarse frente a la nueva realidad mexicana, ya que Francia no tenía la fuerza anterior para presionar al gobierno mexicano o hacer prevalecer su opinión, debido al debilitamiento de su influencia cultural y de su poder económico. Segundo, la influencia francesa, en general, era un aspecto prioritario para el gobierno francés, incluso por encima de los intereses particulares de la colonia francesa de México. Como sea, su posición fue bien aceptada por el gobierno galo, porque:

Acerca del tema de los colegios, [Labonne] dijo, rápidamente, saliendo de su oficina: "Acerca de esta cuestión, apruebo totalmente y sin reserva todo lo que Goiran hizo; conmigo en la [Sub-Dirección] América, el Departamento será firme acerca de todas las intervenciones que se producirían".

El Sr. Marx que había visto antes [...] dijo que estaba totalmente de acuerdo con usted, y que estimaba (como el Sr. Labonne mismo [lo] dijo en la mañana) que usted había perfectamente logrado y obtenido, por su acción sabia y prudente, los mejores resultados deseables.⁵⁴

Estas notas confirman el apoyo del *Quai d'Orsay* a Goiran y sostienen que su gestión, a pesar de los ataques, había sido la mejor. Comprobaba además, la voluntad de la diplomacia francesa en adaptarse a la situación mexicana para de esa manera alcanzar mayores éxitos en su influencia cultural.

Hacia un arreglo: la doble adaptación

A partir de lo anterior y de la decisión de adaptarse, el cambio más importante fue probablemente el fallo de julio de 1938, que devolvió la escuela de San Borja a sus antiguos propietarios.⁵⁵ Pero, los que se beneficiaron de la expropiación de 1934, se negaron a devolver el edificio a sus antiguos propietarios a pesar de las gestiones diplomáticas, lo que impidió su reapertura.⁵⁶ Finalmente, las escuelas religiosas francesas se adaptaron y se

⁵⁴ Carta de Lionel Vasse a Henri Goiran, Ciudad de México, el 04 de junio de 1936, en CADN, 432PO/C/59, pp. 13-14.

⁵⁵ Telegrama sin número de Henri Goiran a MAE, el 07 de julio de 1938 en CADN, 432PO/C/114.

⁵⁶ Memorándum urgente de Henri Goiran a Eduardo Hay, el 10 de febrero de 1938, y "Note pour le Ministre", el 24 de marzo de 1939, en CADN, 432PO/C/114, p. 2.

incorporaron a la SEP, aceptando *de facto* su programa "socialista". Pero, como lo destacó Goiran, en 1938:

Para poder subsistir y perseguir sus clases bajo cubierto de la educación laica, tuvieron que aceptar el artículo III de la Constitución, es decir la educación socialista. Se negaron durante mucho tiempo en hacer esta concesión y se limitaron, durante varios años, a la educación profesional, técnica o comercial. Fue por mis vivas insistencias que por fin aceptaron incorporarse. Casi todos retomaron la enseñanza primaria y secundaria, con éxito por cierto. Fue así que el Colegio de San Borja reinició sus clases. Igual es en el Colegio de las Damas de Saint-Joseph, del Colegio de la Colonia del Valle y de varias instituciones de origen congreganista [sic.] que recuperaron sus alumnos en muchos centros. [...] Pero precisamente porque sus orígenes los vuelven sospechosos, se limitan muy estrictamente a los programas oficiales que integran poco de clases de francés. Su educación se vuelve cada vez más nacionalista y no podemos contar con ellos para hacer propaganda cultural.⁵⁷

La situación pareció mejorar, aunque, como lo señaló Goiran, no a favor de la influencia francesa. Las escuelas religiosas, integradas al modelo educativo oficial, como lo destacó, ya no representaban una herramienta para la difusión de la cultura francesa, por su celo de respetar las decisiones gubernamentales y de aplicar el proyecto educativo del Estado mexicano. Esta perspectiva fue confirmada en 1948, cuando varias escuelas religiosas francesas seguían operando en México. De estas escuelas, la mayoría enseñaban el francés de manera "irregular", es decir, de mala calidad o "sin personal" francés.⁵⁸ Entonces, perdieron su importancia como difusoras de la cultura francesa.

La crisis provocada por la educación socialista y las dificultades de las escuelas francesas confirmaron la necesidad de tomar el control de su diplomacia cultural y de renovar sus herramientas. Era necesario abrir una escuela oficial francesa en México. Frente a los problemas de las escuelas de las congregaciones, se consideró la posibilidad de crear un liceo francés laico en este país. Este proceso se aceleró a partir de 1935 y, en 1937, se lanzó una convocatoria para realizar el proyecto. En 1938, el Liceo abrió sus puertas gracias al financiamiento de los franceses establecidos en México y del gobierno francés.

Así, mediante el proyecto de una escuela laica en los términos señalados por las autoridades mexicanas, los franceses pudieron continuar con su influencia en el ámbito

⁵⁷ "Transmission d'un rapport sur l'influence française en Amérique Latine", Anexo del Despacho 143 de Henri Goiran a SDA, Ciudad de México, el 22 de octubre de 1938, en CADN, 432PO/C/27, p. 3.

⁵⁸ Anexo a Despacho 78, "Situation de l'enseignement français" de Jean Lescuyer a Direction Générale des Relaciones Comerciales, Ciudad de México, el 02 de marzo de 1948, en CADN, 432PO/C/113, pp. 2-3.

cultural y educativo. Esto era una manera de renovar la influencia francesa en el marco de las leyes mexicanas para evitar los problemas que implicaba el establecimiento de escuelas religiosas en plena crisis entre la Iglesia y el Estado mexicano, lo que de hecho dificultó el desarrollo de la influencia cultural y política de Francia en territorio nacional.

A manera de conclusión

El proyecto de la educación socialista aplicada durante el sexenio de Cárdenas (1934-1940) provocó varias reacciones. Estas reacciones no sólo provinieron de los distintos frentes de la oposición mexicana, también hubo reacciones entre las comunidades de extranjeros, entre ellas, la colonia francesa y las congregaciones religiosas francesas que operaban en México. Como se explicó a lo largo de este capítulo, las escuelas religiosas francesas en México vivieron una situación complicada antes de 1934, pero la educación socialista empeoró esa situación. La reforma del artículo 3 de la Constitución provocó un debate entre los franceses, acerca de la posibilidad de adaptarse o no a tal reforma. Primordialmente, la educación que buscaba imponer el Estado mexicano no era aceptada por los sectores más tradicionales y conservadores de la colonia francesa: las congregaciones religiosas, como los maristas y los Hermanos de las Escuelas Cristianas, así como una parte de los padres de familia.

Al final, el antagonismo entre las congregaciones y los diplomáticos se basaron en las metas de la educación misma, en los valores que defender: los primeros preferían los valores de la Iglesia y de la religión católica, frente a los valores heredados de la Revolución francesa y la cultura de Francia. Los religiosos veían en la escuela un instrumento de la Iglesia, y entonces entraron en oposición con el gobierno mexicano, y por consiguiente, se opusieron a la visión diplomática que favorecía la influencia y cultura francesa y su decisión de adaptarse para sobrevivir. El modelo de educación socialista promovido por el Estado mexicano provocó por ello una resistencia institucional de los grupos religiosos franceses y una disputa entre dos grupos de franceses, los profesores mismos y el aparato diplomático francés. Entre las implicaciones políticas del modelo de educación socialista, se observan una serie de repercusiones en las relaciones y los intereses culturales de Francia en México a través de las escuelas francesas, sobresaliendo del simple tema nacional mexicano. Esto también demuestra que la educación en general puede convertirse en una herramienta importante,

como aquí, diplomática, para los gobiernos o instituciones que buscan difundir sus valores, ideas o proyectos.

Fuentes consultadas

Archivos

CADN (Centre des Archives Diplomatiques de Nantes, Nantes, Francia)

ADMAE (Archives Diplomatiques du Ministère des Affaires Étrangères, La Courneuve, Francia)

ANP (Archives Nationales, Pierrefitte sur Seine, Francia)

Bibliografía

Agulhon, Maurice, Nouschi, André, *La France de 1848 à nos jours*, París, Armand Colin, 2008.

Barjot, Dominique, Chaline Jean-Pierre, *La France au XIXe siècle 1814-1914*, París, PUF, 2008.

Lerner, Victoria, *Historia de la Revolución Mexicana 1934-1940: Tomo 17 La educación socialista*, México, El Colegio de México, 1982

Chaubet, François, *La politique culturelle française et la diplomatie de la langue*, Paris, L'Harmattan, 2006.

Foulard, Camille, *Les congrégations enseignantes françaises au Mexique (1840-1940), politiques religieuses, politiques de laïcisation et enjeux internationaux*, Tesis inédita de Doctorado de Historia, Université Paris I Panthéon-Sorbonne, 2009.

Garrido, Luis Javier, *El partido de la revolución institucionalizada: la formación del nuevo Estado en México, 1928-1945*, México, Siglo XXI, 1989.

González Schmal, Raúl, "La Constitución y el anticlericalismo educativo", en Savarino, Franco, Mutuolo, Andrea (coord.), *El Anticlericalismo en México*, México, Cámara de Diputados, 2008, pp. 205-226.

Meyer, Jean, *La Cristiada, La Guerra de los Cristeros*, 2 vols., México, Siglo XXI, 1974

Murguía Escamilla, Estela, "Colegios franceses, profesorado y profesores de Barcelonnette en la ciudad de Puebla, una aproximación, 1850-1910", en Gamboa, Leticia, (Coord.), *Los Barcelonnettes en México: Miradas regionales, Siglo XIX-XX*, Puebla, BUAP, ICSyH, UJED, 2008, p. 409-422.

Pérez-Rayón, Nora, "El anticlericalismo en México. Una visión desde la sociología histórica", *Sociológica*, año 19, núm. 55, mayo-agosto de 2004, pp. 113-152.

Savarino, Franco, Mutuolo, Andrea (coord.), *El Anticlericalismo en México*, México, Cámara de Diputados, 2008.

Sosa Elizaga, Raquel, *Los códigos ocultos del cardenismo: un estudio de la violencia política, el cambio social y la continuidad institucional*, México, UNAM, Coordinación General de Estudios de Posgrado, Plaza y Valdés, 1996.

Prensa

Gallica (Bibliothèque Nationale de France)

La Croix

L'Action Française

Le Populaire

L'Humanité

Le Temps

Paris-Soir

Fonds Lartilleux, CEMCA (Centro de Estudios de México y Centroamérica), Ciudad de México

Journal Français du Mexique

La educación socialista y el mundo católico mexicano (1933-1940)

Luis Arturo García Dávalos

Introducción

La Constitución mexicana de 1857 se juraba “en el nombre de Dios y con la autoridad del pueblo mexicano”. A diferencia de la Constitución de 1824, ya no se establecía a la religión católica como la única admisible en el país, pero el texto seguía teniendo una fuerte carga teológica. A pesar de la separación de la Iglesia y el Estado que decretó la generación de la Reforma, en tiempos de Lázaro Cárdenas (1934-1940) aún existía una poderosa influencia del catolicismo en las decisiones del Congreso.

Con este antecedente entendemos por qué la reforma constitucional al artículo 3° de 1934 propuso expresamente “excluir toda doctrina religiosa [y] combatirá el fanatismo y los prejuicios”.¹ Pero ¿contra quién iban dirigidas estas palabras?, precisamente ese es el objeto de nuestro estudio. La Guerra Cristera (1926–1929) recién había terminado, pero sus remanentes resonaron varios años después; uno de ellos fue el conflicto con la institución eclesiástica católica que inició en 1933.

Para comprender este contexto hay que recordar que el conflicto armado católico o Guerra Cristera tuvo dos rostros prominentes del lado de los que defendieron la religión. El primero, representado por sectores eminentemente clericales, estaba ubicado en la autocomplacencia y el privilegio, tenía propiedades y solía abusar de su poder para influir en las decisiones políticas mediante su prestigio. El otro, campesino y popular, estaba castigado por el hambre y la crisis económica de aquellos años; pobre y mal vestido, este grupo no tenía ninguna influencia en la vida política nacional, pero fue el que sustentó al ejército cristero prácticamente en su totalidad.

¹ Cámara de Diputados México. “Evolución jurídica del artículo 3o Constitucional”. en *Cámara de Diputados: Servicios de investigación y análisis*. México, septiembre 2000. Disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm> [consultado el 26 de enero de 2021.]

Los obispos y la jerarquía católica negociaron con el Estado mexicano la aplicación de lo que se conoce como “los arreglos del 29” para terminar con la guerra, aunque la aplicación de esos acuerdos fue desventajosa para los obispos pese a que se desmarcaron rápidamente de los feligreses que tomaron las armas para defender lo que ellos creían era “su religión”.

Desde de ese momento, México vivió una situación inédita en toda América Latina: la jerarquía católica mantuvo una posición de negociación con el Estado, a fin de mantener la mayor cantidad de privilegios. Mientras las clases bajas de laicos, sobre todo los campesinos, rompieron con ellos y sostuvieron prácticas autónomas y una actitud beligerante en contra del gobierno y de su propia jerarquía eclesial. Con sus excepciones, los laicos y los obispos nunca se volvieron a reconciliar. A partir de 1929 caminaron en la mutua desconfianza.

Más adelante, veremos de qué modo su beligerancia influyó para que la reforma tuviera que moderarse tras la salida de Lázaro Cárdenas; por lo que, ya con Manuel Ávila Camacho (1940–1946) en el poder, se revirtió la reforma y se eliminó del texto constitucional la categoría “socialista”, al tiempo que se precisaba el papel de las corporaciones religiosas en la educación y se remarcaba lo que después se denominaría “carácter laico de la educación”:

La educación que imparta el Estado -Federación, Estados, Municipios- tenderá a desarrollar armónicamente todas 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 la 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 democrático, 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 los elementos que aporte, a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para 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 de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupo, de sexo 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 a 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 I y II del presente artículo y, además, deberán cumplir los planes y los 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 o a campesinos.²

Aquí conviene preguntar: ¿acaso la Reforma educativa fue demasiado osada al declararle la guerra a la religión? El inicio de la década de 1930 en México, desde la perspectiva religiosa, estuvo marcado por los años posteriores a los acuerdos que pusieron fin a la guerra Cristera, un capítulo más de la larga lucha entre la corporación eclesiástica y el Estado en territorio nacional. Otro distintivo de esa década fue la presencia, tras bambalinas, en la arena política de Plutarco Elías Calles, quien seguía siendo un factor determinante en la esfera política del país y que mantuvo y alentó el conflicto religioso, no tanto por odio al catolicismo mexicano, sino como estrategia política. Pues mientras subsistieron las tensiones entre la jerarquía católica y el Estado, tanto a nivel nacional como en lo regional, el general Calles continuó siendo indispensable como elemento de equilibrio.³

El conflicto del catolicismo por la educación socialista y sexual se entiende en ese contexto y es confirmada por la reflexión del presidente Emilio Portes Gil:

Es indudable que el General Calles, al querer forzar al General Rodríguez⁴ -precisamente por conducto del General Cárdenas- a que procediera a expulsar al arzobispo Ruiz y Flores⁵ y al obispo Pascual Díaz,⁶ así como a otros preladados, lo que deseaba era provocar una nueva

² *Idem.*

³ Jean Meyer, *Estado y sociedad con Calles*, México, El Colegio de México, 1977, pp. 293-295.

⁴ Abelardo Rodríguez Lujan (1889-1967), presidente de la República de 1932 a 1934.

⁵ Leopoldo Ruíz y Flores (1865-1941), arzobispo de Morelia y Delegado Apostólico de la Santa Sede en México, negociador de los "Arreglos" con el gobierno mexicano para terminar la guerra Cristera.

⁶ Pascual Díaz y Barreto (1876-1936), arzobispo de México y negociador de los "Arreglos".

revuelta para aparecer él como el único salvador del régimen que iba a iniciarse el día primero de diciembre de 1934.⁷

La postura del Estado

Un personaje fundamental en este estudio es el operador de Calles en asuntos educativos: Narciso Bassols García. El mexiquense ocupó el cargo de secretario de Educación desde el inicio de la administración de Pascual Ortiz Rubio en 1931 y concluyó en 1934 con la administración del presidente interino Abelardo Rodríguez. En el año de 1933, Bassols García anunció el proyecto para modificar el artículo 3º constitucional, con el que la enseñanza impartida a los alumnos de educación elemental tendría una orientación socialista. La cuestión, más allá de las opciones ideológicas del secretario de Educación, se abordó como un problema político y no técnico o ideológico; importaba más socavar el poder de la institución eclesiástica que concebir la reforma en el sentido proyectado.

A lo largo de 1933, las asociaciones de padres de familia de las escuelas, la prensa disidente y la jerarquía eclesiástica de todos los niveles se dedicaron a denostar al secretario Bassols García, pero no fueron los únicos. Una parte del magisterio sostenía que aumentar el presupuesto para la educación era una prioridad, porque había muchos niños sin escuela y maestros sin plaza, temas más apremiantes que los contenidos de la enseñanza. A lo largo de ese año la discusión llegó a la misma Universidad Autónoma de México con la polémica entre Vicente Lombardo Toledano y Antonio Caso; en consecuencia, fue concedida la autonomía plena a la Universidad pero se le quitó su carácter nacional y, por lo tanto, se le retiraron los subsidios federales con el objeto de controlarla a través de la negociación de los recursos. El conflicto tendría resonancia en las universidades de los estados, lo que hizo evidente la fisura existente entre la postura de un sector de los intelectuales y el Estado mexicano.⁸

Es hasta 1934, el 20 de julio, cuando Calles dio impulso a un nuevo proceso con el llamado “Grito de Guadalajara”, afirmando la necesidad de apoderarse de la conciencia de los niños y jóvenes para iniciar la “etapa psicológica” de la Revolución, lo que daría cauce al proyecto socialista de la educación:

⁷ Emilio Portes Gil, *Autobiografía de la Revolución: un tratado de interpretación histórica*. México, Instituto Mexicano de Cultura, 1964, p. 686.

⁸ Lorenzo Meyer (coord.), *Los inicios de la institucionalización. La política del Maximato*. México, Colegio de México, 1978, pp. 179-175; Sebastián Mayo, *La educación socialista en México. El asalto a la Universidad Nacional*, México, Bear, 1964.

La Revolución no ha terminado. Los eternos enemigos la acechan y tratan de hacer nugatorios sus triunfos. Es necesario que entremos al nuevo período de la Revolución, que yo llamo el período revolucionario 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 esa trinchera donde está la clerecía, donde están los conservadores, me refiero a la educación, me refiero a la escuela. Sería una torpeza muy grave, sería delictuoso para los hombres de la Revolución, que no arrancáramos a la juventud de las garras de la clerecía y de las garras de los conservadores. [...] No podemos entregar el porvenir de la Revolución a las manos enemigas. Con toda maña los reaccionarios dicen que el niño pertenece al hogar y el joven a la familia; ésta es una doctrina egoísta, porque el niño y el joven pertenecen a la comunidad, pertenecen a la colectividad, y es la Revolución la que tiene el deber imprescindible de apoderarse de las conciencias, de desterrar los prejuicios y de formar la nueva alma nacional.⁹

El 19 de octubre de 1934, como uno de los últimos actos de la saliente legislatura, en vísperas del cambio de poderes e inicio de la administración de Lázaro Cárdenas del Río como presidente de la República, el Congreso de la Unión aprobó la reforma constitucional del artículo 3º con la siguiente redacción:

Artículo 3o. La educación 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, 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 estarán a cargo de personas que 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 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.

⁹ Tomado de Guadalupe Monroy Huitrón, *Política educativa de la Revolución (1910-1940)*, México, Secretaría de Educación Pública, 1975, pp. 96-97. Para el proceso que condujo a la reforma del artículo 3º Constitucional entre otros autores de distinto signo ideológico: Alberto Bremantz, *La educación socialista en México (antecedentes y fundamento de la reforma de 1934)*, México, Imprenta Rivadeneyra, 1943; Carlos Alvear Acevedo et al, *La educación y la Ley. La legislación en materia educativa en el México independiente*. México, Editorial Jus, 1963; José Bravo Ugarte, *La educación en México*. México, Editorial Jus, 1966; Daniel L. Raby, *Educación y revolución social en Mexica*. México, SEP, 1974; Victoria Lerner, *La educación socialista*. México, El Colegio de México, 1979; Gilberto Guevara Niebla (compilador), *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, Ediciones el Caballito, 1985.

III.- No podrán funcionar los planes particulares sin haber obtenido plenamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público.

IV.- El Estado podrá revocar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Contra la revocación no procederá recurso o juicio alguno.¹⁰

El 28 de octubre del mismo año, se convocó a una multitudinaria manifestación en apoyo a la reforma, en la que no faltaron expresiones agresivas contra el clero católico. Rosendo Salazar Álamo, periodista y líder de la Confederación de Trabajadores de México (CTM), se dirigió a la multitud diciendo que: “El clero debe ser aplastado sin miedo y combatido sin miramiento, porque él ha llenado de suciedad al mundo; de miseria y de ignorancia, y los más vergonzosos vicios, como la sodomía y el onanismo, son hijos directos del clero”.¹¹

Cuando los diputados por Michoacán, Alberto Bremauntz Martínez y Alberto Coria, presentaron la exposición de motivos para la reforma del artículo 3º constitucional en la Cámara, entre otras cosas, justificaron la educación socialista como una manera de defender la obra reivindicadora de la Revolución de la influencia clerical:

La larga historia de las luchas que ha tenido el clero mexicano para apoderarse de las conciencias y en contra de los elementos avanzados y revolucionarios de todas las épocas, impone la necesidad de dar a la enseñanza socialista que se imparta la característica combativa de los prejuicios y dogmas religiosos, mediante la verdad científica, para arrancar definitivamente a la niñez y a la juventud de las manos del clero católico o de cualquier otra secta religiosa (...). En la actualidad, el clero católico se opone tenazmente a la realización de las conquistas revolucionarias que beneficia a las clases oprimidas, y pugna en contra del agrarismo, en contra del sindicalismo y en contra de cualesquiera (*sic*) actividad que tienda a cambiar el sistema capitalista, mejorando la situación económica e intelectual de las masas.¹²

¹⁰ El texto de la reforma Constitucional fue publicado en el *Diario Oficial* el 13 de diciembre de 1934. Véase, Felipe Tena Ramírez, *Leyes fundamentales de México (1808-1904)*, México, Porrúa, 1973, pp. 881-883; y en Guevara Niebla, *Op. cit.*, pp. 63-64. El artículo 3º de nuevo fue reformado en 1946. Desde 1917 hasta el día de hoy han sido innegables los esfuerzos por reformar la enseñanza insistiendo en una enseñanza nacional y solidaria, bajo la consigna de “laica, gratuita y popular”. Pero el siglo XX y XXI está lleno de programas reformadores donde son constantes la utopía en los objetivos, la improvisación de los programas sin medir la capacitación de los docentes, el servilismo de los sectores interesados ante el poder político en turno y ciertos liderazgos magisteriales, así como una gran ignorancia y desconocimiento con respecto al fenómeno religioso en México en especial con su vertiente católica que tampoco ha tenido la audacia para abordar el tema de un modo inteligente.

¹¹ Guevara Niebla, *Op. cit.*, p. 79.

¹² *Ibid.*, pp. 51-52.

En este contexto, el concepto *socialista* tenía distintos significados: para unos, se trataba de una inspiración fundamental de justicia social, expresada de algún modo en los debates del Congreso Constituyente de 1916-1917; para otros, la tarea era inculcar desde los albores formativos la concepción marxista como medio para la transformación radical de la sociedad; para unos terceros, ante los retos del momento era necesario imbuir valores solidarios en las nuevas generaciones. No era ajena, sin embargo, la referencia de los éxitos de la Revolución socialista soviética, lo que se manifestaba en la orientación dada a los programas educativos. Otros simplemente la entendieron como una campaña más contra el clero católico.¹³

Existió una fuerte oposición contra el dogmatismo educativo, oposición no sólo del catolicismo mexicano, sino de personajes como Antonio Caso y de Hernán Laborde, secretario general del Partido Comunista Mexicano (PCM), pero también tuvo apoyos incondicionales. La Confederación de las Grandes Logias Regulares de los Estados Unidos Mexicanos, fundada en 1932 a través del *Consejo Masónico Regular*, pidió al gobierno que le confiara la responsabilidad de la desfanatización religiosa en todo el país.¹⁴

El artículo 3º reformado fue aplicado con decisión, desde un nivel propagandístico, como el libro de Germán List Arzubide, *Práctica de educación irreligiosa* (1933),¹⁵ difundido entre los maestros y utilizado en la elaboración de libros de texto de las escuelas socialistas; pero puesto en el *Index* de libros prohibidos por la Iglesia Católica por decreto del 15 de mayo de 1936.¹⁶ En este período los maestros influían de manera notable en la vida social, política y cultural de los pueblos, sobre todo entre campesinos e indígenas, y es el contexto también de lamentables represalias protagonizadas por grupos católicos inconformes con la reforma y el magisterio nacional que, “llevados por la pasión”, cayeron

¹³ Tzvi Medin, *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*. México, Siglo XXI, 1975, pp. 180-184; Guadalupe Monroy Huitrón, “Los gobiernos de la Revolución: su política educativa, 1910-1940”, en AA.VV. *Extremos de México: Homenaje a don Daniel Cossío Villegas*, México, El Colegio de México, 1971, pp. 292-294.

¹⁴ Tzvi Medin, *Op. cit.*, p. 186.

¹⁵ Germán List Arzubide, *Práctica de educación irreligiosa: para uso de las escuelas primarias y nocturnas para obreros*, México, Ediciones Integrales, 1933, p. 235.

¹⁶ *Acta Apostólica Sedis* 28, Santa Sede, Ciudad del Vaticano, 1936, pp. 205-206. Documento disponible en: <http://www.vatican.va/archive/aas/documents/AAS-28-1936-ocr.pdf> [consultado el 26 de enero de 2021.]

en el desorejamiento, linchamiento, quema y asesinato de maestros, así como la destrucción de escuelas públicas.¹⁷

Como presidente electo, Lázaro Cárdenas asistió a la manifestación del 28 de octubre de 1934 y dio pleno apoyo a la reforma. Cabe notar que en su discurso intentó ser mesurado: “La escuela socialista por principio, parte de la abolición de un régimen económico individualista, para sustentar la urgente necesidad de una economía colectivizada, en beneficio de los trabajadores.”¹⁸ Lo que traería como consecuencia, “la edificación de un México nuevo”, donde arraigue “un concepto de ética personal, familiar, cívica y social que suplante el dogma supersticioso en beneficio directo de nuestro pueblo”.¹⁹ Además, frente a este proyecto de necesaria transformación de la sociedad no faltaron elementos subversivos, interesados “porque perdure la explotación del hombre por el hombre o el fanatismo y la ignorancia”.

En este marco Cárdenas situó “los desmanes subversivos de ciertos clérigos”,²⁰ aludiendo la incitación contra la educación socialista y las temáticas de sexualidad. Es preciso subrayar, sin embargo, que el discurso del presidente electo no parece en ningún momento una acusación directa contra la jerarquía católica o su clero.²¹ La medida del divisionario michoacano contrastaba con la atmósfera en que se puso en práctica la reforma constitucional, llena de consignas anticlericales y antirreligiosas. La situación del país en la antesala del sexenio cardenista era confusa: la economía se hallaba agobiada, en tanto que las fuerzas políticas reacomodaban sus posiciones mientras crecía la agitación en el campo y entre los obreros.

La respuesta de la institución eclesiástica

Del lado eclesiástico se habían emitido normas pastorales meses antes de la aprobación de la reforma al artículo 3º, invitando a los fieles a asumir actitudes firmes contra las modificaciones constitucionales. En vísperas de la aprobación, el obispo de Huejutla, José de Jesús Manríquez Zárate, y el delegado apostólico y arzobispo michoacano, Leopoldo Ruiz y

¹⁷ Un panorama general de estos sucesos, en Daniel Raby, *Op. cit.*, pp. 149-165.

¹⁸ Guevara Niebla, *Op. cit.*, p. 87.

¹⁹ *Ibid.*, p. 88.

²⁰ *Ibid.*, p. 87.

²¹ Se puede consultar el discurso completo de Lázaro Cárdenas en *Ibid.*, pp. 85-88.

Flores, ambos en el exilio, fueron consignados por el delito de sedición y acusados de organizar la oposición católica contra la reforma constitucional. El Episcopado mexicano dirigió una carta pastoral sobre el tema el 21 de noviembre de 1935.

Entre otras cosas, se remitieron a una declaración del delegado apostólico Leopoldo Ruíz, dirigida *A los católicos mexicanos* con fecha del 4 de enero de ese mismo año, que a la letra expresaba: “Mientras sea obligatoria la enseñanza socialista según la reforma del Art. 3° de la Constitución, *no es lícito* (es decir, es *pecado*) a los católicos abrir y sostener escuelas públicas [...] ni acudir o enviar a sus hijos a las mismas, sean oficiales o particulares”.²²

Los obispos, uniéndose al representante papal, citaron las Normas del *Comité Ejecutivo Episcopal para los sacerdotes y fieles*, dadas a conocer el 11 de febrero de 1935, donde se tomaron actitudes radicales: “A los padres que tengan a sus hijos en tales escuelas les advertimos que están cometiendo un gravísimo pecado mortal, y que no pueden ser absueltos en confesión mientras no retiren a sus hijos de dichos establecimientos”.²³ El 12 de enero de 1936 retomaron el tema, expidiendo una carta pastoral sobre la enseñanza en la que recordaron que:

Ningún católico puede ser socialista [...], puede aprender o enseñar el socialismo ni cooperar directamente a que se aprenda o enseñe [...]; suscribir declaraciones o fórmulas según las cuales haga constar que admite, aunque sea aparentemente, la educación socialista [...]. Admitir el naturalismo pedagógico y la educación sexual.²⁴

Aunque no en todas las regiones del país la influencia de las normas eclesiásticas tuvo la misma repercusión, sí comenzó a suscitarse ausentismo escolar, especialmente en el Bajío. Inclusive hubo gobernadores que amenazaron con cerrar los templos si los niños no asistían a la escuela. La gravedad era más aguda a causa de que varias escuelas particulares habían sido clausuradas, sea por no compartir la ideología oficial, sea por decisión gubernamental;

²² Leopoldo Ruiz y Flores, “Carta Pastoral Colectiva sobre doctrina educativa de la Iglesia, 21 de noviembre de 1935”, en *Christus*, vol. 1, 1935, p. 33.

²³ *Idem*. Las amenazas iban más allá de la cuestión educativa; de hecho, Leopoldo Ruiz y Flores, en su calidad de delegado apostólico, advirtió que ningún católico podía ser socialista ni pertenecer al partido oficial sin faltar gravemente a su deber. “Indicaciones que pueden servir para orientar y unir a los buenos elementos que se interesan por la libertad de la Iglesia y la prosperidad de la Patria”, en *Christus*, vol. 1, 1936, pp. 22-25. Consúltese también, Victoria Lerner, *Op. cit.*, pp. 32-35

²⁴ “Carta Pastoral Colectiva” (12 de enero, 1936), en *Christus*, vol. 3, 1936, p. 106.

de hecho, en algunas zonas la educación particular pudo sobrevivir sólo en la clandestinidad y para impedirlo las autoridades confiscaron sus locales.²⁵

Los embates socialistas y el sesgo antirreligioso que iban coloreando los acontecimientos, como la prohibición del uso del correo para fines de propaganda religiosa (12 de agosto de 1935) y la Ley de Nacionalización de Bienes (31 de agosto 1935), propiciaron la clausura de templos, la reducción al mínimo del número de sacerdotes en los estados de la Federación y, en algunos casos, prohibió el ejercicio del ministerio sacerdotal. Por si fuera poco, fueron expulsados los prelados y todos los sacerdotes de Sonora, Tabasco, Campeche, Chiapas y los distritos de Baja California Norte y Sur. Como se ve, no era la educación socialista el único campo en el que el conflicto se estaba desarrollando.

La vía de los recursos reapareció el 29 de septiembre, 27 de octubre y 23 de noviembre de 1935. Se pedía la reforma de todo el paquete de leyes que estaban afectando a la Iglesia, la devolución de los bienes incautados y la prohibición de propaganda irreligiosa. En los recursos se les decía a los fieles que tenían la “grave obligación de suscribirlos”.²⁶ De particular importancia fue el suscrito por el Episcopado dirigido al presidente de la República el 23 de noviembre de 1935, del cual concluyeron lo siguiente: “Existe en México un estado de persecución religiosa”.²⁷

²⁵ Victoria Lerner, *Op. cit.*, pp. 36-40.

²⁶ “Circular” (23 de septiembre, 1936), del Vicario Capitular de Tepic, en *Christus*, vol. 2, 1936, pp. 28-29.

²⁷ “Nuevo Ocurso al Sr. presidente de la República” (23 de noviembre de 1935), en *Christus*, vol. 2 1936, p. 15, pp. 8-17. La literatura eclesíastica de la época interpreta su momento histórico como un recrudecimiento de la persecución religiosa; un estudio que lo intenta demostrar: Félix Navarrete- Eduardo Pallares (editores), *La persecución religiosa en México desde el punto de vista jurídico. Colección de leyes y decretos relativos a la reducción de sacerdotes*, México, Buena Prensa, 1939. Tanto por parte del Estado como de la Iglesia, se hicieron esfuerzos para hacer llegar al mayor número de personas e incluso países las correspondientes versiones de los hechos. ¿Había persecución o no? ¿Era justificable de alguna manera la política oficial con respecto a la iglesia? En este contexto edita Emilio Portes Gil, *La lucha entre el poder civil y el clero, estudio histórico y jurídico*. México, El Día, 1934, con un tiraje extraordinario y versiones en español, inglés y francés; en esa obra colaboraron Andrés Serra Rojas y José Ángel Cenicerros, como lo refiere el propio presidente Emilio Portes Gil, *Autobiografía... Op. cit.*, p. 686. Por la parte católica respondió el canónigo Jesús García Gutiérrez bajo el seudónimo de Félix Navarrete, *La lucha entre el poder civil y el clero a la luz de la historia: o sea, Comentario al estudio histórico y jurídico del señor licenciado don Emilio Portes Gil, procurador general de la República*, México, Librería Parroquial de Clavería, 1935, coincidiendo su aparición con el de otro libro editado en España: Emilio Portes Gil, *La labor sediciosa del clero mexicano*, Madrid, Editorial Cenit, 1935. Un ejemplo del eco de la polémica se halla en el texto de Nicolás Fernández Naranjo, *La política religiosa en México, 1917-1937, un estudio de historia sobre las relaciones entre el Estado y la Iglesia en México*, La Paz, Bolivia, Imprenta Apostólica, 1937.

Por su parte, algunos obispos elevaron sus protestas por la situación padecida en sus diócesis. El obispo de Chihuahua lo hizo en abril de 1936:

El 23 de este mes, el Congreso de este Estado de Chihuahua expidió un nuevo decreto en Materia Religiosa, por el cual determina que solamente “un sacerdote católico” podrá ejercer su ministerio a favor de los 500,000 católicos que aproximadamente formamos esta diócesis, dispersos en un territorio de más de 240,000 kilómetros cuadrados.²⁸

El obispo de Tepic protestó en agosto del mismo año, tras consultar al delegado apostólico, porque sólo se permitía ejercer el ministerio a 20 sacerdotes, una vez que hubieran seguido los trámites legales para su registro ante la autoridad civil:

Elevamos nuestra formal protesta [...] contra la ley que menoscaba y viola los derechos y libertades inalienables de la Iglesia, y en obvio de mayores males, como es la suspensión del culto y sus terribles consecuencias: en atención al cambio de circunstancias y sólo por el bien espiritual de los fieles del Estado; (...) hemos resuelto tolerar, como lo declaramos, el citado decreto número 1515 del H. Congreso Local, expedido el 24 de julio (...) y promulgado por el Sr. Gobernador al día siguiente. Sin embargo, formalmente declaramos que tanto Nos como los señores Sacerdotes, que con permiso nuestro se registren, nos sujetamos a la inscripción sólo por fuerza mayor.²⁹

En cierto modo, para los que no se encontraban satisfechos por los resultados de los “arreglos de 1929” y a pesar de las palabras del papa Pío XI de 1932, las circunstancias no dejaban de tener similitud con la crisis de 1926. Así, algunos antiguos cristeros tomaron de nuevo las armas en el episodio conocido como *La Segunda* (1935-1940).³⁰ El general cristero Lauro Rocha convocó a la lucha:

Les llamo en el nombre de Dios y de la Patria a que se sacrifiquen con honor, prefiriendo mil veces la muerte a esta esclavitud vergonzosa, a esta ruina moral y material de nuestra gente

²⁸ Rafael Guízar Valencia, “Protesta” (abril, 1936), en *Christus*, vol. 7, 1936, p. 507. En febrero de 1935, los sacerdotes reconocidos para toda la nación por la autoridad civil eran 333, en diciembre del mismo año, bajaban a 197; en marzo de 1936 asciende el número a 293, para una población superior a 17 millones de habitantes: Carlos Martínez Assad, *El laboratorio de la Revolución. El Tabasco Garridista*, México, Siglo XXI, 1979, p. 51.

²⁹ José María Hurtado Robles, “Instrucción y Protesta del Obispo de Tepic, con motivo de la expedición y promulgación del decreto no. 1515, que limita el número de sacerdotes en el Estado de Nayarit” (12 de agosto de 1936), en *Christus*, vol. 11, 1936, p. 899. Según las indicaciones dadas por el delegado apostólico, si debido a dicha declaración de “fuerza mayor” se negará el registro, entonces “habría que llegar a la suspensión del culto a donde iba el sacerdote rechazado”. *Idem*.

³⁰ Enrique Guerra Manzo, “El fuego sagrado. La segunda Cristiada y el caso de Michoacán”, en *Historia Mexicana*, vol. LV, núm. 2, octubre-diciembre, 2005, pp. 513-575.

que nos domina, a perder siempre las almas de nuestros niños, la virtud de nuestras mujeres, el honor de nuestra juventud, la dignidad del hogar, y lo que es más sagrado, a la destrucción del alma mexicana.³¹

Los obispos condenaron el movimiento y prohibieron a los fieles sumarse a ella. *La Segunda*, sin prosélitos ni apoyos, fracasó no obstante haber llegado a reunir unos 7 500 combatientes en su momento de máximo apogeo.³² La tempestad fue amainando en los últimos meses de 1935, a pesar de los datos antes señalados. La Secretaría de Educación Pública aconsejaba a los maestros que no provocaran los sentimientos religiosos del pueblo con un anticlericalismo visceral, que sólo conducía a dar armas a quienes se oponían a los cambios sociales requeridos por la nación.

El principal enemigo sobre el que se venían acumulando toda clase de cargos, a saber, la Iglesia y su clero, dejó de serlo y pasó a un segundo plano, por cuanto era identificado con otros frentes hostiles. Con frecuencia, detrás de los incidentes que se repetían a lo largo y ancho del país contra maestros y escuelas, se escondían caciques locales y las mismas autoridades civiles al sentir afectados sus intereses por la actividad social y política del magisterio.

En este contexto de crispación se dio un doloroso y violento episodio en la comunidad de San Felipe, Guanajuato, en marzo de 1936, donde en un zafarrancho murieron 19 personas acribilladas. Una vez deslindada la responsabilidad del párroco, las autoridades civiles le dieron veinticuatro horas para que dejara la parroquia. El presidente Lázaro Cárdenas se hizo

³¹ Citado por Servando Ortoll, "La oposición de los católicos radicales", en AA.VV. *Historia de Jalisco*, Guadalajara, Gobierno de Jalisco 1982, Tomo IV, p. 575; también del mismo autor, "Lauro Rocha, la batalla del cerro de 'El Águila' y el fin de la campaña armada en Los Altos de Jalisco", en *Boletín del Archivo Histórico de Jalisco* 5 (1981), pp. 5-8, en esp., p. 6; Jean Meyer, *La Cristiada: I.- La guerra de los cristeros*, México, Siglo XXI, 1973, pp. 367-383; la novela de Antonio Estrada, *Rescoldo. Los últimos cristeros*, México, Encuentro-Jus, 2010; y Consuelo Reguer, *Dios y mi derecho*, vol. IV, México, Editorial Jus, 1997.

³² "Cuando se inició el nuevo movimiento de defensa en los años de 1934 a 1936 (...), los jefes que, distanciados unos de otros, iniciaron el nuevo movimiento, se dignaron a visitarme e invitar a que los acompañara (...). A todos ellos les dije que fracasarían en su esfuerzo por la desunión que entre ellos mismos había, y la falta de uniformidad en el pensamiento de algunos prelados y la ignorancia del pueblo católico (los rancheros y gente humilde que son los que dan su sangre), pues éstos cuando hay misa ya están contentos. ¡Estos mismos elementos contribuyeron en forma contundente para que el nuevo movimiento fracasaría y que todos los jefes (...) murieran casi todos, víctimas de la traición!". Jesús Degollado Guízar, *Memorias de Jesús Degollado Guízar, último general en jefe del ejército Cristero*, México, Editorial Jus, 1957, p. 277. Véase el folleto sin pie de imprenta titulado *La epopeya cristera y la iniciación de un derecho nuevo*, México, S/E, 1938. La cifra proporcionada acerca del número de combatientes y algunos ejemplos de la reacción eclesiástica a "La Segunda" que llega incluso a negar los sacramentos a los implicados, en Jean Meyer. *Op. cit.*, pp. 177-194.

presente en el pueblo y, en un acto simbólico, habló a la población desde el púlpito del templo parroquial:

¿Quiénes son entonces, los culpables de los sucesos de ayer? Los culpables son los señores, los que viven cómodamente y azuzan a las clases trabajadoras empujándolas contra sus hermanos de clase. Lo son los empresarios y principalmente los hacendados, que por mantener sistemas inhumanos de explotación provocan estos derramamientos de sangre que llenan de luto a toda la Nación.³³

Días después, en Jalisco, Cárdenas declaró que debía suspenderse la propaganda antirreligiosa en las escuelas, por estéril, y concentrar los esfuerzos en el cambio social.³⁴ El 31 de marzo de 1936, desde San Antonio Texas, el obispo Leopoldo Ruíz y Flores hizo algunos comentarios donde puso de relieve los últimos gestos de Cárdenas y sus expectativas:

La reapertura de las Iglesias en doce Estados de la República traerá, sin duda alguna esperanza de que el Gobierno de México adopte una actitud algo más conciliadora respecto de la Iglesia, ya que los católicos pueden suponer que la razón que indujo al Gobierno a volver a abrir las iglesias, lo inducirá también a devolverles todos los demás derechos y libertades de que han sido privados, y que son más importantes que las mismas iglesias {...}. Dice el presidente Cárdenas que “no subordinará las fases más importantes del programa Revolucionario a las controversias religiosas”. Pero parece imposible evitar estos conflictos mientras la Revolución Mexicana ataque derechos esenciales del hombre.³⁵

Al margen de la jerarquía eclesiástica, comenzaron a surgir grupos extremistas que parecían simpatizar con el totalitarismo europeo (Portugal, Italia, Alemania y España).³⁶ De manera especial, el caso español con su guerra civil repercutió en México. El presidente Cárdenas dio toda clase de ayudas al bando republicano, abriendo las fronteras a los refugiados. Entre los exiliados destacaban personalidades en diversos campos del

³³ Daniel Raby, *Op. cit.*, pp. 160-161.

³⁴ Ver el matizado juicio sobre Cárdenas que hace Jean Meyer en su *Cristiada*, *Op. cit.*, pp. 365-366.

³⁵ Leopoldo Ruíz y Flores, “Declaraciones” (San Antonio Texas, 31 de marzo de 1936), en *Christus*, vol. 7, 1936, p. 506.

³⁶ Sobre esta corriente, una buena guía es: Hugh G. Campbell, *La derecha radical en México, 1929-1949*, México, SEP, 1976. Ya desde la década anterior, el fascismo italiano había despertado interés y admiración entre algunos católicos, pero también en miembros prominentes de la política nacional, entre ellos el propio presidente Calles. Jean Meyer, *Estado y sociedad...*, *Op. cit.*, p. 54. Sobre Portugal, M. Kenny, “El Estado Corporativo en Acción”, en *Christus*, vol. 23, 1937, pp. 914-921; Antonio de Oliveira Salazar, “Portugal, república modelo”, en *Christus*, vol. 24, 1937, pp. 1033-1039.

pensamiento, las ciencias y la cultura,³⁷ mientras que una parte de la opinión pública nacional simpatizaba con el movimiento encabezado por el general Francisco Franco. Las vicisitudes de la Iglesia española y sus bajas recordaban las dolorosas experiencias padecidas en México.³⁸

En 1937 salió a la luz pública el Partido Sinarquista de inspiración católica, al que pronto se sumaron aquellos que soñaban un México “con orden”. Los antecedentes del sinarquismo quizás haya que situarlos en las *Legiones* fundadas por el jalisciense Manuel Romo de Alba, organización secreta y juramentada que tenía en proyecto “la guerra sintética”, que consistía en la preparación y ejecución de una serie de actos terroristas contra las autoridades civiles.³⁹

Al tener conocimiento de ello, la jerarquía eclesiástica prohibió con energía las *Legiones*. El jesuita Eduardo Iglesias, entre otros que acompañaban esos movimientos, influyó para que las energías reunidas en la organización se canalizaran en un movimiento cívico. El carácter combativo de su programa, la organización y sus marchas orquestadas tuvieron similitudes con la Falange española y con los actos públicos de los nazis. Tal vez lo más importante del sinarquismo fue su mística cívica que supo contagiar a los católicos cuando estos no querían saber más sobre levantamientos armados.

Nota final: un nuevo horizonte

Cuando Lázaro Cárdenas asumió la presidencia, el 1o de diciembre de 1934, Plutarco Elías Calles era todavía un político influyente; por concesión con el sonorenses, en su gabinete figuraron algunos callistas incondicionales y en el Congreso y en las gubernaturas dominaban los hombres de extracción callista. Empero, Cárdenas tomó ciertas medidas que en forma evidente contrariaban a don Plutarco, entre ellas y sin duda la más importante, fue dar alientos a los grupos obreros para que hicieran uso discrecional de la huelga como arma de combate. Paralelamente, en el medio rural, que había sido notablemente afectado por la política agraria

³⁷ Una amplia guía al respecto: José Alameda, Fernando Benitez, Raúl Cardiel Reyes, José de la Colina, José Cueli, Efraín Huerta, Francisco Martínez de la Vega, Salvador Reyes Nevares, Luis Suárez, Leopoldo Zea, et al., *El exilio español en México, 1939-1982*, México, Fondo de Cultura Económica-Salvat, 1982.

³⁸ Véase, por ejemplo, Eugenio Vegas Latapié, *Escritos políticos*, Madrid, Cultura Española, 1941, pp. 221-228.

³⁹ Fernando M. González, *Matar y morir por Cristo Rey (algunos aspectos de la Cristiada)*, México, Instituto de Investigaciones Sociales- Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés, 2001, pp. 264-266.

callista, los conflictos por las tierras aumentaron. Un tercer campo de enfrentamiento entre el presidente Cárdenas y el “Jefe Máximo” fue abierto cuando don Lázaro tocó los intereses privados de miembros notables de la clase política callista, entre ellos los del expresidente Abelardo Rodríguez.

Esos acontecimientos provocaron que el expresidente Calles perdiera la paciencia e interviniese de manera abierta en el escenario político nacional. El 11 de junio de 1935, la prensa publicó sus declaraciones ante un grupo de legisladores, denunciando la escalada de radicalismo que vivía el país. Es curioso que en esta ocasión el sonoreense coincidiera con las inquietudes de los obispos, desbordados por la velocidad de los cambios.⁴⁰ Numerosos políticos rindieron homenaje al Jefe Máximo, solidarizándose con su abierta crítica a la administración cardenista.

El presidente Cárdenas, entonces, con el apoyo de las organizaciones obreras y campesinas, y asegurada la lealtad de algunos políticos influyentes y jefes militares en puntos estratégicos, forzó la salida de Calles del país. Cuando Plutarco Elías Calles regresó a México, en septiembre de ese año, Cárdenas no le permitió recuperar el poder que había detentado. Para obviar eventuales dificultades, Calles y Luis N. Morones —otro adversario político— fueron consignados ante la Procuraduría General de la República por estar maquinando un supuesto movimiento armado en contra del gobierno. El 10 de abril de 1936 y sin previo aviso, Calles fue expulsado del país.

Después de esos sucesos, Lázaro Cárdenas reorganizó su gobierno. A través de dos nuevas centrales, la Confederación de Trabajadores Mexicano (CTM) y la Confederación Nacional Campesina (CNC), no solo puso coto a posibles extralimitaciones de obreros y campesinos, sino que contrarrestó la presencia en la vida política nacional del ejército. Para evitar los riesgos de una posible rebelión militar, en 1938 el presidente creó las milicias rurales y obreras, anunciando que en caso de necesidad las dotaría de armas. Días después de la expropiación petrolera (18 de marzo de 1938) reformó a profundidad el Partido Nacional Revolucionario (PNR), que había fundado Calles en 1929, y le dio por nombre Partido de la Revolución Mexicana (PRM).

⁴⁰ A un año de las explosivas declaraciones callistas, el episcopado hizo pública una: “Instrucción Pastoral a Obispos y Campesinos” (12 de junio de 1936), en *Christus*, vol. 8, 1936, pp. 616-636.

Las tácticas cardenistas entre 1934 y 1938 dieron resultado. La etapa aguda había durado casi tres años, pero brotaba una nación con un renovado espíritu, cuyo momento más épico fue la expropiación petrolera, que además de hacer vibrar las fibras del patriotismo y afirmar categóricamente la soberanía nacional, fue una oportunidad para que sectores enfrentados con las administraciones anteriores y con el propio Cárdenas apoyaran la decisión presidencial. Los católicos, animados por sus prelados y solidarizándose con el pueblo y el gobierno, organizaron colectas en los templos para el pago de la deuda. El secretario del Comité Ejecutivo Episcopal, el arzobispo coadjutor de Morelia, Luis M. Altamirano, declaró:

Aunque no ha sido necesaria ninguna explicación para que los católicos mexicanos contribuyan generosamente con el gobierno de la República a pagar la deuda contraída con motivo de la nacionalización de las empresas petroleras; juzgando que es oportuno expresar la actitud uniforme y reflexiva del Episcopado Mexicano en asunto tan importante, el Comité Episcopal Mexicano en nombre de dicho Episcopado, declara que no solamente pueden los católicos contribuir para el fin expresado en la forma que les parezca más oportuna, sino que está contribución será un testimonio elocuente de que es un estímulo para cumplir los deberes ciudadanos la doctrina católica, que da una sólida base espiritual al verdadero patriotismo.⁴¹

Este acontecimiento pesó sin duda en el presidente Cárdenas, quizá por temor a una excesiva radicalización de las bases obreras y campesinas; por el fracaso de algunas medidas sociales y económicas del régimen debidas, sobre todo, a concesiones populares que pueden considerarse demagógicas o poco planificadas; por la situación internacional agravada, en los últimos años, por las tensiones geopolíticas que terminaron por desencadenar la Segunda Guerra Mundial; quizá para evitar los riesgos de un país de nuevo dividido, ante las inminentes elecciones para la presidencia de la República del 7 de julio de 1940.

Todos estos fueron factores que llevaron a Lázaro Cárdenas a asumir en el último tramo de su gestión una política moderada hacia la comunidad y la jerarquía católica. Justamente por esta moderación, el elegido entre muchos otros pretendientes para sucederlo en el cargo fue el general Manuel Ávila Camacho (1940-1946). Si Cárdenas había logrado acelerar el proceso de cambio durante su administración, ahora, por razón de Estado, él mismo frenaba el impulso y daba un giro muy notable a la marcha de la historia

⁴¹ Luis Altamirano y Bulnes, “Los católicos y la deuda petrolera” (1º de mayo de 1938), en *Christus*, vol. 31, 1938, p. 485.

posrevolucionaria. Por eso, se puede afirmar que Cárdenas condujo a la Revolución a su momento más vital, pero también fue el que la sepultó, tal como afirmara José Miguel Romero de Solís en su *Aguijón del Espíritu*, obra que en buena parte fue inspiradora para la realización de este trabajo.⁴²

Fuentes consultadas

Bibliografía

- Alameda José, Benitez Fernando, Cardiel Reyes Raúl, de la Colina José, Cueli José, Huerta Efrain, Martinez de la Vega Francisco, Reyes Nevares Salvador, Suárez Luis, Zea Leopoldo, et al., *El exilio español en México, 1939-1982*, México, Fondo de Cultura Económica-Salvat, 1982.
- Alvear Acevedo, Carlos et al., *La educación y la Ley. La legislación en materia educativa en el México independiente*, México, Editorial Jus, 1963.
- Bravo Ugarte, José, *La educación en México*, México, Editorial Jus, 1966.
- Bremannantz, Alberto, *La educación socialista en México (antecedentes y fundamento de la reforma de 1934)*, México, Imprenta Rivadeneyra, 1943.
- Campbell, Hugh G., *La derecha radical en México, 1929-1949*, México, Secretaría de Educación Pública, 1976.
- Degollado Guízar, Jesús, *Memorias de Jesús Degollado Guízar, último general en jefe del ejército Cristero*, México, Editorial Jus, 1957.
- Estrada, Antonio, *Rescoldo. Los últimos cristeros*, México, Encuentro-Jus, 2010.
- Fernández Naranjo, Nicolás, *La política religiosa en México, 1917-1937, un estudio de historia sobre las relaciones entre el Estado y la Iglesia en México*, La Paz, Bolivia, Imprenta Apostólica, 1937.
- González, Fernando M., *Matar y morir por Cristo Rey (algunos aspectos de la Cristiada)*, México, Instituto de Investigaciones Sociales- Universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés, 2001.
- Guerra Manzo, Enrique, “El fuego sagrado. La segunda Cristiada y el caso de Michoacán”, en *Historia Mexicana*, vol. LV, núm. 2, octubre-diciembre, 2005.
- Guevara Niebla, Gilberto (compilador), *La educación socialista en México (1934-1945)*, México, Ediciones el Caballito, 1985.
- La epopeya cristera y la iniciación de un derecho nuevo*, México, S/E, 1938.

⁴² José Miguel Romero de Solís, *El Aguijón del espíritu: historia contemporánea de la Iglesia en México (1892-1992)*, México, IMDOSOC, 2006.

- Lerner, Victoria, *La educación socialista*. México, El Colegio de México, 1979.
- List Arzubide, Germán, *Práctica de educación irreligiosa: para uso de las escuelas primarias y nocturnas para obreros*, México, Ediciones Integrales, 1933.
- Martínez Assad, Carlos, *El laboratorio de la Revolución. El Tabasco Garridista*, México, Siglo XXI, 1979.
- Mayo, Sebastián, *La educación socialista en México. El asalto a la Universidad Nacional*, México, Bear, 1964.
- Medin, Tzvi, *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*. México, Siglo XXI, 1975.
- Meyer, Jean, *Estado y sociedad con Calles*, México, El Colegio de México, 1977.
- _____, *La Cristiada: 1.- La guerra de los cristeros*, México, Siglo XXI, 1973.
- Meyer, Lorenzo (coord.), *Los inicios de la institucionalización. La política del Maximato*. México, Colegio de México, 1978.
- Monroy Huitrón, Guadalupe, “Los gobiernos de la Revolución: su política educativa, 1910-1940”, en AA.VV., *Extremos de México: Homenaje a don Daniel Cossío Villegas*, México, El Colegio de México, 1971, pp. 292-294.
- _____, Guadalupe, *Política educativa de la Revolución (1910-1940)*, México, Secretaría de Educación Pública, 1975.
- Navarrete, Félix y Eduardo Pallares (editores), *La persecución religiosa en México desde el punto de vista jurídico. Colección de leyes y decretos relativos a la reducción de sacerdotes*, México, Buena Prensa, 1939.
- _____, *La lucha entre el poder civil y el clero a la luz de la historia: o sea, Comentario al estudio histórico y jurídico del señor licenciado don Emilio Portes Gil, procurador general de la República*, México, Librería Parroquial de Clavería, 1935.
- Ortoll, Servando, “La oposición de los católicos radicales”, en AA.VV., *Historia de Jalisco*, Guadalajara, Gobierno de Jalisco 1982, Tomo IV.
- Portes Gil, Emilio, *Autobiografía de la Revolución: un tratado de interpretación histórica*. México, Instituto Mexicano de Cultura, 1964.
- _____, *La labor sediciosa del clero mexicano*, Madrid, Editorial Cenit, 1935.
- _____, *La lucha entre el poder civil y el clero, estudio histórico y jurídico*. México, El Día, 1934.
- Raby, Daniel L., *Educación y revolución social en Mexico*, México, SEP, 1974.
- Reguer, Consuelo, *Dios y mi derecho, vol. IV*, México, Editorial Jus, 1997.

Romero de Solís, José Miguel, *El Aguijón del espíritu: historia contemporánea de la Iglesia en México (1892-1992)*, México, Instituto Mexicano de Doctrina Social Cristiana, 2006.

Tena Ramírez, Felipe, *Leyes fundamentales de México (1808-1904)*, México, Porrúa, 1973.

Vegas Latapié, Eugenio, *Escritos políticos*, Madrid, Cultura Española, 1941.

Prensa

Christus, Revista mensual de Teología, 1935-1939, México, Distrito Federal.



Asociación
Interdisciplinaria para el
Estudio de la Historia de México

La Educación socialista en México: Una colección de estudios históricos (1934-1940) editado por la Asociación Interdisciplinaria para el Estudio de la Historia de México, A.C., se terminó de imprimir en abril de 2021, en los talleres de Grupo Espinosa (Centeno, 195, valle del Sur), en Iztapalapa, Ciudad de México, México. Se tiraron 200 ejemplares.

Diseño editorial (2021) por Gabriela Rivas Enciso



Asociación
Interdisciplinaria para el
Estudio de la Historia de México