

CAPÍTULO XV

NUEVOS CONFLICTOS EN LA SEP

1. UN NUEVO PRESIDENTE. ABELARDO RODRÍGUEZ (1932-1934)

Por esta época ocurrió la renuncia de Ortiz Rubio (septiembre 2 de 1932), presidente constitucional, a quien sucedió el general Abelardo Rodríguez Luján (1889-1967). Calles sugirió la forma de nombrar al presidente provisional: el gabinete propondría una terna al PNR, éste escogería a uno de los miembros de la terna y la presentaría al Congreso para que lo designara presidente (L. Meyer. 1978, p. 158). El Congreso eligió a Rodríguez.¹

Abelardo Rodríguez Luján era originario de Guaymas, Son. Allí estudió parte de la primaria, que hubo de interrumpir para ayudar a sus padres. Trabajó en las minas y se alistó (1913) en el ejército revolucionario. Se unió más tarde al Plan de Agua Prieta y recibió por entonces el grado de general de brigada. Fue jefe de operaciones militares en el norte, donde sometió, en tiempo de De la Huerta, a Esteban Cantú. Al mismo tiempo empezó a emprender negocios por su cuenta y hacia 1930 era ya un próspero empresario. Su cercanía con Calles lo llevó a la presidencia. Rodríguez confirmó a Bassols en la Secretaría de Educación Pública. Los demás miembros de su gabinete fueron:

Alberto J. Pani	Hacienda
Primo Villa Michel	Industria y Comercio
Miguel Acosta	Comunicaciones
Francisco Elías	Agricultura
Juan Cabral	Departamento del Distrito Federal
Emilio Portes Gil	Procuraduría General
Pablo Quiroga (Sub)	Guerra y Marina
Eduardo Vasconcelos (Sub)	Gobernación
Manuel Téllez	Relaciones Exteriores

El gabinete sufrió algunos cambios y, a pesar de éstos, puede decirse que daba la sensación de cohesión interna, gracias a la actitud de Rodrí-

¹ Para un estudio de la personalidad de Rodríguez, véanse su *Autobiografía*. México [s.p.i.], 1962 y Gaxiola, 1938, pp. 55-85.

guez de no “disputar abiertamente a Calles su posición de árbitro supremo” (L. Meyer, 1978, pp. 165-167). Rodríguez dejó en manos de Calles la política nacional y él se dedicó a administrar el país (Medin, 1982, pp. 121-129).

La obra de Rodríguez resultó más importante que la de su predecesor. Promulgó el Código Agrario (marzo 22 de 1934), recopilación de las leyes antes dispersas de dotaciones y restituciones de tierras y aguas, de la repartición de tierras ejidales, del patrimonio parcelario ejidal, de nuevos centros de población agrícola y del registro agrario nacional. El Departamento Agrario, creado en 1934, era el órgano encargado de hacer cumplir la flamante legislación. El reparto agrario resultó muy superior al de Ortiz Rubio.

Rodríguez estableció el salario mínimo en cada una de las entidades federativas, previa investigación de las condiciones de éstas y de negociaciones entre empresarios y obreros. Creó también la Financiera Nacional, el Banco Nacional Hipotecario Urbano y de Obras Públicas, Petróleos Mexicanos (PETROMEX) para competir con las grandes empresas extranjeras. Estableció, asimismo, el servicio civil, que se convertiría más tarde en el estatuto jurídico de los trabajadores al servicio del Estado (L. Meyer, 1978, pp. 163-165).

2. LA SEGUNDA GESTIÓN DE BASSOLS DURANTE EL RÉGIMEN DEL PRESIDENTE RODRÍGUEZ (SEPTIEMBRE 5 DE 1922-MAYO DE 1934)

2.1 *La educación rural*

Cambios importantes introdujo Bassols en la SEP durante la administración de Rodríguez. La Dirección de las Misiones Culturales, oficina responsable de las escuelas normales rurales y de las misiones culturales, se transformó en Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural (enero 1° de 1933). Ya desde octubre de 1932 las escuelas centrales agrícolas, fundadas por Calles, y dependientes de la jurisdicción de la Secretaría de Agricultura y Fomento habían quedado bajo la autoridad de la SEP. Se planteó entonces la necesidad de situar estas escuelas dentro del conjunto de las instituciones escolares, relacionarlas con las ya existentes e integrar así un sistema de educación rural. Este planteamiento abarcó las escuelas normales rurales y también las misiones culturales.

En vista de que la educación rural debía asentarse sobre una base económica sólida, atender a las necesidades de los campesinos, perfeccionarse por la acción de maestros con una actitud e ideología especiales, se proyectó que las normales rurales, las centrales agrícolas y las misiones culturales se vincularan estrechamente con las primarias rurales para orientar su propia acción económico-social y asegurar su alumnado de procedencia campesina (*Memoria*, 1932, 2, p. 103).

En este proyecto se trató de usar al máximo los recursos disponibles (1932): 8 escuelas agrícolas centrales; 17 normales rurales; y 14 misiones culturales. Tales recursos se incorporaron al nuevo sistema por adaptación de las centrales; la incorporación de algunas normales a las centrales; la adaptación progresiva de las normales; y el cambio de sitio de algunas de éstas con la correspondiente adaptación. Esta consistía en añadirles a las normales cursos de agricultura en sus programas y dotarlas de equipo, y en las agrícolas, proporcionar cursos pedagógicos. La incorporación significaba combinar los dos tipos de institución en el terreno de la escuela agrícola central (*Memoria*, 1932, 2, pp. 104-105; *Memoria*, 1933, 1, pp. 78-94). Bassols ató las misiones culturales permanentemente a las escuelas regionales campesinas (*Memoria*, 1934, 2, pp. 104-105) y evitó así los errores cometidos en el pasado, cuando se escogieron localidades urbanas para las escuelas rurales y se admitió a estudiantes sin antecedentes rurales.

Las reformas de Bassols encontraron cierta oposición en Santiago Arias Navarro, líder de las misiones culturales entre 1931-34. Arias Navarro (1934, pp. 22-24, 69) publicó un pequeño libro en el cual consideraba un error la misión permanente, pues despojaría a centenares de maestros rurales de su único medio de comunicación con la SEP y las nuevas ideas. De hecho, la inmovilización de las misiones culturales era una medida de dudosa utilidad y el presidente Cárdenas les restituyó en 1935 su papel inicial. Con todo, la reforma de Bassols produjo beneficios reales: los grupos estacionarios realizaban muchas labores que antes no se efectuaban; el trabajo resultaba, por la permanencia prolongada, más sólido. Permitía mayor conocimiento de las necesidades de la región y del trabajo con los residentes. Es cierto que el alcance de las misiones culturales se confinaba a los pueblos de la vecindad inmediata (Ruiz, 1962, pp. 118-128).

De todas estas gestiones nació la escuela regional campesina (Gaxiola, 1938, p. 295). Esta impartiría a alumnos selectos de las escuelas rurales —hijos de ejidatarios, pequeños agricultores o artesanos— educación elemental agrícola, ganadera e industrial. Además, la escuela regional campesina ofrecería la enseñanza normal rural para alumnos seleccionados en el curso agrícola, ganadero e industrial, selección que tomaría en cuenta el número de escuelas rurales existentes y futuras, el de maestros rurales y de vacantes por cubrirse. La escuela regional campesina prepararía también, cuando las necesidades lo ameritaran, personal adecuado para desempeñar funciones de organización rural y actividades agrícolas, ganaderas e industriales. Dos institutos —de investigación y de acción social— se adscribieron a la escuela regional campesina, destinados a promover un plan general de acción y cooperación para la educación campesina y el fomento rural por medio de un estudio del medio geográfico, económico y social, orientado a normar las actividades de la escuela, y de otro para difundir su acción (*Memoria*, 1933, 1, pp. 41-43).

De esta forma, las escuelas regionales campesinas reemplazarían paula-

tinamente a los tres organismos: la normal rural, la central campesina y las misiones culturales, y se pondría así remedio, primero, a la deserción de los campesinos hacia la ciudad para ayudar a la familia; segundo, a la mediocre preparación de los maestros y su escasa paga; y tercero, a las dificultades de cooperación entre la SEP y la Secretaría de Agricultura. Las nuevas escuelas debían introducir una orientación agrícola en el entrenamiento de los maestros y, como se ha dicho, incluir programas de acción e investigación sociales. La Secretaría de Agricultura, a su vez, estableció un plano de las regiones agrícolas para que la SEP distribuyera, del modo más conveniente, las escuelas regionales campesinas (*Memoria*, 1932, 2, p. 103; *Memoria*, 1933, 1, pp. 105-106). Estas ofrecían un programa básico de dos años en agricultura e industrias relacionadas, encaminado a preparar granjeros competentes.

La *Memoria* de 1934 (1, p. 42), publicada cuatro meses después de la renuncia de Bassols, expresaba algunas dudas sobre las recientes reformas. Era difícil evaluar el papel de las escuelas regionales campesinas, pues la organización agrícola y la economía rural oponían a cualquier esfuerzo educativo serios obstáculos. Un problema difícil de resolver era que muchos campesinos encontraban imposible mandar a sus hijos a la escuela, pues necesitaban del trabajo de éstos para el sustento de la familia. Por otra parte, las antiguas escuelas agrícolas centrales habían comenzado a funcionar tan mal que su nefasto influjo se hacía sentir aún en las nuevas instituciones.

2.2. *La Casa del Estudiante Indígena*

Otro aspecto desalentador de la empresa educativa lo presentaba la Casa del Estudiante Indígena. Fue un proyecto laudable. Se trataba de una institución donde se introducía a los indígenas a los valores económicos y sociales del país, y se esperaba que aquéllos regresarían a sus hogares para compartir con sus familiares y amigos los conocimientos aprendidos. De esta guisa se llenaba la brecha existente entre la condición primitiva del campo y el progreso de la ciudad. Desgraciadamente, no fue así. Los egresados de la Casa del Estudiante Indígena no regresaban a su terruño. Se quedaban a trabajar en la ciudad, atraídos por sus señuelos. La Casa, fundada en 1925, tuvo gran publicidad de parte del gobierno. Más de 200 candidatos, representantes de varios grupos indígenas, ingresaron a esa institución con el propósito de adquirir la preparación adecuada que les permitiera contribuir a estimular el progreso material de los diversos grupos étnicos. La Casa gozaba de mucha simpatía en los círculos oficiales y recibía buen apoyo económico, cuando Manuel Mesa Andraca recibió de Bassols la tarea de evaluar el funcionamiento de la institución. Mesa Andraca, agrónomo de profesión, había evaluado las escuelas agrícolas centrales y concluido que no satisfacían las necesidades del México rural,

porque sus egresados, lejos de volver a su lugar de origen y trabajar en su campo de entrenamiento, preferían quedarse en la ciudad y buscar allí empleo. Si el objetivo de tales escuelas era impulsar el progreso del sector rural, éstas fracasaban rotundamente en su cometido. Las cifras del estudio eran reveladoras del fracaso: de los 444 estudiantes inscritos desde 1925 a 1932 sólo 107, o sea, el 24% habían vuelto al campo convertidos en maestros rurales. Es más, sólo 10 de los 44 inscritos en 1932 proyectaban regresar a sus pueblos a enseñar, y únicamente 7 consideraban la agricultura como su tarea futura; más de la mitad proyectaban buscar empleos en la industria o el gobierno (*El maestro rural*, 1932, 2 (No. 1) (octubre 15); *Memoria*, 1932, 1, pp. 57-59; 102-103; *Memoria*, 1933, 1, pp. 12-13).

El problema de la Casa del Estudiante Indígena residía, según Mesa Andraca, en dos factores: el medio urbano en el cual funcionaba la Casa y la inclinación natural del individuo a escoger un género de vida que le ofreciera mayores posibilidades de recompensa material, oportunidad ausente al reintegrarse al campo.

La conclusión fue adversa a la existencia de la Casa del Estudiante Indígena. Mesa Andraca aconsejó clausurarla y emplear su presupuesto en establecer escuelas normales en comunidades indígenas (*Memoria*, 1932, 2, pp. 68-72; *Memoria*, 1932, 1, p. 74; Ruiz, 1962, pp. 147-149; *Excélsior*; noviembre 18 de 1932).

Las conclusiones del estudio de Mesa Andraca parecían sólidas. Omitió, sin embargo, mencionar ciertos aspectos favorables del experimento: los indígenas inscritos en la Casa se adaptaban a los valores y al medio de México urbano moderno, y tal adaptación era muestra innegable del progreso.

Clausurada la Casa, Bassols tomó, como modelo de las normales en pueblos indígenas, el Centro de Educación Indígena de Yoquiroy, Chih., fundado en 1927. Los estudiantes del Centro, hombres y mujeres, recibían instrucción normal y vocacional. Se les enseñaba a hablar español a los indígenas monolingües y atender a las necesidades del medio donde vivían. En 1934 había 9 de estas escuelas, situadas en regiones de gran densidad de población indígena. Bassols no atendió debidamente a estas escuelas. Los salarios de los maestros permanecieron bajos y, naturalmente, así no podría atraerse a los mejores de éstos. La situación prevaleció hasta el sexenio de Cárdenas, cuando los centros de educación indígena recibieron sustancial apoyo económico, como se verá más adelante.

Hubo todavía otro foco de conflicto en los años de Bassols respecto de la educación indígena: Rafael Ramírez, jefe de Educación Rural, opinaba que a los indígenas se les deberla enseñar el español tan pronto como fuera posible, e hizo del idioma hispano un requisito básico para las escuelas rurales. El Instituto Mexicano de Investigación Lingüística de la UNM (1930) sostenía que se enseñara a los niños indígenas simultáneamente el español y el idioma nativo, para evitar el innecesario y dañoso conflicto

lingüístico que aparecía frecuentemente en los programas de Ramírez (*El maestro rural*, 1933, 3 (No. 2) (junio 15), pp. 5-8; 1934, 4 (No. 5) (marzo 1º, pp. 5-6; 1934, 4 (No. 6) (marzo 15), p. 11). Esta opinión fue un antecedente del indigenismo que floreció en la época de Cárdenas (1934-1940).

Justo Sierra en el siglo XIX, y José Vasconcelos y Moisés Sáenz, en el XX, desplegaron sus esfuerzos por asimilar al indígena al resto de la población, condición para lograr la identidad nacional. Calles apoyó esta tendencia con la creación de la Casa del Estudiante Indígena. Bassols, en cambio, encasilló al indígena en una categoría distinta del resto de la población. Consideraba que, si los indígenas monolingües formaban una minoría de la población nacional (8.4% de éstos en 1930), era su deber dedicar el tiempo y los recursos de la SEP a la mayoría hispano hablante. Esta postura implicaba que el mestizo tenía más importancia para el secretario (Britton, 1976, 1, p.63).

3. LOS CONFLICTOS CON LOS MAESTROS

3.1 *La SEP y los sindicatos de maestros*

Se recordará que para 1932 se habían formado ya varios sindicatos de maestros que empezaron a ejercer notorio influjo en las prácticas de contratación y promoción de la Secretaría. Hasta aquí no había nada que lamentar. Sin embargo, los sindicatos entablaron competencias ásperas entre sí, con el objeto de presionar a la SEP y conseguir de esa guisa un tratamiento que favoreciera sus intereses particulares.

Bassols se negó a tolerar ese tipo de presiones. Al mismo tiempo que se proponía elevar el nivel de la educación en todo el país, sin excluir la rural, ordenaba una serie de cambios fundamentales en los organismos de la SEP, donde los sindicatos de los maestros solían ejercer presiones.

En dos organismos, el Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal y la Comisión de Escalafón, los sindicatos ejercían mayor influjo. Sus representantes desempeñaban puestos que les permitían presionar en favor del propio sindicato, sin importarles un ardite los intereses del magisterio, en general y menos todavía los de la educación en el país.

Bassols, que abrigaba sospechas de las sutiles maquinaciones de los organismos sindicales, determinó acabar con los abusos administrativos. Si bien no pretendía convertir en querrela personal este asunto, pronto descubrió que muchos maestros interpretaban sus intentos de reforma como si se tratara de ataques dirigidos personalmente contra los líderes. Al entablar esta lucha, Bassols se encontraba entre la espada y la pared: como socialista debía luchar por el mejoramiento de las clases obreras del campo y de la ciudad; en calidad de secretario, combatía precisamente a los sindicatos de trabajadores de la enseñanza.

La conducta enérgica y las expresiones cáusticas de Bassols en su lucha por efectuar las reformas necesarias le granjearon la enemistad creciente de los sindicatos contra cuyos intereses tenía que actuar.

3.2 *La condición del gremio magisterial*

La suerte de los maestros había sido deplorable desde tiempo inmemorial: bajos sueldos, comparables con los de los cocheros; inseguridad laboral; carencia de pensiones; dificultades de ascenso, tanto dentro de la misma profesión como en otros puestos; escasa estima de la población. La Revolución, al reivindicar a los campesinos y obreros y reconocer sus derechos, a la par con otros miembros de la sociedad, incluyó también a los maestros. Sin embargo, a pesar de las proclamas de defensa y ayuda al gremio magisterial, no se les pagaba un sueldo adecuado, pero ni siquiera el magro salario al cual tenían derecho por su contrato.

La huelga de 1919 puso en vergonzosa evidencia la profunda brecha abierta entre las promesas gubernamentales y su cumplimiento.

Los congresos de maestros, celebrados desde el año 1919, habían propugnado por la formación de sindicatos y, para 1934 (*Excélsior*, marzo 18 de 1934), casi la mitad del gremio de los maestros era miembro de varios sindicatos y, como suele suceder entre obreros y patrones, las relaciones entre los sindicatos y la SEP no eran precisamente cordiales.

Bassols trató, por su parte, de atender a las justas demandas de los sindicatos, y amortiguar, por tanto, el conflicto entre la SEP y esas agrupaciones, sólo que, para lograr tales objetivos, se vio en la necesidad de remover de la SEP a numerosos líderes sindicales, tenazmente incrustados desde tiempo atrás en los organismos de la Secretaría.

3.3 *El conflicto se incubaba*

A pesar de sus buenas intenciones, Bassols hubo de dar ciertos pasos que despertaron la desconfianza de los maestros respecto del nuevo secretario y sus colaboradores. En efecto, Bassols se vio forzado (enero de 1932) a suprimir cierto número de plazas y a transferir a los maestros desplazados a nuevos puestos para ajustarse a los cortes sufridos por el presupuesto. Un grupo de cerca de 400 maestros de la Escuela Nacional Preparatoria expresó enérgicamente su protesta: pedía se contratara de nuevo a los maestros despedidos y se removiera al director y subdirector del Departamento de Educación Primaria y Secundaria, por haber favorecido a un grupo particular de maestros. Bassols estudió las reclamaciones del grupo, pero rehusó considerar cualquiera de las alternativas. Convocó a los maestros, y les pidió que se dedicaran, en las condiciones existentes, a mejorar su trabajo (*El Universal*, enero 7 y 9 de 1932). Bassols había arrojado inadvertidamente fuego a un barril de pólvora.

La primera maniobra que avivó la llama fue la reestructuración del Consejo de Educación Primaria del D.F. Aquél, según el decreto de noviembre 14 de 1929, tenía una doble función: cooperar con la SEP para estudiar y resolver los problemas técnicos y representar también los intereses generales de los maestros frente a la misma Secretaría. Estas atribuciones se ampliaron más tarde a toda la República; sin embargo; el nombre restrictivo del organismo —Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal— permaneció intacto. Bassols se propuso reconstruir el Consejo, reforzar su cometido de realizar estudios intensivos de tipo técnico sobre educación primaria; pero lo despojó de la representación magisterial. El secretario había llegado a la dolorosa conclusión de que la política de los sindicatos ejercía desproporcionado influjo en las actividades del Consejo (Gaxiola, 1938, pp. 297-298).

Consecuentemente con su propia decisión, Bassols dirigió al Congreso de la Unión (noviembre 11 de 1932) una solicitud de reforma del Consejo, cuyo objetivo era suprimir la doble función de aquél (*Memoria*, 1933, 2, pp. 379-380).

El secretario, consciente de que el proyecto de reforma del Consejo contrariaba a varias figuras importantes de los sindicatos, se adelantó a indicar que la reforma buscaba hacer del Consejo un cuerpo más útil, y de ninguna manera pretendía disminuir el poder de los sindicatos. Pidió a éstos que reflexionaran imparcial y desapasionadamente sobre el asunto, y protestó que el proyecto de reforma del Consejo no era pretexto para perseguir a nadie. Con todo, los eventos posteriores mostrarían que los líderes sindicales jamás aceptaron la explicación conciliatoria del secretario. Muchos maestros se aferraron a interpretar la reforma como un ataque personal, si bien Bassols negó siempre que hubiese de su parte motivación política alguna.

El proyecto de Bassols, aprobado en diciembre 24 de 1932, convertía el Consejo en un bien integrado y eficiente instrumento de investigación, modificando la constitución del antiguo Consejo que permitía a los maestros elegir a los miembros de aquél, en función del carácter representativo de los sindicatos y, obviamente, por la ulterior proliferación del número de sindicatos que produjo un crecimiento proporcional del número de Consejeros. El nuevo reglamento (1933, pp. 3-6) rompía esa costumbre y disponía que el número de consejeros se limitara a 17 en total, de los cuales 7 serían maestros del Distrito Federal, 2 de la Asociación de Padres de Familia, y los 8 restantes de la SEP, en representación de los diferentes departamentos de la propia Secretaría, de la Normal Nacional y de la Universidad (Art. 5°) (*El Universal*, enero 11 de 1933).

El nuevo reglamento establecía varias comisiones permanentes, para estudiar diversos temas, desde la selección de libros de texto, hasta la evaluación de los resultados obtenidos por la SEP en sus labores. Más tarde se crearon otros comités encargados de manejar los temas que no se

incluyeron en la agenda de trabajo de las comisiones permanentes (*Memoria*, 1933, 2, pp. 380-385 y 395).

El Consejo se convirtió en cuerpo consultivo permanente, cuya función general de investigación, estudio, definición y elaboración de normas disponía las bases de la acción en las escuelas primarias. El Consejo podía proponer sugerencias al secretario sin la solicitud expresa de éste y podía también considerar y, en su caso, hacerle llegar, si lo juzgaba conveniente, las peticiones de los sindicatos de maestros y las organizaciones de padres de familia (*Memoria*, 1933, 2, pp. 378-379, 386-393).

En medio de la expectación general producida por la reforma, la oposición de ciertos grupos de maestros empezó a crecer y a endurecerse. El profesor Daniel Vilchis, depuesto recientemente como presidente del Consejo de Educación Primaria, y su secretario, Lino Santacruz, encabezaron ese movimiento. Vilchis ocupaba puestos en la Escuela Nacional de Maestros y el Comité Ejecutivo de la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales, uno de los sindicatos de maestros más importantes de los primeros años (*Excélsior*, enero 11 de 1933). Más tarde se convertiría en figura importante como funcionario de educación de la Confederación de Trabajadores de México y líder de los sindicatos de maestros en tiempos de Cárdenas. Vilchis era un organizador nato, y empleó sus dones contra Bassols con notables resultados. Este no sospechaba, al deponer a Vilchis y a Santacruz, haberse granjeado dos enemigos que más tarde fueron capaces de empujar a la SEP al borde del caos (Luna Arroyo, 1934, pp. 107-111; *Excélsior*, enero 11 de 1933).

3.4 *La reforma del escalafón magisterial*

El segundo paso de Bassols, que avivaría más la llama, se refería al escalafón —el plan de promoción y sueldos que operaba en la Secretaría. Desde los años veinte, la SEP había iniciado un programa restringido de remuneración para maestros y otros empleados federales; pero, a causa de las perentorias exigencias que pesaban sobre el presupuesto, tales beneficios se desarrollaban a un ritmo demasiado lento. El presidente Calles decretó en 1928 que se estableciera una organización rudimentaria de seguro para beneficio de los maestros. El decreto preceptuaba que los mismos maestros se encargarían de administrar esa organización, y entrarían a formar parte del mismo esquema de jubilación de que otros empleados del gobierno gozaban, con el pago de cuotas obligatorias y con un mínimo de 15 años de servicio. El monto de las pensiones era escaso; consistía en el 1.5% del sueldo anual promedio durante los últimos 5 años de trabajo. El decreto preceptuaba que los maestros debían recibir una pensión 25% mayor que otros empleados del gobierno, debido quizá al salario tan bajo que aquéllos percibían. La ley se enmendó en 1933 con el propósito de permitir que la Secretaría Nacional supervisara ese sistema

(*Memoria*, 1933, 2, pp. 295-296). Esta legislación establecía un buen principio, cuya realización requería mejoras en gran escala para que los beneficiados disfrutaran de una prestación sustancial.

El problema del sueldo seguía siendo crítico. Muchos excelentes maestros se sentían tentados a menudo a dedicarse a otros empleos, donde la compensación era más cuantiosa. La SEP conocía tales deserciones; pero nada podía hacer para impedirlos. Aquella trataba de conseguir dos objetivos mutuamente excluyentes en esas circunstancias: extender el sistema educativo nacional y mejorar su calidad.

En 1933, 627 entre los 4 000 maestros de escuelas públicas del D.F. percibían sueldos de \$97.34 al mes (*Memoria*, 1933, 2, p. 306). En ese mismo año, se publicó un estudio sobre el salario mínimo, y aquél concluía que \$4 diarios era el sueldo más bajo con el cual un obrero podría mantener a su familia. Los salarios de los maestros, calculados sobre la base de un mes de 24 días laborales, se encontraban evidentemente en el nivel mínimo. Por otra parte, la situación de los 3 502 maestros rurales de las dos categorías de sueldos más bajos era peor. Percibían \$27.36 y \$41.06 al mes, o sea, menos del 25 y 50%, respectivamente, del salario mínimo requerido para vivir en el D.F. (*Memoria*, 1933, 1, p. 17).

Bassols publicó (noviembre 12 de 1932) un escrito intitulado *Consideraciones sobre el escalafón económico del magisterio* (1932), en el cual explicaba a los maestros la reforma proyectada sobre los planes de salario y promoción (*Memoria*, 1933, 2, p. 306). La SEP pretendía establecer un sistema práctico aplicable fácilmente a los problemas de trabajo del maestro. El nuevo escalafón contenía un método objetivo para determinar promociones y salarios basados en las necesidades de la SEP. Empero la reforma de Bassols, preparada “enteramente de buena fe” para conseguir cambios indispensables, atacaba las posiciones de varios líderes del magisterio que, con otros secretarios de sindicatos, habían adquirido tal poder sobre la asignación de puestos y salarios que superaba a veces al de las autoridades de la Secretaría. Era obvio que, para construir un sistema de escalafón más eficiente, había que reducir el influjo de esos líderes (Ramos, 1976, p. 85).

La Comisión de Escalafón recomendaba, según el antiguo sistema, las promociones de acuerdo con una evaluación subjetiva de la capacidad de cada maestro en particular. La aplicación de esas normas permitía promover un número tan escaso de maestros que la mayoría de éstos había perdido la esperanza de mejorar de posición. El método para promover a un maestro se fundaba en los méritos personales de éste más que en las necesidades del sistema escolar. La consecuencia fatal era que las promociones se limitaban a un afortunado grupo selecto.

El plan de Bassols incluía, por el contrario, el proyecto de elevar los sueldos más bajos en las escuelas primarias, tanto urbanas como rurales, con la distribución de más de un millón de pesos para rescatar de su

insignificancia el salario mínimo de los maestros rurales, \$54.74 al mes. Medio millón adicional se aplicaría a mejorar la paga de los maestros de las áreas urbanas, quienes recibían menos de \$97.34 anuales. Tales aumentos representaban sólo la primera etapa de la masiva revisión establecida por la nueva ley de escalafón. Desgraciadamente, el presupuesto gubernamental, severamente limitado en 1933, obligó a la SEP a demorar la aplicación total de la nueva ley hasta 1934 (*Memoria*, 1933, 2, pp. 314-315).

Para acabar de ennegrecer el horizonte, las dolorosas consecuencias de la depresión mundial del año 1929 empezaban a cundir en México, y metían en apuros el presupuesto gubernamental. Un caso inmediato fue que en agosto 31 de 1932 el gobierno se vio forzado a reducir los salarios de sus empleados en proporciones que iban del 10 al 20%, con la firme promesa de restaurarlos a su monto normal tan pronto como las condiciones presupuestales lo permitieran.

Bassols barruntó que los enemigos de la reforma del escalafón podrían desacreditarla estableciendo una relación entre la reducción de salarios y la nueva ley (*El Universal*, enero 13 de 1933). Por tanto, se adelantó a asegurar a los maestros que la reforma beneficiaría al magisterio en general y no disminuiría el sueldo de nadie. En cambio, la reducción general de salarios de los maestros formaba parte de las medidas de austeridad del gobierno y no era producto del nuevo escalafón. Es más, declaró que si la aplicación del nuevo sistema disminuía el sueldo de cualquier persona, la SEP le daría una cantidad complementaria para ajustarle su sueldo a la cantidad precedente. La nueva ley eliminaba el control del antiguo grupo burocrático sobre el proceso de promoción (*El Universal*, enero 11 de 1933), y así todos los empleados de la Secretaría tengan la oportunidad de subir hasta la cumbre de la escala promocional. Esa oportunidad proporcionaba a los maestros un margen de seguridad en sus carreras y también un alivio económico (*Memoria*, 1933, 2, pp. 311-312).

3.5 La reacción de los maestros cobra fuerza

Las suposiciones de Bassols resultaron fallidas. Hacia fines de 1932 empezaron a brotar protestas contra los cambios en el escalafón, producto de los rumores de que el nuevo sistema sería desventajoso para los intereses de los maestros. Por esas fechas, empezaron también a aparecer artículos en la prensa de la ciudad de México con la acusación de que Bassols planeaba una reducción general de salarios (*El Universal*, enero 13 y 19 de 1933). La SEP contestó negando la veracidad de la información; pero los rumores crecieron y con ellos también la protesta. Bassols celebró entonces una reunión (diciembre 2) con una comisión representativa de los sindicatos; pero no se obtuvo ningún fruto concreto. Los maestros presentaron una solicitud para obtener que la categoría más baja del nuevo escalafón se elevara al mismo nivel de la categoría superior siguiente.

Bassols replicó que el conceder tal petición significaba prácticamente eliminar la construcción de escuelas y además no cabía dentro de los límites del presupuesto (*Memoria*, 1933, 2, pp. 311-317).

El descontento por las reformas empezó a manifestarse de modo más ruidoso y mejor organizado. Más de 1 000 maestros residentes en el Distrito Federal, o sea un 25% del total, participaron en una manifestación destinada a llamar la atención sobre cierto proyecto presentado al Congreso, el cual implicaba la consecuencia de disminuir los sueldos de \$6 a \$4.80 al día (*Excélsior*; diciembre 6 de 1932). Parece que el Congreso no decidió nada sobre el asunto; pero el grupo de los descontentos siguió entre tanto dedicado a organizar sus huestes. Un poco más tarde, hizo su aparición el Frente Único de los Trabajadores de la Enseñanza, formado con miembros de varios sindicatos de la capital. Entre aquéllos sobresalía Daniel Vilchis (*Excélsior*; diciembre 24 de 1932).

Los profesores rurales, por su parte, mal organizados y peor relacionados con los sindicatos urbanos, encontraban temibles las nuevas políticas de la SEP, mezcladas con el alud de chismes que las adulteraban. La Confederación Mexicana de Maestros, similar a la Confederación de Organizaciones Magisteriales de Vilchis, aprovechó entonces la ocasión de incorporar a los maestros rurales a su causa, quienes, hacia fines de diciembre, presentaron sus quejas a la Secretaría (*El Universal*, enero 12 de 1933). Estas versaban sobre el decreto del nuevo escalafón, el cual exigía un certificado que acreditara 6 años de enseñanza como requisito esencial para la promoción. Ahora bien, muchos de los maestros rurales más antiguos carecían de certificado y lo que era peor, de medios para compensar su falta de entrenamiento formal. La Confederación Mexicana de Maestros solicitó se otorgara un año de plazo a los profesores que estuvieran en esas condiciones, para que éstos pudieran obtener, por medio de exámenes especiales compuestos por la SEP, el equivalente de tales certificados (*Excélsior*; diciembre 30 de 1932).

Demandas tan concretas forzaron a Bassols a contestar. Declaró que la SEP no intentaba despedir a ningún maestro rural, aunque su meta a largo plazo era sustituir a los maestros carentes de certificados, por graduados de las escuelas normales rurales. Tal sustitución se haría paulatinamente, y aseguraba que de ninguna manera incluía el despido automático de 1 000 maestros rurales. La explicación del secretario tranquilizó poco el desasosiego que cundía entre los maestros veteranos, quienes habían iniciado sus labores en la pasada decena. Sus largos y fatigosos años de sacrificio en regiones remotas serían premiados, tarde o temprano, con el despido inmisericorde (*Excélsior*; enero 11 de 1933; *El Universal*, enero 11 de 1933).

El secretario negó también rotundamente las demandas de los opositores. Echó la culpa de la situación a algunos líderes de las organizaciones sindicales y también a los maestros católicos, contrarios al laicismo de las

escuelas privadas, introducido desde 1917, renovado en 1926 y urgido en 1932. Aseguró, además, que la gran mayoría de los miembros del sindicato estaba lejos de aprobar la agitación desencadenada por los líderes (*Memoria*, 1933, 2, pp. 318-319).

La táctica de Bassols tendía a desenmascarar la doblez de los promotores del movimiento, demostrando que sus móviles no guardaban relación alguna con asuntos de escalafón, sino provenían, por una parte, de la reforma del Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal que afectó los intereses personales de algunos maestros y, por otra, de la nueva ley de escalafón que les desinfló el globo de su poder. Denunció, además, al antiguo presidente del Consejo, Daniel Vilchis, y a su secretario, Lino Santacruz, como los principales atizadores de la agitación (*Memoria*, 1933, 2, pp. 318-319). Añadió que algunos de los miembros más prestigiados de ciertas organizaciones sindicales no tendrían ya control alguno sobre la operación del escalafón. Los que habían ocupado puestos en la antigua comisión de escalafón serían reemplazados al entrar en vigor las proyectadas reformas.

A su vez, a Vilchis y sus aliados, como era de temerse, no les satisficieron las declaraciones de Bassols y negaron los móviles que éste les atribuía. Ellos, por su lado, se sinceraron de que su animosidad no se dirigía a la persona misma del secretario, sino más bien apuntaba contra las nuevas normas anunciadas por éste recientemente (*Excelsior*, enero 12 de 1933). Declararon que el propósito de los maestros era organizarse, como medio para defender sus propios intereses. Lejos estaban de querer causar disturbios o agitación por razones personales (*Memoria*, 1933, 2, p. 325 y *Excelsior*, enero 18 de 1933). Para cualquier observador perspicaz era evidente que, después de varios meses de querrela, ningún lado estaba dispuesto a dar su brazo a torcer.

Pronto la protesta alcanzó tales proporciones que el presidente Rodríguez y el Congreso se dieron por enterados. El Congreso autorizó, en enero 6 de 1933, al presidente, para promulgar la reforma de la ley de escalafón.² La autorización mencionaba explícitamente la necesidad de rectificar la injusticia de la antigua ley y también la solicitud del gobierno por mejorar las condiciones materiales del maestro. El Congreso reforzó así las propuestas de reformas hechas por Bassols y respaldó su posición en el conflicto con los maestros recalcitrantes (*Memoria*, 1933, 2, pp. 325-326). Semejante apoyo expresó el presidente Rodríguez a Bassols, reiterando su explicación sobre las reducciones temporales de salario. Además pidió a los maestros de las escuelas federales ignorar las torcidas declaraciones sobre la política educativa gubernamental y les previno que no se dejaran desviar por personas desprovistas de sinceridad (*Memoria*, 1933, 2, p. 325; *Excelsior*, enero 18 de 1933).

² Se refería a la ley de enero 14 de 1930.

La nueva ley de escalafón, promulgada en julio 25 de 1933, y previamente revisada por el Consejo de Educación Primaria del D.F., contenía disposiciones semejantes a las mencionadas por Bassols en sus *Consideraciones...* y las respuestas subsecuentes de los agitadores (*Memoria*, 1933, 1, p. 133). El Art. 2° dividía a los maestros, según su residencia, en dos áreas: el Distrito Federal y los estados. En aquél había tres sectores de empleados de la Secretaría, conforme al tipo de escuela donde trabajaba el individuo: jardín de niños, primaria diurna y primaria nocturna. En los estados había dos sectores, de acuerdo con la función desarrollada por el individuo, uno para los directores e inspectores y otro para los maestros. Cada uno de los sectores contenía subdivisiones y clasificaciones que constituían el tabulador según el cual todo maestro esperaba ascender (*Memoria*, 1933, 2, pp. 364-365).

Nadie podía ascender a una clasificación más alta sino desde el nivel inmediato inferior. La SEP actuaría como última instancia en el caso de maestros que hubiesen alcanzado calificaciones iguales (*Memoria*, 1933, 2, p. 368). El Art. 6° establecía que la posición determinaba el salario y no precisamente las cualidades individuales. De esta suerte se introducía el método objetivo para remunerar al personal de la Secretaría (*Memoria*, 1933, 2, pp. 366-367).

Dos comisiones distintas, una del D.F. y otra de los estados, se encargaban de supervisar el funcionamiento del nuevo sistema. Cada comisión estaba formada de nueve miembros: cuatro maestros elegidos por sus colegas y cinco representantes de la SEP, seleccionados por el secretario. La duración de su gestión era de cuatro años, de suerte que algunos salían del consejo cada dos años (*Memoria*, 1933, 2, pp. 368-369). De esta suerte el equilibrio del poder quedaba en manos de la SEP, por tener la mayoría de miembros en ambas comisiones.

3.6 *El descontento de los maestros se encona*

Con todo, ni el firme apoyo del presidente a Bassols ni la publicación del reglamento fueron suficientes para sofocar las protestas y apagar el descontento de los maestros. De acuerdo con la perspicaz previsión de Bassols, a él y no a la penuria del presupuesto gubernamental se le culpaba de la reducción temporal de los salarios. Se llegaron a propalar absurdas historias, como que profesores, quienes empezaban ganando \$4.80 al día, deberían enseñar durante 15 años para alcanzar el sueldo de \$6 en la escala reducida. Fue en vano que en enero de 1933 Bassols hiciera una y otra vez declaraciones públicas para contrarrestar esos rumores que circulaban con desesperante persistencia (*Memoria*, 1933, 1, pp. 321-323).

Pronto el Comité Ejecutivo de la Confederación Nacional de Maestros añadió a su campaña anterior una nueva acusación, nacida de los datos proporcionados por la SEP: el número de niños en edad escolar que faltaban a clase en el Distrito Federal, variaba en las publicaciones oficiales de

90 000 a 80 000. Bassols respondió que los totales citados eran demasiado bajos por no tomarse en cuenta el alto porcentaje de deserciones después del primer año de primaria (*Excélsior*, diciembre 1º, 8, 18 y 23 de 1933). La discrepancia que Bassols evitó explicar se debía probablemente a la negligente inexactitud de alguna de las estadísticas de la Secretaría, limitación humana comprensible (*El Universal*, diciembre 18 de 1933).

A esta acusación se añadió otra sobre el programa de educación rural: el aumento de asistencias en las escuelas rurales, del cual se ufanaba la SEP, se debía propiamente al crecimiento de la población. Bassols, en un gesto de sinceridad, admitió la exactitud de esa explicación, pues los hechos mencionados eran suficientemente notorios a cualquier observador imparcial (*Excélsior*, diciembre 20 y 21 de 1933).

En vista del curso que venían tomando los acontecimientos, Bassols tuvo la ocurrencia de investigar, por un censo secreto, si la Confederación Nacional de Maestros representaba a los 2 600 profesores de escuelas primarias del Distrito Federal. En caso de que la investigación señalara que la oposición representaba una minoría de maestros en la capital, no era necesario hacerle caso.

La Confederación pronto descubrió que la SEP efectuaba el censo, y protestó inmediatamente, alegando que se violaba así el derecho de formar sindicatos. La Federación de Sociedades de Maestros del D.F., otro sindicato, se unió a la protesta y añadió que el censo comprometía las garantías constitucionales de libertad de pensamiento y libertad de pertenecer a cualquier sindicato. Ambos sindicatos condenaron rotundamente a la SEP por violar los derechos colectivos y personales y perseguir a los que discrepaban de sus programas y métodos de trabajo (*Excélsior*, marzo 7 de 1934). El gobierno se justificó con la explicación de que el propósito del censo era sólo determinar el tamaño de los sindicatos y de ninguna manera violar el derecho de organizarse (*Excélsior*, enero 7 de 1934 y *El Universal*, enero 6 de 1934). Una vez más el presidente Rodríguez apoyó a su secretario de Educación y tachó de irresponsables las protestas de los sindicatos (*Excélsior*, enero 10 y 11 de 1934).

Intervino entonces Jesús Silva Herzog (1892-1985), subsecretario de Educación, quien trató de disminuir la tensión que subía por momentos.

Insistió en que la SEP reconocía que sólo un pequeño grupo de agitadores promovía el desorden y la gran mayoría de los maestros no lo secundaba. La SEP veía con buenos ojos la formación y crecimiento de sindicatos que influyeran en mejorar la profesión. Sin embargo, toda actividad sindical estaba vedada durante el tiempo de clases, para asegurar que los cursos se desarrollaran normalmente. Silva Herzog proporcionó a los maestros una halagüeña información: la SEP iniciaría pronto un programa de vacaciones pagadas de tres meses para los maestros y también una elevación general de sueldos, tan pronto como hubiera fondos disponibles. Según *El Universal* (enero 7 de 1934), el discurso de Silva Herzog produjo el deseado

efecto de serenar la atmósfera en la cual se desenvolvería la relación de la SEP con los maestros.

Entre tanto, se obtuvieron los resultados finales del censo sin resolver la disputa. El reporte oficial mostró que más de la mitad, 52.2% de los 4 154 maestros del D.F., no pertenecía a ningún sindicato; 12.5% eran miembros de la Confederación y 35.5% pertenecían a otras organizaciones. Los resultados de la encuesta comprobaban la sospecha del secretario: la Confederación sólo expresaba las opiniones de una minoría (*Excélsior*, marzo 18 y 20 de 1934). El Comité Ejecutivo de la Federación intervino en seguida para declarar que entre sus afiliados incluía a 2 338 maestros de una docena de organizaciones diferentes, localizadas en el D.F. (*Excélsior*, marzo 23 de 1934). Ni aun así, la Confederación alcanzaba mayoría entre los maestros (*Excélsior*, marzo 23 de 1934). Silva Herzog resumió, ante la evidencia acumulada, la opinión del gobierno: la agitación era artificial y de origen político (*Excélsior*, marzo 20 de 1934).

Bassols trató entonces de poner remedio a los desórdenes de los maestros con el traslado a otros sitios de los agitadores más activos. De esa suerte, se trastornaba su sistema de organización. Transfirió en marzo de 1934 a seis profesores a diferentes lugares. La reacción no se hizo esperar. La Unión Sindical de Directores de Escuelas Primarias en el D.F. protestó ante Bassols por el traslado de los maestros y también ante el presidente Rodríguez. Pocos días después, la Confederación, como era de temerse, secundó esa posición (*Excélsior*, abril 6 de 1934). La remoción de los maestros, opinaba aquélla, era simplemente una represalia de la SEP contra algunos de ellos. Esta replicó que era necesario mantener la disciplina para lograr que la educación pública funcionara eficazmente (*Excélsior*, abril 6 de 1934).

El conflicto tuvo un desarrollo ulterior totalmente inesperado: la Asociación de Padres de la Escuela Emiliano Zapata retuvo a sus hijos en casa durante tres días, en protesta contra el traslado de Valentín Zamora, uno de los seis maestros removidos a otros sitios. Poco después, tres escuelas vecinas se solidarizaron por simpatía con la huelga, y el movimiento amenazó con extenderse. Bassols se entrevistó entonces con el presidente de la Asociación de Padres de Familia de la Escuela Emiliano Zapata, elogió a Zamora por sus valiosos servicios a la comunidad, mostró simpatía por la actitud de los padres, pero rehusó revocar la decisión por temor de que se interpretara como debilidad (*Excélsior*, abril 7 de 1934).

Los críticos de Bassols sufrieron, a mediados de abril, un revés: su intento de convertir una reunión de maestros en manifestación pública contra la política educativa del gobierno fracasó rotundamente. La reunión se planteó como foro para discutir problemas urgentes de la educación nacional; pero derivó en una denuncia contra Bassols, a quien se atacó con vehemente lenguaje. De la violencia verbal se pasó repentinamente a la violencia física y unos estudiantes empezaron a arrojar piedras a las

ventanas de los edificios cercanos. En la culminación del alboroto, algunos agitadores pidieron a la asamblea unirse a una manifestación pública contra el gobierno. Obtuvieron sólo una desairada respuesta de unos cuantos individuos, quienes se lanzaron a las calles. El intento de provocar una expresión masiva de desaprobación contra la SEP naufragó por completo (*Excélsior*, abril 14 de 1934).

La violencia del ataque contra Bassols produjo un efecto contrario al que se pretendía. Cinco grupos de maestros al menos y una importante organización de padres de familia escribieron cartas de respaldo a la SEP. Un diario declaró que agitadores profesionales se habían mezclado entre los maestros y denunciaba la existencia de una conjura que implicaba a personas ajenas a la educación (*Excélsior*, abril 15 de 1934). El Consejo de la Federación de Asociaciones de Padres de Familia entró en la lid y condenó tanto el brote de violencia como la huelga promovida en la escuela Emiliano Zapata (*Excélsior*, abril 19 de 1934).

El presidente Rodríguez salió de nuevo a la defensa de su secretario de Educación Pública, y le ordenó dar los pasos necesarios para castigar a los líderes que estorbaban a la SEP cumplir con sus deberes (*Excélsior*, abril 14 de 1934).

El Jalisiense, diario de Jalisco, culpó al grupo de Vilchis de acciones alborotadoras y nocivas para la educación nacional y recomendó que se castigara a los responsables por su impropio comportamiento.

Notaba, además, el diario, que éstos habían intentado atizar el fuego del descontento entre los mismos maestros rurales, pero afortunadamente habían fracasado.

Tal parece que el prejuicio —la actitud que predispone al individuo a actuar, pensar, percibir y sentir de modo congruente con un juicio desfavorable sobre otras personas— afectó a las partes contendientes. A los maestros, quienes interpretaron la reforma del Consejo Técnico y la ley de escalafón como instrumento de Bassols para desembarazarse de algunos de ellos y para disminuirles los sueldos; a Bassols, por creer que todo el movimiento estaba encaminado a desplazarlo de la SEP. El secretario desplegó un valor y una resistencia encomiables; pero la agitación que originó fue “la causa fundamental de su caída de la Secretaría”. (Ramos, 1976, p. 41).

4. EL PROYECTO DE LA EDUCACIÓN SEXUAL³

4.1 *Los orígenes*

La impetuosa iniciativa de Bassols lo lanzó pronto a las redes de otro conflicto. El Sexto Congreso Panamericano del Niño, celebrado en Lima (julio 4-11 de 1934), había recomendado:

³ Gaxiola (1938) no menciona el conflicto sobre la educación sexual en tiempo de Rodríguez.

Insistir nuevamente en la recomendación a los gobiernos de América, que no lo hayan hecho [en] la educación sexual desde la escuela primaria, y de conformidad con los niños de ambos sexos y con las características sociales de cada país (*Congreso Panamericano del Niño*, 1965, p. 77).

Y repetía la recomendación del Primer Congreso Panamericano del Niño (Buenos Aires, Argentina, julio de 1916): “se declara necesaria la introducción de la enseñanza sexual en las escuelas”... “la enseñanza sexual es función a la vez de la familia y la escuela” (*Congreso Panamericano del Niño*, 1965, pp. 77-78).

La Sociedad Eugenésica Mexicana urgió, por su parte, en 1932 al gobierno a que actuara en este sentido. Un informe, redactado por excelentes médicos, sobre la conducta sexual de los adolescentes, los embarazos antes del matrimonio, las enfermedades venéreas y las perversiones sexuales acompañaba la sugerencia de la Sociedad, y concluía con la recomendación de que deberían ponerse medios eficaces para ofrecer a los jóvenes la información apropiada que sus padres fallaban frecuentemente en proporcionarles. El sexo era un tema prohibido por motivos religiosos (Millan, 1939, pp. 54-55).

Tanto el Informe de la Sociedad Eugenésica Mexicana, como esta misma, recibieron un concertado ataque de la prensa conservadora de la capital. Un editorial de *Excelsior* (mayo 16 de 1933) denunció el programa de la Sociedad como apto para ayudar a la corrupción de los jóvenes, y añadía que debía existir algún medio legal para prevenir tal ultraje. Pidió también información fidedigna sobre la Sociedad que, según afirmó, estaba dirigida por dos mujeres, una recientemente divorciada y la otra de nacionalidad soviética. Finalmente, señalaba que la mayoría de sus miembros eran de “inconformes sexuales”.

Bassols aceptó el Informe de la Sociedad Eugenésica, pero decidió que la SEP debería efectuar su propio estudio antes de incorporar la educación sexual a los programas ordinarios. Con este propósito nombró, a fines de 1932, una Comisión Técnica Consultiva que incluía a las siguientes personas: profesor César A. Ruiz; doctor Pedro de Alba; doctor Alfonso Pruneda; licenciado Ezequiel A. Chávez; señorita profesora Dionisia Zamora; ingeniero León Salinas; profesor Gildardo F. Avilés.; profesor David Vilchis; y profesor Ramón García Ruiz. La Comisión Técnica Consultiva rindió (octubre 8 de 1932) su informe, modelo de dominio del tema y de sensatez (*Dictamen de la Comisión Técnica Consultiva*, 1933, p. 2).

La Comisión reconoce que la mayor parte de los puntos de vista de la Sociedad Eugenésica son verídicos, pero ésta no aporta elementos para organizar la tarea de impartir en el medio escolar la educación sexual. La Comisión, por su lado, señala los siguientes puntos de vista:

- 1) En el mundo educativo moderno se considera la educación sexual como una acción necesaria para asegurar el desarrollo normal y total del impulso sexual. Esta acción implica numerosos problemas de carácter fisiológico, ético, psicológico y sociológico, y las conclusiones que emanan de su estudio dan lugar a las siguientes cuestiones: por qué debe darse educación sexual; quiénes deben darla; cuándo y cómo debe darse.

La Comisión concluye que los jóvenes tienen derecho a conocer estas realidades. Si la educación que se les imparte a los jóvenes es correcta, se les asegurará un desarrollo sexual equilibrado. En cambio, la práctica del silencio es altamente perjudicial. La Comisión afirma que vale la pena exponerse a los pequeños peligros que pudiera presentar la información, con tal de evitar mayores males.

- 2) Este punto debe resolverse, sin reparos, en favor de los maestros. En una sociedad civilizada, por el contrario, en la cual los padres son cultos y preparados, toca a ellos encargarse de proporcionar esta educación. Pero en el medio mexicano, donde campean la indolencia, la ignorancia, la mojigatería y los prejuicios tradicionales, se desaconseja por completo la acción de los padres y se descarta al médico por carecer de tiempo y de habilidad pedagógica. La Comisión concluye que la escuela es la institución mejor capacitada para resolver el problema. Requiere, sin embargo, se determine el programa y métodos de preparación específica. La preparación es indispensable porque no todos los maestros están capacitados para impartir esta educación.

- 3) La educación sexual no debe retardarse hasta la pubertad; hay en el ambiente mexicano dos hechos que merecen la atención: primero, gran número de alumnos llegan a la pubertad a los 13 ó 15 años de edad, en el quinto o sexto años de la escuela primaria y, segundo, un número considerable de estudiantes, al terminar la educación primaria, no sigue estudios superiores y, por tanto, quedarían privados de esta información.

Conclusión: la Comisión se inclina por una educación prepubertal adecuada. Retrasar la educación para más tarde equivale a diferirla hasta cuando sea demasiado tarde.

- 4) Es necesario formular los programas técnicos para impartir la educación sexual. Una comisión de expertos —maestros, médicos, higienistas y psicólogos— debe estudiar la forma de impartir tales conocimientos. La Comisión tocó también el problema de la coeducación. Afirma que los progresos alcanzados han dado origen a objeciones y nuevos puntos de vista en esta materia. Sin resolver el problema, recomienda que la educación sexual se imparta por separado a los niños y a las niñas. Aconseja ofrecer preparación a los padres de familia y también una serie de pláticas organizadas expre-

samente para niñas que no asisten a las escuelas. Sugiere que se canalice la desbordante energía de los estudiantes de las escuelas secundarias en alguna forma de actividad, sobre todo, el deporte, e insiste en que el Departamento de Psicopedagogía e Higiene elabore los métodos y prepare a los profesores idóneos. Subraya ser peligroso que personas carentes de preparación específica y responsabilidad definida traten un asunto tan nuevo, tan delicado y trascendental. El dictamen de la Comisión termina con 15 conclusiones. Las más importantes son: la SEP debe establecer, organizar y dirigir la educación sexual en nuestro medio y asumir la responsabilidad de ella; la educación sexual debe impartirse concretamente desde el tercer ciclo de la escuela primaria (5° y 6° años) y en alguno o algunos grados de la secundaria; deben formarse grupos homogéneos, de conformidad con su sexo, para este tipo de instrucción. El Departamento de Higiene organizará conferencias sobre educación sexual para padres de familia y para muchachos adolescentes de uno y otro sexo que no asistan a las escuelas. Dicho departamento se encargará de preparar a los maestros de escuelas primarias y secundarias encargados de impartir la educación sexual⁴ (*Dictamen de la Comisión Técnica Consultiva*, 1933, pp. 3-17).

Un editorial de *El Universal* (junio 1° de 1933) tildaba el dictamen de la Comisión de lleno de “indecisiones, conceptos dubitativos y aun contradicciones”. El mismo diario concluía que se guardara el proyecto para cuando llegaran las generaciones de “dómines preparados”.

El maestro rural (1933, 2 (No. 2) (febrero 1°), pp. 22-23), publicación de la SEP para maestros rurales, apoyó, en cambio, el proyecto de la educación sexual. La revista denunciaba los conceptos erróneos y exagerados de los niños del campo a propósito del sexo, causados en gran parte por la actitud represiva de los padres. Mencionaba el aumento de enfermedades venéreas y el número creciente de embarazos en muchachas solteras. La revista estaba de acuerdo con la Sociedad Eugénica y la Comisión Técnica Consultiva de la SEP.

4.2 *La reacción de numerosos padres de familia*

Apoyado en la conclusión afirmativa de la Comisión Técnica Consultiva, Bassols decidió darla a conocer y así lo hizo (*El Universal*, mayo 24, 25, 27 y 28 de 1933).

⁴ Ezequiel A. Chávez recomendaba (junio 1° de 1933), con toda razón, serenidad ante el asunto. Chávez agregó que, por conflicto de horarios, no había asistido a ninguna de las reuniones y, por tanto, no se creía autorizado a suscribir el dictamen de la Comisión, circunstancia que le daba libertad para emitir su parecer. Chávez alababa la prudencia de la SEP en esos días. (*El Universal*, junio 1° de 1933).

La publicación del artículo produjo una verdadera erupción de protestas contra Bassols y contra los expertos que abogaban por la educación sexual (*Excélsior*, mayo 27 de 1933; Luna Arroyo, 1934, pp. 86-87).

Excélsior (mayo 25 de 1933) había preparado el escenario para esa revelación en un editorial, dos días antes de la publicación de las recomendaciones, y predecía que se suscitaba una violenta controversia pública sobre el tema de la educación sexual. De esta manera, antes de conocerse el documento de la SEP, ya se había tomado un partido definitivo.

Un grupo de padres de familia, deseoso de completar las investigaciones y sondeos del secretario Bassols, concordaba con la SEP en la afirmación de que no había educadores preparados, “motivo poderosísimo para ver no sólo con desconfianza sino con terror la implantación prematura de la educación sexual”. Y se admiraba de no encontrar en el dictamen de la Comisión una mención del aspecto ético y moral del problema (*El Universal*, mayo 29 de 1933).

La UNPF actuó naturalmente de acuerdo con la predicción. Declaró su vehemente oposición a poner la educación sexual en manos de los maestros —el punto focal del conflicto—, quienes podrían encontrar, en la exposición de tema tan delicado, ocasión de violar a niños inocentes. Aducía, además, el argumento de que la educación sexual no era necesaria, porque la civilización había existido diez mil años sin instrucción formal sobre el comportamiento sexual.⁵ La Unión calificó el proyecto de la SEP de complot comunista para destruir la estabilidad social de México (*Excélsior*, mayo 31 de 1933), y se declaraba “adversa a la educación sexual impartida por profesores oficiales o particulares en toda clase de escuelas” (*El Universal*, mayo 29 de 1933).

Otra asociación, la Federación de Asociaciones de Padres de Familia del Distrito Federal, se solidarizó con la desaprobación de la Unión Nacional, aproximadamente al mismo tiempo. El Consejo Ejecutivo de la Federación aprobó la educación sexual para muchachos de más de 14 años y para chicas de 21; pero condenó abiertamente el plan del gobierno. La Unión retiró entonces, en son de protesta, a sus delegados: licenciado Ignacio Bravo Betancourt y Adolfo A. Wiechers, ante la Comisión de Educación Sexual de la SEP, distinta de la Comisión Técnica Consultiva (*El Universal*, junio 10 de 1933).

Aquella estaba formada por:

Doctor Alfonso Pruneda, representante de la Secretaría de Educación

Doctor Everardo Landa, representante de la Academia Nacional de Medicina

Doctor Santiago Ramírez, representante de la Universidad Nacional

Doctor Manuel Guevara Oropeza, representante del Departamento de Salubridad

Doctor Adrián Correa, representante de la Sociedad Eugénica Mexicana

⁵ Este argumento era de una minoría. Con él se echaría por tierra gran parte del progreso humano.

Señora Celia A. de Reyes del Campillo, representante de la Comisión permanente del Congreso de Parteras y Enfermeras
 Señor Pierre Gringoire, periodista
 Señora María G. de Lazo, representante de la Cruz Roja Juvenil
 Señora Amelia V. de Ríos, representante de la Federación de Agrupaciones de Padres de Familia del Distrito Federal; Unión Nacional de Padres de Familia.
 Doctor Pastor Rocha, representante de la Asociación Mutualista de Profesores de Escuelas Secundarias
 Señor Guillermo G. Ibarra, representante de la Confederación Nacional de Estudiantes.

La oposición no se confinaba a la ciudad de México. Unos meses más tarde, más de 5 000 habitantes de Morelia firmaron y mandaron al secretario una carta de protesta, la cual reclamaba exclusivamente para los padres el derecho y el deber de impartir educación sexual a sus vástagos, y denunciaba la “pornografía” en las escuelas (*Excélsior*, julio 31 de 1933). En otras ciudades de provincia se habían suscitado movimientos similares a los de México (*Excélsior*, julio 31 de 1933). Un editorial de *Excélsior* (agosto 30 de 1933) señalaba que el único camino debía ser iniciar la educación sexual con los padres de familia, quienes deberían impartir también educación moral.

Bassols aguardó varios meses para intervenir en la querrela. Hasta ese momento había evitado emitir ninguna opinión sobre el asunto. Había pedido sólo una consideración justa de todos los argumentos. Rechazó la proposición de *El Universal* (junio 3 de 1933),⁶ en el sentido de hacer un plebiscito⁷ para decidir una cuestión que, según él, era estrictamente administrativa. Advirtió que el clero había realizado reuniones en la ciudad animadas con los gritos de “Viva Cristo Rey” y “Abajo el artículo 3° de la Constitución”. Tales gritos recordaban la violencia de la década anterior. Manifestó su menosprecio por estas actividades y por los prejuicios supersticiosos que nublaban el pensamiento sereno. Finalmente, reiteró a la Unión de Padres de Familia que estaba dispuesto a escuchar sus ideas (Luna Arroyo, 1934, pp. 70-72).

La SEP publicó en 1934 un folleto titulado: *Algunos datos y opiniones sobre la educación sexual en México* (1934), con una declaración del

⁶ Bassols (*El Universal*, junio 10 de 1933) declaró que dicha comisión no era oficial ni dependía de la SEP. Esta sólo tenía allí un representante: el doctor Alfonso Pruneda, quien se apresuró a aclarar que la Comisión no era oficial.

⁷ La boleta decía así:

Educación sexual
 Plebiscito

¿Está usted conforme con que a sus hijos y, especialmente a sus hijas, se les enseñen obligatoriamente en las escuelas los SECRETOS SEXUALES? si usted lo aprueba o reprueba mande su voto a la Unión Nacional de Padres de Familia (Avenida 16 de septiembre 5, despacho 201) México, D.F. Nombre.....Profesión u oficio.....Domicilio.....Lugar.....Estado.....Fecha (*El Universal*, junio 3 de 1933).

secretario de Educación Pública, en el sentido de que una conveniente preparación de los padres debía ser previa a la educación sexual de los niños, a fin de evitar que, si llegaba a tomarse alguna medida, aquéllos la recibieran con hostilidad. Venían luego, en el folleto, las opiniones en pro de la educación sexual, unas 17 en total, y de calidad desigual. Algunas presentaban el problema en forma constructiva, señalaban que debía darse la educación sexual a los niños, como era de esperarse, y que los padres de familia tenían el deber de impartírsela a sus hijos; pero que los papás mexicanos no estaban preparados para hacerlo. Lógicamente podría esperarse que la conclusión sería preparar a los padres. En vez de ésta, se concluía que los maestros debían reemplazarlos y éste fue el punto central en todo el conflicto: poner la educación sexual de los niños en manos de los maestros.

Las opiniones en contra eran ocho; recalcaban, en general, las ventajas del silencio e insistían en el deber de los padres de impartir esta educación, la cual no debía ser colectiva sino individual, gradual, oportuna, subjetiva, directa y pudorosa.

El folleto menciona frecuentemente los prejuicios religiosos en esta materia. Más cerca de la verdad hubiera sido decir que la religión sirve, en muchos casos, de cómoda pantalla a numerosos padres y aun a educadores para ocultar sus problemas sexuales y que les impide tratar con serenidad el asunto. Es menester advertir que los prejuicios religiosos existen en personas ignorantes y rígidas, víctimas a su vez de una educación puritana. La opinión del papa Pío XI es distinta. En la Encíclica “*Divini illius magistri*”⁸ (diciembre 31 de 1929) se expresa de esta forma:

Si en materia tan delicada, habida cuenta de todas las circunstancias, se hace necesaria una instrucción individual, en el tiempo oportuno, y de parte de quien ha recibido de Dios la misión de educador y la gracia del estado, quedan todavía por observar todas las precauciones que conocía tan bien la educación cristiana tradicional [...] [Traducción nuestra] (*Les enseignements pontificaux, L'éducation*. Solesmes, Belgium: Desclée, 1955, (Nos, 282, 283).

No es impropio concluir que, en defecto de los padres, el papa admitiría a otras personas responsables. En general, se desaconseja la instrucción pública por no satisfacer ni a los que saben mucho ni a los que saben poco.⁹

⁸ “De aquel divino Maestro”.

⁹ Un breve análisis del texto de la Encíclica arroja la siguiente conclusión: Rechaza la educación sexual basada en el naturalismo pedagógico por: 1) prescindir del desorden de la naturaleza; 2) estimar que con medios puramente naturales se inmuniza a los jóvenes contra los peligros del desorden; 3) pretender dar una iniciación e instrucción preventiva igual para todos y en público; 4) exponer prematuramente a los jóvenes a las tentaciones, so pretexto de curtir su espíritu; 5) suponer que el desorden moral viene más de la ignorancia, que de la voluntad débil, sobre todo ésta si carece de apoyos morales y/o religiosos.

La Encíclica concluye que, si se hace necesaria la instrucción sexual, queda a cargo de los padres de familia, quienes recibieron de Dios la misión educativa.

Pío XII (Discurso a las madres de familia italianas) fue más explícito (*Les enseignements pontificaux. L'éducation*. Solesmes, Belgium: Desclée, 1955 (Nos. 282, 283).

Desde los albores del cristianismo existieron ciertas tendencias reprobatorias del sexo: una, influida por el maniqueísmo, con su doctrina de los dos principios, del bien —el espíritu— y del mal —la carne—; otra, de los cátaros, quienes en la edad media llevaron el rechazo del cuerpo hasta el extremo de proscribir el matrimonio, practica que contribuyó a la desaparición de la secta; el protestantismo, cuya modalidad metodista contaminó de puritanismo la tradición católica, que ha sido siempre de respeto, no de reprobación del sexo. “No debemos avergonzarnos de mencionar lo que Dios no se avergonzó de crear”, decía, a propósito del sexo, Orígenes (185-255), uno de los grandes escritores cristianos de los primeros siglos.

La actitud distorsionada y rígida de numerosos católicos, y aun de algunos sacerdotes, ante el sexo suele deberse a problemas personales. No puede culparse razonablemente a la Iglesia de fomentar la ignorancia o el menosprecio del cuerpo humano y sus funciones.

4.3 *Obras importantes sobre el tema*

El mismo año de 1934 se publicaron algunas obras sobre este asunto. Ante todo, conviene mencionar al doctor Alfonso Pruneda, cuyo artículo intitulado: “La educación sexual y la escuela primaria” apareció en *México Pedagógico* (1934, 4 (No. 12) (octubre)). El artículo insiste en la diferencia crucial entre instrucción y educación y llama la atención del lector acerca de la totalidad de la educación sexual, que no consiste simplemente en el aspecto genital sino comprende al hombre todo entero, varón o mujer, y el desarrollo de las características que lo hacen individuo de uno de los sexos. Subraya que la educación no puede ser exclusivamente biológica y urge la preparación de los maestros a fin de que sean capaces de desempeñar una tarea tan importante.

El mismo año apareció un manual de educación sexual: *La educación sexual en la escuela mexicana* (1933), cuyos autores eran Juan L. y Soto, médico graduado en Europa y jefe de la Clínica Médica Urinaria del Hospital Militar, y el profesor Atenógenes Pérez y Soto, figura importante de la educación en Veracruz, durante muchos años profesor, e inspector, al momento de la publicación, de las escuelas del D.F. La obra combina el conocimiento científico del sexo con el enfoque pedagógico correcto para

Otro documento que marca una nueva etapa en la educación sexual es el del Concilio Vaticano II (*Documentos del Concilio Vaticano II*, 1980, pp. 599, 606).

Hay que formarlos [... a los niños] conforme avanza su edad en una positiva y prudente educación sexual. Hay que prepararlos, además, para participar en la vida social.

Y cuando habla concretamente de la escuela católica añade:

[Los maestros] colaboren sobre todo con los padres; juntamente con ellos tengan en cuenta, en toda la educación, la diferencia de sexos y el fin propio fijado por la providencia divina a cada sexo en la familia y en la sociedad (Nos. 1 y 8). (Véase el *Documento de la Revista Señal*, 1975, febrero 22 y marzo 8).

presentar el asunto de manera inofensiva pero efectiva. Los autores se preocupaban por la angustia mental de muchos niños a causa del silencio absoluto, mantenido sobre este asunto, en la mayoría de los hogares. El sexo, decían, no debía considerarse ni moral ni amoral sino sencillamente como una función biológica del cuerpo, con consecuencias psicológicas importantes y habría que añadir también sociales. Recomendaban empezar la instrucción en asuntos sexuales por la reproducción de vegetales y animales, durante el cuarto año de primaria; continuar en el quinto año con las enfermedades de los órganos sexuales; y en el sexto —separados niños y niñas— enseñar a los primeros sus responsabilidades y derechos de hombres y a las niñas el cuidado de los niños. No hubo objeciones a su aparición, y este hecho contrastó con la reacción que produjeron las proposiciones de la SEP en esa área. Por otra parte, el libro no estaba relacionado con la SEP. Recomendaba, finalmente, en forma especial, el cuidado de la elección del instructor y la calidad del programa que se seguiría.

Del lado católico no faltaron quienes defendieran la educación sexual. Así, el doctor José Mesa y Gutiérrez (1933) pronunció una conferencia (Junio 11 de 1933) sobre el tema, en la cual dice: “Soy partidario acérrimo de la educación sexual”, y denuncia la política de avestruz, es decir, ocultar el problema. Señala, con un sabor verdaderamente actual, todas las condiciones en las cuales debe darse tal instrucción, y termina exhortando a los padres a cumplir con su deber en esta materia.

4.4 *El resurgimiento de la oposición*

Un nuevo elemento vino a mezclarse en el conflicto ya existente. Hacia fines de 1933, la atención del público se desvió hacia otra protesta radical: la educación socialista. El Partido Nacional Revolucionario había aprobado en la Convención de diciembre (1933) el Plan Sexenal, redactado para reformar, con la implantación del socialismo, la vida social y económica mexicana.

Con este proyecto, el ambiente se inflamó de nuevo, y la protesta por la educación sexual volvió a ocupar los encabezados de los periódicos. Dice Ramos (1976, p. 89), a propósito del proyecto del PNR:

Bassols, en privado, se manifiesta sorprendido de aquel movimiento reformador, y comprendiendo sus peligros, intentó discretamente detenerlo o modificarlo; abiertamente no podía tomar una actitud contraria, porque resultaba inconsecuente con sus ideas anteriores y se exponía a que lo consideraran reaccionario.

El mal estaba consumado, y la campaña contra la educación sexual, desatada en los primeros meses de 1934, revistió la forma de agresión

personal contra Bassols quien, por sus antecedentes izquierdistas y su posición anticlerical, simbolizaba para las clases conservadoras la odiada educación socialista. Pasando por alto el problema de la educación socialista, que se tratará ampliamente en el siguiente volumen de esta obra, volvamos a la protesta resucitada contra la educación sexual. En enero de 1934, se recrudeció la protesta de los padres, quienes hicieron públicos los documentos en que se daba por un hecho que la SEP establecería, en un futuro cercano, una instrucción regular de los procesos de la reproducción humana con todos sus detalles fisiológicos (*Excélsior*, enero 8 de 1934; *El Universal*, enero 9 de 1934).

La maduración de la niña se comparaba en algunos aspectos con la de una flor. *Excélsior* (enero 10 de 1934) acusó a la SEP de haber distribuido esos esquemas a los maestros de sexto año, y aseguró que la implantación total del programa se haría en enero 15, una semana después de la fecha del artículo del periódico (*Excélsior*, enero 8 de 1934). La SEP negó que se proyectara dar educación sexual en las escuelas y menos que se estaba dando, y aclaró que los esquemas de los cursos publicados eran parte de un estudio sobre la educación sexual (*Excélsior*, enero 10 de 1934).

Bassols respondió en enero 10 de 1934. Hizo una breve historia de todo lo sucedido, y recordó que había querido hacerse un escándalo publicitario de la cuestión educativa y que se había ligado a la cuestión religiosa, desnaturalizando los propósitos de la Secretaría. Informó que había encargado a cuatro personas, de los elementos más destacados de la SEP, redactar un proyecto de programa de las actividades de la escuela primaria, conocido por el nombre de estudio de la naturaleza, con el propósito de hacer intervenir al Consejo de Educación Primaria en asunto tan importante. Las personas que redactaron el proyecto del programa fueron: profesor José Arturo Pichardo, profesor César Ruiz, profesor Luis Hidalgo Monroy y doctor Alfonso Pruneda. En diciembre 21 se envió al Consejo de Educación Primaria el proyecto del programa, mismo que señalaba una serie de características: debía ser un proceso gradual de información que comenzara en el primer año de primaria; no debía descartarse artificialmente lo relativo a esta materia, separándola del resto de la educación. Hasta ese momento, el Consejo de Educación Primaria no había enviado a la Secretaría su dictamen, ni siquiera había sido objeto de discusión completa por parte de ésta, sino apenas se había estudiado el programa hasta el cuarto año de primaria. Bassols recalcó: la escuela primaria debía proporcionar un concepto completo del mundo y de la vida, el problema era hondo, noble y lleno de complicaciones, no debía ser objeto de escándalo periodístico. No declaró, como dice Britton (1976, I, p. 106), que intentaba establecer la instrucción en las escuelas públicas. El dictamen de la Comisión Técnica Consultiva sugería, en cambio, que la SEP estableciera, organizara y dirigiera la educación sexual; pero éste no era un acuerdo de Bassols. Es más, decía Bassols en su declaración:

Debe subrayarse de un modo especial el hecho de que hasta estos momentos la SEP no ha autorizado a las escuelas que de ella dependen, y menos aun en las escuelas primarias, campaña alguna relacionada directa o indirectamente con la educación sexual, que la situación, encaminada a alarmar a los padres de familia, haciéndoles creer que se está desarrollando ésta o la otra tendencia, en materia de educación sexual.

Y más adelante dice:

Por tanto, “es conveniente puntualizar que ni existe programa de educación sexual aprobado por la Secretaría, ni se ha distribuido entre los maestros para su aplicación, *ni se trata de una materia resuelta ya en estos momentos*” [subrayado nuestro]. La SEP reitera una vez más la declaración que ha hecho en el sentido que se estudiará cuidadosamente el asunto antes de implantar los programas que lleguen a aprobarse (Luna Arroyo, 1934, pp. 88-89).

En este mismo documento, Bassols insiste en que el programa educativo exige, antes que nada, maestros preparados convenientemente, y sabe por último, de sobra, que una preparación adecuada del magisterio no es obra de un día.

La publicación de la obrita intitulada *La educación sexual del niño. Lo que deben saber todos los niños*, cuyo autor era William J. Fielding (1933), provocó otra denuncia de *Excélsior* (enero 15 de 1934), como ejemplo de la pornografía que se usaría probablemente en las escuelas públicas. El folleto no tiene nada de pornográfico. Describe los órganos genitales con las palabras técnicas del caso, y eso no puede tacharse de pornografía. Bassols replicó que el folleto no estaba destinado a los niños, sino que se usaría en un programa de instrucción para los padres, formulado por la SEP. El secretario criticó, con toda razón, a *Excélsior* por alarmar innecesariamente a los padres, y lo acusó de mantener al rojo vivo el sensacionalismo (*Excélsior*, enero 27 de 1934).

Los padres de familia no se limitaron a la campaña verbal. Decidieron lanzarse a un curso de acción más directo. En una junta de dos mil padres de familia (enero 28 de 1934), celebrada en el Cine Díaz de León, acordaron éstos no mandar a sus hijos a la escuela, si la Secretaría incluía la educación sexual en el programa.

La UNPF adoptó su propia táctica: paralizar el sistema escolar y forzar al gobierno a archivar sus planes de educación sexual. Las madres deberían mandar cartas de protesta al presidente de la República. De hecho, la Federación de Agrupaciones de Padres de Familia del D.F. envió un memorial a Abelardo Rodríguez (*Excélsior*, enero 25 de 1934). Los padres deberían aislar a los maestros que impartían instrucción sobre materias sexuales y los niños tenían la consigna de boicotear sus clases. Se organizarían comités de huelga en cada distrito de escuela para llevar a efecto el plan (*El Universal*, enero 27 y 28 de 1934; *Excélsior*, febrero 1° de 1934).

En otra reunión (febrero 17), la UNPF votó el principio de su huelga contra la educación sexual (*Excélsior*, enero 29 de 1934). Los padres de familia seguían aferrados a la idea de que ya se estaba impartiendo la materia en las escuelas. El presidente de la organización, Ignacio Bravo Betancourt, “viejo político huertista”, según Bassols, llamó a otros grupos de padres para iniciar huelgas en toda la nación (*Excélsior*, febrero 9 de 1934). Al día siguiente, la Unión de Padres anunció su intención de emplear el boicot económico y social contra cualquier maestro que impartiera el programa de educación sexual (*Excélsior*, febrero 10 de 1934). El movimiento se extendió en mayo por el Distrito Federal y llegó a causar alguna inquietud. Sin embargo, nunca logró el apoyo unánime. Un cálculo conservador sobre la fuerza del movimiento estimaba que la huelga afectaba a unas cuarenta escuelas (*Excélsior*, mayo 7 de 1934). Ahora bien, el número de escuelas del gobierno era de 485 en el Distrito Federal. Por tanto, el número de huelguistas, un 10% no era importante. *Excélsior* (mayo 13 de 1934) informó que sólo 20 escuelas se habían ido a la huelga hasta mayo 13, día en que cesó.

Muchos de los adversarios de la educación sexual achacaban a la izquierda el establecimiento de aquélla en la SEP. Y aludían a una propaganda “subterránea e insidiosa” “apoyada por dinero bolchevique” (*Excélsior*, febrero 10 de 1934).

El presidente de la Unión Nacional de Padres de Familia, Ignacio Bravo Betancourt, denunció, en un mitin celebrado (febrero 7 de 1934) en Mixcoac, los aspectos similares de la educación sexual y la educación socialista (*Excélsior*, mayo 10 de 1934). Circularon rumores de maestros que habían seducido a niñas en nombre de la educación sexual. Tales historias se creían a pie juntillas, porque se citaban nombres y lugares y se repetían ante oyentes deseosos de creerlas. Una observadora, Verna Millan, describió su opinión sobre la campaña llamada de rumores, que se extendió por la ciudad de México a propósito de la educación sexual: “La protesta se volvió una histeria verdadera... la suciedad que se inventó durante ese tiempo me horrorizaba y me causaba espanto” (Millan, 1939, p. 55, citada por Britton, 1976, I, p. 108).

No todos los rumores eran inventados. Cuenta un testigo:¹⁰

[...] el profesor usó, como ejemplo de anatomía femenina a una niña de la clase. Durante las dos o tres semanas que siguieron, los alumnos estuvieron muy perturbados por esa experiencia. Aunque no fueron muchas las clases de educación sexual, si fueron las suficientes y lo suficientemente crudas para espantar a los niños. La experiencia fue terriblemente agresiva [...]

¹⁰ Comunicación al autor (1985) del doctor Miguel Manzur Kuri, quien cursaba el segundo o tercer año de primaria en la escuela República del Perú.

Y luego el mismo testigo da la razón de por qué el escándalo no fue mayor: “No la comenté [la experiencia] con sus padres, pues, en ese entonces, no se acostumbraba a hablar de esos temas con ellos.”

4.5 *La reacción del gobierno*

El número de escritos y discursos sobre el tema de la educación sexual ejerció tremenda presión sobre la SEP, presión que no disminuyó durante esos meses debido a la agitación de los líderes, quienes esperaban estimular por la propaganda la expansión de la huelga. *Excélsior* (febrero 10 de 1934) publicó un artículo intitulado: “La educación sexual ya existe”, que se refería a un curso de biología impartido en el tercer año de secundaria. Dicho curso trataba de la reproducción de las plantas y animales y se prolongaba hasta la escala evolutiva del hombre, e incluía una amonestación severa sobre los peligros de las enfermedades venéreas. El mismo diario (*Excélsior*, febrero 12 de 1934) indicaba que ese programa existía desde hacía tres años y anunciaba que los nuevos planes de secundaria de la SEP serían mucho más peligrosos.

Excélsior siguió tratando de granjearse la atención del público sobre la controversia con un sensacionalismo ajeno a la verdad. Imprimió sucias historias basadas supuestamente en material proporcionado espontáneamente por directores de escuela, el cual probaba la existencia “de facto” de la educación sexual en algunos planteles. Por otro lado, mencionaba que un respetable médico mexicano, Alfonso Pruneda, había hablado, en una sesión de la Academia Nacional de Medicina, en pro de la educación sexual en las escuelas públicas. *Excélsior* (febrero 17 de 1934) descubrió que la ENP ofrecía un curso de higiene del adolescente desde hacía tres años, y anunciaba, finalmente, la publicación del libro de Ezequiel A. Chávez sobre la psicología de la adolescencia, como otra adición importante al tópico sexual. Tales pruebas estaban encaminadas a atizar la reacción en contra del proyecto de educación sexual de la SEP.

Al sensacionalismo de *Excélsior*, sembrador de desorden y de alarma, *El Nacional*, nuevo periódico del gobierno, respondió con editoriales sobre el tema de moda. El portavoz oficial del gobierno fustigó (*El Nacional*, febrero 17 de 1934) duramente a *Excélsior* y a las organizaciones de padres de familia por su conducta reprochable de agitadores del pueblo. *El Nacional* reservaba sus ataques más duros contra los clérigos, los verdaderos culpables, que habían ejercido su nocivo influjo sobre los padres y la prensa conservadora. *El Nacional* (febrero 17 de 1934) situaba el centro de las fuerzas antigubernamentales en el área de la Escuela Benito Juárez, de donde había procedido la oposición más cerrada. La vigorosa intervención de *El Nacional* moderó a los escritores de *Excélsior*, quienes, después de mediados de febrero, bajaron el tono belicoso y se mostraron más cuidadosos en la elección de sus fuentes.

Pronto los adversarios de la educación sexual recibieron un inesperado refuerzo con algunos maestros que habían perdido prestigio y poder después de las primeras reformas de Bassols. Entre ellos estaban Daniel Vilchis y Lino Santacruz, quienes se unieron a otros cinco profesores para ayudar a los padres de familia en su empeño de hacer efectiva la huelga contra la educación sexual. Los siete agitadores eran todos directores de escuela en el Distrito Federal (*Excélsior*, mayo 9 de 1934), y todos negaban vehementemente cualquier conexión con grupos clericales o partidos políticos (*Excélsior*, mayo 7 de 1934). Con todo, su actividad fomentó los intereses de los grupos de padres y sirvió para agrietar la autoridad de la SEP y ahondar el abismo entre los maestros.

Bassols no permaneció inactivo ante Vilchis y sus colegas. Enterado desde hacía mucho de su acción agitadora, presentó cargos contra él durante la huelga. El tribunal de justicia y competencia, órgano de la SEP encargado de manejar estos casos, votó unánimemente por no celebrar audiencias públicas, para evitar el alboroto. Estableció el procedimiento de que los representantes de los acusados y de la SEP sometieran resúmenes escritos a los cinco miembros del jurado. Los maestros, sin embargo, insistieron en tener un juicio público, y cuando se les negó la petición, rehusaron presentar su defensa. El jurado afirmó que había mucho de qué acusarlos por haber alentado la huelga escolar y con eso, pervertido la moralidad de sus estudiantes y subordinados. Se les acusó también de haber mentido a una comisión de la Secretaría la cual trataba de investigar lo sucedido para completar el caso. En mayo 8, los siete fueron despedidos oficialmente de sus puestos (*Excélsior*, mayo 9 de 1934). Protestaron vigorosamente contra el fallo del jurado y calificaron el procedimiento de una amenaza para todo el cuerpo magisterial.

4.6 *La renuncia de Bassols y evaluación de su labor en la SEP*

Todo este conjunto de conflictos, tan continuos y tan relacionados entre sí alrededor de Bassols, impulsó a éste a presentar su renuncia (mayo 9 de 1934). En la larga carta que Bassols escribió al presidente Rodríguez le agradecía:

La forma enérgica y rotunda en que me sostuvo usted a través de las numerosas dificultades suscitadas por los católicos, por la prensa reaccionaria, por antiguos elementos de la propia administración, por los críticos opositoristas, por unos cuantos líderes magisteriales que se decían ser el magisterio mismo, por falsos estudiantes universitarios, animados de tendencias mezquinas y, por supuesto, los padres de familia que no actúan por cierto como tales, sino como simples hijos de la Iglesia (Luna Arroyo, 1934, pp. 325-326).

La desairada salida de Bassols era en realidad una derrota gubernamental, pero resultó suavizada por dos hechos: siguieron adelante los pro-

yectos de la reforma educativa (*El Nacional*, mayo 11 de 1934) y Bassols pasó a la Secretaría de Gobernación (L. Meyer, 1978, p. 176).

Bassols iba a comportarse en el nuevo puesto con tanto celo que la emprendió contra los intereses económicos del presidente Rodríguez y de otros miembros prominentes de la familia revolucionaria y tuvo de nuevo que presentar su renuncia (L. Meyer, 1978, p. 176).

El presidente Rodríguez nombró entonces al Lic. Eduardo Vasconcelos secretario de Educación Pública. Cuatro días después de la renuncia de Bassols, los padres de familia suspendieron la huelga existente en 20 escuelas del Distrito Federal (*Excelsior*, mayo 13 de 1934).

Puede afirmarse que, cuando fue designado Bassols, el estado de casi todos los ramos de la educación era caótico. Así lo relata Puig en la *Memoria* agosto de 1931. Las circunstancias de ambiente y trabajo que prevalecían eran esquemáticamente las siguientes:

Una penosa situación de apartamiento material y moral, respecto del gobierno, de casi todo el profesorado, como consecuencia de prolongadas luchas intergremiales, por motivos de preferencias, escalafón, sueldos, categorías, y en general del presupuesto [...] Un estado de indisciplina orgánica, consecuencia de la falta de estímulo, de la pérdida de fe en la estabilidad de las posiciones relativas y de incertidumbre en todos los órdenes administrativos o técnicos [...] Un doloroso olvido o falta de reconocimiento de lo que la Educación Pública debe a la revolución mexicana [...] (citado por Bassols, 1964, p. 308).

Hombre honrado y de gran capacidad de trabajo, Bassols emprendió, con apasionamiento febril, la tarea de armar y ajustar el aparato educativo, y se aplicó a remediar con gran tenacidad y aguda inteligencia los males descritos por Puig. Hasta cierto punto, tuvo éxito en su tarea: laicizó las escuelas primarias privadas; realizó la reforma de la educación rural; creó las escuelas regionales campesinas; efectuó la reforma del escalafón y del Consejo Técnico de Primaria del Distrito Federal.

Pero cuando se establece un balance de su periodo en función de lo que realizó más que sobre lo que intentó, Bassols no la pasa tan bien. Su descuido con los indios, aunque, mitigado un poco por las escaseces financieras de los tiempos, reveló un juego de prioridades incompatible con el ideal de la unidad nacional completa (Britton, 1976, p. 72).

Al pensar en la orientación ideológica de la educación, no supo darle la que se requería; no logró colmar el vacío que sufrió la educación, cuando se suprimió de ella el espíritu y los ideales que José Vasconcelos le infundió. La obra de Bassols fue en este respecto completamente negativa. Atendió exclusivamente al problema de fijar lo que, en su opinión, *no debía ser la educación, pero sin determinar positivamente qué debía ser* [Subrayado nuestro]. El continúa la política antirreligiosa de Calles en

la SEP, ese desolador jacobinismo que agosta las conciencias como el verano las eras. El problema religioso, creado artificialmente por Calles, perduró en el campo educativo. La persecución de las ideas religiosas en la escuela hirió profundamente un sentimiento general del pueblo mexicano, y concitó una actitud de desconfianza y hostilidad que hizo aún más difícil la tarea de los maestros. Ahora bien, el laicismo no podía acabar con la enseñanza religiosa, porque ésta respondía a una necesidad espiritual que los conocimientos asépticos no podían satisfacer. El hombre necesita, para vivir, de ideas, de convicciones firmes sobre la existencia, y si la enseñanza oficial no se las daba, procuraría entonces adquirirlas como pudiera (Ramos, 1976, pp. 85-89).

Por esa época, José de la Luz Mena hizo gestiones para que la Cámara de Diputados aceptara la escuela racionalista (Mena, 1941, pp. 251-260). Bassols lo supo y prefirió sugerir una orientación social. Así lo consigna en su prólogo de la *Memoria* de 1932 (pp. xviii-xxi), donde el secretario, criticando la ineficacia del laicismo, hablaba de la posibilidad de dar a la enseñanza, con una idea moderna, una orientación definida. Y sugirió, sólo a título de ejemplo, la educación socialista. Por desgracia, la frase sonó muy bien en los oídos de los políticos. Era una frase mágica que abría ante ellos un mundo nuevo, preñado de promesas. No se preguntaron qué era la educación socialista, ni tampoco si los maestros lo sabían. Menos se detuvieron a reflexionar si ese tipo de educación existía o no. Lo importante era que la educación socialista se prestaba para bordar una vistosa bandera política y enarbolarla en las luchas venideras.

Por esta sugerencia, Bassols se convirtió en el autor del texto del artículo 3° socialista, aunque nunca, ni como ciudadano ni como secretario de Estado, propugnó la reforma de dicho artículo (Torres Bodet, 1969, pp. 325-327). Para él, según sus propias palabras, se trataba sólo de urgir un laicismo combativo.

[...] porque la verdad es, y no debemos olvidar ni un solo instante que el problema político real no radica ni en el término “socialista” [...] Está en la prohibición a la Iglesia Católica de intervenir en la escuela primaria para convertirla en instrumento de propaganda confesional y científica. Lo demás son pretextos (Torres Bodet, 1969, p. 327).

Cuando parecía haber propuesto un elemento positivo, una filosofía de la educación, surgía de nuevo el desolador prejuicio jacobino. Sobre el vacío sólo puede edificarse la nada.

Por tanto, Bassols no dio a la enseñanza mexicana un contenido doctrinal positivo. Por desgracia, les proporcionó a los políticos una presa ambicionada, y éstos eran los menos capaces para resolver el problema de la educación. Dice Ramos (1976, p. 88) a este propósito:

En esa especie de problema no puede poner la mano una gente impreparada, y su solución corresponde a los maestros de mayor cultura, experiencia y profundidad del pensamiento. Casi diría yo que tales cuestiones rebasan las posibilidades de la inteligencia media y sólo están al alcance de esos videntes capaces de interpretar el destino de su pueblo.

México había tenido un vidente, Vasconcelos, capaz de columbrar e interpretar el destino de su pueblo. En 1934, desgraciadamente, la suerte de los problemas educativos fue muy distinta de la que debían correr y cayeron en las manos profanas de los políticos, con mentalidades demasiado pequeñas para abarcar la magnitud y el alcance de semejantes cuestiones.

5. UN NUEVO SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA: LICENCIADO EDUARDO VASCONCELOS

El licenciado Eduardo Vasconcelos (1895-1953) nació en la ciudad de Oaxaca. Sus padres fueron, Joaquín Vasconcelos, hermano de José Vasconcelos, y Raquel Pérez. Eduardo hizo sus primeros estudios en su tierra natal y los preparatorios en el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, donde figuró como buen estudiante y orador. Al terminar la preparatoria se trasladó a la capital y cursó allí la carrera de leyes en la Universidad Nacional de México. Se destacó por su aplicación y brillantez en los estudios. De regreso a su tierra natal sirvió como catedrático en el Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca; luego desempeñó algunos cargos en el gobierno, fue elegido diputado por Oaxaca al Congreso de Querétaro y participó en la discusión y aprobación de la Constitución de 1917. Al terminar esta misión fue de nuevo diputado federal por Oaxaca. En seguida, procurador de justicia del estado de Guerrero y, finalmente, secretario de Gobierno del mismo estado (Barbosa, 1972, pp. 216-218).

A la salida de Bassols de la SEP, Vasconcelos lo sustituyó. Desempeñó el cargo de secretario durante seis meses y 20 días (mayo 10 a noviembre 30 de 1934). Vasconcelos se hizo sentir en la SEP por su carácter conciliador, pues, sin modificar sustancialmente las políticas de su antecesor, logró suavizar la intensidad de los ataques contra la reforma educativa y frenó la lucha enconada de los maestros en contra de la educación.

Eduardo Vasconcelos presentó la *Memoria* de 1934, cuyo material preparó en buena parte Bassols.

Como en septiembre de 1934 el Plan Sexenal se había publicado, fue tomado en cuenta en esta *Memoria*.

5.1 *La educación rural*

La educación rural siguió recibiendo atención preferente. Preocupaban a la SEP las primarias rurales más que las primarias urbanas o semiurbanas, y se afanaba ésta por lograr que aquéllas prosperaran y se multiplicaran. Las

autoridades locales favorecían tradicionalmente la escuela urbana y se encargaban de fomentarla. La SEP, en cambio, trataba de aumentar el número de escuelas rurales en las entidades que aceptaban los arreglos. Vasconcelos reportaba un aumento de 563 maestros que trabajaban en el campo, y añadía que el plan que se trazó el gobierno para el año en curso se había cumplido (*Memoria*, 1934, 1, p. 8).

Atención más esmerada recibían los Centros de Educación Indígena, creados en 1933, en el corazón de las regiones indígenas. Servían de campo de experimentación donde se depuraban los métodos más adecuados para educar a los indios en los lugares mismos donde residían. Por medio de estos centros se pretendía actuar sobre los adolescentes y, a través de ellos, sobre las comunidades mismas (*Memoria*, 1934, p. 16).

A esas fechas, la SEP había establecido nueve centros. A fin de mejorar la educación rural, se constituyó un cuerpo técnico de educación rural, formado por cuatro especialistas del Departamento de Educación Rural y tres de enseñanza agrícola. El secretario señalaba una deficiencia de este organismo: sólo tenía carácter consultivo en asuntos técnicos y carecía de fuerza para aplicar y llevar a la práctica las resoluciones. Probablemente se cambiaría su naturaleza más adelante (*Memoria*, 1934, pp. 18-19).

El progreso habido durante el ejercicio aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 80

Julio de 1933 Julio de 1934

Jardines de niños anexos a las escuelas	59	58
Escuelas primarias tipo	15	13
Escuelas primarias fronterizas, de organización completa	3	3
Escuelas primarias urbanas y semiurbanas	366	322
Escuelas rurales	6 985	7 631
Escuelas comunales	60	19
Escuelas e instituciones especiales	5	9
Centros de educación Indígena	11	12
Total	7 504	8 067
Diferencia a favor de 1934	563	—
Igual	8 067	8 067

(*Memoria*. 1934. p. 23)

Respecto de las escuelas primarias tipo, la *Memoria* (1934, p. 24) previene el juicio temerario de que existía el prurito en la SEP de destruir esas escuelas. La verdad es que la SEP las puso en manos de los estados. De ninguna manera se pretendía que desaparecieran. Se incrementó el interés y cuidado por las escuelas fronterizas para contrarrestar el influjo extranjero en el lenguaje, costumbres y mentalidad de los mexicanos residentes en regiones fronterizas.

La SEP seguía también con un vivo interés el desarrollo de las escuelas comunales, manifestación palpable de la cooperación vecinal. Perduraban como reminiscencia de las escuelas comunales de circuito fundadas en 1929 y que dieron un vigoroso impulso a la causa de la educación campesina.

En las páginas anteriores se habló del aumento (*Memoria, 1934, p. 25*) de maestros y de escuelas. Ahora se hablará del de alumnos, cuya asistencia puede notarse en este cuadro:

CUADRO 81

Asistencia media de estudiantes	
Cursos diurnos (niños)	412 358
Cursos de adultos	103 536

El promedio por maestro fue de 40 niños y 11 adultos. Tomando este dato como base, la asistencia escolar, en el mes de julio de 1934, sobrepasa a la del año anterior, como se verá por las cifras siguientes, en virtud del aumento de 563 maestros:

Cursos diurnos (niños)	435 000
Cursos de adultos	110 000

Se han redondeado los números

(*Memoria, 1934, p. 26*).

Otro avance digno de mención fue la federalización de las escuelas “Artículo 123° Constitucional”. De febrero a la fecha en que se imprimió esta *Memoria*, se habían establecido 1 285 escuelas de este tipo, y el Departamento esperaba fundar 1 092 más en el resto del año, y se calculaba que debieran fundarse en total no menos de 3 000. La jurisdicción de estas escuelas pasó de los gobiernos locales a la SEP. De esta manera se logró exigir el cumplimiento del precepto a los industriales y empresarios (*Memoria, 1934, pp. 10 y 27*).

El secretario refiere también que desde agosto de 1933 se puso en vigor la nueva ley de escalafón del magisterio federal. Todavía no contaban con la reglamentación indispensable para darle integro cumplimiento. Se aplicaban sólo los preceptos cuya interpretación no era dudosa: al nombramiento de maestro rural con sueldo mínimo de \$54.74 al mes debía acompañar como requisito indispensable el certificado de educación primaria superior a falta de constancia de mejores estudios; las plazas de maestros primarios podían cubrirse sólo con profesores normalistas (*Memoria, 1934, p. 30*).

Proseguía el servicio de los cursos por radio destinados al mejoramiento cultural de los niños y de los adultos de las comunidades campesinas que

contaban con aparatos receptores. Este era un recurso más que ponía en juego la SEP para intensificar su labor en favor de las clases obreras, campesinas e indígenas (*Memoria*, 1934, p. 35).

Respecto de los libros y material escolar en el ejercicio 1933-1934, puede verse la lista¹¹ (*Memoria*, 1934, pp. 37 y 67).

Una información completa sobre la matrícula y la asistencia media de los alumnos la proporciona el siguiente cuadro:

CUADRO 82

	1933		1934			
	Inscripción	Asistencia	Inscripción	Asistencia		
Jardines de niños	10 779	9 353	10 273	10 079		
Escuelas primarias diurnas	178 102	155 110	168 248	168 840		
Escuelas primarias nocturnas	9 394	7 199	8 230	7 561		
Escuelas primarias particulares	28 368	25 665	21 149	19 085		
Jardines de niños particulares	1 368	1 191	1 381	1 275		
Escuela Nacional de Maestros						
	1933		1934			
	Número de alumnos		Número de alumnos			
	Existencia		Existencia			
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
	127	536	663	116	380	496
	Asistencia media: 588.39		Asistencia media: 470			

¹¹ Breve historia de México, de Teja Zabre, 45 000 ejemplares; libro de lectura "Vida Rural", 85 000 ejemplares; libro de lectura "Fermín", 100 000 ejemplares; libro de lectura "Un Sueño", 12 000 ejemplares; libro de lectura "Mi Libro", 95 000 ejemplares; libro de lectura "Adelante", 10 000 ejemplares; libro de lectura "Infancia", 9 000 ejemplares, libro de lectura "Alma Latina", 8 000 ejemplares; libro de lectura "Juventud", 7 000 ejemplares Constitución Política de la República, 100 000 ejemplares; Folleto "Campaña Pro Lengua Nacional", 12 000 ejemplares.

Lápices, 870 piezas; cajas de gises, 30 400 piezas; cajas de plumas de escribir, 13 000 piezas; portaplumas, 70 000 piezas; Tubos de tinta, 26 000; piezas y pizarrones de cartón, 240 piezas (*Memoria*, 1934, 2, p. 37).

Escuela Primaria Anexa

695	742	1 437	708	756	1 464
-----	-----	-------	-----	-----	-------

Jardín de Niños "Lauro Aguirre"

111	121	232	122	116	238
-----	-----	-----	-----	-----	-----

(*Memoria*, 1934, p. 83).

En el curso 1933-1934 funcionaron 15 escuelas normales rurales y sus trabajos y actividades se realizaron con toda normalidad; pero existía el propósito de transformarlas, a la mayor brevedad posible, en escuelas regionales campesinas, cuyo plan de estudios se orientaba a preparar maestros rurales con conocimiento y educación más adecuada para el ejercicio profesional (*Memoria*, 1934, p. 53).

La *Memoria* (1934, pp. 56-61) menciona que las misiones culturales rurales que no se transformaron en Institutos de Acción Social de las centrales regionales campesinas, continuaron sus actividades de acuerdo con la organización y programas de trabajo aprobados desde principios del año 1933. Las misiones culturales se resentían de la falta de fondos suficientes para iniciar obras materiales. Se alude, asimismo, a la misión cultural urbana, cuyo objetivo era proporcionar orientación y preparación a los maestros urbanos de las capitales de los estados y de las ciudades más importantes de la República, a fin de unificar los métodos de enseñanza en todo el país. Dicha misión había creado institutos en distintas ciudades. *El maestro rural*, la revista quincenal, órgano de la SEP destinado a los maestros rurales en servicio, continuaba gozando de constante aceptación (*Memoria*, 1934, p. 61).

5.2 La enseñanza primaria y la normal

El Departamento de Enseñanza Primaria y Normal conservaba, en términos generales, la misma organización que tenía desde 1928. Se amplió la parte técnica. La labor del Departamento no se concretaba únicamente a la vida del niño en la escuela, sino que se extendía hasta el hogar. Por otra parte, se efectuaba la inspección escolar requerida, de tanto fruto para el funcionamiento óptimo del Departamento. Se elaboraron pruebas de aprovechamiento para las escuelas primarias del D.F.; se constituyó una lista de libros de texto con material moderno y apegado a los principios didácticos; se fomentó el teatro como elemento aprovechable de la enseñanza; se incrementó el número de transmisiones de radio así como el de bibliotecas escolares. La *Memoria* (1934, pp. 65-68) relata, además, que la institución del seguro del maestro funcionaba provechosamente.

La Normal Superior recibió atención especial, dado que tenía tantísimo influjo en la enseñanza (*Memoria*, 1934, pp. 74-76).

5.3 *La enseñanza técnica*

La *Memoria* (1934, pp. 170-172) alude también a la enseñanza técnica. Se procuró diversificarla para evitar la profusión de unidades escolares que realizaran las mismas funciones, con detrimento de la industria a la cual se servía. Se cita asimismo un número de escuelas industriales para mujeres que recibían atención en este sentido. El vicio fundamental de esta enseñanza era carecer de talleres destinados a la enseñanza. Las alumnas de cursos libres concurrían, en número superior al conveniente, a los talleres, con el perjuicio lógico para las alumnas de cursos ordinarios.

5.4 *La enseñanza secundaria*

La *Memoria* (1934, p. 124) se refiere finalmente a la secundaria como iniciada en el año de 1923. Reconoce, por tanto, que José Vasconcelos fue su autor. La creación de la secundaria culminó en 1926 con la inauguración de cuatro escuelas de este grado.

El Departamento respectivo diseñó las funciones y actividades de la educación secundaria. El número de alumnos aumentó en forma considerable. A la fecha eran 14 070 los inscritos en 58 escuelas, de las cuales 10 eran federales del D.F., ocho foráneas y el resto incorporadas.

El cuadro siguiente muestra el crecimiento de la secundaria desde su creación hasta 1933.

CUADRO 83

<i>Años</i>	<i>Inscripciones</i>	<i>Porcentaje del total</i>
1926	3 680	4.87
1927	5 604	7.07
1928	7 625	9.61
1929	7 671	9.67
1930	8 228	10.37
1931	10 432	13.15
1932	10 345	13.05
1933	11 471	14.47
1934	14 070	17.74
TOTAL	76 306	100.00

(*Memoria*, 1934, p. 127).

La SEP insistía en las finalidades de la educación secundaria tales como cultura integral, conservación de la salud, servicio social, empleo adecuado del tiempo libre, prácticas cívicas, exploración y encauzamiento de la voca-

ción. La SEP cuidaba, en forma especial, la cátedra de civismo, al haber creado el grado de maestro en ciencias de educación especializado en civismo, a fin de capacitar a personas, que lo enseñaran adecuadamente (*Memoria*, 1934, pp. 129-132).

Al término del periodo del presidente Rodríguez, el licenciado Vasconcelos pudo entregar una SEP pacificada y cuyo empeño se dirigía a promover, en todas las formas posibles, la educación nacional (Barbosa, 1972, p. 216).

5.5 Evaluación del periodo

En esta etapa de la educación nacional, caracterizada por la brevedad del mandato de los presidentes, la crisis económica siguió asfixiando al país y, por ende, a la educación. Hubo una pasajera mejoría hacia fines de la década de los veinte, cuando ciertas ramas de la economía alcanzaron de nuevo niveles anteriores a la Revolución y, en algunos casos, los superaron. Pero en los momentos en que todo apuntaba hacia un periodo de bonanza, con un crecimiento mayor, la Gran Depresión (1929) echó por tierra tan halagüeñas perspectivas.

La crisis afectó al país con toda su fuerza hasta 1932, cuando el nivel de vida del mexicano promedio volvió a ser semejante al de 1910 (L. Meyer, 1978, p. 11), si bien el propio atraso de la economía del país ayudó a que éste absorbiera los efectos de la crisis con menos problemas que otras naciones. El presupuesto de la SEP, en relación con el de la federación, indica la magnitud de la crisis, como puede verse en el cuadro siguiente:

CUADRO 84

<i>Año</i>	<i>Presupuesto (pesos)</i>		
	<i>SEP(1)</i>	<i>Federación(2)</i>	<i>Porcentaje de(1) con(2)</i>
1930	33 221 721.70	293 733 934.75	11.310
1931	35 200 000.00	299 490 480.47	11.753
1932	28 822 103.36	215 217 481.00	13.392
1933	31 627 289.34	215 541 737.30	14.673
1934	31 219 183.28	243 061 295.46	12.844

(Cano [1941], p. 13).

La pacificación del país, después de la rebelión de Escobar, la última en su género, permitió al gobierno apoyar con más fondos la obra educativa,

¹² Hubo una devaluación de la moneda mexicana y ésta se cotizó a \$3.60 M.N. por 1 dólar.

como lo indican los presupuestos (columna 1). Su relación con el presupuesto federal muestra un aumento de 12.794% en promedio. La devaluación de la moneda en 1933 influyó en hacer menor el aumento ese año y el siguiente.

Además de la depresión económica que agobiaba a los mexicanos, la frecuencia de cambios en el gobierno —tres presidentes y siete secretarios de Educación Pública en cinco años— marcó el periodo con una creciente inestabilidad, alimentada por la misma depresión económica mundial.

A pesar de estos factores adversos, la SEP prosiguió su obra. Se afirmó la educación rural con el aumento de escuelas; las misiones culturales se extendieron a varios estados; se crearon las escuelas de circuito (1929), se intensificó la aplicación del método de Dewey en las primarias urbanas; se fundó la Casa del Maestro; se promulgaron la ley de la inamovilidad del magisterio y la de escalafón; se formuló un nuevo plan de estudios para el bachillerato, que pronto se independizaría de la SEP; se promovieron cursos a los maestros rurales; y se celebró la Asamblea Nacional de Educación (1930). El crecimiento de la secundaria condujo a crear la Dirección de Enseñanza Secundaria. Más adelante, las escuelas regionales campesinas absorbían a las escuelas centrales agrícolas, las normales rurales y las misiones culturales.

Grandes conflictos ocurrieron durante estos años con los sindicatos de maestros por la reestructuración del Consejo de Educación Primaria y la ley de escalafón, y también con los padres de familia por el proyecto de impartir educación sexual en las escuelas. De cualquier modo, la educación oficial se desarrolló en la medida en que las circunstancias adversas se lo permitieron a la nación.

6. PREOCUPACIONES EDUCATIVAS EN LA PRENSA DURANTE EL INTERINATO DEL PRESIDENTE ABELARDO RODRÍGUEZ (SEPTIEMBRE 3 DE 1932-NOVIEMBRE 30 DE 1934)

Los artículos de índole educativa aumentaron en estos años, parte por los conflictos surgidos del proyecto de educación sexual, parte por el vivísimo interés en un tema tan importante para el país.

El interinato de Abelardo Rodríguez se inició con la perenne queja del mísero sueldo percibido por los maestros y, lo que era peor, con la noticia reiterada de que no se les pagaba. Los maestros dirigieron un Manifiesto a la nación, desde el presidente hasta el más humilde regidor, a los obreros, soldados, campesinos, industriales, intelectuales, hombres y mujeres, a todo el pueblo de México, en una palabra. No querían despertar conmiseración hacia ellos mismos, sino llamar la atención hacia el delito cometido al no promover el progreso del pueblo —la civilización— que estaba en manos de los maestros. Sin embargo, éstos no podían cumplir su misión por impedírseles muchos funcionarios públicos y, con ellos, la sociedad en gene-

ral. Tanto los unos como la otra veían a los maestros con tal desprecio, con tanta falta de consideración, que era de admirarse no se avergonzaran de pertenecer al magisterio. Los sueldos eran tan miserables que nunca alcanzaban para cubrir la más pequeña de las necesidades. Un caballero, un portero, un limpiabotas ganaban más que un maestro de primaria. Y tras de ser miserables, esos sueldos eran pagados con irritante irregularidad y aun no llegaban a pagarse nunca. A los maestros se les pagaba en último lugar. Y si los profesores que trabajaban sin percibir un sueldo abandonaban sus labores, el gobierno municipal o estatal los declaraba, con increíble cinismo, enemigos políticos, comunistas, etcétera; no les pagaba y los destituía sin la liquidación correspondiente.

En un país donde se pregona la libertad, los maestros eran esclavos. En los estados, carecían de leyes que les dieran garantías; y donde las leyes se las daban, las autoridades no las cumplían. Estaban siempre sujetos a las arbitrariedades de sus jefes. ¿Cómo, en estas condiciones, podía cumplir el maestro su noble y delicada tarea de educar? A pesar de ser la labor del maestro de mayor trascendencia que la del obrero, abogado, médico, ingeniero y aun sacerdote, no pedía aquél ninguna preferencia. Sólo quería, con absoluto derecho, se le tratara con el respeto y consideración que merecía todo ciudadano útil y que no se le dejara morir de hambre. Firmaba el Manifiesto Gildardo Avilés (*El Universal*, octubre 5 de 1932).

No apareció en la prensa ningún comentario sobre el Manifiesto.

Desde su fundación, por el año 1930, el Consejo de Educación Primaria había venido ejerciendo sus funciones: resolver las consultas que la SEP le enviaba e iniciar medidas, en ambos casos, para atender a la técnica de la enseñanza o a los intereses generales del magisterio. El Consejo, desde su creación, desarrolló una eficaz labor para formular programas de enseñanza, establecer orientaciones sociales y pedagógicas en la primaria de acuerdo con la realidad social del país. Si los estudios del Consejo no se habían vuelto realidad, se debía a que esas funciones no eran ejecutivas. Respecto a la segunda función —los intereses generales del magisterio— también fue eficaz el Consejo y obtuvo un cambio lento pero seguro. Estas declaraciones no se oponían a que los miembros del Consejo aceptaran una mejor organización del mismo (*El Universal*, octubre 20 de 1932). Así se expresaron aquéllos a propósito de las providencias que la SEP había resuelto tomar para la reorganización del Consejo. Sin embargo, nunca se imaginaron que, según el secretario Bassols, los vicios de organización fueran tan graves. El diario (*El Universal*, octubre 21 de 1932) indicaba que el dictamen del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal sobre el Consejo, más que un estudio era una formidable requisitoria. El Consejo tenía facultades extrañas; autoridad y soberanía excesivas; peligrosas oportunidades de ejercer política gremial; poder autónomo; número excesivo de miembros. Además, la retribución de los consejeros era exagerada. El dictamen proponía una reorganización del Consejo para ser órgano consul-

tivo de la SEP, con representantes de esta misma, del profesorado, y de los padres de familia. El Consejo quedaría integrado por los siguientes miembros: el jefe del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal; una inspectora, una directora y una educadora de Jardines de Niños; un inspector, un director y un profesor del grupo de escuelas primarias diurnas foráneas; un inspector, un director y un profesor de grupo de las escuelas primarias nocturnas; un inspector, un director y un profesor de grupo de las escuelas primarias incorporadas; un delegado de las escuelas secundarias; un delegado de las escuelas técnicas y comerciales; un delegado del Departamento de Bellas Artes; un delegado del Departamento de Psicopedagogía e Higiene; un delegado de la Escuela Nacional de Maestros; y tres delegados de la Federación de Sociedades de Padres de Familia. Los delegados al Consejo durarían dos años en su encargo, y se renovarían por mitad cada año. De esa forma, Bassols disolvió el Consejo que, a su juicio, obstaculizaba su programa educativo.

Mientras los miembros del Consejo recibían una desaprobación tan completa de su actuación, la capital, en cambio, escuchaba la buena nueva, de parte del profesor Pichardo, de que todos los niños tendrían cabida en los planteles de la SEP, unos 15 000 sobre los 200 000 inscritos (*El Universal*, noviembre 2 de 1932).

El problema del exceso de maestros volvió a presentarse (*El Universal*, noviembre 22 de 1932) y con él la disyuntiva de cerrar, y abrir al siguiente año, la inscripción de alumnos en la Normal. Bassols se inclinaba por clausurar las inscripciones.

El año de 1933 empezó con ingratas novedades: las renunciaciones de Moisés Sáenz y de Rafael Ramírez (*El Universal*, febrero 5 de 1933). El diario indicaba que la Sociedad de Maestros Misioneros había dado un voto de simpatía al antiguo subsecretario de Educación.

El asunto no fue tan sencillo como lo presentaron algunos autores (Barbosa, 1972, p. 209). Bassols publicó en *El Universal* (febrero 5 de 1933; *Excélsior*, febrero 5 de 1933) la carta en la cual señalaba los motivos que lo habían obligado a pedir la renuncia de Sáenz: haber publicado anónimamente un artículo intitulado “Un maestro rural”, contra el propio secretario de Educación y ser, al mismo tiempo, funcionario en dos puestos de confianza de la Secretaría. Bassols indicaba que si los artículos hubieran aparecido firmados, habría sido menos grave la conducta de Sáenz, pero el anónimo la hacía inaceptable. El artículo estaba lleno de pasión en contra de la SEP; hacía aparecer a Bassols como traidor a los principios revolucionarios y, además, responsable de desviar la obra educativa de Sáenz. Este alegó, en su descargo, que había actuado de buena fe al escribir el artículo y que Bassols parecía remover de la SEP a los funcionarios amigos de los maestros. Bassols respondió que respetaba la buena fe de Sáenz, pero dejaba al público juzgar su manera de proceder y comentaba respecto de las acusaciones de Sáenz —la clausura de la Casa del Estudiante

Indígena y el poco apoyo presentado por Bassols a la educación rural— que el mismo Sáenz había aprobado la primera y que, en relación con la segunda, la partida para la educación rural era, en 1933, del 36% del presupuesto de educación, es decir, ocho puntos arriba de la elaborada por Sáenz, en 1928, que había sido de 28%.^{13 14}

El Frente Único de Lucha del Magisterio Nacional publicó, asimismo, una declaración sobre la del secretario de Educación Pública. Aquélla recordaba que dos habían sido las causas de la renuncia de Sáenz: sus actividades y actitud en los recientes movimientos magisteriales. De esto último lo había acusado también el profesor Rafael Ramírez: Sáenz celebraba juntas en la SEP con los profesores “desafectos” a la labor de aquélla. El Frente Único desmentía que Sáenz hubiese tenido injerencia directa o indirecta en la lucha emprendida por el Frente Único. Los profesores sólo veían en Sáenz a un profesor más que, junto con José Briseño, Antonio Ordaz y otros, caía ante la intransigencia de Bassols. Los profesores del Frente Único se limitaban a protestar enérgicamente por las arbitrariedades de la SEP (*El Universal*, febrero 5 de 1933).¹⁵

Rafael Ramírez, a su vez, aclaró, en el mismo diario, que había pedido a Sáenz, de parte de Bassols, la renuncia al cargo de aquél como jefe de la Estación Experimental de Incorporación Indígena de Carapan, por haber escrito el artículo intitolado “Tierras y Escuelas” (*El Universal*) Ramírez argumentó que se sentía moralmente obligado con Sáenz por deberle el puesto y considerarlo uno de los “verdaderos valores en educación”, y que, ante la solicitud de Bassols de que le pidiera la renuncia a Sáenz, optó por renunciar él mismo. Ramírez también señalaba que uno de los objetivos de la campaña de Sáenz, en contra de las políticas de la SEP acerca de la educación rural, parecía haber sido hacer renunciar al mismo Ramírez como jefe del Departamento de Escuelas Rurales. Sentía lastimada su autoridad moral (*El Universal*, febrero 5 de 1933).

El tema de la educación del indígena volvió a aparecer en la prensa de la época (*El Universal*, marzo 28 de 1933). La homogeneidad racial, decía un editorial, ha sido y seguirá siendo, en el futuro, uno de los obstáculos más serios a la integración nacional. La escuela rural se creó como respuesta a esa necesidad. Mas, atentos a realizar la obra del porvenir, descuidóse el presente. Se velaba por la suerte del niño y se desdeñaba la del adulto. No

¹³ Recuérdese que en 1929 había habido una devaluación del peso frente al dólar. Por tanto el peso valía menos.

¹⁴ Rosser (1970, p. 306) dice sólo que Sáenz renunció por motivos políticos. Como se ve por el texto, hubo más que razones políticas. Britton (1976, 1, pp. 28-29) a su vez, tampoco menciona la razón verdadera.

¹⁵ La obra de Moisés Sáenz fue apreciada en Norteamérica. Así, Frank Tannenbaum (*Excelsior*, octubre 14 de 1930), quien llamaba a las escuelas rurales únicas en su género en el mundo. El embajador Reuben Clark pedía a Sáenz un estudio del sistema de educación indígena del suroeste de su país (*Excelsior*, diciembre 12 de 1931).

fue sino poco tiempo atrás cuando vino la idea de atender a la instrucción y educación del adulto indígena. Era menester emplear medios más prácticos —los visuales— decía el editorial y no olvidar la higiene.

Un estímulo bien merecido recibió la educación rural de parte del doctor Garson Ryan, jefe de Educación Indígena del Departamento del Interior (Washington, D.C.): “él cree que México está haciendo en materia de educación indígena una obra de importancia única, no sólo para el país y aun para las Américas, sino para el mundo entero” (*Excélsior*, noviembre 16 de 1933) .

Poco después, el mismo diario (*El Universal*, mayo 2 de 1933) saludaba al nuevo Consejo de Educación Primaria y Normal que iniciaba sus labores. No era posible ocultar ya que la ideología liberal no bastaba para educar, pues tendía a producir individuos aislados de la colectividad. La nueva aspiración buscaba una renovación en la primaria. Sin embargo, convenía no irse al otro extremo de la ideología socialista. La escuela primaria no debía tener otra misión que la de servir al organismo social. Imponer una doctrina cualquiera —socialista, individualista o anarquista— era sustituir la fe de los enciclopedistas o la medieval por otra más moderna. La primaria debía ser imagen de la sociedad del mañana: libre, solidaria, democrática.

En una época en la cual se habían promulgado varios reglamentos sobre las escuelas particulares, no podía faltar el comentario de la prensa. Así fue, después de la publicación del Reglamento de abril 19 de 1932, que hacía extensivos a la educación privada los preceptos sobre el laicismo en la educación oficial del Reglamento de julio 22 de 1896, renovadas en julio 22 de 1926: enseñanza laica, prohibición de que los ministros de culto formaran parte del cuerpo docente y que el plantel recibiera el apoyo de corporaciones religiosas, exhibiera inscripciones, decoraciones, pinturas, estampas o esculturas de carácter religioso (*El Universal*, abril 22 de 1932). Se concedía un plazo de tres meses a las escuelas particulares para ajustarse a este reglamento.

En mayo 24 de 1932 (*El Universal*, misma fecha), la Unión Nacional de Padres de Familia envió al presidente de la República un extenso memorial en el cual pedía se reconsiderara el Reglamento citado. Señalaban que éste se extralimitaba, pues no debía existir reglamentación de un artículo sin ley orgánica respectiva, la cual era incumbencia del Legislativo, no del Ejecutivo. Añadían que el Art. 3º no era claro ni preciso. Por tanto, antes de reglamentarlo debía ser precisado y concordado con otras garantías constitucionales. El reglamento fue más allá de lo que prescribió el Art. 3º, pues imponía a la libertad de enseñanza otras restricciones.

Bassols (*El Universal*, junio 24 de 1932) contestó a los padres de familia, quienes objetaban que el Art. 3º no podía ser reglamentado en esa forma por atacar las garantías individuales en lo tocante a la libertad de enseñanza, de trabajo, de pensamiento, de imprenta, de conciencia y de

cultos. Según Bassols, la Unión de Padres de Familia pretendía, en realidad, derogar el Art. 3º, pero sin atreverse a pedirlo abiertamente. No podía hablarse de contradicción ni de jerarquía entre los preceptos constitucionales, sino de interpretación armónica de los mismos. El derecho establecido por uno tiene el alcance determinado por una comprensión armónica de las disposiciones del conjunto. El concepto de laicismo está definido en la Constitución. “Enseñanza laica es la ajena a toda creencia religiosa; ni la difunde ni la ataca” (Ley de agosto 15 de 1908). No cabía, pues, duda, sobre el significado de la enseñanza laica. Por otra parte, Bassols señalaba que la Constitución no hablaba de derechos sino de garantías individuales, a diferencia de la de 1857. Cualquier derecho que no encontrara apoyo en la ley no podía hacerse valer ante el público, aunque las teorías lo estimaran como derecho natural. Bassols añadió que no se requería ley orgánica para cumplir un precepto constitucional. Había, en la Constitución, numerosas disposiciones que no eran susceptibles de reglamentarse y no se justificaba ni lo exigían, como en el caso de los Arts. 27º y 28º que aludían a una ley. Bassols recordaba el caso del Art. 2º que prohibía la esclavitud y otros semejantes. Sería descabellado afirmar —indicaba— que mientras no se expidiera la ley orgánica del Art. 2º, la esclavitud sería legal en México. El Art. 3º establecía prohibiciones terminantes. No habría más que dos caminos para hacer cumplir el Art. 3º: la casuística, en forma eventual, o la reglamentada. El Ejecutivo escogió la segunda. Así respondió Bassols a sus impugnadores.

Más adelante, Ortiz Rubio (*El Universal*, agosto 5 de 1933) desmentía el rumor de que él desautorizaba a su secretario de Educación Pública.

A propósito de tales controversias, *El Universal* (septiembre 2 de 1932) publicó un editorial sobre el derecho de educar, derivación indudable de los derechos familiares. La familia dejaría de ser la célula del organismo social, si se convirtiera sólo en núcleo productor de seres vivientes. La procreación de los hijos no se restringía a la sola capacidad generadora de seres físicos sino comprendía también la tarea de educarlos.