

## CAPÍTULO VI

# LOS MEDIOS DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

### 1. LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Especial atención recibió la formación de los maestros, bajo cuya responsabilidad estaba la nueva orientación educativa.

Desde 1934, Cárdenas había delineado el perfil del maestro de la educación socialista: “El maestro revolucionario debe ser líder social, consejero, orientador. No sólo debe enseñar a leer y a escribir, sino mostrar también al proletariado la manera de convivir mejor, de crear una existencia más humana y más justa” (Discurso pronunciado en Tlaltizapán, Mor., mayo 21 de 1934, citado por Booth, 1969, p. 18). Si la escuela se consideraba un instrumento para el cambio social y el niño un agente del mismo, el maestro sería el líder en esa magna empresa. No llevaría una existencia aislada, ni enseñaría una ciencia descarnada. Por el contrario, se hallaría en medio de la corriente social, dirigiendo, alentando y, sobre todo, ejerciendo su papel de líder (Córdova, [1974], pp. 3-4).

El maestro socialista no reconocía la nobleza de casta sino los legítimos derechos del trabajador; no era repartidor automático de doctrinas exóticas sino conocedor de la experiencia humana en México; no era un asalariado que trabajaba sólo por la paga, como quien cumple a destajo una tarea cualquiera; era un paladín al servicio de la causa de la renovación moral, un conductor de vidas; dotado de capacitación científica y de probidad absoluta; servidor no de los grandes intereses capitalistas ni agente incondicional del egoísmo, sino obrero dedicado a la justa causa de los oprimidos (Loyo, 1985, p. 144).

El perfil del maestro de la educación socialista distaba mucho de los educadores urbanos del porfiriato, deseosos de hacer carrera. Se parecía más a individuos como Abraham Castellanos o Gregorio Torres Quintero, conocedores de las condiciones de las clases marginadas en la ciudad y en el campo y deseosos de contribuir a su redención. Era un tipo distinto por: 1) su reclutamiento, efectuado entre los pobres y campesinos; 2) el acento ideológico de la educación socialista; 3) el hincapié en actividades prácticas para ganarse la vida, tales como la agricultura y las artesanías; 4) la experiencia de las misérrimas condiciones materiales y la situación de abandono de la clase baja, factor que condujo a muchos maestros a radicalizar su posición

e incluso a inscribirse en el Partido Comunista como instrumento propio de las reivindicaciones sociales (Raby, 1974, p. 245). Además de esta noble actitud de generoso interés por los marginados del campo y la ciudad, se inculcó a los maestros la consigna, que muchos confundieron con una campaña sin cuartel, de luchar contra el catolicismo. Al menos en el inicio, la SEP exigió a los maestros la promesa siguiente, que debían suscribir al tomar posesión de sus planteles (Cano, *El Maestro Rural*, 1932, 1 (No. 10) (julio 15), pp. 3-5):

Yo, ante esa Dirección de Educación Federal, declaro solemnemente aceptar sin taxativa de ninguna clase el programa de la escuela socialista y ser su propagandista y defensor; declaro ser ateo, enemigo irreconciliable de la religión católica, apostólica, romana, y que haré esfuerzos para destruirla, desligando de la conciencia todo culto religioso, y estar dispuesto a luchar contra el clero en el terreno donde sea necesario (*El hombre Libre*, marzo 1° de 1935).

Y algunos maestros tomaron tan a pecho esta consigna que llegaron a excesos. Así, Jesús Coello, inspector de la primera zona escolar de Chihuahua, pidió a los profesores que borrarán en los niños la idea de la existencia de Dios, mandándoles buscarlo por todas partes para que, al no encontrarlo, pudieran convencerse de que era una patraña inventada por sus padres y el clero (*El Hombre Libre*, febrero 20 de 1935). Otros profesores usaban ejemplos más prácticos: preparaban dos macetas con plantas; a una se la regaba y se le removía la tierra; y a la otra se la dejaba al cuidado de Dios, con el resultado previsto: la planta seca demostraba que Dios no existía (citado por Mora F., 1979, p. 155). La obra de List Arzubide (1934), base de un curso de verano para maestros, sugería muchas prácticas para demostrar la inexistencia de Dios y la ridiculez de la religión. List Arzubide sugería tretas para que el maestro disuadiera a los niños de las creencias religiosas. Por ejemplo, preguntar a quién había de llamarse en caso de enfermedad, ¿al médico o al sacerdote?; ¿hay buenos y malos espíritus?; programar juegos de básquetbol, béisbol o carreras para competir con la misa y evitar que los niños fueran a la Iglesia. La obra contenía otras sutiles sugerencias para enseñar al niño las debilidades y “contradicciones” implicadas en la religión que, según List Arzubide, era “cómplice del capitalismo”. La SEP recomendó esta obra a los maestros para usarla como “una guía-método para la destrucción de la fe cristiana” (Alvear Acevedo, 1972, pp. 205-207; Foley, 1962, pp. 24-25).

Luis Chávez Orozco (1940, pp. 80-82),<sup>1</sup> personaje importante durante el sexenio de Cárdenas, describía el programa de la misión magisterial. Consistía ésta en trabajos a fin de evitar que el adulto se rezagara ante el avance cultural de sus hijos, alfabetizándolo; modificar su mentalidad de suerte que la acción de la escuela sobre el niño no fuera estéril a la postre, al permitir que los padres, por su incultura, destruyeran las nociones adquiridas por los niños en la escuela; incorporar al movimiento social del país a las masas populares, principalmente a las trabajadoras, con

<sup>1</sup> Fue uno de los subsecretarios del sexenio. El otro fue Gabriel Lucio.

la organización de sindicatos de trabajadores del campo y de la ciudad; la dotación y restitución de ejidos a los pueblos que de acuerdo con la ley los necesitaran y tuvieran derecho a ello; la asesoría a los trabajadores del campo y de la ciudad en los casos en que se atropellaran sus derechos; la formación de cooperativas de consumo y de producción entre los trabajadores del campo y de la ciudad; la promoción, en los jóvenes, de un sentimiento de solidaridad frente a la vida; la conversión de las escuelas en un centro donde gravitara todo el interés de la comunidad por ser aquella un fermento que fomentara la producción económica de ésta, propósito que se conseguiría con el mejoramiento de la salubridad de la comunidad; la apertura de nuevas fuentes de producción y fomento de las existentes; la racionalización de la producción y la promoción de las comunicaciones.

La SEP, por su parte, exigía al maestro que expulsara de su conciencia todo prejuicio de clase pequeño-burguesa y nutriera su pensamiento y se fortificara para la acción con el espectáculo de las contradicciones que existían entre las condiciones materiales de la vida de los niños proletarios y la organización de la sociedad capitalista en que vivían (AGN RC 430-533.3/20).<sup>2</sup>

## 2. LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS

A fin de disipar toda duda respecto de su posición marxista, la ENM adoptó, desde 1935, el siguiente ideario: el universo y la sociedad están en perpetuo devenir, que la inteligencia y la voluntad del hombre pueden encauzar, acelerar o retardar; el reconocimiento de la influencia humana en el desarrollo histórico de las sociedades implica que la civilización y cultura son resultados del trabajo del hombre sobre la naturaleza; el trabajo es la causa fundamental y la medida más aproximada del valor, en moral y en economía; la estructura social tiene como base la organización del trabajo, o sea, la técnica de la producción; el factor histórico fundamental radica en la lucha de clases; las clases sociales se forman, según su posición y sus funciones, en el trabajo organizado de la producción económica; la lucha o contradicción es, en lo general, por el dominio de los medios o instrumentos de la producción y el aprovechamiento de la plusvalía (*Educación Proletaria*. Órgano de la ENM, 1936, (No. 1) (octubre), p. 4; *El Universal*, marzo 15 de 1936).

Con todo, un 10% de los maestros sabía algo de marxismo-leninismo; el resto ni siquiera podía determinar la esencia del socialismo científico, como teoría y práctica revolucionarias de la clase obrera, según el testimonio de un corresponsal del *Daily Worker* (junio 23 de 1936; Shulgovski, 1972, pp. 162-163).

Ante la existencia de dos clases en la sociedad: burguesía y proletariado, la ENM postulaba, para transformar aquella, la insurgencia de la clase proletaria, buscando

<sup>2</sup> La tarea del maestro exigía mucha disponibilidad. Podían ser enviados a cubrir plazas en escuelas foráneas —en los pueblos— y lo mismo se estilaba con los directores (*El Universal*, enero 12 de 1935).

la igualdad económica y electoral; la creación de un nuevo Estado que efectuara la socialización progresiva de los medios de producción, comenzando por la economía dirigida; la formación de una conciencia de clase y el perfeccionamiento de la ideología de la Revolución para llegar a la realización técnica y cultural.

En 1936 el Consejo Técnico de la ENM declaró ser socialista, según los fundamentos científicos, técnicos y objetivos señalados por el marxismo, y elegía el materialismo dialéctico como método. Según esta resolución, los catedráticos podrían dar a conocer con sentido crítico otras doctrinas, para poner al descubierto los intereses de clase (*El Universal*, marzo 23 de 1936). Eulalia Guzmán, Francisco César Morales, Leopoldo Pardavell, Rafael Jiménez, Alfonso Castillo y otros, desmintieron que ellos hubieran firmado ese documento. La ENM aseguraba que sí lo habían aprobado (*El Universal*, marzo 29 de 1936).

Se recordará que desde 1924, las normales de mujeres, hombres y las nocturnas se habían reunido en una sola institución: la ENM. Como era obvio, ésta hubo de reformar su plan de estudios, hacía muy poco estrenado, para incluir la orientación socialista del sexenio. En 1935, la ENM adoptó el siguiente plan:

#### CUADRO 29

##### *Plan de estudios de la ENM*

##### *Primer año*

Horas		
	Psicología	3
	Técnicas educativas (primer curso)	5
	Higiene escolar y social	3
	Biología con relación a la fisiología del niño	3
	Historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, arte, etc.	3
	Economía política y problemas económicos de México	3
	Teoría del cooperativismo	1
	Geografía, economía y actividades sociales	2
	Educación física	3
	Economía doméstica	3
	Dibujo y artes plásticas aplicadas a la primaria	2
	Agricultura	4
	Música	2
	Total	37

*Segundo año*

Estudio del niño	3
Técnicas educativas (segundo curso)	9
Ciencia de la educación (primer curso)	3
Introducción a la psicología y pedagogía del anormal	2
Teoría de la ciencia	3
Arte y literatura al servicio del proletariado	2
Sociología aplicada a la educación	3
Actividades:	
Educación física	3
Economía doméstica	3
Prácticas de agricultura	4
Música	2
Total	37

*Tercer año*

Técnicas de psicopedagogía	2
Técnicas educativas (tercer curso)	12
Ciencia de la educación (segundo curso)	3
Historia de la educación	3
Organización escolar y estadística	2
Cultura específica:	
Ética y estética	3
Legislación revolucionaria (del trabajo agrario educativo)	2
Actividades:	
Educación física	4
Prácticas de agricultura	3
Economía doméstica	2
Total	36

(*Memoria*, 1935-1936, 2, pp. 70-71).<sup>3</sup>

Este programa, cursado en su totalidad, confería el derecho al título de maestro de primaria. Había también un curso más breve —de dos años— para educadoras, con el plan que se muestra en el cuadro 30.

Una comparación entre el plan de 1925 y el de 1935 (véase Vol. 2, Cap. X, 7) revela cambios considerables. Se suprimieron los cursos de: literatura general; pequeñas industrias; psicología educativa (dos cursos); cosmografía y meteorología; principios de educación; geografía económica y social; historia mexicana (probablemente sustituida por historia de la cultura); lógica. En cambio, se introdujeron: historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del

<sup>3</sup> Parece que fue el plan de todas las normales.

arte, etc.); economía política y problemas de México; teoría de la ciencia; psicología y pedagogía del anormal, y legislación revolucionaria (laboral, agraria y educativa). El estudio de la literatura y el arte se enfocaba al proletariado. Consecuentemente con la nueva orientación, la ENM introdujo cursos apropiados a ella. Los programas se acomodaban al ideario marxista que la institución había elegido.

## CUADRO 30

*Plan para educadoras**Primer año*

	<i>Horas</i>
Estudio del niño	3
Técnica y práctica	6
Higiene infantil y social	3
Biología con relación a la fisiología del niño	3
Historia de la cultura (de la ciencia, del movimiento obrero, de las religiones, del arte, etc.)	2
Ciencia de la educación (primer curso)	3
Cultura específica:	
Arte y literatura del proletariado	2
Actividades:	
Educación física	3
Economía doméstica	3
Cantos y juegos del jardín de niños	2
Dibujo y artes plásticas aplicadas al jardín de niños	2
Prácticas agrícolas	4
Música	2
Total	38

*Segundo año*

Estudio del niño	3
Técnica y práctica	12
Ciencia de la educación (segundo curso)	3
Historia de la educación preescolar	2
Sociología aplicada a la educación	3
Cultura específica:	
Literatura y teatro de los niños	2
Actividades:	
Educación física	3
Cantos y juegos del jardín de niños	2
Taller de juguetes	2

Prácticas agrícolas	4
Música	2
Total	38

(*Memoria*, 1934-1935, I, pp. 35-37).

La ENM experimentó un moderado crecimiento durante el sexenio cardenista, como lo indica el cuadro siguiente:

CUADRO 31

*Crecimiento de la ENM  
(1935- 1939)*

<i>Años</i>	<i>Maestros</i>	<i>Alumnos</i>				<i>Totales</i>
		<i>H</i>	<i>M</i>			
1935-1936		202	620			920
1938-1939	102	301	674			975
<i>Planteles anexos</i>	<i>Primarias</i>	<i>Matutina</i>		<i>Vespertina</i>		<i>Totales</i>
		<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>	<i>Niños</i>	<i>Niñas</i>	
1938-1939		657	649	488	436	2230
	<i>Jardín de niños</i>	258	236			494

(*Memorias*, 1935-1936, I, pp. 70-72; 1938-1939, I, pp. 18-20).

Además de las actividades académicas tradicionales, la ENM inició otras de extensión o difusión cultural: radio, un periódico y cursos diversos dedicados a la mujer sobre cocina, corte y confección, bordado, repostería, etc. (*Memoria*, 1938-1939, I, pp. 18-20).

De acuerdo con el Plan Sexenal (No. 194) que señalaba la urgente necesidad de coordinar la acción educativa del gobierno federal, estados y ayuntamientos, la SEP celebró convenios con las normales de Hidalgo, Tamaulipas, Oaxaca y Guerrero, para atenderlas técnica, legal y administrativamente, con excepción del aspecto económico, por falta de recursos de la SEP. Así, la educación empezó a centralizarse (*Memoria*, 1938-1939, I, pp. 20-21).

Con todo, a pesar de los esfuerzos de la ENM y las normales estatales, la deficiente preparación académica de los maestros seguía siendo aterradora. A falta de datos más completos, *El Nacional* (febrero 26 de 1935) informaba que de 32 657 maestros, sólo 2 577 tenían título de primaria elemental y 888 de primaria superior; en total, apenas el 10.6% del cuerpo magisterial. ¿Cómo era posible que maestros

carentes de conocimientos sólidos en aritmética, geografía, ciencias naturales e historia pudiesen asimilar las doctrinas de Marx y aplicarlas a la realidad mexicana? Los egresados de la ENM durante el sexenio de Cárdenas fueron 1 603 y los de escuelas regionales campesinas 3 162 (*La educación pública en México 1939-1940, I*, pp. 118-119 y 450), número exiguo comparado con el total de profesores que venía laborando en la enseñanza. El Congreso Nacional de Educación Socialista (1934) pretendió darles amplio conocimiento del socialismo; el Instituto de Orientación Socialista (IOS), y el Instituto de Preparación del Magisterio trataron también de suplir tan graves deficiencias. El mal era de tales proporciones que el elevado presupuesto educativo del sexenio no alcanzaba para contrarrestarlo. El aumento de la población del país y, consiguientemente, de los niños, volvía casi inútiles los esfuerzos del gobierno por asegurar la reforma socialista de la escuela con miras a la federalización de la enseñanza.

A pesar de la estrechez de la vida de los maestros, su profesión seguía atrayendo a un gran número de aspirantes; *El Universal* (enero 29 de 1937) informaba que de 1 200 solicitudes se habían aceptado sólo 120, no obstante las múltiples recomendaciones de senadores, diputados, etcétera.

Al mes siguiente (*El Universal*, febrero 24 de 1937) se anunciaba el 50° Aniversario de la Fundación de la Normal, iniciada con un presupuesto de \$39 120 y que en 1937 era de \$1 045 040. La biblioteca contaba con 8 000 volúmenes y los profesores egresados sumaban ya 3 037.

Poco después se presentaba a la SEP la terna para director, formada por Ismael Rodríguez, Miguel Huerta e Isidro Castillo, y se adoptaba un Consejo para el gobierno de la escuela (*El Universal*, marzo 11 de 1937). El profesor Ismael Rodríguez, elegido director, declaró que la ENM formaría un nuevo tipo de maestro, de acuerdo con la doctrina socialista, ajeno a toda preocupación fanática; provisto de habilidad manual industrial; y competente para dar una interpretación marxista de la historia (*El Nacional*, marzo 16 de 1937).

### 3. LA DIDÁCTICA DE LA ESCUELA SOCIALISTA<sup>4</sup>

La didáctica —el estudio de los métodos y procedimientos más eficaces para lograr el aprendizaje—, recibió especial atención en el sexenio. *La Memoria* de 1936-1937 (*I*, pp. 37-38) informa que se introdujeron cuatro técnicas de enseñanza: 1) “unidades de trabajo o de aprender” (Plan Morrison),<sup>5</sup> o sea, “un aspecto importante del ambiente, o de una ciencia organizada o de un arte” que, al ser aprendido, produce adaptación de la personalidad. El maestro debía determinar de qué unidades constaba el curso y también señalar los procedimientos de la enseñanza, así como poner

<sup>4</sup> Véase *Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista*. Dirección General de Educación Primaria en los estados y territorios de la República. México: Secretaría de Educación Pública, 1935 y 1939.

<sup>5</sup> Véase H. C. Morrison. *The practice of teaching in the secondary school*. Chicago: University of Chicago Press, 1931.

en práctica la fórmula para dominar el aprendizaje: preexamina, enseña, examina el resultado, adopta el procedimiento, enseña y examina de nuevo, hasta lograr el aprendizaje real; 2) los centros de interés o centros temáticos de Ovide Decroly (1871-1932), o sea, la concentración de actividades en torno a un tema motivado por las necesidades físicas, psicológicas y sociales, que equivalen a las unidades de enseñanza; 3) los complejos soviéticos de Pinkevich y Pistrak; y 4) la escuela del trabajo de G. Kerschensteiner (véase Vol. 2, pp. 10-16). Las tres primeras técnicas coinciden en varios puntos; la última sigue otro camino.

Los complejos consistían en temas amplios cuyo contenido ponía al alumno en contacto directo con la vida, mediante el estudio de hechos de la vida real y de la naturaleza; se inspiraban en motivos de trabajo humano; conducirían a la apreciación dialéctica del programa, mediante el empleo de métodos adecuados, de acuerdo con los principios del materialismo dialéctico; promoverían diversas investigaciones (científicas, socioeconómicas, demográficas, etc.); fomentarían actividades prácticas de trabajo social y acción cultural, coordinadas con la investigación científica; estimularían el aprendizaje realizado con una concepción global y funcional del conocimiento; plantearían diversos problemas que conducirían al escolar a estudiar las cuestiones en todos sus aspectos (*El Maestro Rural*, 1939, 12 (Nos. 1 y 2) (enero-febrero), p. 3; *Revista Aula*, 1937, 1, (No. 2), pp. 16-17)

La enseñanza socialista insistía en aceptar como base de todo estudio el interés, despertando en el ánimo del alumno inquietudes que tenderían a vigorizar sus funciones intelectuales: a) la imaginación; b) la memoria; c) el juicio; d) la penetración; e) la voluntad; f) la constancia; g) la confianza en sí mismo; h) la observación; i) la dignidad; j) la socialibilidad y la creación de nobles sentimientos morales. Debía cuidarse también de la energía y salud corporales. Por tanto, la educación, en esta fase, no tendería a dar conocimientos académicos al alumno, sino a desarrollar sus múltiples capacidades para que más tarde, en su actuación dentro de la sociedad, estuviera dotado de las cualidades personales suficientes para enfrentarse con toda clase de problemas económicos, sociales o de cualquier índole que se presentaran en la lucha por la vida, para la ayuda de su familia, bienestar propio y beneficio colectivo (*El Nacional*, junio 20 de 1935). Al publicar estas prescripciones, la SEP omitía el elemento más importante: enseñar a sus maestros el modo práctico de alcanzar tan bellos ideales.

Ya en esta *Memoria* (1936-1937, 1, pp. 37-38) se palpa el interés por que el niño se desenvuelva en todos sentidos: objetivo de la escuela activa y de las nuevas tendencias pedagógicas. Se quería desarrollar su intelecto, sus capacidades manuales, deportivas, etcétera.

#### 4. LOS PROGRAMAS

Según Castillo (1976, 3, pp. 466-467), quien era profesor por esos años, los programas, elaborados en menos de tres meses por el IOS, eran sólo copia artificial de los

complejos rusos en los tres rubros de naturaleza, trabajo y sociedad. Para darles cariz socialista, se les atiborró con nociones de la concepción científica del universo, del origen del mundo y la vida, del carácter material de los fenómenos naturales y de la dialéctica que rige la historia y la sociedad, nociones que sobrepasaban la comprensión de los estudiantes. No se procuró que los maestros aceptaran los nuevos programas, condición indispensable para que aquéllos desempeñaran su parte personal. La implantación por decreto, desligada de la asimilación del nuevo método y del constante registro y evaluación de los resultados, medio para efectuar las modificaciones adecuadas, condujo directo al fracaso. Esta didáctica no sólo no cumplió con su objetivo —la evolución pedagógica de la escuela mexicana había llegado anteriormente a fases más avanzadas de las allí señaladas—, sino que se convirtió en “factor de desintegración y retroceso en el desarrollo de la escuela mexicana”.

Los programas se elaboraron de acuerdo con los complejos soviéticos: naturaleza, trabajo y sociedad. El primero debía poner el desarrollo orgánico y mental de la infancia en relación con el influjo del clima, las condiciones del suelo, la orografía, los fenómenos meteorológicos, la flora, la fauna y las leyes de la naturaleza, resultado de la evolución de la materia. El segundo obligaba a los estudiantes a encontrar respuesta a las preguntas: ¿En dónde vive el hombre? ¿En qué forma trabaja? ¿Con qué instrumentos cuenta? ¿Cómo vive, come, viste y descansa? ¿Cómo mejorar las condiciones laborales del hombre? El tercero dirigía la atención de los estudiantes hacia la organización de la familia y de la comunidad en que vivía, y de otras más alejadas hasta la nacional y la universal, todas estudiadas tanto en su estado presente como a lo largo de la historia (*Revista Aula*, 1937, 1, (No. 2), pp. 16-17).

La orientación de los nuevos programas tendería desde el jardín de niños<sup>6</sup> a inculcar en el niño hábitos que lo prepararan para vivir en una comunidad socialista, donde debía ponérsele en contacto con el obrero y el campesino, a fin de que experimentara los ambientes de estas clases e iniciara el proceso de identificarse con ellas (*La educación pública en México 1939-1940*, 2, pp. 23 y 25).

La primaria confirmaría el sentido proletario, propósito que no se lograría con una simple concatenación de frases de tono socialista, sino con la penetración real en el ambiente proletario y la contribución de la escuela para despertar eficazmente el afán constante de progreso en los hogares de los trabajadores, a fin de lograr su emancipación efectiva (*Programa para las escuelas primarias rurales*, 1937, pp. 6-7).

De esta suerte, la acción social de la escuela primaria representaría una de las actividades indispensables para formar, en el alumno, un sentido de responsabilidad social y solidaridad con las clases proletarias (*La educación pública en México*

<sup>6</sup> Véase la obra *Jardines de niños y escuelas primarias*. Orientaciones generales para interpretar y ejecutar los programas. México: Secretaría de Educación Pública, 1937.

1939-1940, 2, p. 46). Por tanto, el comité escolar de acción revolucionaria y socialista debía organizar y dirigir, entre otras, campañas a fin de: 1) explicar la justicia de la Revolución Mexicana, sus causas económicas y sociales, sus resultados y los fines pretendidos; 2) formar la conciencia de clase del proletariado del país, mediante conferencias, pláticas, etc.; 3) lograr mejores salarios y defender los derechos fundamentales de los obreros; 4) establecer organizaciones de resistencia que escudaran al proletariado de la explotación capitalista; 5) combatir las instituciones y otros factores que estorbaran la organización, método, disciplina y, en general, el ascenso de la clase proletaria; 6) colectivizar el régimen de producción y distribución de ejidatarios y pequeños propietarios agrícolas e industriales; finalmente, 7) realizar campañas desfanatizantes y contra los prejuicios sociales (*La educación pública en México 1934-1940, 2, p. 46*).

Los programas de historia debían reformarse por completo a fin de señalar las contradicciones entre el hombre y la naturaleza y entre los mismos seres humanos. Hasta ese momento, la historia, según la opinión de la SEP, se había aprovechado para suscitar actitudes contrarias al mejoramiento de las clases trabajadoras, ora con la tendenciosa presentación de los eventos históricos, ora con la exaltación de las jerarquías de sangre, poder y dinero, o también con la omisión de aquéllos. La historia ayudaría al socialismo cuando se mostrara, en todo acontecimiento humano, el factor económico que lo determinaba.

En los programas de economía, debían proponerse los numerosos problemas nacidos de la injusta distribución de la riqueza y de la innoble explotación del hombre por el hombre. Los fenómenos sociales modernos se explicarían como resultado de los diferentes regímenes económicos presentes en la historia de la humanidad: esclavitud, servidumbre (en el feudalismo) y salariado con el capitalismo (*La educación pública en México 1939-1940, 2, p. 46*).

## 5. LAS PRUEBAS Y EXÁMENES

En los estados de Sonora y Veracruz los programas eran más radicales que los de la SEP, sobre todo en los aspectos antirreligiosos y clericales, como lo muestra la prueba final de Ciencias Sociales del sexto año.

Esta se realizaba en varias sesiones y constaba de dos partes: en la primera se daba al alumno una lectura y en la segunda debía resolver las cuestiones. Aquí tomamos un ejemplo de esta prueba:

Lectura:

No es condición única para que se forme la conciencia de clase proletaria estar económica y políticamente oprimido. El hombre resiste la explotación sin efectuar actos de protesta colectiva mientras se le oprime aislado de los demás o en pequeños grupos, como sucedió en los obrajes (sistema de trabajo precapitalista). La consigna de Marx: "Trabajadores de todos los países, uníos", es desconocida en esa época. Para que el proletariado tenga conciencia de clase, es necesario que el sistema de explotación, principalmente en el orden económico,

agrupe a los trabajadores en grandes núcleos, bajo circunstancias más o menos iguales de explotación.

Cuestiones:

1° ¿En qué clases sociales se divide actualmente la humanidad?

Escribe dos cosas que la sociedad futura suprimirá para lograr la unificación de los hombres.

2°

3°

4° Une con una línea los conceptos que se complementan:

En la sociedad socialista... la producción se hace para beneficio individual de los patrones. En la sociedad burguesa... la producción se hace para beneficio social de todos los habitantes.

5° Completa lo siguiente, escribiendo las palabras que tú creas hacen falta:

En la sociedad capitalista en que vivimos, una minoría es dueña de (5).....  
y es la que ha hecho las (6)..... para defender sus (7) .....Actualmente, los proletarios viven de su (8) .....que alquilan al (9) .....a cambio de un (10) .....

(Secretaría de Educación Pública. *Pruebas finales de sexto año*, 1936, pp. 16-77).

En Sonora, la escuela debía llevar a cabo una campaña social y una desfanatizante. La campaña social debía realizarse teniendo en cuenta los siguientes contenidos:

- a) Análisis crítico de la organización social actual
- b) División de la sociedad en clases
- c) El capitalista y su tendencia a la explotación
- d) La burguesía y su actual espíritu conservador
- e) La necesidad de que el proletariado se organice para lograr su completa emancipación... etcétera.

Y la campaña desfanatizante, los siguientes:

- a) Las religiones como medios de explotación
- b) La propagación de las religiones por medio de la violencia
- c) La iglesia justificando [*sic*] la división en clases
- d) Apoyo recíproco de la aristocracia y de la iglesia
- e) La iglesia olvidándose [*sic*] del bienestar del pueblo y preocupándose por los bienes terrenales
- f) La iglesia contrarrestando [*sic*] la labor educativa del Estado
- g) El cura, haciéndose [*sic*] aparecer como representante de un poder divino, infalible, omnipotente
- h) El cura como parásito social ... etcétera.

(*La escuela socialista de Sonora* (Boletín Anexo). Hermosillo: Imprenta Cruz Gálvez, 1934).

En el estado de Veracruz, en lo que se refiere a actividades para crear estructuras sociales, el programa incluía para tercero, cuarto, quinto y sexto grados la formación de “un comité de lucha antialcohólica, antirreligiosa y en general contra los morbos sociales”.

Y para fortalecer en los alumnos el concepto antirreligioso, se pedía:

- a) Señalar la ridícula falsedad de la existencia de “gloria”, “infierno”, “purgatorio”, “santos”, “diablos”, etcétera.
- b) Hacer notar cómo las religiones forman individuos sin iniciativa, que todo lo esperan de la divinidad; y, en cambio, las personas sin prejuicios religiosos son activas, de carácter enérgico, capaces de vencer por sí mismas las dificultades diarias.
- c) Precisar que los sacerdotes de todos los cultos pertenecen a la clase de los explotadores que ayudan con sus prédicas a la existencia de la clase capitalista y, por ende, el proletariado debe buscar la manera de eliminarlos de la sociedad (*Finalidades, organización y programa de actividades para las escuelas primarias urbanas del Estado de Veracruz*, 1934).

El programa de la secundaria, según Cárdenas, era enciclopedista en exceso y había descuidado impartir la preparación manual para orientar a los alumnos en la producción. Debía reformarse la secundaria con cursos de historia del movimiento obrero y del derecho revolucionario mexicano, para que los jóvenes que egresaran de ella vincularan su suerte con la de las masas proletarias (Cárdenas, *Programa*, [s.f.], p. 10).

Los programas, basados en el socialismo científico, llegaron hasta el exceso de introducirlo en el estudio de las lenguas extranjeras. En la enseñanza del inglés se pedía que: 1) la técnica y el material de clase se vincularan con los fenómenos sociales, interpretados de acuerdo con el socialismo científico; 2) el aprendizaje de la lengua fuera instrumento de servicio social y no de explotación y contribuyera a fortalecer el entendimiento de la unión del proletariado mundial; 3) finalmente, las lecturas, conversaciones y labores de traducir y redactar, se inspiraban en el propósito de construir una nueva sociedad donde el obrero fuera el artífice de su propio destino. Otro tanto se recomendaba para el francés (*La educación pública en México 1939-1940*, 2, pp. 233 y 239).

En conclusión, según Salazar (1935, p. 8), la pedagogía socialista debía considerarse parte de la sociología marxista, puesto que la pedagogía investigaba las leyes del proceso educativo, aspecto importante del desarrollo social. Era necesaria “la aplicación de la técnica pedagógica materialista derivada de la sociología marxista; pues no es humanamente posible crear una conciencia socialista valiéndose de los métodos formulistas de la escuela confesional, o adoptando la tendencia liberal hacia la exaltación individualista”.

Así se expresaba también Otto Ruhle (*El Maestro Rural*, 1936, 8 (No. 4) (febrero 15), pp. 3-4), quien sostenía que el niño mexicano aventajaba uno o dos años, por

sus características y capacidades mentales, al niño alemán.<sup>7</sup> Ruhle publicó varios artículos (*El Nacional*, marzo 6, 25 y 27 de 1936) sobre la educación que, en la sociedad burguesa, contribuye a la explotación del proletariado. Por tanto, la escuela debe convertirse en órgano de la lucha de clases. Así la escuela socialista es unificadora, escuela de juego y trabajo y escuela social.

## 6. LOS LIBROS DE TEXTO<sup>8</sup>

Los libros de texto, útil auxiliar en la enseñanza, conservan a ésta, de suerte que el estudiante pueda refrescarla cuantas veces lo desee y prolongarla en otras direcciones difíciles de explorar con el profesor. La administración cardenista tuvo en cuenta esta importante condición de los textos y determinó que los libros usados hasta 1934 no eran inútiles pero sí inadecuados y, por tanto, solicitó al Consejo de Educación Primaria crear nuevos libros, “libros de lucha, libros clasistas [...]; serán, claro está, sectarios y tendenciosos [...]; vehículos de ideas avanzadas, de inquietudes nuevas; factores afirmativos de las pugnas proletarias [...]” (Consejo de Educación Primaria. *Condiciones que deben llenar los libros de texto*, 1936, p. 57).

Ya a principios de 1935 *El Universal* (febrero 10) informaba que García Téllez había aprobado la siguiente lista de libros de texto para primaria:

Primer ciclo, primer grado, *Serie Vida*, Libro 1º, Gabriel Lucio.

Primer ciclo, segundo grado, *Orientación*, María Luisa Vera y José Muñoz Cota.

Segundo ciclo, primer grado, *Libértate*, María Luisa vera y José Muñoz Cota, de preferencia para el sector urbano; *Fermín*, Manuel Velázquez Andrade, de preferencia para el sector rural.

Segundo ciclo, segundo grado, *Simiente*, Gabriel Lucio.

Tercer ciclo, primero y segundo grados, *Lecturas Populares*, Esperanza Velázquez Bringas, de preferencia para enseñanza en escuelas urbanas; *Vida Rural*, Ernesto Martínez de Alva, de preferencia para enseñanza en escuelas rurales.

El Consejo, al especificar que los libros habían de enfocarse a los problemas del socialismo y la Revolución Mexicana, sugería que aquéllos podrían presentarse eficaz y atractivamente con poesías y cuentos adaptados a la mentalidad infantil (Consejo... 1936, pp. 54-58).

<sup>7</sup> Véase su obra *El niño proletario*, y la de su esposa Alicia Ruhle Gerstal, *La nueva actitud ante la vida*. México: Ediciones El Nacional, 1941. Ella trabajaba de traductora en la SEP.

<sup>8</sup> Véase el importante escrito de Raimundo Mancisidor. *The progressist government of General Lazaro Cardenas through text books, 1935-1940*. México: [s.p.i.], [1940], pp. 21-59. Véase también la obra, reedición de la publicada en 1933 y 1934: *Dictámenes. Fines de la educación socialista. Dinámica de la enseñanza. Programas... Libros de texto. Derechos del niño. Calendarios y horarios escolares. Edificios escolares*. México: Secretaría de Educación Pública, 1936.

Con el objeto de asegurar la ortodoxia de los textos, se formó una comisión editora (*Excélsior*, septiembre 28 de 1935);<sup>9</sup> el diario añadía que los textos para secundaria no se publicarían hasta 1936. En noviembre 3 del mismo año *El Universal* informó que Cárdenas había aprobado los libros escritos por Gabriel Lucio (1° al 4° inclusive) para escuelas rurales (*Serie Simiente*), revisados por Vázquez Vela y otros maestros (*El Universal*, marzo 5 de 1937), así como los de la “Serie SEP”, para los tres primeros años de primaria, escritos por la Comisión Editora Popular.

En efecto, los libros para primaria comprendían dos series: *Simiente*, para la escuela rural, del profesor Gabriel Lucio, subsecretario de Educación Pública, y *Libértate, Orientación y Vida* (*Memoria*, 1935-1936, I, pp. 425-431). Para ejemplificar las expresiones de contenido marxista o antirreligioso en los libros de texto, sirvan de ejemplo algunas del libro 4° de la serie *Simiente* [1935], pp. 7 y 8.

Morelos amó a los humildes, a los desposeídos; escuchó sus gritos dolorosos; vio sangrar sus heridas; tuvo conciencia del derecho y de la fuerza del proletariado mexicano. Era natural que así fuese: él también fue un proletario.<sup>10</sup>

Y del libro de trabajo para el 3°, *Exploración*:

Entre los hombres del mundo no han podido borrarse las dos clases de explotadores y explotados. Hay unos, que han logrado tener dinero y que toman a su servicio a quienes no lo tienen, y esto no con el fin de que lo tengan, sino de acrecentar el que ellos poseen (*Exploración, Libro de Trabajo*, 3° año. México: Editorial Patria, 1937, pp. 115-116).

Los siguientes versos negaban a Dios:

Errabundo vaquero:  
No hay más que un templo:  
¡El campo, el Universo entero!  
No hay más Dios  
que el trabajo,  
ni voz  
que más le agrade  
ni rezo más armonioso y santo.

La serie *Libértate*, según McFarland (1935, pp. 90-97), prominente misionero protestante, causó gran consternación entre la mayoría de los padres de familia y los maestros y, por esa razón, iba a ser retirada, como el mismo Vázquez Vela se lo indicó a McFarland. Los libros de esa serie, a pesar de los

<sup>9</sup> Estaba compuesta por Antonio Luna Arroyo, presidente; Manuel Mejía, secretario; Federico Briones; Luis Chávez Orozco; Rafael Ramírez; Atenógenes Pérez y Soto; y Juan de Dios Bátiz.

<sup>10</sup> Morelos fue arriero y sacerdote, pero nunca proletario.

pasajes idealistas, mostraban una fuerte tendencia hacia el antagonismo de clases y eran antirreligiosos.

Los libros de la serie dedicada a los niños de las ciudades utilizaban con frecuencia versos para grabar más firmemente los conceptos importantes, como dignificar al obrero, aunque siempre antagonizándolo con el patrón, e inclinar a los estudiantes a buscar la misma profesión del papá: ser obrero...

¡Trabajar! ¡Ser obrero! ¡Ir a engrosar las filas del campesinado! He ahí las líneas en que pueden orientarse nuestras actividades. Miembros del proletariado, ninguno de nosotros irá a la vida regalada del pudiente (*Labor, Libro de Trabajo*, para 6° año, 1937, pp. 8-9)

Y como aparece en el libro segundo de la misma serie:

Yo soy hijo de un obrero  
y es grande satisfacción  
ganar el pan con las manos  
no vivir como el patrón.  
(*Libro de lectura*, libro 2°, 1938, p. 10).

*Despierta* (libro 2°) (Gamboa Berzunza, 1937, p. 129) enseña:

La mayor parte de los trabajadores viven en la miseria, porque los antiguos amos los hacían trabajar mucho; los mal retribuían y sólo les daban facilidades para embriagarse y para aprender a ser resignados con la eficaz ayuda de los curas.

Y más adelante (p. 130):

Los obreros y los campesinos deben instruirse, alejarse de los vicios y no dejarse engañar con las falsas promesas de una gloria celestial.

En la misma serie (libro 3°) (Franco, 1937, pp. 97-98) se afirma:

Así surgieron las primeras religiones [...] las religiones, en el curso de la historia, han degenerado en fanatismo... Los que profesan una religión son esclavos de ella y han sido llevados por sus sacerdotes a construir sus sólidos y amplios templos.

Según Vázquez (1979, p. 215),<sup>11</sup> es difícil juzgar la eficacia de un mensaje encerrado en esos libros. Los de la serie urbana abusaban de temas sociales y “no dudamos que hayan resultado aburridos a los pobres lectores. Con excepción de los

<sup>11</sup> La autora ofrece un excelente análisis de los libros de historia (pp. 218-220). Véase también: Eduardo Weiss. Los valores nacionales en los libros de texto de ciencias sociales, 1930-1980. *Educación, Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación*, 1982, 42 (octubre-diciembre), pp. 321-341.

versos y temas históricos, no tenían más personajes que el capitalista, el obrero y el campesino”.

En 1938 apareció una dura crítica a los libros de primaria escritos por el profesor Manuel Velázquez Andrade, de quien se tenía noticia de su labor como profesor de cultura física, pero no de sus dotes de autor de textos de la serie *México Nuevo*. La crítica señalaba que los libros tenían tales deficiencias pedagógicas y gazapos tan visibles que eran un fracaso. El artículo hacía también una crítica devastadora del libro *Oriente* de Angelina G. Villarreal y de la serie *Despierta* (libros 1° y 2°) (*El Universal*, septiembre 19 de 1938).

El antihispanismo de algunos textos era notorio, especialmente en lo religioso. Así, se enseñaba que con la conquista:

México se llenó de templos, de templos que levantaron los indios bajo el látigo de los capataces y frailes. Los santuarios cubrieron sus fachadas con bordados de piedra. En aquellos templos los frailes españoles enseñaron a los indios que sus dominadores y amos eran los únicos a quienes debían obedecer (*Libro de lectura*, libro 3°, 1938, p. 21).<sup>12</sup>

Como por esa época el régimen republicano español, apoyado por los obreros (Carr, 1982, pp. 656-672), se tambaleaba —Cárdenas simpatizaba con él—, la maestra intervenía, en el libro, para aclarar que no debía odiarse a todos los españoles, pues en España había también obreros y: “Esos son hermanos nuestros. Los explotadores en todas las naciones son unos cuantos...” (*Libro de lectura*, libro 3°, 1938, p. 64).

Andrés, protagonista del libro 4°, vivía en una vecindad donde “todos los hombres son como el padre de Andrés, obreros”. Los estudiantes de cuarto año, parecidos a Andrés, vestían ropas pobres, cubiertas de zurcidos y remiendos y declamaban el poema “Camarada” de Carlos Gutiérrez Cruz, que les enseñaba a distinguir entre el hombre trabajador y el explotador (*Lectura oral*, libro 4°, 1938, p. 25).

Camarada,  
la mano ensortijada  
no es de tu hermano...  
Es la mano de un pillo,  
de un acumulador,  
porque cada anillo  
es un cerco de tu sudor.  
Hermano,  
no estreches la mano del explotador.  
Huye de la mano fina,  
que es del tirano

<sup>12</sup> El texto omite la labor de los frailes y misioneros en la Nueva España, quienes defendieron a los indios.

que te asesina  
 Busca la mano callosa,  
 que es de tu hermano.  
 De aquélla brota la espina  
 y de ésta florece el grano.

El libro 5° menciona el problema de la tierra, que venía de lejos, cuando los españoles despojaron a los indígenas. La rapiña continuó en los primeros decenios de la vida independiente del país y se acrecentó en el porfiriato, en forma escandalosa. Explica, además, el proceso de superproducción y desempleo, en la terminología marxista, y aprovecha un pasaje de Elías Eremburg, incluido en el libro, para indicar que los obreros de la industria automotriz se convierten en autómatas despersonalizados.

Camaradas —dice— cuanto hemos escuchado es cierto. El capitalista del presente, en su insaciable afán de lucro, día a día va convirtiendo al obrero en una cosa, en un objeto que no piensa, que no habla, que no siente; que se mueve sólo para contribuir a aumentar el caudal del amo ¿A dónde vamos nosotros? [...] (Serie SEP, *Lectura oral*, 5° año, 1939, p 84).

Pedrn, quien apenas le llega al hombro a la oradora, le responde:

Camarada Alba, en nombre de mi escuela te felicito y prometo que nuestro Club de “Amigos de El Mundo” har campaña en todas las escuelas hasta que logremos el triunfo de nuestra clase trabajadora por medio del esfuerzo de los niños, de los jóvenes y de los hombres (Serie SEP, *Lectura oral*, 5° año, 1939, pp. 86-87).

El tema de la huelga recurría en los libros de texto, donde se afirmaba que las causas de ésta residían siempre en la explotación de los obreros por parte de los capitalistas, cuyo aliado era el cura, como se mencionaba en el libro *Libértate* (Primer grado de Escuelas Primarias) (Vera y Muñoz Cota, [s.f.], pp. 37-38). El padre del niño protagonista participaba en la huelga, insostenible ya para los trabajadores, mientras su madre acudía a rezar y reconciliarse y, durante la confesión, informaba al sacerdote sobre la huelga. El niño comentaba entonces:

El cura, como no esta en nuestro caso, como no sabe de la indignación de que le paguen con vil salario, porque no ha trabajado nunca con sus manos, le aconsej [a la mamá del protagonista] resignación, llevarlo todo en amor de Dios. Bonita fórmula, muy cómoda. Pero no convenció a mi padre [...]

La huelga no sólo mostraba la miseria de los trabajadores, sino expresaba también su poder revolucionario, como aparece en el poema de Pedro Garfas:

Huelga revolucionaria  
obreros, obreros, míos;  
los de la bandera roja,  
los de la bandera negra,  
comunistas,  
socialistas,  
anarquistas,  
habéis cruzado los brazos  
una vez, sólo una vez,  
por encima de los tejados,  
y mirad, mirad, obreros,  
cómo tiembla la ciudad  
bajo la mano crispada,  
ruda mano de la huelga,  
huelga revolucionaria.  
(*Libro de lectura*, libro 4º, 1938, p. 103).

Y otro texto aseguraba que tan pronto como la clase obrera conquistara, mediante la fraternidad internacional de los trabajadores, el poder político, se actuaría un cambio en el sistema y los burgueses no volverían a disfrutar del sudor de los obreros. Así lo pronosticaban Gabriel Lucio y M. G. Mejía [s. f.], p. 135).

Pronto, burgués, a pesar de la soberbia que tienes,  
no disfrutarás los bienes,  
que hoy tienes sin trabajar.  
Uniendo nuestros corajes,  
puesto que somos hermanos,  
haremos que, con tus manos,  
para que comas, trabajes.

Basten estos ejemplos de la naturaleza y contenido de los libros de texto. Cumplieron, con creces, las recomendaciones del Consejo de Educación Primaria de presentar, con poesías y cuentos, los radicales conceptos del socialismo marxista.<sup>13</sup>

El profesor Gildardo Avilés (1951, pp 160-162), en carta a García Téllez (marzo 15 de 1935), hizo una crítica despiadada de los textos y pidió incluso la remoción de la serie *Libértate*, “obra nociva desde todos los puntos de vista”, con inconciencia de los fines de la educación y desconocimiento de los valores morales. Escritos en un tono pesimista, alentaba al niño la envidia, al odio y a la violencia, y aún al asesinato, como medio para lograr el progreso. Tales recomendaciones se oponían a los ideales socialistas. Los textos, además de los defectos señalados, carecían de

<sup>13</sup> *El Nacional* (agosto 24 de 1935 y octubre 31 de 1936) prometía que los libros de texto se abaratarían a 6 centavos, medio necesario para distribuir la ilustración entre las masas.

atractivo para los niños, resultaban aburridos y contenían expresiones vulgares, ideas indignas y burdos errores de ortografía. A los defectos señalados por Avilés habría que añadir la escasa calidad literaria de los poemas, sembrados de riosos.

Avilés (1951, pp. 145-146) denunciaba también los libros publicados por la Comisión Editora Popular (Colección, SEP). Los tildaba de ajenos a los intereses de los niños, llenos de dislates científicos y faltas de ortografía e impropios, por su fealdad, de ponerse en manos infantiles. En cambio, otra serie, publicada por la Editorial Patria (1937), de la cual hemos podido rescatar *Exploración* (libro de trabajo para el 3° año); *Nuevo Mundo* (libro de trabajo para el 5° año) y *Labor* (libro de trabajo para el 6° año), era aceptable en cuanto al contenido y la forma.

Además de los textos, la SEP publicó novelas y obras de teatro y realizó eventos para comunicar eficazmente el conocimiento de la problemática social. La novela *Un sindicato escolar* (Bustos, [s.f.]), trataba de unos niños que pretendían organizar, con el apoyo del maestro, un sindicato, pues aquél se percató de que la lucha de clases comenzaba desde la niñez y era menester fomentarla para lograr que los niños se formaran una alerta conciencia de clase. El maestro consideraba que no era difícil conseguirlo, pues los industriales explotaban a los papás de estos niños y ellos se daban cuenta fácilmente de tal abuso.

El teatro sirvió también para comunicar a los niños el conocimiento de la lucha de clases, con la manifestación de que la profesión del obrero era la más digna de todas. Varios niños expresaron su deseo de lo que querrían ser cuando llegaran a adultos ¿soldado con un caballo y un rifle dorado?, ¿marinero que llegaría a capitán?, ¿abogado, con su casa, sus criados y su coche cerrado? Ramiro, uno de los personajes, exclama:

Cuando yo sea grande,  
quiero ser obrero  
humilde pero útil;  
un buen compañero;  
no quiero los títulos,  
no quiero el dinero,  
quiero la igualdad en el mundo entero.  
(Becerra Celis, 1938, pp. 155-156).

Los cuentos ayudaban, asimismo, a sembrar las mismas ideas. En “El gorrión y el canario”, éste se escapa de la ciudad al campo y describe al gorrión su vida, en la casa de un obrero pobre: le daba rabia ver, desde la ventana donde estaba su jaula, pasar por la calle automóviles en los cuales iban mujeres lujosamente ataviadas y hombres trajeados también con boato, quienes obviamente vivían en la opulencia, mientras que el hogar de los dueños del canario se caracterizaba por la miseria y el dolor. Sucedió que el obrero fue despedido de su trabajo y vendió el canario a una familia rica cuyos bienes, según se enteró éste, procedían de la explo-

tación de una mina, en cuyas galerías subterráneas los infelices mineros, expuestos a numerosos peligros, pasaban unos el día y otros la noche, en la dura tarea de extraer de las entrañas de la tierra el carbón mineral. El gorrión consuela entonces al canario con la advertencia de que este abuso acabaría cuando los miles de trabajadores del campo y la ciudad se unieran para reivindicar sus derechos.<sup>14</sup>

## 7. LA LABOR DE LOS MAESTROS

La SEP publicó numerosos documentos con respecto a la educación socialista; reformó los planes de estudio como se ha visto anteriormente; introdujo nuevos programas; implantó textos impregnados de orientaciones socialistas; y trató de formar a los maestros, en cuyas manos estaba tarea tan importante, mediante el Instituto de Preparación del Magisterio. Sin embargo, todo este conjunto de medios eran previos a la educación socialista. De ahí que surja luego la pregunta obvia: ¿Cómo se realizó la educación socialista? ¿Cómo se pusieron en práctica tantas normas y planes y programas? Los artículos en periódicos y revistas y los diversos reportes de personal de la SEP atestiguan cómo interpretaron algunos maestros la impartición de la educación socialista, cuyo contenido distaba bastante de lo mandado por el gobierno. Un informe indica que un día típico en una escuela rural no se limitaba a leer, escribir y contar. Los maestros enseñaban a los niños, durante la mañana, las habilidades intelectuales y manuales. En las tardes se dedicaban a cultivar los campos, a jugar y a cantar. Los adultos se beneficiaban también de la escuela con reuniones para leer y discutir los eventos de esos días y los problemas económicos y sociales. Después aprendían a leer, a escribir y a contar. La escuela, la Casa del Pueblo, daba acogida a las reuniones de los ejidatarios, obreros y mujeres campesinas (*Memoria*, 1935-1936, I, p. 18).

Las autoridades y los habitantes de una aldea (Solistahuacan) cooperaron generosamente con la maestra, Aurora Hermita, para construir la escuela, varios talleres, la residencia de la maestra, el campo de juegos, el teatro, conejeras, gallinero y jardín. Con la orientación de la maestra, los aldeanos mejoraron la comunicación construyendo un camino. Muchos de los trabajadores, una vez cumplidas sus diarias faenas, asistían a las clases en la escuela (*El Maestro Rural*, 1935, 4 (No. 4) (febrero 15), p.22).

*El Nacional* (octubre 31 de 1935) informaba que la escuela “Manuel López Cotilla” hacía grandes avances en la campaña de alfabetización. La escuela se había propuesto enseñar a todas las sirvientas de la Colonia Roma a leer, escribir y contar. La cooperativa organizada por la escuela proporcionaba libros y otros útiles escolares a precios reducidos. Se introdujo también la práctica de sustituir los exámenes escritos por la presentación de actividades encaminadas a mostrar el conocimiento de los niños. Los de primer año eran capaces de contrastar diferentes sectores de la

<sup>14</sup> Gabriel Lucio, *Serie Vida*. Libro 3º, 1935, pp. 24-25.

capital: el de las pobres casuchas y miserables tendajones y el de los elegantes y limpios edificios, teatros y parques con verde y parejo césped; otra forma de examen consistía en presentar un programa sobre el movimiento obrero internacional.

Una iniciativa más original fue la del profesor Manuel López Dávila, de Chihuahua, quien reunió a unas cuarenta personas para que participaran en una campaña dedicada a destruir el fanatismo de los vecinos de la región. Los participantes representaban dramas que caracterizaban al patrón, al hacendado, al inspector y también al cura. *El Nacional* (febrero 13 de 1935) informaba que los campesinos se reían a mandíbula batiente al identificar a sus enemigos en aquellos personajes teatrales.

En cambio, la profesora Rosario Marín aprovechó una fiesta organizada por el IOS de la Escuela Primaria Modelo de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, para presentar el socialismo mexicano como un movimiento del proletariado contra los explotadores capitalistas y contra los fanáticos. Señalaba que la religión era el opio del pueblo, según el dicho de Marx, pues la Iglesia mexicana había atacado sistemáticamente las instituciones gubernamentales. Al mismo tiempo que la profesora denunciaba al clero, alababa a los prohombres de la Revolución que estimaban poder destruir al vampiro católico por medio de la escuela socialista (*El Maestro Rural*, 1935, 7 (No. 9) (noviembre 1º), pp. 27-28).

A diferencia del relato anterior, Dolores García de González, maestra en varios pueblecitos de Jalisco, afirmaba que nunca se había atacado a la religión en la escuela ni jamás había recibido instrucciones para hacerlo así (citada por Kelly, 1975, p. 157).

Otros testimonios indican que todo siguió igual que antes de la educación socialista. Así, la maestra María Higuera Higuera,<sup>15</sup> quien impartía el tercero y cuarto años en la Escuela Oficial Doctor de la Torre (Leyva, Sinaloa), asevera que nunca asistió a cursos informativos sobre socialismo o pedagogía socialista y que en el sexenio cardenista en nada cambió su ejercicio magisterial. Aunque se sabía que el gobierno pretendía efectuar cambios, ni ella ni sus compañeros pusieron en práctica métodos o enseñanzas diferentes. Siguió utilizando los libros de Rebsamen y Torres Quintero. Según esta maestra, sus colegas entendieron que el socialismo significaba mayor unidad y cooperación y así lo demandaron de los alumnos. La maestra Refugio Hernández Vda. de Rincón,<sup>16</sup> por su parte, enseñó en una secundaria oficial desde 1928 y en una primaria particular laica y de beneficencia. Al reintegrarse a la enseñanza, con motivo de su viudez, sintió temor ante los cambios que, según la prensa, se habían efectuado. Solicitó informes a sus colegas y éstos le aseguraron que no había habido grandes modificaciones y que ella podía seguir trabajando como siempre. Se había prohibido el uso de algunos textos, entre ellos el

<sup>15</sup> Testimonio oral, julio de 1986.

<sup>16</sup> Testimonio oral, julio de 1986.

de Enriqueta Camarillo, *Rosas de la infancia*, y se exigía sustituirlo por otro denominado *El Sembrador*. La maestra Hernández se enteró también de que los inspectores llegaban de improviso a las escuelas y registraban los pupitres en busca de estampas, rosarios, etcétera.

El maestro Rubén Magaña Avila atestigua que el término “socialista”

[...] fue objeto de interpretaciones maliciosas, saturadas de graves y ancestrales prejuicios que desencadenaron violencia contra respetables maestros, principalmente en medios rurales y semi-urbanos [...] Ahora bien, lo importante del periodo fue que los maestros sí entregaban su entusiasmo al trabajo escolar, desbordándose de las cuatro paredes del salón de clase para identificarse con el medio social; así organizaban cursos nocturnos gratuitos, sin retribución, como parte de su tarea educativa. Había espontaneidad, avidez de superación cultural y profesional [...].<sup>17</sup>

Podrían citarse más testimonios de una y otra parte. Baste con los aducidos hasta ahora. De ellos se deduce que en unos planteles se impuso la educación socialista, consistente en presentar el concepto de la lucha de clases, la promoción de los obreros y campesinos y la hostilidad contra el fanatismo, no sólo entendido éste en su raíz de defensa irracional y apasionada de creencias religiosas, sino de toda práctica católica, mientras la enseñanza se impartía, en otras escuelas, como en años anteriores, al margen de las novedades introducidas por la reforma del artículo 3º constitucional.

Evidentemente, hubo un intento de introducir técnicas soviéticas: “los complejos” naturaleza, trabajo y sociedad; el énfasis en guiar a las masas a participar en los movimientos sociales de la Nación, organizando sindicatos, promoviendo el desarrollo y la restitución de la economía mexicana (Chávez Orozco, 1937, pp. 80-84).

Peraza (1935, pp. 10-11) defendía que el objetivo de la escuela consistía en apoyar a los obreros en su lucha por la justicia social, pero no aparecen intentos de conectar este movimiento autóctono con el comunismo internacional. Fue el esbozo de una tendencia inconsistente, desfigurada por la confusión y la demagogia reinantes (Rocheli, 1974, pp. 198-200).

De cualquier modo, no puede afirmarse que los maestros de la época cardenista, desorientados por la insistencia gubernamental en la educación socialista, se empeñaran por elevar el nivel académico de la enseñanza.

## 8. LOS SINDICATOS Y LAS HUELGAS DE LOS MAESTROS

Condición esencial para el progreso de la educación socialista era un magisterio homogéneo y dispuesto a luchar, primero en beneficio propio, pero también del

<sup>17</sup> Testimonio oral, junio de 1986.

proyecto gubernamental, por la federalización de la enseñanza.<sup>18</sup> El régimen del presidente Cárdenas promovió, desde un principio, el aumento en el número de agrupaciones magisteriales que eventualmente se convirtieron en sindicatos.

Desde la época de la Revolución, el profesor Gildardo Avilés había fundado la Sociedad de Dignificación del Magisterio,<sup>19</sup> autora de un proyecto de ley de garantías para los maestros, aprobado por la Cámara de Diputados. En 1924, un grupo encabezado por David Vilchis fundó la Unión Socialista de Profesores del Distrito Federal, afiliada a la Federación de Sindicatos Obreros. Aquélla tropezó con los prejuicios de los trabajadores intelectuales hacia los obreros manuales y, también, con la oposición de la SEP, que amenazó al profesorado con el cese. Por otra parte, numerosos profesores veían con prevención al Sindicato, del cual desconfiaban como institución política, sectaria e inútil, ya que los empleados públicos no podían entonces sindicalizarse. Con todo, la Unión Socialista de Profesores del Distrito Federal, formada en su mayoría por elementos jóvenes, se dispuso a romper con los antiguos moldes y demostrar que los trabajadores intelectuales debían sindicalizarse para contribuir, con su esfuerzo, a la obra de justicia social, meta de los obreros manuales.

Se recordará que en 1926 se fundó, bajo los auspicios de la CROM, la Federación Nacional de Maestros, cuyo primer secretario general y también uno de sus fundadores fue Vicente Lombardo Toledano, quien se había preocupado por organizar al magisterio, pero éste, incapacitado legalmente para sindicalizarse, hubo de afiliarse a la CROM. En la Octava Convención de la CROM (agosto de 1927), Lombardo presentó las bases doctrinarias para resolver el problema de la sindicalización de los maestros: 1) la CROM reconocía que el trabajador intelectual tenía los mismos derechos y obligaciones, dentro de las organizaciones sindicales obreras y respecto del Estado, que los obreros manuales; 2) trabajador intelectual era, para efectos sindicales, el titular de un grado universitario o escolar o el obrero que hiciera labor técnica, científica o literaria, al prestar sus servicios, mediante remuneración y en condiciones fijas, en alguna empresa; 3) el Estado se consideraba patrón de los trabajadores intelectuales cuyos servicios utilizara; 4) las agrupaciones de intelectuales que no reunieran los requisitos citados en el inciso 2, como las asociaciones de investigación científica, de difusión de la cultura, etc., sólo se considerarían agrupaciones fraternales de los sindicatos obreros (Lombardo Toledano, 1929, pp. 27-30). Poco después, Rafael Méndez Aguirre fundaba la Federación de Maestros Socialistas, de suerte que, en septiembre de 1929, cuando la SEP convocó a una Asamblea Nacional de Educación para tratar el asunto de la conveniencia de la coeducación, el maestro Vilchis, apoyado por

<sup>18</sup> La federalización de la enseñanza igualaría en todo el país los sueldos, respetaría el escalafón y unificaría la enseñanza (véase *infra* p. 218).

<sup>19</sup> Alberto Correa (1859-1909) fundó la Asociación Nacional de Maestros Mexicanos (véase el primer volumen de esta obra, 1983, p. 612) que, por lo visto, no sobrevivió a los azares de la Revolución.

Lombardo, aprovechó la ocasión para crear la Confederación de Organizaciones Magisteriales de la República Mexicana (COMRM).

Grupo importante era también el de Directores e Inspectores Federales de Educación, el cual se organizó (1930) en una Unión, encabezada por Luis Tijerina A., José Dolores Medina, Eliseo Bandala, Celerino Cano y otros prominentes educadores relacionados con el medio rural (Sánchez, 1966, p. 61). Esta Unión promovió, para darle mayor fuerza a su organismo, la formación de una central que incluyera al magisterio rural, el cual crecería de modo considerable. La Unión representaba la estructura de control de los maestros rurales, formada como un elemento de reacción frente a los maestros urbanos, especialmente los del Distrito Federal, quienes luchaban en esa época por un aumento de salarios. Este grupo estableció (diciembre de 1931) una alianza informal con la Confederación Nacional de Organismos Magisteriales y con el Frente Revolucionario del Magisterio, y tal alianza fructificó en la fundación (Guadalajara, marzo de 1932) de la Confederación Mexicana de Maestros (CMM) (*Excélsior*, febrero 27 de 1932), cuyo primer secretario general fue Ramón G. Bonfil, director de la Educación Federal en Jalisco. A la junta directiva de la CMM pertenecían Luis Tijerina y Celerino Cano. La CMM tenía avanzadas ideas y defendía la necesidad de unir su lucha a la de los obreros y campesinos. La CMM inició inmediatamente su acción: solicitó el primer aumento para los maestros federales del país, negado luego por Bassols, pero concedido por el presidente Abelardo Rodríguez. Con todo, la presencia de Bonfil, Tijerina y Cano, directores de Educación Federal en Jalisco, Nuevo León y Michoacán, respectivamente, suscitó la desconfianza de los maestros radicales quienes consideraban a la CMM un “sindicato blanco”, favorecido por la SEP para servir a sus propios intereses (Raby, 1974, pp. 70-71).

Al empezar a sentirse en México los efectos de la crisis económica iniciada en 1929, muchos maestros perdieron su empleo y se dedicaron entonces a recorrer los barrios pobres para que sus habitantes pidieran escuelas. Toda esa zozobra se añadió a la ya existente y favoreció el sindicalismo, que continuaría vigoroso durante el gobierno del general Cárdenas. En la Segunda Convención Nacional de la CMM (Toluca, abril de 1933), J. Dolores Medina sustituyó a Bonfil y se aprobaron resoluciones en pro de la federalización de la educación (favorable a los maestros), la socialización de la primaria y la normal, y la reforma del artículo 3° (Bremauntz, 1943, p. 169) para promover esa política. Varias organizaciones asumieron una actitud similar en los meses siguientes, entre ellas la recién formada Confederación de Estudiantes Socialistas de México, el Comité Nacional Pro Reforma Educativa, la Liga Magisterial de Acción Revolucionaria y el Bloque de Izquierda del Magisterio (Bremauntz, 1943, pp. 209-211). Como la política educativa oficial se inclinaba entonces a la izquierda, verbalmente al menos, la brecha entre los miembros de la CMM y sus líderes gobiernistas no se amplió demasiado, pero aun así, en la Tercera Convención Nacional (Querétaro, marzo de 1934) se acordó que los funcionarios importantes de Educación no controlaran el sindicato y, por primera vez, un miembro común y corriente, Fernando Castellanos, fue elegido secretario general.

El año de 1935 señala una fecha importante: la Unión de la Liga de Trabajadores de la Enseñanza, la Federación de Maestros Socialistas del Distrito Federal, la Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales de la República Mexicana y la Confederación Mexicana de Maestros, decidieron formar el Frente Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (FUNTE). Este hizo suyas las demandas de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza, cuya sección mexicana, pequeña y limitada a la capital, estaba certeramente dirigida por Miguel Arroyo de la Parra, Rafael Ramos Pedrueza y Gaudencio Peraza (Sánchez, 1966, pp. 62-63). El FUNTE impugnó la reducción del presupuesto de Educación Pública, la disminución de sueldos de los maestros, el atropello de los derechos de éstos y el aumento de horas de trabajo. El Frente se convirtió en serio rival de la CMM.

El FUNTE sirvió de núcleo para que en 1936 se organizara la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE), a la cual se agregó el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina (SUTESC), formado por maestros que participaban en las misiones culturales, generalmente radicales, y en las escuelas regionales campesinas. A la Confederación se unieron la Liga Nacional de Maestros Normalistas, la Federación Coahuilense de Sindicatos de Maestros, el Sindicato de Maestros Municipales de Veracruz y también la Confederación Unitaria del Sureste de Trabajadores de la Educación (Mora Forero, 1979, p. 146).

Una vez consolidada, la CNTE se lanzó a una campaña abierta de proselitismo y también de reivindicaciones para el Magisterio. Organizó en cada estado de la República sindicatos únicos, formados con maestros federales, estatales y municipales, quienes de inmediato presentaron a los gobernadores pliegos petitorios y aun provocaron paros que, a veces, concitaron choques entre los maestros y violentas represiones de parte de las autoridades. Ante esta actitud combativa de grupos magisteriales no controlados por el gobierno, la Confederación Mexicana de Maestros organizó la Unión Nacional de Encauzadores Técnicos de la Educación, antifaz de la Unión de Directores e Inspectores Federales de la Educación.

El presidente Cárdenas, alarmado por tantos conflictos entre los mismos maestros, conminó a los dirigentes a promover la unificación. De ese modo nació, en 1937, la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza (FMTE), fruto de la unión de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza, de la Confederación Mexicana de Maestros y de la Unión Nacional de Encauzadores Técnicos de la Educación. La unión se efectuó gracias a la promesa de los directivos de la Unión Nacional de Encauzadores y del Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina de abstenerse de participar en el nuevo comité.

Se organizaron reuniones similares de unificación en Nayarit y en Morelos, pero en Morelos hubo desórdenes; los maestros urbanos y rurales se recriminaron unos a otros.

Con todo, los esfuerzos de la FMTE por lograr la unidad fueron vanos y, al año siguiente, la CTM —fundada por Lombardo en 1936— inició, con la ayuda del

secretario de acción educativa de esta misma organización, Vilchis, una serie de maniobras para controlarla. De allí nació el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM) (febrero de 1938), el cual tampoco satisfizo las aspiraciones de todos los grupos. Especialmente virulentas fueron las luchas intestinas entre los grupos de Lombardo-Vilchis y el Partido Comunista (*Excélsior*, marzo 18, 20 y 21 de 1938).

Por fin, el presidente Cárdenas promulgó, en diciembre 5 de 1938, el Estatuto Jurídico de los Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión, documento que permitía a los maestros tener su propio sindicato.

Las pugnas intersindicales no eran nuevas, pero se intensificaron durante el sexenio cardenista dentro del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza del Distrito Federal, controlado por Vilchis.

Los bajos salarios y la política educativa fueron el motivo principal de los conflictos surgidos entre maestros y autoridades federales y estatales. Las relaciones entre los maestros y Cárdenas fueron, en general, buenas. Aquéllos, en su mayoría, lo respaldaron activa y pasivamente. Éste, por su parte, trató de consolidar la unidad en las filas magisteriales, se preocupó por resolver el problema del salario y por aumentar el presupuesto educativo.

Desde el primer año de su sexenio, Cárdenas acogió con benevolencia la solicitud del secretario de Educación para rogar a los gobernadores de los estados que los sueldos de los maestros tuvieran preferencia sobre otros gastos y que los estados dedicaran el 40% de su ingreso a la educación pública. Pero la benévola actitud del presidente no eliminó las huelgas magisteriales, ni las quejas constantes por los malos tratos recibidos, los ceses, aparentemente injustos, y la frecuente suspensión de pagos por parte de los estados y municipios.

Las huelgas magisteriales, una treintena, fueron un azote regular durante el sexenio cardenista. Las hubo en: Aguascalientes, una apoyada por los Sindicatos de Ferrocarrileros, y otras por deficiencias de las autoridades (*El Popular*, septiembre 21 de 1939); Campeche, para que se repusiera a los depuestos (*El Universal*, enero 20 de 1937); Coahuila, por violación de derechos, escalafón, etc. (*El Universal*, enero 9 de 1937 y *Excélsior*, enero 18 de 1937); Chihuahua, por sueldos no pagados (*Excélsior*, diciembre 12 de 1935); una, de 190 profesores, por conflictos intergremiales que dieron lugar a que cerca de 10 000 niños asistieran a clase en El Paso, Texas (*El Universal*, septiembre 18 de 1937); y otra, de 500 profesores, por adeudarles el gobierno cuatro quincenas (*Excélsior*, octubre 25 de 1938); Estado de México: Amecameca, por aumento de sueldo (*El Universal*, octubre 20 de 1940); Toluca, por adeudárseles 35 días de sueldo (*Excélsior*, agosto 20 de 1935); Guerrero: Acapulco, por ceses injustificados (*El Universal*, mayo 10 de 1940); Taxco, por sueldos devengados, estabilidad en empleo, reposición de cesados (*El Universal*, noviembre 6 de 1936); Hidalgo (Pachuca), por reposición de cesados (*Excélsior*, julio 9 de 1937); Michoacán, por la federalización de la enseñanza y contra el gobierno estatal que se oponía a

ella (*El Universal*, agosto 23 de 1937); Morelos, por conflictos con el gobierno estatal (*El Universal*, enero 20 de 1936); Oaxaca, por adeudo de salarios (*Excélsior*, julio 2 y 3 de 1937); huelga de hambre, por sueldos devengados, algunos de seis meses (*El Universal*, diciembre 23 de 1936); Puebla, por rotación de profesores (*Excélsior*, febrero 19 y 20 de 1937); Querétaro, por no resolverse el pliego petitorio [no especificado] (*El Universal*, junio 25 de 1940); Sinaloa (Mazatlán), por adeudo de sueldos de tres meses (*Excélsior*, febrero 12 y 28 de 1937); Tamaulipas, por sueldos devengados (*El Universal*, octubre 21 de 1936); Ciudad Victoria, misma razón (*El Universal*, octubre 29 de 1936); Tampico, Tams., misma razón (*El Universal*, marzo 10 de 1936); y por incumplimiento de promesas del gobierno del estado (*El Universal*, abril 2 de 1940); Sonora (Guaymas), por inaceptables condiciones de trabajo (*El Universal*, diciembre 11 de 1936); Veracruz, por deuda de salarios (*El Universal*, marzo 3 de 1937); Altotongo y Puerto México, por suspensión de pagos (*El Universal*, abril 20 de 1937); Jalapa, por desigualdad de sueldos (*El Universal*, abril 23 y 29 de 1937); Veracruz, Ver., por deudas salariales (*El Universal*, febrero 25 de 1938); y por solidaridad con 16 municipalidades a cuyos maestros se les adeudaban sueldos (*Excélsior*, octubre 27 de 1938); Veracruz, Ver., por denegación de aumento de sueldos (febrero 9 de 1937); paro en todo el país (una hora), en protesta por los gobiernos de Oaxaca, Tabasco y Tamaulipas (*El Universal*, noviembre 13 de 1936); paro en todo el país (12 horas) (80 000 maestros), por solidaridad con la huelga del Estado de México (*El Universal*, noviembre 8 de 1940).

No todas las huelgas obedecían a agravios gubernamentales. En la de Veracruz (*El Universal*, febrero 27 de 1937) se descubrió que, al ordenar el Ayuntamiento que los directores de escuelas pagaran “en vista de que se habían descubierto notables irregularidades en el cobro de sueldos efectuados por líderes del sindicato”, se declaró la huelga. Tanto los obreros como los padres de familia se opusieron a prestar su apoyo a la huelga, la cual estalló de todas maneras. Un caso semejante fue el de un paro general en todo el país (*El Universal*, junio 5 de 1940). No había quejas de sueldos atrasados ni de atropello de derechos, sino una circular “B-2-22” que levantó protestas “porque los eternos líderes y agitadores pretendían seguir viviendo del presupuesto sin trabajar”. Los maestros de Tamaulipas decían, a propósito de esta huelga, que no irían al paro mientras el Comité y la Secretaría General estuvieran en manos de los comunistas.

Los maestros entendieron en dos formas la práctica de la educación socialista: como lucha por la tierra, principalmente los maestros rurales, y/o como lucha contra el fanatismo, que los impulsó a tomar una actitud anticlerical o antirreligiosa. Según Chávez Orozco (1939, p. 12), algunos maestros rurales dejaron de pensar que su tarea consistía en enseñar a leer, escribir y contar, y convirtieron “la reivindicación de los explotados” en su tarea principal. Puede afirmarse que la mayor parte de los hechos sangrientos en contra de los maestros tuvo su origen en el liderazgo que algunos de ellos ejercieron.

El éxito de la unificación de los sindicatos allanó el camino para que la SEP y el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana hicieran una campaña nacional para federalizar la educación, que el mismo PRM y el gobierno de Cárdenas se habían comprometido a consumir, en virtud de los postulados del Plan Sexenal. Sólo restaba que los grupos magisteriales movilizaran su apoyo a la federalización para asegurar que la legislación correspondiente se aprobara. Esta se promulgó en diciembre de 1939 e impuso, en todo el país, la igualdad de sueldos, meta perseguida desde hacía muchos años; la observancia del escalafón; el seguro de retiro, y la uniformidad de la enseñanza.

El sexenio del general Cárdenas fue época propicia para que los maestros se dedicaran a la política (en los partidos políticos: el PRM y el Partido Comunista) y también a la politiquería de tipo sindical y burocrático. Las causas de esta actividad fueron, ante todo, las repetidas invitaciones del mismo presidente Cárdenas a los maestros a fin de que se convirtieran en líderes, en guaidores sociales de la lucha social: “No el [maestro] egoísta que se conforme con defender los intereses específicos de los suyos” (Cárdenas, 1932, pp. 11-12); invitación repetida por Vázquez Vela (*El Nacional*, agosto 5 de 1935): “El maestro se ha constituido en factor social”.

Las mismas querellas por el adeudo de sueldo, los ceses injustificados, los atropellos al escalafón y la falta de seguridad en el oficio magisterial impulsaron a numerosos maestros a dedicarse a la política y a la politiquería, convertidas en metas atractivas porque implicaban puestos mejor remunerados y participación en el poder. El resultado fue que muchos maestros se politizaron en exceso, con grave detrimento de su labor de educadores, diferente en esencia a la de un asalariado.