



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS

Departamento de Investigaciones Educativas

**La resignificación de la política educativa de la Unidad
Nacional en el Territorio Norte de la Baja California.
El liderazgo de los profesores, 1940-1952**

Tesis doctoral que presenta

María del Rosario Maríñez

Directora de tesis: Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos

Comité de Seguimiento de Tesis:

Miembros internos: Dra. Josefina Granja, Dra. Ariadna Acevedo.

Miembros externos: Dr. José Manuel Valenzuela, Dr. Alberto Arnaut

México, D.F., mayo de 2011

**La resignificación de la política educativa de la Unidad Nacional en el
Territorio Norte de la Baja California.
El liderazgo de los maestros, 1940-1952.**

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción general. | 1 |
| Antecedentes. | 1 |
| • El contexto en que se manifiesta el liderazgo de los maestros en el Territorio Norte de la Baja California. | 1 |
| • La formulación de un problema de investigación. | 3 |
| • El camino recorrido para resolver tal problema de investigación. | 5 |
| | |
| Capítulo 1: La construcción del entramado metodológico. | 9 |
| | |
| 1.1. Las preguntas de investigación. | 9 |
| 1.2. El referente empírico. | 12 |
| 1.2.1. Literatura historiográfica. | 13 |
| 1.2.2. Las fuentes de archivo. | 14 |
| 1.2.3. Los testimonios orales. | 15 |
| 1.3. El referente conceptual. | 16 |
| 1.3.1. El Análisis Político de Discurso y el campo historiográfico. | 16 |
| 1.3.2. El Análisis Político de Discurso, sus herramientas de intelección y el campo de lo teórico. | 18 |
| 1.3.2.1. Discurso. | 18 |
| 1.3.2.2. Hegemonía: articulación y antagonismo. | 19 |
| 1.3.2.3. Mito y liderazgo | 27 |
| | |
| Capítulo 2: Nacionalismo y patriotismo como espacio mítico: entre el Territorio Norte de la Baja California y la nación. | 34 |
| | |
| Introducción. | 34 |

| | |
|--|-----|
| 2.1. Nacionalismo y patriotismo: revisión conceptual. | 36 |
| 2.1.1. Interpretaciones en torno al nacionalismo. | 37 |
| 2.1.2. Acercamiento a la noción de patriotismo. | 43 |
| 2.1.3. Nacionalismo y patriotismo como espacio mítico. | 46 |
| 2.2. Un recorrido histórico del nacionalismo y el patriotismo en México, 1810-1940. | 50 |
| 2.2.1. Nacionalismos criollo y liberal. | 50 |
| 2.2.2. Nacionalismos revolucionario y posrevolucionario. | 52 |
| 2.2.3. El programa educativo posrevolucionario y el indigenismo: superficies de inscripción del nacionalismo revolucionario. | 57 |
| 2.2.4. Lo que el mito del nacionalismo revolucionario ocultó: el nacionalismo conservador, el racismo y la xenofobia. | 61 |
| 2.3. Prácticas discursivas de orden patriótico y nacionalista en la historiografía de Baja California, 1847-1854, 1911 y 1937. | 65 |
| • Las invasiones filibusteras, 1847-1854. | 67 |
| • La incursión magonista de 1911. | 70 |
| • El asalto a las tierras, 1937. | 75 |
| 2.4. La resignificación del nacionalismo revolucionario en los gobiernos de Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán Valdés, 1940-1952. | 83 |
| 2.4.1. La Unidad Nacional como representación del nacionalismo revolucionario. | 84 |
| 2.4.1.1. Entre la unidad nacional y la amenaza extranjera, los bajacalifornianos protagonizan otro episodio épico, 1942. | 97 |
| 2.4.2. Mexicanidad y patriotismo como representaciones del nacionalismo revolucionario en el alemanismo. | 113 |
| 2.5. Conclusiones del capítulo. | 131 |
| Capítulo 3: Antagonismo y articulación: la hegemonización de la política educativa de la unidad nacional en el Territorio Norte de la Baja California, 1940-1952. | 138 |
| Introducción. | 138 |
| 3.1. Las lógicas de la hegemonía, el antagonismo y la articulación para iluminar el impacto de la política educativa de la Unidad Nacional en el TNBC. | 141 |

| | | |
|---|--|-----|
| 3.2. | Configuraciones políticas, económicas y sociales que sobredeterminaron el acontecer educativo del TNBC, 1940-1952. | 145 |
| 3.3. | El gobierno federal como contingencia del discurso terrinorteño. | 150 |
| 3.3.1. | La federalización educativa, centralización y antagonismo en el TNBC. | 152 |
| 3.3.1.1. | La demanda insatisfecha de más escuelas y más maestros. | 159 |
| 3.3.1.2. | Construir escuelas, esfuerzos del gobierno terrinorteño, padres de familia, maestros y SEP. | 168 |
| 3.3.1.3. | Conflicto magisterial, entre demandas y promesas, una tensión nunca resuelta. | 177 |
| 3.3.1.3.1. | Entre demandas, paros y huelgas, las promesas gubernamentales. | 178 |
| 3.3.1.3.2. | Los gobernadores: puentes u obstáculos entre el magisterio terrinorteño y el gobierno federal. | 187 |
| 3.3.1.4. | Nuevo discurso para financiar la educación: los Patronatos Pro-Educación. | 193 |
| 3.4. | Elementos de la política educativa federal articulados al discurso terrinorteño. | 204 |
| 3.4.1. | Educación militar. | 205 |
| 3.4.2. | Campaña de alfabetización. | 213 |
| 3.4.3. | Capacitación magisterial. | 221 |
| 3.5. | Conclusiones del capítulo. | 224 |
| Capítulo 4: El liderazgo de los profesores: articuladores entre el Territorio Norte de la Baja California y el gobierno federal. | | 229 |
| Introducción. | | 229 |
| 4.1. | Los profesores como líderes e intelectuales. | 230 |
| 4.1.1. | La noción de liderazgo intelectual. | 230 |
| 4.1.1.1. | La noción de intelectual. | 234 |
| 4.1.2. | La relación de los profesores con los gobiernos posrevolucionarios (una revisión historiográfica). | 237 |
| 4.2. | La construcción de imágenes acerca del profesor | 245 |

| | | |
|-------------|--|------------|
| 4.2.1. | El ideal de profesor del presidente Manuel Ávila Camacho y de la SEP. | 245 |
| 4.2.2. | El ideal de profesor en el entorno bajacaliforniano. | 245 |
| 4.2.2.1. | Las imágenes de los maestros según la prensa escrita. | 257 |
| 4.2.2.2. | Las imágenes de los maestros desde la población. | 261 |
| 4.2.3. | Las imágenes en el mandato de los inspectores de zona escolar. | 265 |
| 4.3. | Algunas prácticas de liderazgo de los profesores en la comunidad terrinorteña. | 268 |
| 4.3.1. | Los profesores y la promoción de los valores del nacionalismo mediante la realización de las fiestas cívicas. | 269 |
| 4.3.1.1. | Las fiestas cívicas en el TNBC y los profesores. | 272 |
| 4.3.2. | Voz, ideas, propósitos de los profesores como líderes de opinión en la prensa escrita. | 275 |
| 4.4. | Los profesores y sus relatos. Un acercamiento a la memoria viva. | 280 |
| 4.4.1. | Procedencia. | 282 |
| 4.4.2. | Formación magisterial. | 283 |
| 4.4.3. | Trayectoria laboral y otros oficios realizados. | 285 |
| 4.4.4. | Salarios, el nivel de vida y el bracerismo. | 291 |
| 4.4.5. | La frontera. | 295 |
| 4.4.6. | Vínculos con la masonería. | 297 |
| 4.4.7. | Responsabilidad y compromiso. | 299 |
| 4.4.8. | La apreciación acerca de los presidentes Lázaro Cárdenas del Río, Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán Valdés. | 300 |
| 4.4.9. | Nacionalismo. | 302 |
| 4.4.10. | Las fiestas y la educación cívica. | 304 |
| 4.4.11. | Modelos de identificación. | 306 |
| 4.4.12. | Labores como maestros. | 308 |
| 4.5. | Conclusiones del capítulo. | 313 |
| 5. | Conclusiones. | 317 |
| 5.1. | Respuesta a una pregunta inicial. | 317 |
| 5.2. | Respuestas a las preguntas de investigación. | 323 |
| 5.2.1. | Los componentes de la política de la unidad nacional. | 323 |
| 5.2.2. | La manera que los profesores del TNBC resignificaron la | 324 |

| | |
|--|------------|
| política de la unidad nacional y su idea de nacionalismo. | |
| 5.2.3. La frontera y el nacionalismo posrevolucionario de la unidad nacional. | 325 |
| 5.2.4. El proceso histórico del periodo 1940-1952. | 327 |
| 5.2.5. La construcción del liderazgo social y moral de los maestros en el periodo 1940-1952. | 329 |
| 5.2.6. Las huellas de la memoria viva. | 331 |
| A manera de coda. | 332 |
| Referencias. | 334 |
| Anexos. | 348 |
| Anexo 1: Estrategias para consultar, obtener, organizar y sistematizar la información documental. | 349 |
| Anexo 2: “Día del Maestro” por Olimpia Chacón. | 364 |
| Anexo 3: “El Maestro” Poema por José Cruz Márquez | 366 |
| Anexo 4: Posicionamiento del Análisis Político de Discurso en el campo historiográfico. | 370 |

Introducción general

Antecedentes

- **El contexto en que se manifiesta el liderazgo de los maestros en el Territorio Norte de la Baja California.**

Hasta 1952 Baja California fue territorio federal dependiente del gobierno central; sin embargo, debido a su aislamiento geográfico, desde mediados del siglo XIX hasta 1935 los órdenes económico, social y demográfico se encontraban supeditados únicamente al desarrollo del capitalismo del suroeste de los Estados Unidos. Esto propició condiciones para que el gobierno local tuviera una “autonomía relativa” respecto del central en aspectos de orden fiscal, administración de los ingresos y construcción de infraestructura (Piñera, 1983; Samaniego, 2002). Pero, ese orden manifestó su precariedad con la instauración, en el periodo 1934-1940, del gobierno cardenista, cuando el Territorio Norte de la Baja California fue incorporado al proyecto nacional en lo económico, lo demográfico, en las comunicaciones, en las políticas fiscal, agraria y educativa, principalmente (Anguiano, 1995; Mariñez, 2005). Con variantes, este proceso de incorporación continuó durante los gobiernos de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y Miguel Alemán Valdés (1946-1952).

Las condiciones de desarrollo económico y demográfico para la creación de la entidad federativa fueron propiciadas durante los gobiernos cardenista, avilacamachista y alemanista, tanto mediante las políticas públicas centrales como en la movilización de elementos locales. Eso detonó, por un lado, que en la parte bajacaliforniana de la frontera norte empezaran a configurarse nuevas formas de significación de lo cultural, lo social, lo geopolítico, lo económico, lo fiscal, lo comercial, en un sitio geográfico

delimitado por dos fronteras: por un lado, la de los Estados Unidos de América; y, por otro, la del centro del país. En la exterioridad de ambas fronteras emanaron fuentes de interpelación: es decir, emisores de imágenes identitarias diversas: patrióticas, nacionalistas, imágenes del docente, de un desarrollo económico, social y cultural ideales, etc. Estas interpelaciones *externas* han propiciado una tensión de carácter histórico en la medida que pretende instaurar la hegemonía de un horizonte de plenitud para el modelo de desarrollo *local*. En el periodo que abarca la presente investigación, 1940-1952, el proyecto nacionalista posrevolucionario tuvo la suficiente fuerza hegemónica para frenar la imposición del proyecto económico y cultural estadounidense, aunque fuese de manera precaria y temporal.

Tal proyecto nacionalista, no sólo contribuyó a que en 1953 Baja California obtuviera el rango político-administrativo de entidad federativa, sino que, además, consolidó localmente la instauración de instituciones del Estado mexicano posrevolucionario caracterizadas por su relevancia social: la educación pública (jardín de niños, primaria, secundaria, normal y técnica); el sindicato magisterial, y el partido oficial (PRI), entre otras.

En ese proceso de creación de nuevas configuraciones discursivas, los profesores fueron actores relevantes, en particular en el periodo 1940-1952, entre otros actores con muy fuerte presencia ligados al comercio, la industria incipiente, los servicios, la agricultura, el sindicalismo y la política; así como los miles de migrantes que procedían de todas partes de la república mexicana y que fueron los detonantes para la vinculación de Baja California al proyecto nacional.

Después de una amplia búsqueda y una cuidadosa revisión de la escasa literatura sobre la historiografía relativa al Distrito Norte de Baja California y al Territorio

Norte de la Baja California (1900-1952),¹ podemos sostener que los resultados de este trabajo de investigación son una contribución a los debates sobre la historia regional, en especial del periodo 1940-1952, pues en Baja California los estudios sobre el impacto regional del avilacamachismo y el alemanismo son incipientes.

Además, y debido a que no existen estudios sobre el impacto de la política educativa de estos gobiernos, este trabajo pretende aportar conocimientos a la historiografía de la educación de Baja California, que da cuenta de algunos avatares educativos en un momento que se vivían los prolegómenos del arribo de esta entidad a su “mayoría de edad”. La historiografía sobre la educación bajacaliforniana (correspondiente al periodo que va de finales del siglo XIX a la década de los años 50 del siglo XX) se caracteriza por ser descriptiva;² de allí que el presente trabajo también sea un aporte en cuanto a la utilización de herramientas conceptuales, provenientes de una analítica social a la que se le ha denominado Análisis Político de Discurso, para construir una narrativa de índole histórico.

Por otra parte, si esta investigación la ubicamos en el contexto de la producción de la historiografía de la educación en México,³ puede también considerarse como una aportación a los estudios regionales en el campo histórico, en particular a lo que atañe a la historia del magisterio.

- **La formulación de un problema de investigación.**

En diversa literatura historiográfica del Territorio Norte de la Baja California (Piñera, 1983), así como en materiales biográficos sobre los maestros de esta entidad (Chávez y

¹ La literatura será mencionada y eventualmente discutida en los capítulos donde sea relevante.

² En orden cronológico identifiqué los siguientes trabajos: Quiroz (1928), Brenton (1962), Milor (1965), Acevedo, Piñera y Ortiz (1983), Miranda (1983), Valle (1985), León (1986), González (2000, 1995).

³ Lo anterior es sostenido por la revisión de las investigaciones que sirvieron de base para la elaboración del *Estado de Conocimiento de la Historiografía de la Educación*. Véase Galván, Quintanilla y Ramírez (coords.) (2003).

Rodríguez, 2000; Chávez *et al.*, 2003; Rodríguez, 1997), y en eventos promovidos por una asociación cultural,⁴ numerosos docentes han sido identificados y distinguidos por su participación –desde finales del siglo XIX y gran parte del XX– en la gestación y desarrollo de instituciones sociales, culturales, sindicales y políticas bajacalifornianas. De allí que algunos grupos de esta entidad les otorguen un valor como líderes y forjadores de la comunidad.

Debido a la falta de referentes historiográficos sobre procesos educativos en Baja California, en especial del periodo comprendido entre el fin del gobierno cardenista (1940) y la conversión del Territorio Norte de la Baja California en entidad federativa (1952), esta investigación da cuenta del proceso mediante el cual los maestros de primaria fueron internalizando los llamados a ser de ciertas maneras; es decir, fueron interpelados exitosamente por la política educativa de la Unidad Nacional durante el periodo 1940-1952, en el marco de un régimen político que promovía una forma de nacionalismo revolucionario.

El problema de investigación que se plantea se derivó a propósito de los resultados obtenidos en el trabajo que realicé para optar por el grado de maestría en Ciencias Educativas, y cuya tesis se intituló “La escuela primaria en el Territorio Norte de la Baja California durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, 1934-1940”. Durante el proceso de investigación tuve la oportunidad de entrevistar a dos profesores muy respetados, Ramón Alcaraz Gutiérrez y Jorge Olgún Hermida, quienes de manera generosa, y en un estado de salud mermada, me hablaron de su vida como profesores durante el cardenismo; asimismo, lo que para ellos representaba el general Cárdenas,

⁴ Se trata de la Fundación Acevedo, A. C., la cual está ubicada en Playas de Rosarito, B. C. Cada año convoca a organismos públicos y privados, a las sociedades de historia, centros culturales y comunitarios a proponer candidatos para la nominación de “Forjadores de Baja California”. Una comisión dictaminadora lleva a cabo la selección tomando en cuenta a quienes se han distinguido por ser ejemplo de “honesto trabajo en beneficio de la comunidad, su generoso espíritu de servicio, patriotismo y esfuerzo por preservar el territorio para México y fomentar valores de las tradiciones y costumbres nacionales” (Chávez y Rodríguez, 2000, s/p.).

su trayectoria académica y magisterial, las circunstancias que los trajeron a Baja California, y la situación de la educación en esta entidad durante los años treinta y cuarenta del siglo XX.

La experiencia de vida que ellos me transmitieron generó muchas preguntas que en la tesis de maestría no pudieron ser respondidas, en el sentido de cuáles fueron los cambios y los elementos que permanecieron en la educación de Baja California luego que finalizó el periodo del gobierno cardenista y se instaló uno nuevo que modificó la política educativa. La pregunta que persistió fue en torno a qué papel, o qué papeles, desempeñaron esos mismos maestros en un nuevo periodo histórico, el de la década de los cuarenta en Baja California; si es que hubo continuidad o una dislocación de la identidad construida durante el periodo del gobierno cardenista.

- **El camino recorrido para resolver tal problema de investigación.**

Para el abordaje del problema de investigación arriba enunciado, ahora con el propósito de elaborar la tesis doctoral, fueron planteados los siguientes objetivos:

- Dadas las condiciones geopolíticas del Territorio Norte de la Baja California (Mexicali, Tijuana y Ensenada), identificar las huellas de diversas expresiones del nacionalismo sustentado por los profesores en el periodo 1940-1952.
- Analizar el contexto histórico del Territorio Norte de la Baja California en el que los maestros se desempeñaron como líderes sociales y morales en el periodo 1940-1942.

- Analizar la especificidad e impacto de la política educativa que se instauró en el Territorio Norte de la Baja California en el periodo posterior al gobierno del presidente Lázaro Cárdenas.
- Dar cuenta de cómo los profesores fueron interpelados por la política de la Unidad Nacional para desempeñarse en una diversidad de posiciones de sujeto, p.e.: líderes morales y sociales, funcionarios educativos, líderes sindicales, periodistas y editores de prensa escrita, asalariados, miembros del partido oficial, conductores de fiestas cívicas.

A fin de lograr tales objetivos se diseñó una estrategia metodológica, la cual sitúa a este trabajo dentro del campo de la investigación educativa de índole cualitativa, y que abarcó varios elementos: en primer lugar, el relativo a la construcción del referente empírico, y a partir de éste la conformación del *corpus* documental. Debido a que el problema planteado es referido a acontecimientos que tuvieron lugar en el pasado, se utilizaron técnicas de indagación propias de la historia, esto es, revisión historiográfica, consulta de repositorios documentales, entrevistas (testimonios orales), y análisis interpretativo a partir de un posicionamiento onto-epistemológico en el campo de la historiografía. En segundo lugar, la formulación y reformulación de preguntas de investigación (en la etapa de la elaboración del proyecto de investigación, durante las consultas documental y testimonial, y en el transcurso del análisis interpretativo). Y, en tercero, la utilización de herramientas conceptuales provenientes de una analítica política-social denominada Análisis Político de Discurso.

Esta estrategia metodológica implica la tensión y ajuste permanente entre las preguntas de investigación, el referente empírico, y el referente teórico. En el capítulo 1 se explicitará la forma en que se construyó el entramado de esta metodología; asimismo, en los capítulos del 2 al 4 se dará cuenta de la manera en que se tejieron

preguntas, información empírica y material conceptual, para hacer una narración interpretativa. Mientras que en el capítulo 5 se encuentran las conclusiones generales (siempre abiertas a la contingencia y a la historicidad) propiciadas por la estrategia analítica que aquí se despliega. Por ello, tales conclusiones son consideradas precarias, es decir, no tienen pretensión alguna de verdad última, sino de interpretación sujeta a discusión, pues un problema como el que aquí se aborda, puede ser planteado, investigado, e interpretado desde otras miradas analíticas, con otros objetivos y seguramente también recurriendo a otras fuentes.

Con base en el contexto histórico del Territorio Norte de la Baja California expresado en la década de los cuarenta del siglo XX, al inicio de esta investigación surgió el supuesto de que, una vez instalada la política de educación del gobierno del presidente Lázaro Cárdenas en Baja California, los maestros se apropiaron de una versión del nacionalismo revolucionario (la de la escuela socialista). Con el término de la administración cardenista se dio paso a la política educativa de la Unidad Nacional, también considerada como una expresión del nacionalismo revolucionario aún cuando era de corte conservador (Buenfil, 2004). Sin embargo, y esta es una tesis central para mi investigación, ante el cambio de política educativa y de orientación ideológica, los maestros de Baja California siguieron sosteniendo un discurso de orientación nacionalista, constituido por una amalgama de elementos provenientes de distintos momentos históricos que iban desde el liberalismo juarista hasta el nacionalismo de la Constitución de 1917, así como las expresiones construidas por los gobiernos posrevolucionarios; algunas de éstas de carácter muy disímulo como el cardenismo, el avilacamachismo y el alemanismo.

El argumento central que sostiene este trabajo es que en la década de los años cuarenta del siglo XX, los profesores del Territorio Norte de la Baja California, mediante una variedad de prácticas y de actuación en una diversidad de posiciones de sujeto,

resignificaron el discurso del nacionalismo revolucionario; asimismo, construyeron un liderazgo moral en un entorno de desarrollo cultural, político y social en la frontera mexicana frente a los Estados Unidos de América, y con ello contribuyeron al éxito de la política educativa impulsada desde la Secretaría de Educación Pública. Esto fue propiciado a partir de la política de colonización con mexicanos del Territorio Norte de la Baja California, impulsada desde el gobierno de Lázaro Cárdenas y continuada por los gobiernos federales del periodo 1940-1952. Así también, por el papel que jugó la política educativa de este último periodo (denominada de Unidad Nacional) en el proceso de integración cultural, política y económica del Territorio Norte de la Baja California al proyecto de federalización centralizada.

Para ir dando sustento documental y testimonial a esa argumentación, además de la estrategia metodológica mencionada, se organizó la redacción de la tesis en cinco capítulos. En el primero, “La construcción del entramado metodológico” se explicará con detenimiento cómo se tejió cada capítulo, a partir de las preguntas, el referente empírico y el referente conceptual. El segundo, se refiere a la revisión historia y conceptual de los significantes “nacionalismo” y “patriotismo” y su expresión en prácticas discursivas, tanto de los gobiernos posrevolucionarios como en la población del norte de Baja California. El tercero, es relativo a la relación entre el Territorio Norte de la Baja California con el proyecto de federalización educativa de los regímenes de la década de los cuarenta del siglo XX. En el cuarto se estudian los elementos de orden conceptual e imaginario que nos permiten interpretar la construcción del liderazgo social y moral de los maestros en el Territorio Norte de la Baja California en el periodo 1940-1952. Finalmente, en el capítulo cinco, se exponen las conclusiones de esta investigación.

Capítulo 1: La construcción del entramado metodológico.

Para narrar y analizar los procesos históricos en los que los maestros de primaria del Territorio Norte de la Baja California (TNBC) llegaron a ser líderes sociales, en la década de los años cuarenta del siglo XX, se desplegaron varias estrategias que conforman un andamio triangular: las preguntas de investigación, el referente empírico y el referente conceptual. Cada uno de estos elementos, de manera particular, requirió un proceso constructivo de variado orden (que será descrito a continuación); así también, un ajuste constante durante la trayectoria de investigación entre los elementos de esa triada, a fin de dar coherencia interna al objeto de estudio.

A continuación se revisarán cada uno de los referentes mencionados, cuyo entramado dio lugar a la conformación de los capítulos que sustentan este trabajo de investigación.

1.1. Las preguntas de investigación.

A partir del contexto histórico del Territorio Norte de la Baja California (TNBC), así como de las nuevas interrogantes generadas a partir de la investigación para la tesis de maestría, mencionadas en la Introducción, se formuló una pregunta central a cerca del papel de liderazgo desempeñado por los maestros en el lapso entre el fin del gobierno cardenista y la creación de la entidad federativa (1940-1952). Debido a que la elaboración del proyecto de investigación conllevó la revisión de la literatura y la realización de entrevistas a maestros que vivieron en esa época, se formularon una serie de preguntas indagatorias, las cuales —a su vez— en el trayecto de la investigación fueron siendo afinadas. Este proceso fue resultado de la inclusión y exclusión de interrogantes, en la medida en que el referente empírico permitía construir

respuestas; de esa manera, no sólo quedaron sin responder las preguntas excluidas, sino que también fueron surgiendo nuevas interrogantes, las cuales serán mencionadas en el apartado de conclusiones de este trabajo, y que dan cuenta de la imposibilidad de cierre o de agotamiento de la construcción de nuestro objeto de estudio, pues éste, atravesado por la temporalidad y las condiciones de producción, siempre será incompleto, y está abierto a nuevas indagatorias. Es importante señalar que el referente conceptual también actuó como detonador en la producción o el sesgo de las preguntas de investigación.

A continuación se mencionan las preguntas planteadas en cada uno de los capítulos subsiguientes, aún cuando en ellos están mencionados, aquí lo que se pretende destacar es que tales preguntas son uno de los ejes de desarrollo de cada capítulo, junto con los ejes correspondientes al corpus documental y la lógica analítica.

De esa manera, las interrogantes ¿Cuáles son los componentes de la política de la Unidad Nacional? ¿De qué manera los profesores del TNBC resignifican la política de la Unidad Nacional y su idea de nacionalismo? La impronta fronteriza, ¿modifica el significado de nacionalismo de la Unidad Nacional o la resignifica? ¿Cómo afecta al nacionalismo la condición fronteriza de los profesores del TNBC? ¿En dónde radica la necesidad de apropiación de la frontera mexicana por parte de sus habitantes? ¿En dónde surge el temor de que sea arrebatada la patria por el extranjero?, han sido planteadas en el capítulo 2, “Nacionalismo y patriotismo como espacio mítico: entre el Territorio Norte de la Baja California y la nación”.

Para elaborar la narrativa fue necesario realizar un recorrido por la historicidad de los conceptos nacionalismo y patriotismo en México, en el lapso entre 1810 y 1952, con el fin de ubicar el significado político que cada grupo hegemónico ligó a esos significantes; los cuales a su vez, se instauraban como fuentes de interpelación a la población en general, y en el caso del nacionalismo revolucionario, a los maestros en

particular. Lo cual, a su vez, permitió hacer una interpretación historiográfica de las prácticas nacionalistas y patriotas más evidentes de los bajacalifornianos, en momentos en que se hacía necesario poner a flote la identidad mexicana de quienes radicaban en esta región. En este aspecto, el nacionalismo de los maestros en la década de 1940 mostraba al mismo tiempo las huellas de las prácticas arriba mencionadas y de la ideología del nacionalismo revolucionario emanada desde el centro del régimen político.

Más adelante, las preguntas: ¿Cómo interpretar el proceso de carácter histórico durante el cual se expresaron varias configuraciones discursivas de la educación en el TNBC? ¿Cómo develar que se trató de un proceso marcado por una tensión entre lo local y lo federal? ¿Qué identidades y prácticas surgieron en este proceso histórico? ¿Cómo participaron los maestros? Y, ¿qué identidades se construyeron en esa participación?, se formularon en el capítulo 3, “Antagonismo y articulación: la hegemonización de la política educativa de la Unidad Nacional en el Territorio Norte de la Baja California”.

En la construcción de respuestas se revisó el papel desempeñado por la política educativa de la Unidad Nacional del régimen avilacamachista y su continuación en el alemanismo, a través del mecanismo de la federalización centralizada de la educación. Esta política dislocó el orden previo conformado durante el cardenismo, lo que provocó, entre otros aspectos, el surgimiento de nuevas discursividades, mediante la exclusión e inclusión de nuevos actores sociales, y estuvo caracterizado por diversas tensiones entre lo local y lo central.

En ese escenario se crearon las condiciones para el surgimiento del liderazgo social de los maestros de primaria, el cual durante el cardenismo se expresaba en el ámbito rural, y en el periodo de estudio (década de los años cuarenta del siglo XX) se extendió en el ámbito urbano.

Finalmente, la serie de preguntas: ¿Cómo fue que se construyó el liderazgo social de los maestros en el periodo 1940-1952? ¿Cuáles fueron los elementos interpelatorios que contribuyeron a la construcción de ese liderazgo magisterial? ¿Cuáles fueron las representaciones identitarias del liderazgo? ¿Cuáles eran las prácticas sociales del liderazgo de los maestros?, conforman el eje del capítulo 4, “El liderazgo de los profesores: articuladores entre el Territorio Norte de la Baja California y el gobierno federal”, las preguntas:

Las respuestas a tales preguntas requirieron en primer término una revisión conceptual de la noción de liderazgo intelectual, así como de la historiografía sobre el papel de los profesores durante el periodo de la revolución mexicana y la etapa de los gobiernos posrevolucionarios hasta la década de los años cuarenta del siglo XX. Además, se hizo un seguimiento de las imágenes construidas, en ese mismo periodo, sobre los maestros desde varias fuentes de interpelación como la presidencia de la república, la Secretaría de Educación Pública, y en el entorno social, laboral y periodístico del Territorio Norte de la Baja California. Las huellas de los efectos de tal interpelación, se manifestaban en los actos públicos de carácter cívico o de promoción de valores e ideas emanadas del proyecto ideológico y educativo del régimen político, en donde los maestros jugaban un rol, o asumían una posición de sujeto, cuya característica evidente era el ejercicio de su liderazgo.

1.2. El referente empírico.

Este referente alude tanto a las condiciones en que se produce el discurso como el discurso mismo que interesa a esta investigación, es decir: el contexto que da pistas para interpretar el campo significativo de formación del nacionalismo de los profesores del TNBC en el periodo mencionado. Éste se conformó a partir de varias estrategias de

obtención de información (consulta de archivos, revisión hemerobibliográfica y realización de entrevistas). La selección de la información localizada se hizo teniendo en cuenta las preguntas iniciales del proyecto de investigación, y en la medida que se fue avanzado en el conocimiento de las fuentes, así como en la sistematización de la información conformando cronologías temáticas, estas preguntas (mencionadas en el apartado anterior) ajustaron, ampliaron o replantearon.

De esta manera fue surgiendo un *corpus* documental, y a partir de éste, una superficie de inscripción de la narrativa historiográfica. La diversidad de fuentes abarcó el siguiente material: la literatura historiográfica; las fuentes de archivo, y los testimonios orales.⁵ (Véase anexo 1)⁶

1.2.1. Literatura historiográfica.

Para contextualizar la historicidad de las nociones nacionalismo y patriotismo, se consultó historiografía del periodo 1810-1940, tanto de carácter general como material relativo a Baja California. Asimismo, obras referidas al Distrito Norte y al Territorio Norte de la Baja California; a la historia de la educación y los maestros en México en la primera mitad del siglo XX; historia de la educación y los maestros en Baja California; historia de la revolución mexicana y de los gobiernos posrevolucionarios, en especial de Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán Valdés.

⁵ En este trabajo ambos tipos de fuentes: texto escrito y testimonio oral se consideran “documentos”, en la medida que constituyen evidencia de la memoria.

⁶ Anexo 1: Estrategias para consultar, obtener, organizar y sistematizar la información documental.

1.2.2. Las fuentes de archivo.

Las fuentes de archivo, también consideradas como fuentes primarias, fueron localizadas en varios repositorios ubicados en la Ciudad de México y en el estado de Baja California. En la Ciudad de México se consultó el Archivo General de la Nación, en particular los fondos de las administraciones de los presidentes Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán Valdés, en los cuales los expedientes de la Secretaría Particular de la Presidencia, además de contener discursos, planes, programas, resguardan una importante cantidad de telegramas y cartas que diversos sectores y personas dirigían al presidente para expresar, sobre todo, inconformidades con las acciones de otros funcionarios, ya fueran locales o federales.

En esa misma ciudad se revisó diverso material del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), relativo al fondo Dirección General de Escuelas Primarias de Estados y Territorios, en donde se encuentran los expedientes de las escuelas primarias⁷ (véase anexo 1).

También en la Ciudad de México, otro sitio de consulta fue la Hemeroteca Nacional (en Ciudad Universitaria), en donde se tuvo acceso a revistas y periódicos del TNBC de la década de 1940, entre las cuales se eligió trabajar con aquellas que tuvieron una presencia constante durante ese periodo. Se continuó con esta revisión en Tijuana, B.C., en el Archivo Municipal de Tijuana, en donde se encuentra una colección casi completa de un diario de la época (véase anexo 1).

En Mexicali, B.C., fueron consultados dos repositorios: el del Archivo Histórico Municipal de Mexicali y el Archivo Histórico del Estado de Baja California. En el primero,

⁷ En comparación con el periodo 1934-1940, correspondiente al gobierno del general Lázaro Cárdenas, la documentación de las escuelas para el periodo 1940-1952 es muy precaria; pero se pudo encontrar los informes de los inspectores de zona escolar del periodo de Manuel Ávila Camacho; sin embargo, para el periodo de Miguel Alemán, esta documentación ya no aparece.

se localizó información del gobierno del TNBC, del periodo 1946-1952,⁸ y en el segundo, los expedientes de los Patronatos Pro-Educación.

1.2.3. Los testimonios orales.

Otra fuente de información (de carácter primario) fueron los testimonios recabados en entrevistas realizadas en Baja California a profesores que vivieron durante el periodo estudiado⁹ (para conocer los detalles de las entrevistas realizadas véase anexo 1). En el capítulo 4 se da cuenta de que la información obtenida permitió otorgar un aspecto marcado por la subjetividad —expresada en el presente— respecto cómo se miraban así mismos estos maestros, y también otorgó valoraciones sobre los roles desempeñados, en el contexto de la época de estudio, que los informantes consideraron importante testimoniar. De esa manera, la información testimonial no pretendió complementar aquella obtenida en la revisión de la literatura temática, ni en los archivos; sino que dio como resultado la posibilidad de que los propios sujetos, desde el presente, realizaran una construcción interpretativa del pasado desde una dimensión discursiva distinta (e enriquecedora) a la que se obtiene en el análisis e interpretación documental.

⁸ En el Anexo 1: Estrategias para consultar, obtener, organizar y sistematizar la información documental, se encuentra de manera detallada lo que fue posible encontrar en cada repositorio, y los criterios de selección de los documentos, la forma de llevar a cabo su registro, y la manera en que fue organizado el banco de datos que sirvió de base para la conformación del corpus documental de esta investigación.

⁹ Inicialmente fueron entrevistados diez profesores; sin embargo, una vez realizadas la transcripción y el análisis de las entrevistas, tomé la decisión de trabajar sólo con la información de siete de ellos, pues su experiencia vivencial (ya fuera su lugar de nacimiento o su llegada al TNBC, y su práctica docente, no correspondía con el periodo estudiado); cuestión que en el caso de los otros tres hacía necesario extender la contextualización del periodo estudiado a la década de los años 50, incluso de los 60.

1.3. El referente conceptual.

Bajo este rubro se consideran los marcos de interpretación requeridos para analizar los acontecimientos históricos, y los elementos ideológicos e identitarios involucrados con la resignificación del nacionalismo y el liderazgo de los maestros en el Territorio Norte de la Baja California en el periodo 1940-1952.

Tales marcos provienen, por una parte, del campo historiográfico;¹⁰ en particular por la puesta en práctica de un trabajo realizado bajo la óptica del Análisis Político de Discurso (APD), que retoma y pone en juego la perspectiva desarrollada por Laclau y Mouffe (desde 1987 en adelante) al abordar un periodo de la historia de la posrevolución mexicana (Buenfil, 1990).¹¹

1.3.1. El Análisis Político de Discurso y el campo historiográfico.

Desde la analítica del APD se recupera una visión ontológica y epistemológica que considera a la histórica como objeto/proceso, a partir de los diversos desarrollos metodológicos relativos a la narrativa histórica y su relación con la educación (Buenfil: 2004, 1998, 1996, 1994, 1990). Buenfil postula con base en diversas tradiciones intelectuales —Nietzsche y Foucault, Wittgenstein y Rorty, Derrida, Castoriadis y Lacan, Gramsci, Laclau y Mouffe, entre otros—, que “el ser y el conocimiento son históricos y

¹⁰ En el proceso de elaboración de este capítulo se revisaron varias propuestas que hacen énfasis en la nueva historiografía, con el propósito de ubicar la relación de ésta con el *giro lingüístico*, y, a su vez, en función de éste posicionar los trabajos historiográficos realizados bajo el Análisis Político de Discurso. Debido a su extensión, se consideró pertinente trasladar este apartado a la sección final “Anexos” de esta tesis.

¹¹ Existen otros estudios historiográficos realizados con la perspectiva del APD, como por ejemplo: Lilian E. Zac (1995). *Narratives of order: the discourse of the Argentinian military regimen, 1976-1983*. Essex, England: Thesis Ph.D. University of Essex; Luis Ricardo Dávila (1996). *Venezuela, la formación de las identidades políticas: el caso del discurso nacionalista, 1920-1945*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes; Steve Bastow (2000). *Inter-war French fascism and the neo-socialism of Marcel Déat: the emergence of a “third way”*. In: David Howard, Aletta J. Norval and Yannis Stavrakakis (eds.). *Discourse theory and political analysis: identities, hegemonies and social change*. Manchester, U.K.: Manchester University Press, pp. 38-51.

discursivos” (Buenfil, 1998: 4). Con esas apropiaciones, en sus desarrollos analíticos, Buenfil muestra un entramado de carácter antiesencialista e híbrido que le permite construir una mirada epistemológica en torno a la historia, la cual es concebida como “proceso resultado de la tensión entre necesidad y contingencia”; y al mismo tiempo, como objeto de conocimiento implícito en una narrativa, esto es, un relato portador de las huellas de quien lo enuncia, así como las condiciones culturales, sociales y políticas en que se produjo tal enunciación, y para qué se enuncia (Buenfil, 1998: 5).

Abonado a lo anterior, la autora nos dice que en la historia como objeto/proceso se “asume toda la crítica a la noción de objetividad histórica extrasubjetiva”; además, hace un reconocimiento a “la historicidad como carácter ontológico del ser, el pensamiento, los valores, el conocimiento” (Buenfil, 1998: 5). Por último, sostiene que el APD se encuentra entre las variadas formas de hacer análisis histórico, y esa mirada analítica “se concentra en el estudio de los procesos históricos en que se construyen los significados y el estudio de la historia como transformación del significado de las cosas” (Buenfil, 2004: 255).

De manera particular, en la presente investigación se encuentran huellas de tal posicionamiento onto-epistemológico en el proceso de indagación, construcción e interpretación de los elementos contextuales (contingentes) y necesarios que interpelaron a los maestros a fin de que éstos se identificaran como líderes sociales y morales. Entre estos elementos están los cambios que ocurrieron con la “rectificación” de la política educativa del cardenismo al hegemonizar, es decir, convencer e imponer la política de la Unidad Nacional en las circunstancias políticas, económicas, sociales y demográficas propias del Territorio Norte de la Baja California. Asimismo, se hace una interpretación sobre la historicidad y el proceso de instauración hegemónica de un significado de nacionalismo en los gobiernos de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y Miguel Alemán Valdés (1946-1952), el cual se considera desde un inicio como una de

las fuentes de interpelación para la construcción del liderazgo de los maestros terrinorteños.

1.3.2. El Análisis Político de Discurso, sus herramientas de intelección, y el campo teórico.

En lo teórico, este trabajo recupera la perspectiva del Análisis Político de Discurso (APD) como un marco de inteligibilidad del proceso historiográfico, mediante un posicionamiento de orden epistemológico y la utilización de un conjunto de herramientas conceptuales las cuales proceden, a su vez, de una variedad de campos disciplinarios. Se trata de los conceptos: *discurso* (configuración discursiva); *hegemonía* (articulación y antagonismo), *identidad*, *identificación*, *constitución de sujetos*, *interpelación*, *sobredeterminación*; así también, las nociones de *mito* y *liderazgo*.

1.3.2.1. Discurso.

En el marco de una proliferación reduccionista y descalificadora de la noción de discurso, en el sentido de que este término es opuesto a *verdad*, *realidad* y *práctica*, Buenfil rescata —a partir de distintas escuelas lingüísticas—¹² un concepto que tiene como eje la consideración de que “Toda configuración social es significativa [...] Independientemente del tipo de lenguaje de que se trate, la necesidad de comunicación emerge paralelamente con la necesidad de organización social. Discurso se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social” (Buenfil: 2004: 262).

¹² Estas escuelas están representadas por Ferdinand de Saussure, el segundo Ludwig Wittgenstein y Roland Barthes.

Además, el discurso no sólo atañe al lenguaje hablado o escrito, sino que es también extralingüístico al involucrar diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que evocan algún concepto. La discursividad de tales elementos no niega su materialidad, sino que cobra sentido dentro de un campo o una totalidad significativa en donde tales objetos se insertan (Laclau, 2004 [1987]: 144-145; Buenfil, 2004: 262). De manera resumida, la noción de discurso incluye un abanico de sentidos, como:

[...] constelación de significados, como estructura abierta, incompleta y precaria que involucra el carácter relacional y diferencial de los elementos y la posibilidad de construir significados, que puede ser analizado en el plano paradigmático y en el sintagmático. [...] como significado cuyo soporte material puede ser lingüístico (oral y escrito) o extralingüístico (gestual, arquitectónico, práctico, icónico, de vestimenta, etc.). [...] como condición de comunicación de sentido socialmente compartido y accesible, [...] como construcción social de la realidad, [...] como accesible por su relación con otros discursos y cuya identidad puede ser accesible mediante el análisis del uso (Buenfil, 2004: 262-263).

1.3.2.2. Hegemonía, articulación y antagonismo.

Esta conceptualización de *discurso* permite, a su vez, una comprensión de la noción de *hegemonía*, entendida ésta como *práctica discursiva*. Sobre este aspecto, tanto Laclau-Mouffe (2004 [1987]) como Buenfil (2004) plantean que tal práctica no se acota a lo lingüístico, sino que su condición es su inserción en redes de significación social. Al interior de estas redes tiene lugar la definición de identidades sociales, las cuales están sujetas a las operaciones de antagonismo, articulación, equivalencia, diferencia, interpelación, constitución de sujetos, entre otros elementos; cada una de

ellas, se define por sus lazos con las otras nociones (Laclau-Mouffe, 2004 [1987]: 144; Buenfil, 2004: 262). Esta práctica discursiva alude a relaciones políticas (no a un estado de cosas) mediante las cuales un orden social es propuesto, negociado y eventualmente consensuado e impuesto.

Además, como práctica discursiva, el concepto de hegemonía es clave para interpretar los procesos de orden histórico y para dar cuenta de ello a través de una narrativa historiográfica. Esta práctica discursiva involucra una lógica analítica (la lógica de la hegemonía) en la que participan una variedad de elementos interactuantes, los cuales, a su vez, tienen implicaciones en la constitución de identidades sociales como es el caso del liderazgo de los maestros, en el lugar y periodo de estudio que aborda esta investigación.

Los elementos arriba mencionados puestos en juego en la práctica hegemónica, en el caso de nuestro estudio, se expresan, por ejemplo, en la consideración de los maestros como una identidad social; asimismo, en elementos de *identificación* en la construcción de tal identidad, los elementos ideológicos del discurso del régimen posrevolucionario, por ejemplo, el logro de la justicia social para el pueblo y las necesidades de la población inmigrante al TNBC de contar con maestros y escuelas para la educación de los niños. Así también, se manifiesta la *constitución de sujetos* en el proceso de construcción de la identidad social del maestro como líder, con un doble carácter: intelectual orgánico del Estado y gestor de la población.

Además, en el proceso histórico de hegemonización de la política educativa de la Unidad Nacional en el TNBC entraron en juego operaciones como antagonismo, articulación, diferencia, interpelación, entre otros, que propiciaron la aparición de una diversidad de configuraciones discursivas *terrinozteñas*, es decir, identidades con claras diferencias sociales y políticas con respecto del periodo histórico anterior representado por la educación cardenista.

En este trabajo la noción de hegemonía nos permite interpretar la instauración de la política educativa de la Unidad Nacional (1940-1952) en el TNBC como una práctica discursiva poscardenista que constituyó nuevas identidades sociales rearticulando el entramado social en un periodo previo a la constitución de la entidad federativa. Posteriormente, la intervención de la contingencia de la creación de la entidad en 1953, propició que se realizaran los primeros pasos para la estructuración del sistema estatal de educación; y con la constitución, en la década de los años cincuenta, de los elementos, que a su vez, habrían de desarticular el orden precario de los regímenes del avilacamachismo y el alemanismo en el ámbito local.

En la medida en que los elementos intervinientes en un proceso de hegemonización se diferencian y se relacionan, modificando las identidades de esos elementos, se conforman nuevas fronteras políticas. Esas fronteras políticas, en el presente caso, tuvieron lugar cuando la política educativa de la Unidad Nacional (1940-1952) “rectificó” al cardenismo (Buenfil, 1990: 26-27),¹³ y se intentó modificar radicalmente la identidad de los maestros; esto es, los maestros hicieron suyo el discurso de la Unidad Nacional, pero las huellas del cardenismo como los rasgos del liderazgo social siguieron manifestándose, pero ahora en un escenario de creciente urbanización. Según el desarrollo teórico de Laclau “si la contingencia y la articulación son posibles es porque ninguna formación discursiva es una totalidad suturada, y porque, [...] la fijación de los elementos en momentos no es nunca completa”¹⁴ (Laclau-Mouffe, 2004 [1987]: 144). Por ello, la articulación se aborda como “toda práctica que

¹³ El término “rectificación” es recuperado por Buenfil de la lógica imperante en el discurso avilacamachista cuya meta era corregir las desviaciones socialistas del cardenismo (Buenfil, 1990: 26-27).

¹⁴ La categoría “sutura” proviene del psicoanálisis lacaniano, donde se designa la relación del sujeto a la cadena de su discurso, y nombra no sólo una estructura de falta, sino también la disponibilidad del sujeto, un cierto cierre. Laclau y Mouffe extienden el concepto de sutura al campo de la política, subrayando este doble movimiento. Las prácticas hegemónicas son suturantes en la medida que su campo de acción está determinado por la apertura de lo social, por el carácter no-fijo de todo significante. Esta falta es precisamente lo que las prácticas hegemónicas intentan llenar (Laclau-Mouffe, 2004 [1987]: 151).

establece una relación tal entre elementos, que la identidad resulta modificada como resultado de esa práctica” (Laclau-Mouffe, 2004 [1987]: 142). En este caso, la identidad magisterial fue modificada sólo en algunos aspectos.

En este trabajo se alude en diversas ocasiones al concepto de *identidad* acompañado de adjetivos como: social, nacional, colectiva, de los maestros, regionales; o la consideración de líder como una identidad social. Debido a ello se hace necesario aclarar el sentido conceptual de la noción de *identidad* que aquí se sostiene. En primer lugar se tiene en cuenta que hay un acto de exclusión, es decir, una noción que se rechaza debido a que fue sometida a una ardua crítica desde varias disciplinas, en particular la filosofía; así como desde el discurso del feminismo y la crítica cultural; ambas influidas por el psicoanálisis (Hall: 2003, 14). Se trata de una objeción a la “concepción del sujeto como predestinado, esencial, unívoco-unitario, central y centrado, estable, racional [...]” sustentada en una diversidad de corrientes de pensamiento como el marxista, el estructuralista, el funcionalista y el positivista (Buenfil, 1990: 9). Desde ese posicionamiento, aquí se recupera, de acuerdo con Hall (2003) que la descentralización de la noción de identidad no conlleva el abandono del “sujeto”, sino una reconceptualización que rearticula la relación entre sujetos y prácticas discursivas (Hall: 2003:14-15); y pone en primera línea actos de exclusión. Por ello, como proceso, el concepto *identificación* es más iluminador que el de identidad.

Desde el enfoque desestabilizador, la identificación es un proceso nunca terminado, sino siempre en “proceso”. En este sentido, para Hall la identificación es “[...] un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción” (Hall, 2003: 15-16). Asimismo, este autor retoma de Derrida elabora la lógica de que la identificación es una práctica significativa, sujeta al “juego de la *différance*”, que “actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos, la producción de ‘efectos de frontera’. Necesita lo que queda afuera,

su exterior constitutivo, para consolidar el proceso” (Hall: 2003: 15-16). Hall plantea (interpretando a Derrida, Laclau y Judith Butler) que ese exterior es la relación con el Otro, con lo que no es, con lo que le falta (Hall: 2003: 18).

Si la identidad es el resultado de una articulación exitosa del sujeto en el flujo del discurso, esta se manifiesta en las posiciones que el sujeto asume. Con este referente, es posible entonces, interpretar el “investimento” de los maestros como intelectuales orgánicos del Estado, al mismo tiempo que líderes sociales y morales, según fuera la convocatoria de los gobiernos de Ávila Camacho y Alemán revisada en este trabajo (véase capítulo 2, sección 2.4.).

Por otra parte, en las prácticas de encadenamiento de elementos contingentes que hacen necesario la emergencia de determinadas identidades, es que se constituyen las relaciones sociales y su tejido, las cuales estructuran el campo de lo social, esto es, la sociedad. En el TNBC en el lapso entre 1940-1952 se tramó un nuevo tejido social sobre las bases del cardenismo (colonización de la región con mexicanos de todas partes del país, reforma agraria, política de integración del TNBC al proyecto nacional, entre otros), las cuales persistieron durante un largo tiempo. A ello se agregaron prácticas discursivas de orden ideológico del régimen posrevolucionario en turno; y al final de ese lapso se concedió la creación del estado. Ambos momentos actuaron de manera sobredeterminada¹⁵ en la creación de una sociedad ahora nombrada “bajacaliforniana”.

En ese entramado, los antagonismos sociales y la dislocación no permiten el cierre de la nueva estructura; de allí que el antagonismo descubra los límites de toda

¹⁵ Se trata del concepto de “sobredeterminación”, noción introducida en las ciencias sociales por Althusser, quien a su vez la tomó del psicoanálisis; y, alude a: multiplicidad de determinaciones, determinación recíproca, fusión de contradicciones (guardando su especificidad), última instancia y sobredeterminación. Posteriormente, Laclau y Mouffe retoman la noción despojándola del esencialismo althusseriano, para desestabilizar la noción de identidad plena, mediante una nueva articulación con el psicoanálisis y la hegemonía, con ello se supera el esencialismo althusseriano (Buenfil, 1990: 13).

objetividad, en tanto nunca está plenamente constituida.¹⁶ La sociedad no se presenta como un orden objetivo y armónico, sino como un conjunto de fuerzas divergentes en conflicto, y eventuales acuerdos, impidiendo la conformación de identidades plenas. La constitución y mantenimiento de una identidad depende pues, del resultado de una lucha que no está garantizado por ninguna ley *a priori* ni necesaria de la historia (Laclau-Mouffe, 2004 [1987]: 151-155). “Las cosas siempre pudieron suceder de otra manera” (Chantal Mouffe *dixit*).

Lo anterior se puede ilustrar en el sentido de que, si en el TNBC se crearon en el lapso de 1940-1952 las condiciones sociales, políticas e ideológicas para la aparición de una ciudadanía bajacaliforniana, esto no significó precisamente el ejercicio de una radical federalización debido a que la centralización era un mecanismo de control sobre los presupuestos de la entidad y sobre el sector de maestros y escuelas “federales”, lo que hizo que la política educativa fuera una exterioridad que disputaba el campo de lo educativo en el interior del TNBC.

La hegemonía también implica la constitución de sujetos; dado que “La constitución de una posición de sujeto se realiza siempre al interior de órdenes simbólicos, de sistemas discursivos”, e involucra los siguientes planos:

[...] el orden dentro del cual hay una posición asignada al sujeto, que puede ser desarticulado por un elemento contingente, modificando así las posiciones e identidades asignadas a los sujetos en su interior.

[...] la permanencia global dentro del orden dentro del cual las posiciones de sujeto son asignadas, pero que los agentes en cuestión sean interpelados por otros discursos y

¹⁶ En este trabajo se menciona constantemente la palabra “fallido” o “fallida”. Esta noción desde la perspectiva del APD, como se menciona arriba, se utiliza para denotar que cualquier estructura social, aún sometida a procesos de hegemonización, se encuentra en el límite de toda objetividad, y que el antagonismo (ya sea de carácter contingente o necesario) impedirá el cierre de tal estructura.

constituidos en sujetos de dichos discursos modificando así su posición en relación con las posiciones iniciales (Buenfil, 1990: 10).

En este sentido, la irrupción en el TNBC de la política educativa de la Unidad Nacional durante el gobierno avilacamachista —y como se estudiará en el capítulo 3— constituyó a los maestros “federales”, quienes pasaron de una condición rural a una cada vez mayor relevancia urbana; asimismo, les impuso una organización sindical corporativizada al Estado, y creó una fuerza política de primer orden en el proceso de hegemonización del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en Baja California. Ello implicó la creación de condiciones de consenso, mediante un convencimiento que pasa a través del mecanismo de la interpelación. Esta última noción se estructura como:

[...] la proposición de un modelo de identificación¹⁷ distinto del que está asumido inicialmente, la invitación a ser otro de lo que se es en alguno de los rasgos de identidad del sujeto, i.e. el acto mediante el cual se presenta una posicionalidad social con la cual se espera que el agente se identifique, se reconozca” (Buenfil, 1990: 10).

Además, la autora explica que el éxito de la interpelación involucra: “La dislocación, la amenaza, el debilitamiento o la negación del sistema de identidad sobre el que pretende tener efectos” (esto es el orden cardenista). “La proposición de un modelo o rasgo de identidad que compense la pérdida” (el llamado de la Unidad Nacional en el contexto de la segunda guerra mundial); así como, “Estrategias que articulen modalidades mediante las que se construyan estas propuestas de manera persuasiva, convincente, verosímil” (el ofrecimiento de mejores condiciones de vida al

¹⁷ La idea de proponer “modelos de identificación” está retomada de la noción althusseriana de interpelación (Althusser, 2005) en la que se conceptualiza como el procedimiento por excelencia para la constitución de los sujetos.

propiciar la migración de maestros de otras partes del país hacia Baja California; la creación de plazas magisteriales de carácter federal; la organización sindical; la participación en la política mediante la militancia priista, entre otras) (Buenfil, 1990: 10).¹⁸

Otra figura de intelección en la perspectiva del APD es la noción de sobredeterminación, la cual para el campo historiográfico es una herramienta de importante valor hermenéutico, dado que no se entrapa en las limitaciones de las nociones como causalidad histórica, determinación económica en última instancia, contradicción dialéctica, y la teleológica. La sobredeterminación visibiliza los procesos de inclusión y exclusión de prácticas discursivas que habían sido previamente marginadas, ocultadas o negadas; así también, saca a flote la multiplicidad de articulaciones en la historicidad de los acontecimientos que se consideran en la narrativa como históricos (Buenfil, 1990: 14), además de que es afín a la lógica de la tensión entre necesidad y contingencia en la interpretación histórica.

En el caso del discurso de la Unidad Nacional, podemos visualizarlo como un conjunto de discursos que ya estuvieron presentes durante el cardenismo pero en la forma antagónica, como las propuestas de la Iglesia católica y de los empresarios de derecha sobre la educación. Con la llegada al avilacamachismo, estos discursos permearon la política educativa oficial y recuperaron antiguos modelos de identificación para los maestros, como por ejemplo, la imagen del sacerdote y del soldado, como se analizará en el capítulo 4.

¹⁸ Para que tenga lugar la constitución de identidades sociales, se presentan condiciones que las vuelven necesarias, de acuerdo con Buenfil, entre las que destacan: lo social, como orden relativamente estable de identidades; el orden simbólico que involucra: multiplicidad de polos de identificación, regularidad en dispersión de elementos, relación entre identidades sociales que permite su articulabilidad, relación entre elementos que fija temporalmente sus identidades; así como, no fijación total dada la posibilidad de dislocación de un sistema de diferencias; la tensión entre necesidad y contingencia que supone la necesidad de la contingencia y la contingencia de la necesidad (Buenfil, 1990: 11).

1.1.2.3. Mito y liderazgo.

Los significantes nacionalismo y patriotismo son dos temas centrales en la presente investigación (se estudian en el capítulo 2), en donde se considera que tales prácticas discursivas aluden a nociones cargadas de historicidad. Las huellas de tal historicidad se identifican en acciones constantes de élites gobernantes y de grupos populares, que van de principios del siglo XIX hasta 1950. Sin embargo, en esa continuidad, tales nociones variaron sus significados, en especial el relativo al nacionalismo; de esa manera, el significante fue un terreno de disputa hegemónica de fijación del significado.

A fin de explicar cómo fue que la población hacía suyas tales ideas y las expresaba en ritos y símbolos, es que consideramos que éstos eran la superficie de inscripción del mito. En este sentido, el concepto de mito es cercano a explicaciones provenientes de la lingüística, la antropología, el psicoanálisis, la filosofía de la cultura, entre otras, ya que está relacionado con: el uso del lenguaje; supera el hecho de creer o no; es una fuente de amplia significación y formación de identidades; muestra la existencia de un inconsciente colectivo que todos comparten; no se construye como representación sino como acontecimiento real en la conciencia; así también, puede ser interpretado como una forma particular de realidad que exige la aprehensión del significado y no únicamente de lo representado. En ese sentido, Freud encontró en el mito material para delinear la estructura, orden y mecanismos de la vida psíquica de los individuos y el inconsciente colectivo social.¹⁹

En el APD, el concepto de mito se interpreta de manera cercana al psicoanálisis, en el sentido de que es un principio de inscripción identitaria que opera en forma proporcional a una dislocación estructural, y ésta es condición de su emergencia. Al

¹⁹ Los autores implicados en esta noción, entre otros, son Claude Levi-Strauss, Edward B. Taylor, Carl Jung, Ernest Cassirer, Freud (http://mythologia.bravepages.com/mito_estudio.htm).

conformarse, el mito operará como restaurador de esa dislocación “mediante la apropiación de significantes que se presentan como forma de plenitud” (Laclau, 1993) lo que tendrá una importancia vital en la formación de identidades sociales, ideales de plenitud, programas, y el establecimiento —aunque sea temporal— de la frontera con lo que no se quiere ser (enemigo, otredad radical). De esa manera, el concepto deja de lado los significados de patraña o creencia extendida y falsa.

Finalmente, para estudiar una de las posiciones de sujeto —la de líder social— con la que se asocia a los maestros del TNBC durante el periodo 1940-1952, se utilizó como herramienta de interpretación una noción de liderazgo (véase capítulo 4) retomada del desarrollo teórico de Ernesto Laclau (2005) sobre las prácticas populistas. Aún cuando el autor señala que en la literatura sobre el populismo el problema del líder no es central debido a que muchos de sus aspectos no han sido explorados, él plantea que el líder, en la medida que es una singularidad de la homogeneidad equivalencial, es decir, representa lo múltiple y diverso en la unicidad, deja de ser expresión de intereses sectoriales y se vuelve el “punto nodal” en la constitución del pueblo (Laclau, 2005: 141). De esa manera, esta perspectiva, desestabiliza una noción de líder sedimentada en las ciencias sociales, que atribuye tal condición a las cualidades personales del sujeto, y que éstas pueden propiciarse mediante la instrucción.

A contrapelo de tal concepción, el líder (el sujeto popular en términos de Laclau) no tiene presencia *a priori* dentro de una cadena de prácticas discursivas, sino que se constituye “a través del proceso mismo de su expresión”. Es decir, si el líder es una superficie de inscripción en donde se unifican de manera equivalencial un conjunto de demandas heterogéneas provenientes de una diversidad de grupos sociales, tal posición de sujeto sólo tiene lugar en el momento mismo de esa unidad. En términos analíticos para Laclau, la lógica de la equivalencia dentro de una cadena de demandas heterogéneas supone la presencia de un antagonismo común a cada una de los

elementos heterogéneos, conformando con ello una cadena de equivalencias. Esta lógica de la equivalencia produce una singularidad, la cual es una individualidad que se expresa en la identificación de la unidad del grupo con el nombre del líder. En este sentido, el líder cristaliza en una voluntad colectiva unificada (Laclau, 2005: 128-130).

Esa perspectiva analítica lleva a una interpretación acerca de la constitución del liderazgo social de los maestros en el TNBC, en el periodo de estudio. Aquí el sujeto popular es un colectivo, el magisterio, en la medida que tal sector social representaba el acceso a la satisfacción de demandas para una población de reciente incorporación al TNBC que exigía servicios públicos (entre ellos escuelas y maestros), además de vivienda, salud, trabajo, entre otros bienes comunes que pueden considerarse de justicia social. Este tipo de demandas habían sido propiciadas con mayor énfasis, sobre todo desde la época del cardenismo, mediante el conjunto de promesas y logros que los gobiernos posrevolucionarios insertaban en sus discursos. Sin embargo, el magisterio jugó al mismo tiempo varias posiciones de sujeto, en la medida que se desempeñaba como un intelectual orgánico del régimen posrevolucionario, en el sentido gramsciano; y como gestor de las demandas de la población terrinorteña frente a las autoridades educativas federales, pues él era también un elemento de esa población que iba arribando al territorio. En la posición de sujeto como intelectual orgánico, el magisterio fue el articulador, entre el régimen posrevolucionario y la población, de la ideología del nacionalismo revolucionario.

Además, el magisterio, representado también por autoridades educativas — inspectores de zona escolar y directivos de escuelas, como se documentará en los capítulos 3 y 4— conformaron una cadena con otros sectores sociales (comerciantes, notables, funcionarios del gobierno local) para atender y resolver problemas como la falta de recursos para incrementar el número de escuelas y maestros. En esa medida el maestro fue un aliado en las peticiones de quienes aspiraban y promovían la creación

de la entidad federativa. El elemento de carácter antagónico en ese escenario se ubicó, al exterior del TNBC, es decir, en el gobierno federal y su política de federalización centralizada la cual arrebató los recursos presupuestales necesarios para satisfacer las demandas de la población.

Los elementos de orden conceptual mencionados en este apartado no son nociones aisladas y autónomas unas respecto de otras, sino que cobran sentido en un entramado que posee una sustentabilidad de orden epistemológico. A continuación se mencionará cómo esos desarrollos teóricos así como otros provenientes de analíticas distintas fueron retomados en los capítulos subsiguientes. En el caso de los capítulos 2 y 4, antes de abordar el tema central, se hizo una revisión de conceptos previos que permiten situar la posición del concepto o conceptos correspondientes al marco interpretativo del Análisis Político de Discurso.

De esa manera, en el capítulo 2 se efectuó una revisión de diversas interpretaciones acerca de los significantes nacionalismo y patriotismo planteadas desde distintas analíticas: como ideología, movimiento social y político, doctrina política, identidad colectiva, comunidad imaginada, sentimiento de pertenencia a una nación o a una patria, y principio de legitimidad política.²⁰ Ello permitió ubicar y diferenciar la mirada desde el APD, en la que mediante la noción de “mito” desarrollada por Laclau (1993), y la cual alude a la capacidad de constituir una sociedad, se alumbró sobre el proceso continuo y discontinuo de las resignificaciones del significante “nacionalismo”; de esa forma se develó cómo el sentido otorgado al nacionalismo estaba ligado a la hegemonización de los intereses del grupo de poder político.

Además, esa línea de inteligibilidad permitió interpretar las prácticas patriotas y nacionalistas realizadas por los bajacalifornianos (en la parte norte de la península de

²⁰ Los autores revisados fueron: Hobsbawn, 1974; Anderson, 1993; Gellner, 1993; Florescano, 1996; Brading, 1998; Vaughan, 2000; González, 2002; Vázquez, 1979.

Baja California) a lo largo de un periodo que va de la mitad del siglo XIX a la mitad del siglo XX.

En el capítulo 3 se despliegan las lógicas de la hegemonía, el antagonismo, articulación y sobredeterminación para iluminar el impacto de una política contingente que obedecía a los intereses del gobierno central y que al introducirse localmente generó la dislocación del anterior orden cardenista. La reconstrucción del contexto terrinorteño con base en fuentes historiográficas permitió tener un acercamiento a la diversidad de elementos sociales, políticos, económicos y demográficos que se manifestaban en el momento en que se insertó en la realidad local la contingencia representada por la política educativa de la Unidad Nacional y su intención federalizadora. En este aspecto, y de manera central, se hizo una narrativa sobre la irrupción de demandas sociales (de la población inmigrante) sobre la necesidad de contar con escuelas y maestros, así como los esfuerzos para la construcción de edificios escolares, los problemas ocasionados a la condición laboral de los maestros, y la estrategia elaborada por varios grupos sociales para financiar las necesidades educativas.

Asimismo, las herramientas conceptuales del antagonismo y la articulación permitieron plantear que la dislocación ocasionada por la irrupción local de la política educativa de la Unidad Nacional, no sólo propició el surgimiento de una frontera entre los intereses terrinorteños y los del gobierno central, cuya disputa era el control de los recursos presupuestales y el papel de los gobernadores; sino que, además, esa frontera antes de ser una muralla infranqueable, tenía intersticios que posibilitaron la articulación de elementos del magisterio terrinorteño en aspectos muy concretos del programa educativo del gobierno central; así como la inserción corporativa del magisterio en el partido oficial, junto con la apropiación del discurso nacionalista del régimen.

En el capítulo 4 se hace una revisión de varias propuestas de la noción de liderazgo social e intelectual realizando un posicionamiento epistemológico que excluye las propuestas empresarial y la de la ciencia política.²¹ Luego se retoma una noción de liderazgo desarrollada por Antonio Gramsci (el liderazgo intelectual y moral), a la cual se le desvincula su esencialismo disociando la noción hegemonía de la categoría “clase social”; en ese sentido, el liderazgo actúa como un elemento cuya posición en un entramado de significaciones sociales es relativo y temporal, que puede concebirse como una forma de identidad y de expresión de una determinada posición de sujeto.

Además, y desde el APD, existe una relación necesaria de la noción de liderazgo con la lógica de la hegemonía, desde el momento en que se considera que el liderazgo es una expresión del proceso de construcción de una identidad social que emerge al ocurrir la articulación de una diversidad de elementos contingentes de índole contextual e interpelatorio (Laclau y Mouffe, 2004 [1987]: 142). Desde esta perspectiva el líder se posiciona como un “articulador” que de manera contingente y necesaria participa en procesos de hegemonización.

Todo el referente conceptual anterior fue seleccionado y acotado de manera paralela al trabajo de indagación empírica y a una constante reformulación de preguntas que se generaban a partir de esas apropiaciones. A continuación se explicará cómo fue construido el referente empírico.

Finalmente, al titular este capítulo como “la construcción del entramado metodológico” se buscó ilustrar con tal metáfora la idea de que los tres elementos, preguntas, lo empírico y lo conceptual, de manera entrelazada conforman un texto narrativo que se inscribe en cada uno de los capítulos 2, 3 y 4 de esta investigación. Cada uno de estos capítulos por sí mismo es una temática, pero una vez puestos en posición de relación entre ellos, llevan la intención de estudiar: primero: el fondo de

²¹ Los autores revisados fueron: Bobbio y Matteucci (1982); Schein (1988).

historicidad de los elementos que eran resignificados por los maestros del TNBC, dado que su práctica social estaba atravesada por un discurso —lingüístico y extralingüístico— de carácter nacionalista; segundo, conocer las condiciones entre el ámbito local y el del gobierno central que contribuyeron a dislocar un orden social e ideológico previamente establecido; y tercero, introducirse en los elementos discursivos que se pusieron en juego desde el Estado hasta lo social, a fin de que los maestros fueran investidos como líderes sociales.

Capítulo 2: Nacionalismo y patriotismo como espacio mítico: entre el Territorio Norte de la Baja California y la nación.

Introducción.

Al inicio de esta investigación que indaga sobre la resignificación del nacionalismo en la frontera norte por parte de los profesores, y el liderazgo ejercido por ellos en el Territorio Norte de la Baja California (TNBC) en el periodo 1940-1952, fueron planteadas las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los componentes de la política de la Unidad Nacional? ¿De qué manera los profesores del TNBC resignifican la política de la Unidad Nacional y su idea de nacionalismo? ¿Cómo afecta al nacionalismo la condición fronteriza de los profesores del TNBC? La impronta fronteriza, ¿modifica el significado de nacionalismo de la Unidad Nacional o lo resignifica? ¿En dónde radica la necesidad de apropiación de la frontera mexicana por parte de sus habitantes? ¿En dónde surge el temor de que sea arrebatada la patria por el extranjero?

Asimismo, los objetivos entonces propuestos fueron: Construir una narrativa que muestre la especificidad en el TNBC de la política educativa de los regímenes de Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán Valdés. Hacer visible la frontera con EUA, como un elemento que exalta el nacionalismo bajacaliforniano, y el nacionalismo mexicano. Y, dar cuenta de la puesta en juego de una diversidad de configuraciones discursivas, en torno a la educación, que permiten el surgimiento de una identidad local frente a EUA, y frente al centro del país.

En el proceso de ajuste entre las preguntas, el aparato conceptual y el referente empírico, las anteriores preguntas y los objetivos sirvieron de guía para ir estructurando este capítulo. En primer lugar, la revisión conceptual en torno al nacionalismo y el

patriotismo fue planteando nuevas indagaciones que me llevaron a situar estos conceptos en el marco histórico de México, e inmediatamente, en la escala correspondiente al Territorio Norte de la Baja California; y observar una tendencia pendular entre el imaginario de los gobiernos federales del periodo 1940-1952, y lo que acontecía en el ámbito social terrinorteño. Si desde un principio existe el planteamiento de que los profesores “resignifican” el nacionalismo, entonces, en este capítulo 2 se explora desde lo conceptual, lo histórico y lo empírico qué debemos entender por “resignificar” y por “nacionalismo”.

El interés en torno al nacionalismo en la frontera bajacaliforniana, y su resignificación por parte de los profesores en el periodo 1940-1952, además de las preguntas formuladas inicialmente, me han llevado a indagar los problemas del nacionalismo y sus constantes resignificaciones desde diferentes planos:

Uno, de carácter conceptual a fin de encontrar una explicación general en torno al nacionalismo y al patriotismo, y de manera diferenciada, una interpretación situada desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso. Dos, la construcción de un plano de carácter histórico que permita ir comprendiendo las discontinuidades y continuidades en el significado de la palabra nacionalismo. Ello permitirá deconstruir el sentido de los conceptos nacionalismo, nacionalismo revolucionario, unidad nacional y mexicanidad. Tres, desde el plano empírico ubicar de qué manera la población, y en especial, los profesores bajacalifornianos respondieron a las distintas interpelaciones patrióticas y nacionalistas.

La indagación desde estos tres planos pretende encontrar elementos para iluminar los problemas que se plantearán en los capítulos subsecuentes: tanto la vinculación entre el Territorio Norte de la Baja California con el gobierno federal, y la manera en que las decisiones de éste impactaron localmente e incidieron en la

emergencia de nuevas configuraciones discursivas, en las cuales los profesores fueron actores fundamentales; como, en la medida que se interpretan los elementos discursivos que actuaban en el contexto federal y en el propio TNBC, estudiar las posiciones de sujeto de los profesores, en especial el liderazgo ejercido fuera de la escuela, es decir, en el ámbito social, en donde tiene lugar precisamente la resignificación nacionalista además de la que se realiza en la escuela.

De esta manera, el capítulo está estructurado en cuatro secciones: una, la revisión conceptual de los significantes nacionalismo y patriotismo; dos, un recorrido histórico del nacionalismo y el patriotismo que abarca el siglo XIX y llega a la cuarta década del veinte; tres, cómo se resignifica el nacionalismo revolucionario por parte de los gobiernos federales del periodo 1940-1952; y cuatro, una revisión historiográfica de las prácticas patrióticas y nacionalistas de los residentes del norte de la península de Baja California.

2.1. Nacionalismo y patriotismo: revisión conceptual.

En esta sección se presentará una revisión de los planteamientos de algunos autores sobre diversas nociones de los significantes nacionalismo y patriotismo, y asimismo se planteará cómo estos mismos se interpretan desde el Análisis Político de Discurso (APD).²² Es importante señalar que en este trabajo el concepto de nacionalismo que interesa es aquel que refiere la legitimación del Estado-nación, es decir, como principio de legitimidad para lograr la unidad política y cultural, el cual fue adquiriendo diversos significantes en el trayecto histórico entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX. Esto debido a que hay una gran circulación de acepciones sobre el nacionalismo,

²² Una explicación sobre las bases epistemológicas y ontológicas del Análisis Político de Discurso ha sido expuesta en el capítulo 1.

pues es un significante disponible para ser significado de acuerdo con las necesidades de análisis específicos. Así, el nacionalismo “legitimador” se ha construido en relación con las ideologías y propósitos de los regímenes del Estado-nación surgido después de la Revolución mexicana, las cuales interpelaron a los profesores del TNBC en la década de 1940 (como se verá en el capítulo 4; véase también nota 25 del presente capítulo).

2.1.1. Interpretaciones en torno al nacionalismo.

Los conceptos “nacionalismo” y “patriotismo”, dependiendo del horizonte de intelección, han sido interpretados de distintas maneras: como ideología y movimiento social y político (Hobsbawn, 1974); como doctrina y principio de legitimidad política (Gellner, 1993), como identidad colectiva (Florescano, 1996), como comunidad imaginada (Anderson, 1993), o como sentimiento de pertenencia a una nación o a una patria (Brading, 1998), entre otros.²³ También, tanto el nacionalismo como el patriotismo pueden ser interpretados desde el APD como un “mito” constitutivo de toda sociedad posible (Laclau, 1993).

²³ En función del interés y propósito de estudio, el concepto “nacionalismo” ha sido calificado con múltiples adjetivos, p.e., los que alude José Manuel Valenzuela Arce: *legitimador* (el Estado busca imponer su proyecto de nación al conjunto de la población); *popular* (se construye un proyecto de nación alternativo al legitimador, pero no trastoca los límites del Estado-nación); *determinista* (frente a la posibilidad de una invasión externa hay una articulación transclasista que defiende los límites del Estado-nación); *expansionista* (el nacionalismo imperial al estilo estadounidense). También, hay quien plantea el nacionalismo *esencialista* (para analizar el modelo de nación del primer tercio del siglo XIX que impregnaría el movimiento de unificación alemana). Asimismo, el *liberal* (refiere al concepto de nación que surge a finales del siglo XVIII en el proceso de las revoluciones liberales-burguesas). Hardt y Negri, por su parte, proponen el nacionalismo *subalterno* para decir que el concepto de nación se invierte cuando se aplica en el contexto de los grupos subordinados, en vez de los dominantes, empleado para impulsar el cambio y la revolución (Hardt y Negri, 2002). Por su parte, Lorenzo plantea el nacionalismo *defensivo* mexicano, construido a partir de las relaciones históricas de tensión entre México y los EUA (Meyer (2006). También, hay quien menciona el nacionalismo conservador (Alberto Arnaut) para referir las políticas de los regímenes posteriores al cardenismo y que beneficiaron a las élites conservadoras (Iglesia católica y empresarios).

Uno de los estudiosos más connotados del nacionalismo, Eric Hobsbawn, plantea que el mayor número de autores que elaboraron literatura sobre naciones y nacionalismo se dio entre 1968 y 1988.²⁴ Entre estos autores, he seleccionado las interpretaciones de Benedict Anderson, Ernest Gellner y Eric Hobsbawn, además de Enrique Florescano, David Brading y Mary Kay Vaugh, entre otros.

Benedict Anderson (1993) define a la nación como una “comunidad imaginada”, de la que podemos sentirnos parte a pesar de que nunca conoceremos a la inmensa mayoría de sus integrantes.²⁵ Anderson afirma que las condiciones necesarias para el surgimiento del nacionalismo incluyeron el desarrollo del capitalismo y de la prensa, el aumento de libros impresos, además de la abolición del derecho divino de los reyes y la monarquía absoluta, lo cual contribuyó a la emergencia de la idea de nación a finales del siglo XVIII. Anderson sostiene que el nacionalismo, como instrumento de construcción nacional, fue una invención americana, a diferencia de aquellos que ligan el nacionalismo con las ideas de la Ilustración y la Revolución francesa, al plantear que el Estado-nación europeo respondió al nacionalismo de los europeos en las colonias de América. En este sentido, Florescano (1996) coincide con el planteamiento de Anderson al sostener que los orígenes del nacionalismo mexicano antecedieron al europeo y tuvieron sustento inicial en el patriotismo criollo, entendido éste como:

[...] un sentimiento colectivo que en el siglo XVIII había logrado crear identidades sociales que se reconocían por el orgullo de haber nacido en una patria colmada de

²⁴ La selección de obras hecha por Hobsbawn, mediante la cual se puede tener una introducción al problema de las naciones y el nacionalismo, incluye a los siguientes autores: Fishman (1968), Cole y Wolf (1974), Tilly (1975), Armstrong (1982), Gellner (1983), Anderson (1983), Hobsbawn y Ranger (1983), Smith (1983), Hroch (1985) (citados en Hobsbawn, 2004: 12-13).

²⁵ Esta expresión de “comunidad imaginada” es cercana a la noción de “mito” sustentada por Ernesto Laclau (1993) en el sentido de que se aleja de la idea de una esencia pues hace hincapié en el hecho de que una nacionalidad no es un fenómeno natural ni eterno ni racial, sino que es una construcción social, inventada, pero referida a la idea de creación.

riquezas naturales y bendecida por la aparición milagrosa de la madre de Dios, la virgen de Guadalupe (Florescano, 1996: 438).

Sobre esto mismo, desde 1980 David Brading ya había escrito acerca del “temprano nacionalismo mexicano” —aludiendo a la ideología de los insurgentes que encabezaron las luchas de independencia y a quienes este autor considera como herederos del pensamiento criollo surgido desde el siglo XVI. Este pensamiento, centrado en temas como la exaltación del pasado azteca, la denigración de la Colonia —y junto con ello el afloramiento de un sentimiento xenofóbico contra los “gachupines”—, así como la devoción religiosa a la Virgen de Guadalupe, lenta y sutilmente fue transmitiéndose durante tres siglos a los descendientes de los conquistadores y de los inmigrantes españoles, modelando de esta manera una conciencia mexicana característica del patriotismo criollo (Brading, 1998: 15 y 42).

Por eso, es que se ha considerado que fue en América en donde surgió, antes que en Europa, el germen del sentimiento nacionalista, y ello tuvo repercusiones en el viejo continente.

Sin embargo, Claudio Lomnitz (2001) plantea que la tesis de Anderson sobre el nacionalismo no puede ser analizada como “ideología”, sino como un constructo cultural que tiene afinidad con “parentesco” o “religión”, y que concebido así el nacionalismo provee un idioma de identidad y hermandad alrededor de un régimen (la nación). Lomnitz elabora tres objeciones principales:

Una, a la connotación limitada y específica de Anderson sobre la comunidad, en el sentido de que es “imaginada” independientemente de la desigualdad y explotación que pueda prevalecer en ella, lo cual desestabiliza la tesis de que la nación es siempre concebida como una profunda camaradería. Dos, la camaradería o fraternidad en

Anderson es utilizada como explicación de por qué puede darse la vida por la nación, esto es, la relación entre nacionalismo y sacrificio personal. De esta manera, Lomnitz arguye que el sacrificio es resultado de la posición de sujetos en una red de relaciones, algunas de las cuales se caracterizan por la coerción, y otras por una demanda moral que no está directamente relacionada con el nacionalismo, como por ejemplo lo que los familiares y los amigos esperan que los sujetos hagan, o también de la articulación de lazos de dependencia al Estado a través de la ciudadanía. Tres, la definición de Anderson tiene la dificultad de que no siempre el término coincide con su uso histórico, es decir, con el lugar y tiempo que identifica que ocurrió su invención: América, 1760-1830 *circa*, en que tiene lugar la aparición de la imprenta. Lomnitz señala que en los casos de España y de la América española el nacionalismo se desarrolló por etapas, iniciando con la colonización europea en el XVI (o incluso, desde la Reconquista),²⁶ en donde pueden localizarse diversos sistemas nacionalistas.

De esa manera, la definición de nación que plantea Lomnitz es la de “una comunidad que es concebida como una profunda camaradería entre ciudadanos plenos, cada uno de los cuales es un potencial agente entre el estado nacional y sus dependientes” [traducción propia]. En este sentido, el ciudadano es únicamente el jefe de familia, y se excluye a la esposa y a los hijos (así como a los indios y a los ignorantes), lo que muestra que la “fraternidad” está atravesada por relaciones jerárquicas, lo cual da lugar a diferentes tipos de imaginarios.

Por su parte, Eric Hobsbawm (2004) sugiere una alternativa de tipo constructivista, según la cual al estudiar la cuestión nacional es más provechoso empezar con el concepto de nacionalismo, que con la realidad que representa: “La

²⁶ Se denomina “Reconquista” o “Conquista cristiana” al proceso histórico en que los reinos cristianos de la Península Ibérica buscaron el control peninsular en poder del dominio musulmán. Este proceso tuvo lugar entre los años 722 y 1492. Consultado en <http://es.wikipedia.org/wiki/Reconquista>, 15 de mayo de 2011.

'nación', tal como la concibe el nacionalismo, puede reconocerse anticipadamente; la nación real sólo puede reconocerse *a posteriori*" (Hobsbawn, 2004: 17). Según este punto de vista la nación cobra existencia a través de los discursos de los individuos que están interesados en la creación de esa realidad particular, lo que le otorga capacidad performativa al lenguaje (Hobsbawn, 2004: 11).

El término "nacionalismo" en Hobsbawn está utilizado para referirse "básicamente a un principio que afirma que la unidad política y nacional debería ser congruente" (Hobsbawn, 2004: 17). Al igual que la mayoría de los estudiosos de este tema, no considera la "nación" como una entidad social primaria ni variable, sino que pertenece exclusivamente a un periodo concreto y reciente, es decir la modernidad, desde el punto de vista histórico. Es una entidad social sólo en la medida en que se refiere a cierta clase de estado territorial moderno, el "Estado-nación", y de nada sirve hablar de nación y de nacionalidad excepto en la medida en que ambas se refieren a él. Por otra parte, al igual que Gellner, recalca el elemento de artefacto, invención que interviene en la construcción de naciones. "Las naciones como medio natural, otorgado por Dios, de clasificar a los hombres, como inherente...destino político, son un mito;²⁷ el nacionalismo, que a veces toma culturas que ya existen y las transforma en naciones, a veces las inventa, y a menudo las destruye: eso es realidad" (Gellner, 1993: 48-49). Es decir, el nacionalismo antecede a las naciones, y éstas no construyen estados y nacionalismos, sino que ocurre al revés.

Así también, Hobsbawn (2004) plantea que la "cuestión nacional", según los marxistas de antaño, se encuentra situada en el punto de intersección de la política, la tecnología y la transformación social. Desde esa perspectiva las naciones existen no sólo en función de determinada clase de estado territorial, sino también en el contexto

²⁷ Véase el desarrollo del concepto "mito" que se considera en este trabajo en el capítulo 1.

de determinada etapa del desarrollo tecnológico y económico. Pero, el autor señala que las lenguas nacionales, ya sean habladas o escritas, no pueden aparecer como tales antes de la imprenta, la alfabetización de las masas y, por ende, su escolarización; en este sentido Hobsbawn coincide con lo planteado líneas arriba por Benedict Anderson, al considerar que el nacionalismo se sitúa como un rasgo de la modernización.²⁸

Este rasgo de la modernización que enfatizan los autores arriba mencionados (a excepción de Lomnitz, 2001), así como el análisis del nacionalismo desde una perspectiva de arriba hacia abajo, es cuestionado por Mary Kay Vaughan para el caso de México. En lo relativo a la modernización, esta autora sostiene —frente a la tesis de la continuidad modernizadora entre el porfiriato y los gobiernos posrevolucionarios— que la Revolución mexicana modificó el proceso de modernización pues tuvo lugar una redistribución de la riqueza y del poder y se modificó la política social debido, sobre todo, a la fuerza de la rebelión campesina. Y en lo que respecta a la visión de arriba hacia abajo, dice que el Estado que nació luego de la Revolución mexicana fue construido mediante la negociación entre una diversidad de actores, entre los que destacan los campesinos (Vaughan, 2000: 24-25).

Otro aspecto poco enfatizado en los autores previos se refiere al sentimiento nacionalista que se exagera ante una amenaza proveniente del exterior, y cuyo análisis —desde una perspectiva política— considera al nacionalismo como una configuración discursiva cuyos límites marcan una frontera de antagonismo con lo que se manifiesta como una amenaza exterior, al mismo tiempo que ésta, se conforma en

²⁸ A la modernización concebida como una construcción “desde arriba”, planteada por Gellner, Hobsbawn hace una crítica en el sentido de que este tipo de perspectiva impide prestar atención a la visión “desde abajo”, es decir, la nación tal como la ven, no los gobiernos y los portavoces y activistas de movimientos nacionalistas (o no nacionalistas), sino las personas normales y corrientes que son objeto de los actos y la propaganda de aquéllos, y la cual es difícilísima de descubrir; para ello se requiere investigar la historia de las ideas, las opiniones y los sentimientos, pues las ideologías oficiales de los Estados y los movimientos no dicen lo que hay en el cerebro de sus ciudadanos o partidarios (Hobsbawn, 2004: 19).

un elemento constitutivo (Lorenzo Meyer [2006] lo denomina nacionalismo “defensivo”, véase, nota 25).

2.1.2. Acercamiento a la noción de patriotismo.

En lo que atañe al patriotismo, se trata de un concepto complejo que debe ser situado en tiempo y espacio, y ubicarlo relacionamente ante configuraciones discursivas nacionalistas. Por ejemplo, José Luis González Quirós (2002) escribe que en la teoría política hubo una sustitución del término patriotismo por el de nacionalismo, pues:

En el ámbito de la teoría, la función que podría cumplir la idea de patria ha sido completamente ocupada por la idea de nación, y el significado del patriotismo ha sido desalojado por el nacionalismo [...] El nacionalismo se ha convertido en el término usual a la hora de estudiar la historia política [...]” (González Quirós, 2002).

Para este autor, el patriotismo requiere ser legitimado, es decir, desedimentado, luego de haber sido sustituido por el nacionalismo, y ser recuperado como una virtud o como un sentimiento digno (González Quirós, 2002: 19); para ese propósito el autor acude a los escritos de Cicerón, Horacio y Quintiliano, en donde se encuentran las primeras apariciones de “patria”. Para los autores latinos, la patria es la tierra de los padres, el lugar en que el hombre está ligado en virtud de su nacimiento y en función de su modo de vida, y de su habitación en la tierra; a partir de ello, si se considera que el patriotismo es un sentimiento puede identificarse quiénes son los patriotas de una determinada patria y en qué consiste su patriotismo. Para González Quirós (2002): “La patria comienza a existir cuando un grupo humano que [...] comparte ciertos caracteres

alcanza para sí una cierta unidad política, se asienta en un territorio y crea unas instituciones” (González Quirós, 2002: 24). Al retomar a los autores latinos, el autor señala que para los antiguos, depender del territorio da lugar a lazos de identificación, a partir de los cuales surgen lazos sentimentales, devociones y afectos, hasta llegar a crear un sentido religioso, pues la religión ofrecía una “sustantivación” de aquellos lazos dando lugar a una “religación” de cada individuo con su comunidad de procedencia, al grado de llegar a dar la vida:

Se trataba de expresar simbólicamente el que pueda llegar a ser lógico (y exigible mediante una sanción moral y jurídica) dar la vida por la patria, por una realidad que me excede y me identifica como ciudadano, como miembro de una familia ampliada que me hace ser quien soy, por un todo que es anterior a la parte que soy yo (González Quirós, 2002: 25).

Desde ese sentido, la idea de patria tiene una función de “religación” antes que de identidad étnica, pues la patria une al hombre con su habitación terrenal, con sus leyes, con sus mayores, con sus antepasados y sus tradiciones, etcétera. Luego, frente a la amenaza que representaban otros individuos o grupos externos, la idea de patria constituyó la formación de grupo “cerrado”; de allí que la idea de amor a la patria se configura como una obligación ligada a motivos de defensa, a formas de protección y resulta ser una ampliación de los lazos que han servido de unión a la familia o al clan (González Quirós, 2002: 25-26). De esta manera, “La patria es capaz de vincularme mediante lazos morales, capaz de exigirme conductas e, incluso, de imponerme que arriesgue la vida cuando sea necesario recurrir a la violencia y a la guerra para defenderla” (González Quirós, 2002: 26). De esa manera, podemos aludir al patriotismo, una vez que ha sido despojado de la impronta del nacionalismo.

Por su parte, Josefina Zoraida Vázquez (1979) hace una distinción entre el patriotismo y el nacionalismo al señalar que el sentimiento de patriotismo surge debido a los lazos de lealtad de los individuos al grupo al que pertenecen y en el que conviven; mientras que el nacionalismo se induce mediante ciertas prácticas deliberadas como: la educación y los medios de comunicación; la propaganda del gobierno; el culto a los símbolos y héroes de la patria. Para Vázquez los historiadores y los maestros actúan como vehículos en la diseminación de estas prácticas y la expansión del sentimiento nacionalista (Vázquez, 1979: 9 y 18).

También David Brading hace una distinción entre patriotismo y nacionalismo; sobre el primero señala que se trata del “orgullo que uno siente por su pueblo, o de la devoción que a uno le inspira su propio país”; mientras que el nacionalismo “constituye un tipo específico de teoría política; con frecuencia es la expresión a una reacción frente a un desafío extranjero, sea éste cultural, económico o político, que se considera una amenaza para la integridad o la identidad nativas. [...]” (Brading, 1998: 11).

Sin embargo, la distinción entre nacionalismo y patriotismo no puede ser absoluta, pues aún cuando sus límites aparentemente impliquen su mutua exclusión, ambos se yuxtaponen y se sobredeterminan recíprocamente. El nacionalismo alude a configuraciones discursivas propias de grupos que hegemonizan en un Estado-nación determinado, y requieren de la legitimación y del consenso social, y para lograrlo, en muchas ocasiones provocan la exaltación del patriotismo; mientras que este último emerge de los lazos de lealtad entre los miembros de una comunidad, y puede llegar a constituirse en una superficie de inscripción del espacio mítico del nacionalismo; así, el patriotismo puede preceder al nacionalismo, en situaciones históricamente situadas.

2.1.3. Nacionalismo y patriotismo como espacio mítico.

Para poder entender los procesos de índole nacionalista en Baja California en el lapso de 1940 y 1952, el nacionalismo, ya sea que se represente mediante un movimiento social y político, una doctrina política, una identidad colectiva, una comunidad imaginada, un sentimiento de pertenencia a una nación, y/o como principio de legitimidad para lograr la unidad política y cultural, requiere ser desvinculado de su inserción en nociones de estructuras sociales cerradas para situarlo, desde la mirada del APD, como estructuras abiertas, relacionales y temporales, sujetas a la contingencia, como ocurrió durante el proceso histórico bajacaliforniano que aquí se estudia.

Si interpretamos el nacionalismo mediante la noción de mito tal como la explica Ernesto Laclau, entonces puede considerarse como un “espacio constitutivo de toda sociedad posible” (Laclau, 1993: 83). En este sentido, es decir, el nacionalismo como mito es un principio de reordenamiento de los elementos de una estructura dislocada, cuya falta pretende ser “llenada mediante la apropiación de significantes que se presentan como forma de plenitud, es decir, como espacios míticos” (Ruiz, 2002: 76). En el caso del nacionalismo mexicano, el mito se expresó contundentemente en: los esfuerzos por construir el Estado-nación luego de la independencia de España y los afanes por superar la condición de colonia (estructura dislocada); y tras largas luchas intestinas durante gran parte del siglo XIX en las que distintos proyectos políticos y culturales de nación (la monarquía, el modelo liberal de la Revolución francesa) se debatieron cruentamente.

A estas situaciones históricas se agregaron los conflictos para detener la intervención de países europeos como España, Inglaterra y Francia y sufrir la pérdida

de gran parte del territorio ante el expansionismo de los Estados Unidos de América (EUA). La mutilación del país (Meyer, 2006: p. 429, n. 20) no fue vista en México como un hecho único y definitivo, sino como una amenaza constante pues las pretensiones por apoderarse de vastos territorios estuvieron presentes hasta el siglo XX por parte de intereses provenientes del norte, como el filibusterismo, o por la presencia en nuestro territorio de empresas estadounidenses que explotaban recursos naturales y mano de obra mexicana, o como los intentos de controlar el territorio nacional militarmente en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, así como la posibilidad de sufrir ataques por parte de los enemigos de los EUA en esa guerra: Japón y Alemania. Estamos refiriendo hechos históricos que pueden ser considerados como elementos antagónicos externos y constitutivos de las diversas expresiones de nacionalismo y patriotismo mexicano, como se verá más adelante en las acciones de defensa del territorio nacional en Baja California.

De esta manera, el nacionalismo mexicano que se fue constituyendo fallidamente contenía elementos de la anterior estructura dislocada, como el nacionalismo criollo (Florescano, 1996). En la segunda mitad del siglo XIX, sobre todo en la época del porfiriato, el Estado tuvo la capacidad para construir imaginarios sociales mediante: la elevación al altar de la patria como héroes a determinados personajes que representaban los valores del liberalismo triunfante; la formulación de una religión de Estado a través de ritos y festividades cívicas tejidos sincréticamente con símbolos del catolicismo tan poderosos para la construcción de la identidad del mexicano como el de la Virgen de Guadalupe y elementos del pasado indígena (Florescano, 1996).

Posteriormente, el nacionalismo mexicano, como espacio mítico, fue reformulado constantemente luego de la Revolución mexicana por el Estado posrevolucionario en

una sucesión de gobiernos de corte ideológico heterogéneo pero unificados y estructurados a partir del presidencialismo y el partido de Estado. En este nuevo periodo, los gobiernos emblemáticos como el de Lázaro Cárdenas o el de Manuel Ávila Camacho o el de Miguel Alemán, enfatizaron el nacionalismo mexicano mediante su representación en diversos significantes: nacionalismo popular-socialismo; unidad nacional o mexicanidad. Cada uno de estos significantes pretendía constituirse en un horizonte de plenitud que lograra la identificación de los diversos sectores sociales con el grupo en el poder. De esta forma el nacionalismo de Estado sirvió para provocar sentimientos patrióticos en los mexicanos (en el sentido de la defensa de una patria siempre amenazada, ya fuera por el exterior, o en el interior por aquellos grupos disidentes del régimen posrevolucionario). En el proceso de lucha por el poder por parte de un grupo (los herederos de la Revolución mexicana) se intentó la homogeneización política y cultural de todas las entidades y regiones del país, y los instrumentos utilizados por el gobierno central fueron las políticas de corporativización, de federalización centralizada emprendidas desde la década de 1920, y la escuela pública. El papel de los maestros como intelectuales orgánicos del régimen fue imprescindible para este proceso de homogeneización cultural (Cockroft, 1985; Knight, 1989; Raby, 1974; Vaughan, 2000 [1997], 1997) (véase capítulo 4, sección 4.1.2.).

La representación mítica del nacionalismo y del patriotismo tiene lugar en una diversidad de superficies de inscripción, que en el caso historiográfico de Baja California se representan en las narrativas de los “episodios épicos”²⁹ que serán mencionados más adelante, como en la construcción de imaginarios sociales por parte de los historiadores; asimismo, en las políticas de la Unidad Nacional y de la mexicanidad

²⁹ Denomino “episodios épicos” a los acontecimientos en el norte de la península de Baja California en los que diversos sectores defendieron la patria y la soberanía nacional, ante lo que consideraron la amenaza de invasiones extranjeras, ya fuera para arrebatar el territorio o para expulsar a empresas extranjeras.

sustentadas por los gobiernos federales de 1940 a 1952 (véase la sección 2.4. de este mismo capítulo).

Otro aspecto implícito en la noción de mito es que éste constituye a la vez al agente y al ser de los sujetos “en la medida que la plenitud es negada tanto al sujeto como al objeto, el mito puede fundar la realidad de ambos” (Laclau, 1993: 83). El espacio mítico como un horizonte de plenitud tiene implicaciones en la construcción de identidades sociales: la patria mexicana como espacio mítico por el que los mexicanos llegan a dar su vida para defenderla. Además, el mito genera espacios de poder que definen la exclusión y la inclusión en el sistema de normas y creencias que serán adoptados por la sociedad que se aspira llegar a ser, de allí que la negatividad juegue un papel central en la conformación de las identidades sociales:

[...] el caso del mito, tenemos un conjunto de imágenes y objetivos que conforman la identidad de las masas como comunidades en lucha; el énfasis está en la formación de identidades, no en el bosquejo de las formas concretas de sociedad hacia las cuales las luchas tenderían como a su término *ad quem*. [...] las identidades se constituyen míticamente porque la negatividad intrínseca al antagonismo es ontológicamente primaria y constitutiva (Laclau, 1993: 241-242).

La instauración del espacio mítico, a partir de sus límites y antagonismos, conlleva el establecimiento de fronteras; permite diferenciar el interior y el exterior de la patria, esto es, la definición de la identidad nacional frente al extranjero como un elemento amenazador. Así también, en la construcción de esa identidad nacional (“lo mexicano”), el mestizo fue una superficie de inscripción mítica que negó y excluyó otras identidades sociales, e incluso, propició prácticas xenofóbicas, como se estudiará en la siguiente sección.

2.2. Un recorrido histórico de los mitos del nacionalismo y el patriotismo en México, 1810-1940.

En el caso de México, se puede trazar desde el siglo XIX una mirada historiográfica que muestra las rupturas y continuidades marcadas por las luchas hegemónicas y contrahegemónicas por instituir una determinada patria y un determinado proyecto nacionalista, con el fin de hacer inteligible los procesos de inclusión y exclusión emprendidos por las élites gubernamentales del periodo 1940-1952, en torno a la construcción de espacios míticos sobre la patria y la nación conforme a intereses de dominación-persuasión.

El “nacionalismo” entendido como un espacio mítico surgió luego de haberse llevado a cabo una lucha hegemónica por la instauración del liberalismo y su idea de patria, en el siglo XIX. Ya en el siglo XX, con motivo de la Revolución mexicana, surgieron teorías nacionalistas y prácticas políticas bautizadas con el nombre de nacionalistas en cada uno de los gobiernos posrevolucionarios.

2.2.1. Nacionalismos criollo y liberal.

Al revisar la historicidad del significante nacionalismo se revela que, al igual que el concepto patria, tuvo modificaciones en su significado en la medida que prevalecían los intereses de cada uno de los grupos que fueron teniendo acceso al poder, y que por ello requerían ser legitimados. En este sentido, la patria, como significante antecesor del nacionalismo revolucionario, aparece desde el siglo XIX durante los movimientos políticos y sociales que lucharon por obtener la independencia de España, y en la

confrontación sangrienta entre conservadores y liberales. Es importante aclarar que, el patriotismo criollo³⁰ generó la demanda de los derechos para gobernar de manera autónoma el país, la cual se enunciaba mediante un vocabulario nacionalista que hacía una exaltación por el pasado indígena, denigraba la Conquista y expresaba una devoción religiosa por la Virgen de Guadalupe (Brading, 1998: 15 y 42).

Carlos María de Bustamante y Fray Servando Teresa de Mier, considerados como primeros nacionalistas y llamados “apóstoles de una supuesta nación mexicana” por David Brading (1998), nunca elaboraron una teoría de la mexicanidad y carecían de una explicación sobre la sociedad, de tal manera que la nación imaginada por ellos se restringía a alcanzar y mantener la independencia, y la patria tenía como fundamento una historia indígena, pero ésta era considerada de manera análoga a la historia antigua de Roma y Atenas de los clásicos; al mismo tiempo, Bustamante y el padre Mier sentían poca simpatía por los indígenas de su época (Brading, 1998: 127-128).

Posterior a la épica de las luchas de independencia, el país sufrió la pérdida de gran parte de su territorio; vivió la guerra de Reforma, de la cual salieron victoriosos los liberales frente a los conservadores; asimismo tuvo lugar la invasión francesa y la instauración del imperio de Maximiliano de Austria —finalmente derrotados por el juarismo, el cual logró instituir la Constitución de 1857. Aquellas convulsiones hacían ver a los liberales que la república no era un hecho consumado, que no existía la nación como tal, ni el Estado; en esas circunstancias, los ideólogos de la Reforma, Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano encontraron en el concepto de patria de los criollos la clave para interpelar a los hombres a combatir y a morir. Sin embargo, esta patria no era la misma de Mier y Bustamante, sino que en la propuesta de Ramírez y Altamirano la patria se concebía a partir de los principios republicanos y liberales, y

³⁰ Véase la cita textual de Florescano (1996) en la sección 2.1.1.

tanto el pasado prehispánico como la época de la Colonia eran considerados de manera despectiva. Estos liberales encumbraron a Miguel Hidalgo como el “padre de la Patria”, e idearon que los mexicanos eran un pueblo nuevo, que no eran indígenas ni españoles, sino descendientes de Hidalgo (Brading, 1998: 130).

Para Ramírez y Altamirano, en el parto de la independencia había nacido una nueva identidad: los mexicanos, diferentes de sus antecesores indios y conquistadores españoles, y —por supuesto— de cualquier otra identidad extranjera. La Patria, la República y la Reforma para constituirse como espacios míticos, a fin de incorporarse en el imaginario social, debían ser representados por las figuras de héroes nacionales (a pesar del desprecio al presente indígena, Cuauhtémoc fue glorificado junto a Hidalgo, y se instituyó el culto a Juárez como figura central del liberalismo); así como un calendario de fiestas cívicas y una liturgia oficial; en ello, Justo Sierra fue uno de sus artífices. Sin duda, esta patria sólo tenía sentido para las élites y los intelectuales liberales y positivistas del porfiriato, pues les daba un sentido identitario, en el cual no estaban incluidos los indígenas, los peones de las haciendas, y los trabajadores en general. Sin embargo, el proyecto liberal se conformó en un espacio mítico unificante, y en un espacio de inscripción del nacionalismo mexicano que posteriormente sería modificado de manera radical por el de la Revolución mexicana (Hale, 1996: 821).

2.2.2. Nacionalismos revolucionario y posrevolucionario.

En un estudio clásico sobre la ideología³¹ de la Revolución mexicana (Córdova, 1997) se plantea que en esa ideología se encuentra una concepción de nacionalismo sostenida por parte de la élite gobernante; a ese nacionalismo se le dio el nombre

³¹ En la obra de Córdova, la noción de ideología es traída de la concepción althusseriana, en el sentido de falsa conciencia.

genérico de “nacionalismo revolucionario” a partir del gobierno de Álvaro Obregón. Este nacionalismo se puede interpretar, al igual que patria, como un significante vacío,³² que adquiere un determinado significado mediante ciertos procesos de articulación en el afán de hegemonizar, lo que conlleva, a su vez, procesos de inclusión y de exclusión de una diversidad de elementos, a fin de que determinado grupo se imponga y convenza en forma precaria y temporal con propósitos de gobernar. Cada uno de los gobiernos posrevolucionarios, sobre todo, después del de Obregón y hasta el de Miguel Alemán (periodo que abarca esta investigación) se inscribieron como representantes del “nacionalismo revolucionario”, aún cuando su significado variara en algunos casos, y en otros, nada tuvieran que ver entre ellos. En este sentido, el nacionalismo revolucionario es un componente de lo que Buenfil Burgos (1990) ha denominado Mística de la Revolución Mexicana (MRM).³³

³² Implicaciones del término “significante vacío”. “Un significante vacío es, en sentido estricto del término, un significante sin significado”, pero como eso no puede ocurrir, entonces tendremos que plantear que es tendencialmente vacío (Laclau, 1996: 69). Los significantes vacíos son importantes para la política porque, al encontrarse ellos vacíos de todo significado dan lugar a la construcción de estructuras hegemónicas. Por ello, son condición de posibilidad y a la vez de imposibilidad de la sociedad. Es así que la presencia de significantes vacíos es la condición misma de la hegemonía ya que hegemonizar significa llenar ese vacío que genera la imposibilidad constitutiva de la sociedad (Laclau, 1996: 69-76).

Un significante vacío existe en tanto se encuentra habitado por una imposibilidad estructural, siempre y cuando dicha imposibilidad “sólo puede significarse a sí misma como una interrupción (subversión, distorsión, etc.) de la estructura del signo. Es decir, que los límites de la significación sólo pueden anunciarse a sí mismos como imposibilidad de realizar aquello que está en el interior de esos límites –si los límites pudieran significarse de modo directo ellos serían límites internos a la significación, ergo no serían límites en absoluto” (Laclau, 1996: 70-71).

Los límites del sistema, por tanto, constituyen la condición de posibilidad y de imposibilidad de un sistema significativo. Los límites de una exclusión son siempre antagónicos y sus efectos se extienden hacia ambos lados del límite. Todo aquello que se encuentra más allá de la frontera de exclusión del sistema se reduce a pura negatividad. Es, por tanto, una exclusión radical. Aquello que se encuentra excluido del sistema lo funda, a su vez, yendo más allá de las diferencias positivas que lo constituyen mostrándolas como expresiones equivalentes del principio de positividad. Esta cancelación de toda posible diferencia, junto con la identificación de todo lo que se encuentra más allá de la frontera de exclusión sea reducido a pura negatividad, es lo que anuncia la posibilidad de un significante vacío (Laclau, 1996: 72-75).

³³ La Mística de la Revolución Mexicana es una forma metafórica para interpretar la Revolución Mexicana propuesta por Rosa Nidia Buenfil Burgos en diversos trabajos (Buenfil, 1990, 2004; Buenfil y Ruiz Muñoz, 1997). De acuerdo con esta autora, la Mística de la Revolución Mexicana tiene como componentes los significantes: Democracia, Nación, Reparto agrario, Voluntad popular, Identidad indígena, Independencia, Laicidad, Reforma, Justicia, Ley, Educación, entre otros, los cuales aparecen en una diversidad de modalidades discursivas: documentos como el Plan del Partido Liberal, el Plan de Ayala, el Programa de reformas político sociales de la Convención Revolucionaria; así como en la producción de artes plásticas, en la producción literaria; en el cine; en el nacionalismo musical (Buenfil, 1996: 78-80).

Los rasgos del nacionalismo revolucionario se encuentran en los postulados de la Constitución de 1917, de allí que el Estado surgido de la Revolución mexicana debía comprometerse con las demandas de los campesinos, los derechos de los obreros, y con la democratización política exigida por los sectores medios. Este Estado también debía alentar el desarrollo económico, teniendo a la propiedad privada como eje central. Para ello, el marco jurídico otorgó al Estado la soberanía política, la integridad territorial y el ejercicio de la justicia; y el gobierno debía mantener el orden institucional y ser mediador de los conflictos políticos y sociales. En esta nueva estructura estatal, el pueblo se concibió como un actor fundamental, pues fue considerado, al mismo tiempo, sustento del Estado y beneficiario de las acciones que se emprendieran para el desarrollo nacional (Florescano, 2005: 347). Se delineó de esta manera un Estado eminentemente nacionalista, que tenía facultades para expropiar y nacionalizar empresas extranjeras, así como intervenir en la economía, elaborar y dirigir los programas sociales.

Por otra parte, a escala del quehacer gubernamental, el nacionalismo —como espacio mítico de la nación— que las élites gobernantes posrevolucionarias trataron de imponer en el imaginario social mexicano, se fomentó en múltiples ámbitos: en la retórica del discurso oficial, en las leyes, en las expresiones artísticas y culturales (música, literatura, pintura, artes populares, arquitectura), y en el programa educativo, e incluso en la historia, en la antropología, y en la creación de instituciones gubernamentales que albergaron a los expertos, a los artistas e intelectuales, que contribuyeron en el movimiento cultural nacionalista. En cada uno de esos espacios, el pueblo —los indígenas, los campesinos, los obreros— era representado como el sujeto redimido por la revolución, y constituía la representación del mexicano y de lo mexicano, lo que a su vez conformó el “discurso mexicanista”. Esta representación fue tomada de

los elementos indígenas, mestizos y folclóricos con los cuales se conformó una amalgama denominada “cultura nacional”, que sería la base de la modernización (Vaughan, 2000: 17).

El discurso nacionalista, como componente de la Mística de Revolución Mexicana (Buenfil, 1996) fue recurrentemente utilizado durante varias décadas aún cuando las acciones gubernamentales ya no correspondieran a la reivindicación ni al beneficio del pueblo, sino a élites gobernantes, económicas —del país y extranjeras—, como se verá en el caso del avilacamachismo y el alemanismo, cuando el Estado devino en un Leviatán autoritario, corporativo y corrupto, además de administrativamente ineficiente (como se ilustrara en el capítulo 3, sección 3.3.1. en donde se analiza el proceso de federalización centralizada de la educación).

Durante el periodo de gobierno de Álvaro Obregón (1920-1924) se creó la ideología del nacionalismo revolucionario en pos de la unidad y reconstrucción nacionales, al mismo tiempo que se buscaba el reconocimiento diplomático del gobierno estadounidense, así como la reanudación de los pagos de la deuda exterior para recobrar el crédito internacional. Al mismo tiempo que el discurso nacionalista era el común denominador en las organizaciones militares, y sindicatos obreros y campesinos aliados al obregonismo (Meyer, 2001: 217-218), se buscaba una demarcación de los Estados Unidos.

En el periodo de Plutarco Elías Calles (1924-1928) el nacionalismo fue ligado al proyecto de desarrollo económico capitalista, en el sentido de que, aún cuando el Estado jugaría un papel significativo no se opondría ni a los terratenientes, ni al capital nacional y extranjero. Sin embargo, esta visión provocó conflictos con las empresas petroleras estadounidenses y los sindicatos de ferroviarios. También, el nacionalismo callista fue un factor de primer orden en el conflicto con la Iglesia católica (Meyer, 2001:

223). Además, durante este régimen fue creado el Partido Nacional Revolucionario (PNR) como un organismo político que serviría para dirimir los conflictos entre los actores políticos más importantes de la época: militares, caciques y gobernadores. Tanto Obregón como Calles imprimieron en sus arengas políticas un nacionalismo defensivo frente a los Estados Unidos de América (EUA), pues en ese país no se descartaba la posibilidad de invadir a México en la medida que no se lograba dirimir las pugnas entre las facciones posrevolucionarias y los conflictos con la Iglesia católica.

De esta manera, hay diferencias notables en la construcción del nacionalismo y el patriotismo en el discurso utilizado por los gobernantes mexicanos para dirigirse a los EUA: durante la fase armada de la Revolución, esos dos significantes mostraban gran combatividad; en la reconstrucción institucional de la década de 1920, el discurso nacionalista y patriótico se suavizó hacia el exterior, dadas las necesidades de reconocimiento político y de relaciones económicas, mientras que en lo interno siguió siendo combativo, y era respaldado por organizaciones obreras y campesinas.

En otro plano de análisis, la variación en los significados del significante nacional es planteado por Buenfil (1996) quien explica que la Mística de la Revolución Mexicana “tiene tres momentos cruciales de definición: su surgimiento, su radicalización y su rectificación”. El primer momento corresponde a la década de 1920; el segundo al cardenismo; y el tercero al avilacamachismo. En cada uno de esos momentos, algunos rasgos del componente nacional cambian y otros se mantienen; así en el surgimiento:

La Nación o la Patria son aquello por lo que se derrama la sangre del pueblo, valor sagrado de la Revolución; de orden geopolítico es la integridad de nuestro territorio, el suelo natal, lazo de unión entre los países latinoamericanos para enfrentar otros poderes. Lo nacional es también significado como preferencia sobre lo extranjero y el

regreso del expatriado. Es independencia política y económica, es soberanía frente al país poderoso y fraternidad ante el oprimido. La nación es también fuente de riqueza (Buenfil, 1996: 96).

Durante el momento de la radicalización: “La identidad nacional es construida como la unidad nacional, como la cohesión Latinoamericana como el medio para la independencia de la tutela norteamericana, representa el énfasis del componente indígena de la mexicanidad frente a su componente hispano.” (Buenfil, 1996: 98). Y, en el tercer momento, el de la rectificación, la identidad nacional se construye como:

[...] unidad nacional y conciliación dentro del marco de la Defensa del Hemisferio, i.e., como la integración americana como medio para derrotar la amenaza fascista y comunista. Representa el reciclamiento de la preponderancia de la “espléndida cultura occidental” sobre las tradiciones indígenas sentimentales pero irracionales, y la exaltación del “carácter esencialmente religioso del pueblo mexicano” (Buenfil, 1996: 100).

2.2.3. El programa educativo posrevolucionario y el indigenismo: superficies de inscripción del nacionalismo revolucionario.

El nacionalismo revolucionario se expresó nítidamente en el programa educativo diseñado a partir del gobierno de Álvaro Obregón (1920-1923) con la pretensión de elevar las condiciones culturales de la población (sobre todo la rural) y homogeneizar la identidad mexicana y una idea de identidad nacional. Los gobiernos de Álvaro Obregón, Plutarco Elías Calles y Lázaro Cárdenas, impulsaron programas educativos que pretendían transformar la condición del campesino y del indígena mediante la

alfabetización; la modificación de sus formas de vida, su economía y sus valores (Vaughan, 2000). Detrás de esos programas estaban las ideas y propuestas de intelectuales y pedagogos (Palacios, 1999); entre ellos destaca José Vasconcelos como primer secretario de Educación en el gobierno de Obregón, y quien otorgaba una enorme importancia a los valores y quehaceres de tipo espiritual, esto es, lo relativo a los sentidos, la sensibilidad, la moral, es decir, el arte y la cultura y con estos elementos Vasconcelos lanzó un movimiento cultural nacionalista cuyas implicaciones en la Secretaría de Educación Pública perduraron durante varias décadas (Pérez Montfort, 2005: 41).

En los años veinte, con Vasconcelos en la SEP, el profesor Rafael Ramírez creó las misiones culturales, mediante las cuales los profesores penetraron en el campo para llevar programas educativos que favorecieran a los campesinos en el sentido de superar la pobreza material y cultural e integrarlos en la comunidad nacional. En los años treinta, los profesores rurales impulsaron la reivindicación agraria, pues en la SEP se tenía el convencimiento de que el desarrollo del país pasaba por la transformación del campo y de la agricultura, sobre todo en el periodo de Narciso Bassols. Sin embargo, estas tareas se hicieron en campo minado, en particular en el periodo de Calles, quien —con su política anticlerical— abrió un frente de confrontación con la Iglesia católica, a la que excluyó de la política nacional y de la educación. Esto, además de la guerra cristera, propició que los maestros rurales fueran perseguidos y asesinados, y una animadversión contra la escuela laica.

Desde los años de 1920 prosperaron ideas radicales en torno a la educación, entre las que estaban la escuela racionalista que se impulsaba en algunos estados, sobre todo del sureste del país. El socialismo era un tema que había empezado a mencionarse desde el obregonismo y el callismo, y al acercarse la sucesión presidencial

de 1934 empezó a generarse un debate a fin de reformar el artículo 3º constitucional en el marco de la formulación del Plan Sexenal de gobierno del Partido Nacional Revolucionario, en donde se elaboró un programa para llevar a cabo acciones que otorgaran la tierra a los campesinos y se implantara la educación socialista, y detener las ideas de quienes se consideraban como contrarrevolucionarios, es decir, los grupos clericales. Luego de un intenso debate en el Congreso, previo a la llegada a la presidencia de Cárdenas, se reformó el artículo 3º constitucional para establecer que la educación que impartiera el Estado sería socialista (Vaughan, 2000: 63-64).

De acuerdo con Buenfil Burgos (1994) durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940):

[...] la educación fue construida como un medio para luchar por el socialismo. La educación socialista fue un modelo de identificación que organizó la configuración tanto del sistema escolar (particularmente el rural), sus planes de estudio —métodos y libros de texto— como el modelo de identificación del magisterio. Se orientaba hacia la puesta en práctica de un plan nacional de integración cultural mediante el mejoramiento de las condiciones del pueblo, la alfabetización y el incremento de la productividad (Buenfil, 1994: 321).

La misma autora plantea que al término socialista se le otorgaba el adjetivo de mexicano para precisar que en su significado estaba contenido el carácter nacionalista y el rechazo a ideas provenientes del extranjero. En esta administración se postuló, tanto retórica como programáticamente, que el desarrollo económico y social del país se encaminaba hacia el socialismo, y lo mismo era planteado primero por el Partido Nacional Revolucionario (PNR) y luego por el Partido de la Revolución Mexicana (PRM) (Buenfil, 1994: 304).

El elemento socialista en el discurso cardenista (en lo lingüístico y en lo extralingüístico) participa en las condiciones sociales, políticas y económicas del periodo, y en la coyuntura ideológica internacional y nacional, las cuales posibilitaron tanto la emergencia del discurso radical oficial como el contradiscurso sustentado por la oposición ideológica y política (Buenfil, 1994: 317).

De esta forma, el socialismo mexicano es la evocación del nacionalismo revolucionario, en el que los actores que presentan a la Revolución son: “el ejidatario y el maestro rural [...], el obrero y el campesino unidos [que] unidos representan un poder indestructible; nuevas metáforas emergen: la educación socialista simboliza el despertar del nuevo mexicano revolucionario” (Buenfil, 1994: 317). Además, la identidad nacional imbrica la unidad nacional con el papel que México debía jugar frente a los Estados Unidos interpelando una “cohesión latinoamericana” para alcanzar “la independencia de la tutela norteamericana”, y poniendo “[...] énfasis del componente indígena de la mexicanidad frente a su componente hispano” (Buenfil, 1994: 320).

Por otra parte, a la par con el programa educativo, la construcción del nacionalismo revolucionario incorporó las tesis de teorías indigenistas en el afán de delinear una idea sobre el mexicano y lo mexicano, como resultado del largo proceso de mestizaje. Fueron destacadas las ideas antropológicas de Moisés Sáenz (subsecretario de Educación en el periodo 1930-1934) quien en un principio retomó las propuestas de integración del indígena a la mexicanidad, desarrolladas años antes por Manuel Gamio y Andrés Molina Enríquez, en el sentido de que el Estado revolucionario debía transformar al indio cambiando sus tradiciones, lenguas, costumbres y mentalidad, y ubicarlo en el nivel cultural de los sectores desarrollados. Sin embargo, Sáenz cambió esas ideas para adoptar la tesis que postulaba que lo importante no era la incorporación del indio, sino la integración de México como nación. Estas ideas fueron adoptadas por

los funcionarios educativos y los profesores, e incluso se conformaron en políticas oficiales (Florescano, 2005: 358).

2.2.4. Lo que el mito del nacionalismo revolucionario ocultó: el nacionalismo conservador, el racismo y la xenofobia.

En el proceso de hegemonización del discurso del nacionalismo revolucionario —al mismo tiempo que surge de la articulación con las demandas de los sectores populares— fue excluido el nacionalismo conservador católico que procedía de la tradición hispanófila del siglo XVIII. De acuerdo con Albert L. Michels (1966) esta tradición reivindicaba el papel prominente de la Iglesia católica y aspiraba al retorno de las prácticas de la Nueva España colonial. Además, los conservadores católicos nacionalistas odiaban a los Estados Unidos y a la Europa liberal; y su idea de mexicano era la de un católico cuya práctica espiritual le hiciera rechazar el materialismo del mundo anglosajón. Asimismo, deseaban establecer en México una sociedad donde reinara la justicia y el orden, basados en la Iglesia, el rey, la aristocracia, la fe común, la seguridad de la propiedad y el ejército disciplinado (Michels, 1966).

Desde la aparición del maderismo, el clero católico que no aceptó la Revolución mexicana fracasó al intentar levantar a las masas católicas en favor de la justicia y el orden representados por Porfirio Díaz y Victoriano Huerta. En el periodo 1920-1930, el conservadurismo católico se manifestó de manera beligerante como una reacción ante la ofensiva de los gobiernos posrevolucionarios anteriores a la llegada del avilacamachismo. A raíz del anticlericalismo radical del callismo, grupos de campesinos liderados por clérigos tomaron las armas y llevaron a cabo la guerra cristera entre 1926 y 1929 (Meyer, 2001:225-226). En este periodo surgieron diferentes grupos que se

distinguían por sus propuestas, tipo de organización y composición social, siendo campesinos la mayoría, pero también había sectores urbanos; las características en común entre estos grupos era su clericalismo y su oposición a los gobiernos posrevolucionarios, al laicismo en la educación y al radicalismo cardenista. En los años treinta este sector estaba representado por la Unión Nacional Sinarquista, conformada en 1937 y la cual actuaba en las áreas rurales de los estados de Michoacán, Jalisco, Guanajuato, Querétaro y Guerrero, lugares devastados por la guerra cristera. Poco después, se conformó el Partido Acción Nacional (PAN) en 1939 promovido por empresarios católicos del estado de Nuevo León; y estos mismos conservadores fueron una base de apoyo a la candidatura presidencial del general Juan Andreu Almazán en 1939-1940 (Michels, 1966), opositor al candidato oficial, el general Manuel Ávila Camacho.

Además, el nacionalismo revolucionario mostró un aspecto de orden racista. En un trabajo sobre la raza y la revolución, Alan Knight (1990) delineó las relaciones raciales antes de la revolución de 1910 y sus expresiones después de ella; allí señaló cómo los revolucionarios, reaccionando contra la ideología racista del porfiriato, buscaron una incorporación nacionalista del indígena; pero, al hacerlo tendían a perpetuar formas alternativas más sutiles de racismo que las expresadas en el viejo régimen. Knight expone que en el proceso de construcción del Estado posrevolucionario, a partir de la exaltación del mestizaje motivadas por las tesis del indigenismo se propiciaron las prácticas del racismo³⁴ y de la sinofobia³⁵ de allí que se considere a éstas como una cara oscura del nacionalismo posrevolucionario.

³⁴ Alan Knight revisa, principalmente, las tesis indigenistas de Manuel Gamio, José Vasconcelos, Alfonso Caso, Andrés Molina Enríquez, Gonzalo Aguirre Beltrán (Knight, 1990). Existen más tesis indigenistas desarrolladas por intelectuales ligados a la Secretaría de Educación Pública, como fue el caso del profesor Rafael Ramírez, quien junto con Vasconcelos, proponía la enseñanza de los niños indígenas usando únicamente el español, negando así la identidad indígena (Hernández, 1998: 85).

Para Knight, el indigenismo posrevolucionario fue un constructo blanco/mestizo, cuya formulación en relación con las propuestas indigenistas de la Colonia o el porfiriato era más amable, pero igual que ellas “involucraba la imposición de ideas, categorías y políticas, del exterior. Los indígenas en sí mismo eran el objeto, no los autores del indigenismo” (Knight, 1990: 77) [traducción propia]. Para el régimen posrevolucionario, el indigenismo fue incorporado a la ideología oficial, proclamaba la emancipación e integración de los indígenas explotados, y debían eliminarse las viejas opresiones del terrateniente, el cacique y el cura, así como integrarse a la nueva nación y al Estado posrevolucionario (Knight, 1990: 80).

Si en el pasado porfiriano se intentó integrar a los indígenas a la nación, se hizo mediante la coerción, a expensas de las culturas indígenas, y se desplegó un enorme racismo. Las medidas gubernamentales del porfiriato para forzar la integración del indígena al nacionalismo liberal llegaron, incluso, al genocidio, como fue en el caso del pueblo yaqui. En el periodo posrevolucionario, aún cuando la ideología oficial ha sido considerada como inclusiva (en ciertos aspectos) y se proponía —de acuerdo con Gamio— que la integración indígena fuera planeada y respetando la cultura de los grupos indígenas, en un momento específico (en 1926), “los revolucionarios sofocaron el último alzamiento yaqui con una eficiencia que don Porfirio hubiera envidiado” (Knight, 1990: 83) [traducción propia].

Hasta aquí, podemos señalar que el nacionalismo asociado con la Revolución de 1910, el nacionalismo revolucionario, se inscribió en los principios establecidos en el pacto social y jurídico de 1917; ese nacionalismo ha sido considerado como ideología de la

³⁵ La sinofobia es considerada como un racismo xenofóbico. Durante y después de la Revolución mexicana, la población china fue perseguida, lo cual dio lugar a campañas antichinas, una masacre de chinos en Torreón en mayo de 1911, y una expulsión masiva en 1931 (Pérez Jiménez, 2006: cap. 4).

Revolución mexicana (Córdova, 1917). Por su parte, los distintos gobiernos que fueron construyendo el Estado posrevolucionario (1920-1930), se adscribieron al nacionalismo revolucionario, aún cuando sus expresiones fueran disímbolas, como lo propone el concepto de Mística de la Revolución Mexicana (Buenfil, 1996). El nacionalismo revolucionario prohió una idea de identidad nacional y de mexicano como producto del mestizaje, y algunas de sus superficies de inscripción fueron las políticas educativa e indigenista. Como nacionalismo legitimador, el posrevolucionario se propuso la fijación de una idea de nación y de una identidad se realizó excluyendo elementos del nacionalismo conservador —ligado con la Iglesia católica— y propiciando prácticas racistas y xenofóbicas de los funcionarios de gobierno e incluso de la población.

Luego de la revisión conceptual sobre el nacionalismo y el patriotismo; así como el recorrido de las diversas superficies de inscripción de los mitos de esos significantes, en un lapso histórico comprendido entre 1810 y 1940, en la siguiente sección se narrarán las prácticas discursivas patrióticas y nacionalistas que se llevaron a cabo en el norte de Baja California en el periodo 1847 a 1937. A partir de la consulta de trabajos historiográficos bajacalifornianos, se mostrarán algunas superficies de inscripción del nacionalismo y del patriotismo como espacios míticos que generan prácticas y expresiones identitarias que expresan lo mexicano, lo bajacaliforniano, y lo extranjero; así como los elementos externos que inciden en la constitución de esas identidades. En el caso de Baja California, los espacios míticos conforman varias identidades fallidas al mismo tiempo: frente al extranjero se es mexicano, frente al centro del país, terrinorteño, bajacaliforniano o fronterizo.

2.3. Prácticas discursivas de orden patriótico y nacionalista en la historiografía de Baja California, 1847-1854, 1911 y 1937.

En los episodios de carácter histórico que tuvieron lugar en lo que hoy es Baja California, cuyo propósito fue la defensa de la patria según quienes han elaborado narrativas historiográficas, emergen una diversidad de prácticas discursivas que abierta y temporalmente, y en relación con otras prácticas, revelan la emergencia de imaginarios sociales³⁶ que legitiman, reproducen y/o resignifican al nacionalismo y al patriotismo como espacios míticos. Este apartado se referirá tanto a prácticas discursivas que se expresaron entre las décadas de 1840 y 1940 y que dejaron huellas en el sentir nacionalista de los profesores testimoniantes de esta investigación; así como a los elementos que permanecen y los que surgen en ese lapso. Se trata de situar la acción de los profesores como líderes sociales o como intelectuales orgánicos del régimen de gobierno durante los sexenios de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y Miguel Alemán Valdés (1946-1952) dentro del escenario mítico del nacionalismo de esos gobiernos. Es importante destacar que los gobiernos mencionados, crearon y sustentaron, para su propia legitimación, la política de la Unidad Nacional y la idea de la mexicanidad, respectivamente, como representaciones hegemónicas del nacionalismo legitimador (esto será abordado en las secciones 2.3.1. y 2.3.2.), por lo que los testimonios de los maestros incluyen híbridos del mito sedimentado y del emergente.

Las prácticas de defensa del territorio, así como diversas expresiones nacionalistas, estuvieron presentes en la península de Baja California de manera constante; para mostrar esto, a continuación se narrarán tres acontecimientos de índole

³⁶ Al imaginario social, Ernesto Laclau le reconoce su carácter de “representación”, de “imagen del mito”, o de “la forma de la plenitud” (Laclau, 1993).

patriótico-nacionalista por parte de quienes allí residían. Estas prácticas se hicieron presentes de distintas formas en la península, cuya situación geográfica la mantuvo muy alejada del centro del país, y por ello recibió muy poca atención de los gobiernos centrales; pero, según Miguel León Portilla, sí de los propósitos de los Estados Unidos “por adueñarse de ella en 1847 y después la serie de grupos de filibusteros que, procedentes del norte, proclamaron allí pretendidas repúblicas [...]” (León Portilla, 1995: 34).

Como se verá, en los dos primeros episodios de la épica nacionalista en Baja California, según la historiografía prevalecía un sentimiento patriótico, heredado de la tradición nacionalista surgida a raíz de la pérdida del territorio mexicano con el desprendimiento de Texas y luego con la derrota de la guerra de 1847 con los EUA; así como por las constantes luchas de los rancheros fronterizos contra las incursiones y ataques de los apaches (Katz, 2000: 26-31).³⁷ Mientras que en el tercer episodio, el eje cohesionador es el nacionalismo como ideología del gobierno en turno, esto es, el socialista el cual alimentó el patriotismo regional. También en los primeros dos episodios, aún cuando estaban ausentes la influencia de la escuela pública y la SEP,³⁸ y todavía no tenía lugar la actuación de los maestros como intelectuales orgánicos del Estado mexicano, ya existía en los residentes del Distrito Norte de la Baja California (DNBC),³⁹ un sentimiento patriótico y de pertenencia a la nación mexicana.⁴⁰

³⁷ Katz menciona que en la medida en que se asentaron colonos españoles en el norte del país durante el siglo XVIII, las incursiones de los apaches se volvieron frecuentes, pues éstos fueron empujados hacia el sur por los comanches. Los escasos soldados de la Corona española estacionados en la frontera fueron incapaces de ofrecer resistencia eficaz; entonces, la Corona española creó una serie de asentamientos fortificados habitados por rancheros armados, quienes a finales del siglo XVIII habían conformado una fuerza guerrera capaz de resistir las incursiones apaches. En 1910, después de que el gobierno de Díaz pacificó la frontera, los descendientes de los rancheros pelearon en la primera línea de la revolución mexicana, sobre todo en el caso de Chihuahua (Katz, 2000: 26-27).

³⁸ Recordemos que la SEP se creó en 1921 durante el gobierno de Álvaro Obregón.

³⁹ Hasta 1887, el Territorio de Baja California estuvo dividido en Partido Norte y Partido Sur; a partir de 1888 el gobierno central los elevó a Distrito Norte y Distrito Sur, siendo el paralelo 28 la línea de demarcación entre los dos distritos. Decreto del 14 de diciembre de 1887 del Congreso de la Unión, citado por Taylor, 2000: 51. Posteriormente, el 30 de diciembre de 1930 se expidió el decreto de creación del Territorio Norte

Los grupos sociales que se expresan en cada una de las prácticas que se mencionarán no siempre son los mismos ya que respondían a distintos momentos de la vida demográfica, social, política y económica de la región. Estas prácticas se refieren a los siguientes episodios épicos: 1) la defensa del territorio por Antonio Meléndrez ante la invasión filibustera de William Walker, en 1854; 2) la actuación de los “defensores de Baja California” durante la incursión magonista de 1911 en el Distrito Norte de la Baja California; y 3) “el asalto a las tierras” ocurrido en 1937 en el marco de la reforma agraria del gobierno del presidente Lázaro Cárdenas, acción gubernamental que dio tierra a mexicanos provenientes de diversas partes del país en el valle de Mexicali, mediante la expropiación de un latifundio de una compañía estadounidense. Veamos cada uno de ellos:

- Las invasiones filibusteras, 1847-1854.

La historiografía consultada narra que después de la anexión de Texas a los Estados Unidos, en ese país existía la idea de que los mexicanos admiraban las instituciones estadounidenses, lo cual alimentaba el afán expansionista y el deseo de levantar otra bandera de barras y estrellas en la península de Baja California. Entre 1847 y 1848 hubo incursiones de estadounidenses en el sur de la península, comandados por el capitán John P. Montgomery y el general Kearny, con propósitos de apropiación, y los cuales contaron con el apoyo de grupos de mexicanos, pero también, con la resistencia

de la Baja California, del Territorio Sur de la Baja California y del Territorio de Quintana Roo (Taylor, 2000: 58).

⁴⁰ Es por eso que en los capítulos 3 y 4 se estudiará cómo las prácticas de los maestros en la comunidad, en la década de 1940, estuvieron atravesadas por una “resignificación nacionalista”, la cual provenía de la interpelación ejercida a los maestros por la ideología nacionalista del Estado posrevolucionario, y que ese nacionalismo magisterial fue sobrepuesto o entretejido al sentimiento nacionalista prevaleciente en la región.

de grupos opositores que “defendieron la integridad nacional y lucharon contra los invasores” (Moyano, 1983: 170).⁴¹

Los acontecimientos de 1847-1848 no dejaron la misma huella que los hechos ocurridos seis años después, en 1854, cuando un grupo de filibusteros⁴² encabezado por William Walker y apoyado desde Washington, invadió la península de Baja California. De acuerdo con Lazcano (2004) esta invasión fue “el más serio intento filibustero que sufrió nuestra península, y si no es por el arrojo y valentía de un puñado de rancheros capitaneados por [Antonio] Meléndrez, otro hubiera sido nuestro destino” (Lazcano, 2004: 1). Walker organizó la invasión desde San Francisco, California, EUA, de donde salió el 17 de octubre de 1853 acompañado de un grupo de filibusteros con el fin de apoderarse de la península de Baja California y de Sonora; arribó al puerto de La Paz en los primeros días del mes de noviembre, y le fue muy fácil apoderarse de él, por lo que de manera inmediata se autoproclamó presidente de la República de Baja California; acto seguido, emitió decretos e integró su gabinete con varios de sus seguidores. Según Lazcano, Walker proclamó: “Baja California es declarada libre, soberana e independiente y renuncia para siempre a su alianza con México” (Lazcano, 2004).

⁴¹ Lawrence D. Taylor Hansen escribió que durante todo el siglo XIX, debido al expansionismo estadounidense y los intentos filibusteros desde los Estados Unidos de América para apoderarse de la península de Baja California, se formó en la región un sentimiento de identidad nacional. Además, el autor da referencias estadounidenses sobre los ataques filibusteros (Taylor, 2000: 49).

⁴² Taylor Hansen (s/a) explica en torno a la divergencia de significado de la palabra “filibustero” entre los historiadores estadounidenses y los mexicanos: “Durante el periodo de exploración y colonización del Nuevo mundo, el término “filibustero”, derivado de la palabra holandesa *vrijbouter* (*freebooter*, en inglés, y *flibustier*, en francés), se empleaba originalmente para referirse a un bucanero o pirata en busca de botín. En Estados Unidos, a partir de la década de 1850, adquirió un nuevo significado: se utiliza para denotar una expedición organizada y patrocinada ilegalmente por intereses particulares en territorio neutral para participar en acciones bélicas en diferentes países y regiones del mundo. El término también hacía referencia a los integrantes de tales expediciones, no todos los cuales eran extranjeros, así como a la nave en que viajaban”, y llegó a tener cierto halo de honorabilidad al equipársele como hombres de negocios.

Consultado en <http://www.uabc.mx/historicas/Revista/Voll/Numero%2010/Contenido/EI%20filibusterismo.htm>

Walker permaneció brevemente en La Paz, pues al conocer que se estaba organizando un ataque contra él se embarcó hacia la Ensenada de Todos Santos, ubicada en el norte de la península, en donde intentó instalar su base de operaciones. En este lugar, el comandante militar, Francisco del Castillo, organizó la defensa y asedió a Walker, pero por la falta de armas y hombres se retiró. Por su parte, Walker logró reunir un ejército de 600 hombres, que para la escasa población con que contaba el norte peninsular era algo considerable. Luego de la salida del comandante militar, un rancharo de La Grulla, de nombre Antonio Meléndrez organizó la resistencia y atacó a Walker mediante la estrategia de la guerra de guerrillas. En febrero de 1854, Walker se trasladó al poblado San Vicente, en donde hizo una proclama conminando a los habitantes a aceptar la nueva república. Para el 20 de marzo, Walker salió rumbo a Sonora con gran parte de su tropa para apoderarse de esa región, pero la guerrilla de Meléndrez se lo impidió hasta lograr que huyera hacia la frontera y cruzara a los Estados Unidos en donde se entregó a las autoridades.

Tanto para Carlos Lazcano (2004) como para Ángela Moyano (1983), y para muchos residentes bajacalifornianos, Antonio Meléndrez y su guerrilla de rancharos son héroes, y: “Un ejemplo de valentía como éste ciertamente no se ha vuelto a repetir en Baja California y se trata de un caso único en todo el país” (Lazcano, 2004).⁴³

⁴³ Lazcano reprocha que las autoridades después de siglo y medio de esos actos heroicos, no tienen interés en “recordar estos hechos, y por el contrario, con varias de sus acciones parecen querer comprometer más nuestra soberanía, de tal manera que, poco a poco, estamos perdiendo nuestra tierra, olvidándonos de los ejemplos de Antonio Meléndrez y otros que dieron tantas muestras de amor y compromiso con lo nuestro” (Lazcano, 2004).

- La incursión magonista de 1911.

De enero a junio de 1911, un destacamento armado del Partido Liberal Mexicano, dirigido desde California, EUA, por Ricardo Flores Magón, tomó Mexicali, Tijuana y otros poblados fronterizos. Esta incursión enfrentó una tenaz resistencia, tanto del ejército federal como de los pobladores.

En el contexto en que ocurrió la incursión magonista al Distrito Norte de la Baja California, sus habitantes⁴⁴ tenían en la memoria las aventuras filibusteras de William Walker de 1853 y de otras ocurridas en 1890.⁴⁵ Por eso, José Lugo (1983) interpreta que el grupo de mexicanos que tomaron las armas para expulsar a quienes consideraron como nuevos invasores, lo hicieron guiados por la convicción de que combatían a filibusteros:

La defensa de Tijuana hecha por aquel pequeño grupo de patriotas el 9 de mayo de 1911, es por todos conceptos heroica y por ningún motivo se debe ignorar. Los que ahí sucumbieron **son dignos de todo encomio, ya que ningún interés mezquino los obligó a ello**; les hubiera sido muy cómodo huir hacia los Estados Unidos, pero **se quedaron y murieron defendiendo a su Patria**. Lucharon contra filibusteros extranjeros, no contra mexicanos, ni en contra de la revolución, ni de sus representantes; y cuando vieron las atrocidades cometidas por los invasores que pretendían el desmembramiento de la península para incorporarla a la nación extraña, todo ello manifestado públicamente por la prensa norteamericana, **ardió en sus venas el fervor patrio y ofrendaron sus vidas generosamente para que Baja California siguiera siendo mexicana.**

⁴⁴ Pequeños empresarios, comerciantes, rancheros, mineros, pescadores, indígenas cucapá, guaycuras y yumas (Taylor, 2000: 50).

⁴⁵ La conspiración filibustera encabezada por el capitán John F. Janes, Walter Gifford Smith, Augustus Merrill, el mayor Scott y el periodista Edward Hill (Bonifaz de Hernández, 1994: 364).

México sabe distinguir y honrar a sus hijos, y por eso a fines de 1930, creó un decreto por medio del H. Congreso de la Unión, a solicitud del entonces diputado del Distrito Norte de la Baja California, José Ma. Dávila y acordó imponer una condecoración a los supervivientes y familiares de los defensores contra la invasión filibustera de Baja California de 1911[...] (Lugo, 1983: 724).⁴⁶

Sobre lo anterior, Samaniego (2008) explica que:

La mayor parte de los residentes de Baja California estaban convencidos de que se enfrentaban a una invasión de carácter anexionista y actuaron en consecuencia. Ricardo Flores Magón no tuvo intenciones separatistas, pero las condiciones y el contexto en que se desarrollaron las acciones provocaron que se diera esa interpretación (Samaniego, 2008: 333).

Los acontecimientos de 1911 constituyen un tema en el que, aún en estos primeros años del siglo XXI, los bajacalifornianos no pueden ponerse de acuerdo pues suscita una agria confrontación.⁴⁷ Varios historiadores (Samaniego, 2008; Taylor Hansen, 1995; Bonifaz de Hernández, 1994; entre otros) coinciden en señalar que los sucesos de 1911 han constituido uno de los capítulos más polémicos de la historia de Baja California, pues:

⁴⁶ Las negritas son mías, y pretenden mostrar la narrativa construida por el historiador y la cual es, a la vez, el espacio donde se representa el patriotismo como espacio mítico.

⁴⁷ Sobre los acontecimientos de 1911 existe una amplia literatura elaborada por testigos de los hechos, académicos estadounidenses, historiadores bajacalifornianos y políticos, todos ellos se ubican en alguno de los dos lados de la interpretación histórica, y por lo general dejan de fuera la participación de los residentes bajacalifornianos. Las siguientes referencias son sólo una selección ordenada por fecha de publicación: Velasco Ceballos (1920), Leyva (1931), Medina Amor (1956), Blaisdell (1957 y 1962), Carson (1972), Dueñas Montes (1978), Turner (1982), Hernández Padilla (1984), Martínez (1991), Taylor Hansen (1992, 1995 y 2000), Samaniego (1999) y están mencionadas en Samaniego, 2008.

Aparecieron, desde un principio [1911], dos corrientes de explicación diametralmente opuestas: la antimagonista y la magonista. La primera, acusando al movimiento armado de filibustero; y la segunda, calificando a los Flores Magón y a todos sus seguidores como revolucionarios auténticos, y a los que lucharon contra ellos, como porfiristas reaccionarios (Bonifaz de Hernández, 1994: 131-144).⁴⁸

Samaniego (2008) también plantea que Flores Magón trató de iniciar un movimiento revolucionario en un lugar en que la amenaza de la anexión era cosa de todos los días. En ese contexto, los bajacalifornianos desconfiaron de la invasión dirigida por los líderes del Partido Liberal Mexicano (PLM) a fines de enero de 1911 (Samaniego, 2008: 627).

Aún cuando persiste la controversia entre quienes han interpretado los acontecimientos de 1911 en el DNBC, en esta investigación se tiene interés en recuperar, primero, que los residentes bajacalifornianos tomaron las armas inducidos por un sentimiento de patriotismo, según diversos autores; y, segundo, que entre quienes han narrado esos hechos desde la perspectiva de la invasión filibustera (Lugo, 1983; la escuela pública, los rituales del 22 de junio, las autoridades que concedieron medallas a los defensores, algunos profesores de la década de 1940, entre otros) han construido la superficie de inscripción del espacio mítico (Baja California Norte como dique de contención contra la amenaza exterior sobre la nación mexicana) ante el cual

⁴⁸ No se trata aquí de posicionarse en alguna de estas dos interpretaciones, sino que los hechos suscitaron que varios grupos tomaron las armas para defender lo que llamaron "la integridad nacional". En el ámbito de los historiadores bajacalifornianos, muy recientemente Samaniego (2008) publicó una extensa obra en donde analiza e interpreta fuentes primarias y obras cuyos autores manifestaban, prácticamente durante todo el siglo XX, argumentos posicionados en alguna de las dos interpretaciones: antimagonistas o magonistas.

surge la identidad mexicana y bajacaliforniana;⁴⁹ esta última, representada por la heroicidad de los defensores de Baja California.

Para el caso del papel desempeñado por profesores y por la prensa de la década de 1940 en la diseminación de las imágenes de patriotismo, las evidencias documentales muestran que en agosto 1944, en Tijuana se realizó un homenaje a los denominados “patriotas de 1911”, promovido por la profesora Josefina Rendón Parra. En la siguiente nota periodística de 1944 se informa de tal homenaje, al mismo tiempo que muestra una exaltación del sentimiento patriótico y nacionalista que conlleva la rememoración de esos hechos:

Gracias a la señorita profesora Josefina Rendón, secretaria de Acción Femenil del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza, se rindió **justo homenaje de gratitud a los valientes que sacrificaron sus vidas en aras de la Integridad Nacional de 1911**, porque a los encargados de los festejos Patrios no se les antojó conmemorar la fecha. Nadie ignora que el 22 de junio de 1911, es una fecha indeleble para las páginas de nuestra historia, en que un grupo de valientes, llevó a cabo una de las **acciones heroicas de que debemos enorgullecernos y que vienen a justificar nuestro patriotismo. Ya se ha demostrado que en la Baja California ha palpitado siempre el espíritu patriótico más puro, el acendrado y bien entendido amor a la Patria, que da a los hombres la magnitud de héroes y engrandece a los pueblos, dignificándolos y haciéndoles Justicia. ¡Sol de Verdad!, ilumina a la presente generación; irradiando de sus frentes acrisolados por el dolor el recuerdo de los valientes; que colocaron a la Baja California en un lugar distinguido en el concierto de la vida nacional. Pueblo del Territorio, jóvenes nacidos al arrullo de estos mares; levantad la frente con orgullo y apuntad con índice de fuego a los que no**

⁴⁹ De los análisis de Taylor (1995) y de Samaniego (2008) se desprende la tesis de que los acontecimientos de 1911 “reforzaron” la identidad de los bajacalifornianos como mexicanos.

supieron depositar sobre las tumbas de los patriotas la ofrenda de vuestro reconocimiento y gratitud. Juventud bajacaliforniana, te deseamos éxito en la formación del Comité Cívico el cual será un orgullo de tu pueblo. El 22 de junio marca una era luminosa para nosotros. Ahora juremos a los que en este día escribieron en el libro inmortal de la Historia esta frase: **“La Baja California será siempre mexicana, aunque para ello tengamos que morir todos su hijos”**.⁵⁰

Sin embargo, también hubo otra consideración totalmente contraria a la idea de rememorar los hechos de 1911 como épica nacionalista, planteada por el profesor Víctor Calderón Hernández a principios de la década de 1950, desde su posición como director del periódico *Peninsular*, de Ensenada, en reiteradas ocasiones escribió editoriales solicitando que se hiciera una investigación histórica —a cuatro décadas de esos hechos—, en el contexto de la propuesta de la presidencia de la república de llevar a la Rotonda de los Hombres Ilustres los restos de Ricardo Flores Magón. El profesor argumentaba que los hermanos Magón y sus seguidores habían sido auténticos revolucionarios, y que su movimiento era “socialista”, y por lo tanto debía hacerse justicia en Baja California y no llamarlos filibusteros, ya que, según él, la incursión armada a Baja California se realizó para combatir a Francisco I. Madero, pues lo consideraban traidor al pueblo mexicano.⁵¹

Los acontecimientos de 1911, no sólo quedaron inscritos en la historiografía bajacaliforniana como una épica patriota local, sino también de ellos se extrae la tesis de la identidad mexicana de los bajacalifornianos, de su nacionalismo y patriotismo; sino que esta misma está marcada por la huella de la negatividad representada por una amenaza que proviene del exterior: el filibusterismo y —en una de las versiones— el

⁵⁰ *Revista Minerva*, Mexicali, B.C., agosto-septiembre de 1944.

⁵¹ *Peninsular*, Ensenada, B.C., 21/VI/1952; 25/X/1952; 14/XI/1952; 28/III/1953.

considerar como traidores al movimiento magonista. Aquí la identidad bajacaliforniana se constituye en una tensión irresoluble: la pretensión por la búsqueda de la objetividad y verdad histórica, y la consideración del patriotismo de los residentes locales.

Además, lo anterior permite interpretar la inscripción del nacionalismo como espacio mítico, tanto en el caso de los defensores bajacalifornianos contra los “filibusteros”, como los que piden la restauración de la imagen de Flores Magón,⁵² ya que sus argumentos —en ambos casos— se sostienen en el valor de la nación.

- El asalto a las tierras, 1937.

El gobierno del presidente Lázaro Cárdenas se propuso integrar la península al territorio nacional desde los aspectos económico, político y cultural, asimismo, retomar

⁵² La narrativa historiográfica revisada plantea la “defensa” y el “patriotismo” de los locales frente a una invasión (la del magonismo) considerada —en el momento de los acontecimientos— como “filibustera”. En la defensa suele ponerse de relieve la participación de los lugareños, soldados federales y revolucionarios antirreleccionistas aliados al maderismo, así como el apoyo del gobierno de los EUA para derrotar militarmente a los magonistas. Sin embargo, la construcción historiográfica y la conmemoración anual de los acontecimientos —la cual sigue vigente hasta el día de hoy— porta huellas de la ideología porfirista. Veamos: Porfirio Díaz en su informe presidencial presentado en abril de 1911, alude a factores que favorecieron la organización de grupos armados en Chihuahua, Sonora y Durango, contra su gobierno, refiriéndose a los maderistas, y respecto a los magonistas hizo el siguiente señalamiento: “En la Baja California se ha efectuado un movimiento de otro carácter, causado por bandas comunistas en la que figuran filibusteros americanos con el fantástico proyecto de formar una república socialista. Tan nefando propósito no podrá menos que provocar la más grande indignación en el país [...]” (Citado por Trejo, 2005: 84). En el discurso actual suele destacarse el papel patriótico de los “Defensores”, y, quizá para no denostar al magonismo, simplemente no se abunda ni se profundiza sobre los propósitos de los magonistas en el marco de la caída del porfirato y de la impugnación sobre lo que para ellos representaba el movimiento armado iniciado por Francisco I. Madero. Lo que se excluye de este discurso actual neoporfirista son los principios ideológicos del magonismo y el programa del Partido Liberal Mexicano.

Cuando estaba por ocurrir la derrota militar de la incursión de los magonistas en Baja California, Ricardo Flores Magón escribió un artículo titulado “A los patriotas”, para defenderse de la difamación que se hacía sobre él, cuando los bajacalifornianos “defensores de la patria” lo acusaban de traición a la patria. En este artículo, Flores Magón manifiesta un concepto de patria “verdadera”, aquella sin tiranos y sin explotadores (Flores Magón, 1911).

aspiraciones y luchas que desde hacía años llevaban a cabo los pobladores bajacalifornianos. Las movilizaciones populares dieron vida y enriquecieron el proyecto cardenista que consistía en crear obras consideradas nacionalistas porque propiciaban que la región se integrara a la nación, como: el inicio de la construcción del ferrocarril Sonora-Baja California; la creación de la zona libre para garantizar el abasto y alentar el poblamiento de la frontera, lo cual llevó a dinamizar el comercio transfronterizo; la prohibición de los juegos de azar a fin de impedir que la economía de las ciudades fronterizas dependiera de los recursos que dejaban los estadounidenses, en este aspecto el acto simbólico fue el cierre del Casino de Agua Caliente, y sus instalaciones se convirtieron en centro escolar; y, el reparto de tierras en el valle de Mexicali y las áreas agrícolas de Tijuana y Ensenada, acción considerada como la de mayor impacto social (Piñera, 1983: 486).

Con el reparto de tierras, es decir, lo que se ha llamado “la mexicanización” del valle de Mexicali, Cárdenas entregó a jornaleros locales, a campesinos pobres provenientes de otras partes del país, así como a mexicanos repatriados de los Estados Unidos, una extensión de tierra expropiada a la empresa estadounidense Colorado River Land Company, donde se formaron ejidos y colonias agrícolas (Aguirre, 1983: 489). Este reparto agrario ocurrió luego de una ascendente movilización agraria, originada desde mediados de la década de 1920, cuando tuvo lugar la formación de sindicatos de campesinos explotados por la empresa estadounidense, y quienes, dada su lucha por mejoras salariales, sufrieron persecución y represión. La movilización reivindicatoria culminó, en el marco de las políticas populares del cardenismo, en enero de 1937 con la invasión masiva de los campesinos a las propiedades más importantes de la Colorado, constituyéndose esto en el hecho histórico conocido como Asalto a las Tierras (Piñera, 1983: 491).

Los trabajos de historia oral (Garduño, 1991) y el establecimiento del museo comunitario El Asalto a las Tierras, en el ejido Michoacán de Ocampo, en el valle de Mexicali,⁵³ dan cuenta de la participación de un grupo de campesinos que actuaron como dirigentes agrarios: Hipólito Rentería, Filiberto Crespo, los hermanos Leonardo, Jeremías, Jesús, José y Sacramento Guillén Rentería; Efrén Maciel, Tiburcio Ramírez, entre otros. Del más destacado de ellos, Hipólito Rentería, se dice que era originario de Michoacán, y que había llegado al norte para cruzar hacia los EUA, huyendo de una persecución por haber dirigido una movilización para obtener tierras; posteriormente se trasladó al valle de Mexicali, en donde participó en la organización de la Federación de Comunidades Agrarias, la cual tenía como uno de sus propósitos la defensa de los jornaleros agrícolas ante los malos tratos de la empresa estadounidense que controlaba las tierras. En un testimonio podemos ver el liderazgo ejercido por Hipólito Rentería: “El compañero Rentería ya traía esa lucha de allá de Michoacán, porque allá ya se movilizaba eso. Empezó aquí con que ¡vamos! ¡vamos!, y pues se hizo... Lo que tenemos los campesinos aquí en Baja California casi se lo debemos a ese hombre” (Pedro Pérez, en Garduño, 1991: 176). Otro participante en el Asalto a las Tierras, don Juan Chacón, al ofrecer su testimonio expone el por qué de su decisión de hacerlo y en él está presente la idea de la “mexicanización”: “Siempre creímos que la tierra es de quien la trabaja, de nosotros, los campesinos, y no de unos cuantos muchos, muchos extranjeros” (Juan Chacón, en Garduño, 1991: 177). Otro más, don Severiano Cisneros considera que la lucha no fue fácil, sin embargo, la certeza de estar en lo justo y el respaldo decidido del general Cárdenas condujeron al movimiento a la obtención de la victoria (Garduño, 1991, 170-180).

⁵³ En su promoción y creación participó de manera destacada la profesora Yolanda Sánchez Ogás, quien ha hecho una labor enorme por mantener viva la memoria de los acontecimientos. El museo está a cargo de la comunidad.

En esta gesta protagonizada por campesinos en contra de los intereses extranjeros en tierra mexicana, el papel de las mujeres ha sido muy destacado —de acuerdo con la reconstrucción historiográfica— representado por la figura de doña Felipa Velázquez viuda de Arellano, una mujer líder agraria en el valle de Mexicali, quien desde 1929 promovió la lucha para recuperar las tierras en poder de la Colorado River Land, debido a eso a principios de la década de 1930 sufrió prisión, junto con sus hijos, y otros campesinos, en las Islas Marías. Por su parte, la esposa de Hipólito Rentería, doña Petra Pérez, al recordar la participación de las mujeres dice: “La Liga Femenil se fundó después del asalto, con ella tratamos de evitar el despilfarro de nuestros esposos; estábamos en contra de las cantinas que sólo servían para que los señores gastaran el dinero de las cosechas. La liga llevaba el nombre de la esposa del presidente Lázaro Cárdenas: Amalia S. de Cárdenas.” (Secretaría de Fomento Agropecuario, 2009: 12).

Los campesinos que participaron en el Asalto a las Tierras procedían de diversas partes del país, y durante tres décadas (antes de 1937) fueron víctimas de toda clase de abusos en el valle de Mexicali. Las tierras estaban en manos de chinos y japoneses que arrendaban a la Colorado River Land Company. En esos años la población mexicana era minoritaria en Mexicali y su valle, a grado tal que se sentía extranjera en su propia tierra. Algunos campesinos, durante los gobiernos de los generales Esteban Cantú y Abelardo L. Rodríguez obtuvieron tierras y formaron colonias agrícolas; pero éstos fueron los menos. Los que sólo eran proletarios agrícolas estaban condenados a los malos tratos, castigos duros, e incluso la muerte, infligidas por los guardias de la empresa. En 1936, estos trabajadores, en el gobierno de Lázaro Cárdenas, se organizaron en comunidades agrarias, demandaron al gobierno el reparto agrario y llevaron a cabo el Asalto a las Tierras. Tras estos hechos, fueron encarcelados

en Mexicali y liberados por el gobierno federal. Fue entonces que el presidente de la república dio las instrucciones para que se realizara la afectación a la empresa estadounidense, y se repartiera la tierra (Secretaría de Fomento Agropecuario, 2009: 12).⁵⁴

El discurso de la historia oral y museístico ha recuperado la centralidad de la lucha de los campesinos sin tierra en este episodio de la épica bajacaliforniana; sin embargo, desde la época del cardenismo se construyó en la región un discurso centrado en la figura del presidente Lázaro Cárdenas, que hoy día sigue vigente, el cual ha devenido en espacio mítico. Elementos de este imaginario se encuentran en diversos textos, como el siguiente, escrito por el profesor Clemente Zavala Domínguez, de Ensenada, B.C.:

Las decisiones de Lázaro Cárdenas exaltaron el espíritu de la mexicanidad y de identidad nacional, de la que no fuimos ajenos los bajacalifornianos, no obstante a que nos acostumbramos a ir de compras al vecino país y asistir a sus centros de diversión y de cultura, nos sentimos siempre identificados con nuestra tierra, nuestra patria, nuestra bandera, nuestros anhelos de tener una nación que debe ser siempre más próspera y unida, con un cultivado orgullo, que todavía conserva un gran número de mexicanos, de haber recuperado lo nuestro, el petróleo, la tierra y sobre todo la dignidad nacional.

Aquí en Baja California el reparto agrario se dio preferentemente con el gobierno de Lázaro Cárdenas [...] en nuestro Estado, por las determinaciones del presidente Lázaro Cárdenas, se hace también realidad el motivo de lucha del prócer agrarista

⁵⁴ Como resultado del Asalto a las Tierras, al terminar el año de 1937, siendo ya gobernador del TNBC, el general Rodolfo Sánchez Taboada, quedaron integrados 44 núcleos de población (ejidos), a los que se les dotó de 140 mil hectáreas. Los agricultores que rentaban las tierras a la compañía (extranjeros) quedaron desplazados, y posteriormente compraron 21 mil hectáreas de terrenos en donde se crearon más tarde colonias agrícolas. En 1946, la Nacional Financiera compró a la Colorado River Land Company lo que aún no se vendía e integró la Compañía Mexicana de Terrenos del Río Colorado, que fueron vendidos a particulares. La Comisión Nacional de Irrigación formó entonces el Distrito de Riego Número 14 del Río Colorado, de 350 mil hectáreas, que incluye al valle de Mexicali y parte de Sonora (Piñera, 1983).

Emiliano Zapata, su “Tierra y Libertad”, “La tierra es de quien la trabaja”, lemas que encuentran su expresión en los campesinos del Valle de Mexicali, y abre, además, Cárdenas un nuevo horizonte para los mexicanos de allende la frontera que con el reparto agrario se vienen a su llamado de poblar estas tierras, al Valle de Mexicali, a Ensenada en Maneadero, Chapultepec, Eréndira, Real del Castillo, Sierra Juárez, entre otros lugares del Estado y del municipio, abriendo y apoyando nuevas comunidades para nuestro crecimiento y desarrollo (Zavala, 2009)

Cárdenas, en el valle de Mexicali, es la representación simbólica de la defensa de lo nacional frente al extranjero, del hombre que hizo posible que campesinos y obreros hicieran realidad las demandas por las que esos sectores lucharon en la Revolución mexicana. En este sentido, el Asalto a las Tierras, y el conjunto de políticas de integración a la nación instrumentadas por el gobierno en el periodo 1934-1940 son componentes del cardenismo considerado como espacio mítico.⁵⁵

Por su parte, Yolanda Sánchez Ogás nos dice que “la aplicación de la reforma agraria en el valle de Mexicali significó el principio de la nacionalización, y el rescate de manos extranjeras de las tierras que sólo a México y a los mexicanos pertenecen” (Sánchez Ogás, 1994). Debido a eso, el primer gobernador del estado de Baja California, Braulio Maldonado Sáñez, decretó la efeméride del 27 de enero con el

⁵⁵ En enero de 1977 el Comité Pro-Monumento al General Lázaro Cárdenas inició la recolección de metales y dinero en efectivo, entre la población del municipio de Mexicali, para la construcción de tal monumento (periódico *La Voz de la Frontera*, 24/1/1977). Éste se concluyó en los años ochenta y está ubicado sobre el bulevar Lázaro Cárdenas. La escultura muestra al presidente Cárdenas de pie con los brazos abiertos, mirando hacia el sur, hacia donde está ubicado el valle agrícola; se encuentra flanqueado por dos jóvenes campesinos (un hombre y una mujer). Con el gesto de los brazos abierto, la interpretación oficial dice que se encuentra protegiendo a la pareja de campesinos (sin embargo, en las élites económicas circulan otras interpretaciones, como la que dice que se trata de los hijos del gobernador que inauguró el monumento). El comité mencionado estaba conformado por una regidora priista, Martina Montenegro; un líder agrícola priista, Rodolfo Fierro Márquez; y el poeta Valdemar Jiménez Solís, un poeta, de quien se ha escrito que es de “estirpe velardeana y posromántica, firme en sus convicciones nacionalistas y, por herencia mexicalense, y agrarias (Trujillo, 2002a:368).

nombre del Día del Ejido, y cada año se llevan a cabo los ritos de conmemoración por parte de las agrupaciones campesinas y obreras, empleados públicos, y escuelas oficiales (Estrada Barrera, 2008).

Como se desprende de las narrativas historiográficas referidas, el sentimiento patriótico y nacionalista se constituyó sólo a partir de uno de los aspectos implícitos del nacionalismo: el de la defensa de la patria y de lo mexicano frente a la amenaza extranjera. En esta narrativa se encuentra una omisión radical del papel de los indígenas; los rancheros del siglo XIX, los defensores de 1911 y los campesinos beneficiados por la reforma agraria cardenista, sin duda, eran mestizos, mexicanos para quienes la patria amenazada no albergaba a alguno de los primeros pobladores del norte de la península de Baja California, como los kimiai, pai-pai, cucapá, kiliwa, entre otros grupos indígenas. Asimismo, fue sepultada la propuesta de nación proclamada en el programa del Partido Liberal Mexicano, y la concepción ácrata de patria sustentada por Ricardo Flores Magón.

En las anteriores prácticas discursivas emergen resignificaciones de diversas expresiones del nacionalismo, ya sea este liberal, porfirista, cardenista, según el momento histórico en que ocurrieron. Así, el primer acontecimiento referido a los hechos de 1858, fueron una secuela de los de 1847-1848 cuando México había perdido la guerra contra los EUA, y este país pudo apropiarse de una parte del territorio mexicano que representaba la mitad de su superficie. Eran momentos en que en el país prevalecía un sentimiento xenófobo, según Taylor Hansen (s/a), debido a las guerras libradas durante el siglo XIX contra España, Francia y EUA. En este contexto, tanto la xenofobia y el nacionalismo son un solo sentimiento que precede a la idea de nación, de acuerdo con Hobsbawn (2004), quien señala que “es más provechoso empezar con el

concepto de nacionalismo para referirse a la cuestión nacional, que con la realidad que representa, esto es porque “la ‘nación’, tal como la concibe el nacionalismo, puede reconocerse anticipadamente; la ‘nación’ real sólo puede reconocerse a posteriori”. El autor explica su enunciado planteando que los conceptos “[...] no forman parte del libre discurso filosófico, sino que están enraizados social, histórica y localmente y deben explicarse en términos de estas realidades” (Hobsbawn, 2004: 17). En este episodio, los sujetos que aparecen como defensores de la península de Baja California, son el jefe militar, quien depende del gobierno central, y los rancheros.⁵⁶ En el segundo episodio, los llamados “defensores de Baja California” son los residentes de los pueblos del Distrito Norte, Ensenada, Mexicali, Tecate y Tijuana, pequeños empresarios, comerciantes, rancheros, mineros, pescadores, principalmente; en el tercer episodio, son los campesinos, el presidente Lázaro Cárdenas, y por primera vez aparecen las mujeres.

Otro aspecto, relativo a la tarea de los historiadores como “vehículos de expansión” del sentimiento nacionalista (Vázquez, 1979), es que la narrativa de algunos de ellos (Moyano, 1983; Lugo, 1983; Piñera y Ortiz, 1983; Bonifaz de Hernández, 1994; Lazcano, 2004; Montero, 1958; Sánchez Ogás, 1994) manifiesta una exaltación nacionalista al conferir las intenciones o sentimientos patrióticos tras las acciones de quienes ellos consideran como héroes o patriotas. Esta exaltación tiene trascendencia,

⁵⁶ La actuación del jefe militar es muy limitada, pues éste deja de combatir al filibustero Walker porque no tiene los suficientes hombres y armamento. Mientras que en el caso del rancharo Meléndrez, su combate y finalmente triunfo sobre el invasor se debió a la técnica de la “guerrilla”, la cual, desde el punto de vista de la conducta militar se caracteriza por confiar “mucho en la improvisación y en el aprovechamiento de las ocasiones favorables. Los guerrilleros evitan los encuentros que no les permiten actuar en condiciones de superioridad. El buen conocimiento del terreno y el apoyo de la población les permiten adoptar una táctica evasiva que reduce el número de ataques sólidos y asesta sus golpes decisivos bajo la forma de sabotaje y emboscada contra los puestos avanzados y las unidades aisladas del ejército y la policía [...]” (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1982: 744).

pues al tratarse de obras de consulta sobre la historia regional su diseminación conlleva una fijación de sentido en el imaginario de la población local.

2.4. La resignificación del nacionalismo revolucionario en los gobiernos de Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán Valdés, 1940-1952.

El propósito de esta sección es conocer brevemente los elementos más destacados del proceso histórico que llevó a la resignificación del nacionalismo revolucionario en las políticas de la Unidad Nacional y de la mexicanidad de los gobiernos de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y Miguel Alemán Valdés (1946-1952), respectivamente, y las implicaciones en sus proyectos educativos. Esto es relevante para, posteriormente, ubicar e interpretar las prácticas y sentimientos nacionalistas y/o patrióticos de los profesores del Territorio Norte de la Baja California, los cuales eran, por una parte, manifestaciones exitosas de la interpelación de las políticas de la Unidad Nacional y de la mexicanidad de los regímenes avilacamachista y alemanista; y por otro, una recuperación por parte de estos profesores del imaginario social (es decir, el conjunto de representaciones míticas diseminadas en la población bajacaliforniana) que otorgaban a la región y a sus habitantes la identidad de patriotas y nacionalistas, lo cual se constata en las narrativas épicas arriba mencionadas, junto con las motivaciones en los actos de los maestros al crear escuelas y realizar la acción educativa en la frontera con los Estados Unidos.

2.4.1. La Unidad Nacional como representación del nacionalismo revolucionario.

En el periodo 1940-1946 durante el gobierno del general Manuel Ávila Camacho, la Unidad Nacional no sólo fue una interpelación, sino el eje para la construcción de una serie de estrategias que permearon múltiples esferas del gobierno como: la política interna, la exterior, la económica, la empresarial, la sindical, la educativa; la política de reconciliación nacional, principalmente, al grado que “unidad nacional” puede ser considerado un significante ligado a un concepto de nacionalismo de Estado, entendido éste como nacionalismo “legitimador” (véase sección 2.1.).

En esta sección se revisarán las condiciones de orden político, económico, social e ideológico puestas en juego para instituir lo que denominaremos como la configuración discursiva de la Unidad Nacional con la que se inició la “rectificación” del cardenismo (como momento de la MRM) (Buenfil, 1990) y se resignificó el nacionalismo revolucionario.

Durante el gobierno de Lázaro Cárdenas por primera vez un gobierno posrevolucionario realizó un programa político, económico y social que se propuso atender las demandas de los sectores populares; para ello, el Estado tuvo un papel muy activo. Las reformas cardenistas en la organización económica del país, el impulso político a sectores obrero y campesino, la remoción política de los callistas, y la educación socialista, originaron fuertes antagonismos de los latifundistas, empresarios, católicos, y todos aquellos que políticamente no estaban de acuerdo con el cardenismo (Medina, 1978: 13). Estos sectores, mediante un discurso con rasgos del liberalismo económico, la teoría clásica de la democracia y el individualismo a ultranza, manifestaban su oposición al cardenismo; y los cuales a finales de los años treinta

participaron en el proceso electoral para elegir un nuevo presidente de la República para el periodo 1940-1946 con el propósito de impedir la continuidad del cardenismo.

Entre 1939 y 1940, ese movimiento opositor tomó forma al congregarse en torno al general Juan Andreu Almazán (considerado un millonario de la Revolución, pues se enriqueció haciendo negocios desde su posición de funcionario público), quien en su retórica censuraba el fracaso económico del gobierno cardenista, denunciaba la corrupción oficial y la nociva influencia extranjera, ya fuera nazi o comunista; y en sus discursos se gritaban las consignas ¡Viva la Virgen de Guadalupe! y ¡Mueran los gachupines! (en referencia a los españoles republicanos acogidos por el gobierno de Cárdenas). Entre los grupos que apoyaron la candidatura de Almazán había una diversidad de organizaciones, algunas de ellas de corte fascista financiadas por los centros patronales y las cámaras de industria y comercio; con esas organizaciones en febrero de 1939 se fundó el Comité Revolucionario de Reconstrucción Nacional (CRRN) con el propósito de organizar a “las derechas de la Revolución”. Con la campaña realizada en varias partes del país, se sumaron al CRRN grupos de obreros, campesinos reclutados por la Unión Nacional Sinarquista, así como profesionistas e intelectuales universitarios. Estos grupos representaban fuerzas heterogéneas que exigían orden, democracia efectiva, libertad sindical, elevación de salarios, títulos de propiedad de la tierra, derogación del artículo 3º constitucional, respeto a las creencias religiosas y a la integridad de la familia (Aguirre y Ávila, 1989: 65-66).

Luego de la fundación del Partido Acción Nacional (PAN) en 1939, creado por el sector empresarial, este organismo también apoyó la candidatura de Almazán; además, con la incorporación de sectores de clase media urbana, el almazanismo se convirtió en un movimiento político de masas que sostenía un discurso muy diverso con elementos democrático liberales, fascistas, pro franquistas, pro imperialistas, anti yanquis, y

religiosos. Entre algunos de estos grupos, sobre todo aquellos anti yanquis, había temor de que los Estados Unidos penetraran culturalmente y desplazaran lo que consideraban como valores propios de México, posibilitando con ello una anexión a ese país (Medina, 1978: 45-46).

El candidato de parte del gobierno, el general Manuel Ávila Camacho, logró su denominación al alcanzar cierto grado de cohesión entre los elementos civiles y militares de la administración, empresarios vinculados al Estado y grupos sociales controlados por el Partido de la Revolución Mexicana (PRM). El discurso de la campaña presidencial se dirigía tanto a los sectores de la izquierda, del centro y de la derecha; Ávila Camacho tenía algo que ofrecer a cada uno de ellos, lo mismo a la CTM, a los cristeros, a los trabajadores y a los empresarios, ya que prometía que no habría más diferencias de creencias y que la lucha de clases quedaría en el pasado cardenista. En un entorno de creciente anticomunismo que empezó a aparecer a finales de los treinta, a los trabajadores se les prevenía de la militancia y se les pedía que protegieran lo conquistado; también se trataba de tranquilizar a los pequeños propietarios en cuanto a la seguridad de su tierra, y se alababa a los empresarios de Monterrey por su visión de un México próspero y grandioso. La retórica de la campaña presidencial de Ávila Camacho hacía hincapié en la libertad y en la democracia; y en cuanto a la educación, el candidato prometía moderación, reconciliación, respeto a la familia, a la religión y a la cultura nacional, y el rechazo a las doctrinas extranjeras (en clara alusión a la educación socialista) (Knight, 2001: 300).

En el momento de su postulación como candidato del PRM a la presidencia de la república, Ávila Camacho fue muy claro en señalar que la lucha de clases quedaría atrás:

El gobierno que se alcanza por la victoria, no es sólo para el beneficio de ese Partido sino para la nación entera; que el pueblo no es un conjunto heterogéneo de clases, cada una enconadamente defendiendo sus intereses, sino una gran unidad histórica, enraizada en el pasado y combatiendo por un porvenir común (Solana, *et al.*, coords., 2001: 307).

Y una vez que fue declarado ganador de la contienda electoral, Ávila Camacho manifestó su catolicismo al declarar: “Soy creyente”. A partir de ese momento, y desde el inicio de su administración los asuntos prioritarios fueron atender los conflictos provenientes del cardenismo: las relaciones con los Estados Unidos, las relaciones entre los empresarios y los trabajadores, la cuestión agraria y la educación socialista.

El periodo entre el final del cardenismo y la llegada del nuevo gobierno coincidió con el ascenso del fascismo alemán e italiano y la Segunda Guerra Mundial; esto conformó un ambiente externo propicio para la construcción de la política de la Unidad Nacional, la cual trascendió los límites del país, pues la relación con los Estados Unidos se modificó. Es decir, la guerra abrió la posibilidad para construir el consenso nacional en el cual, esta vez, estaba incluido Estados Unidos como aliado en la democracia (en el sentido de oposición al fascismo) y en lo militar. Por su parte Estados Unidos, en el marco de su política de “buena vecindad”, reconoció la expropiación del petróleo y negoció la indemnización a las compañías petroleras, y proporcionó créditos para la modernización de las fuerzas armadas mexicanas; así también, se llegó a acuerdos para solucionar de manera favorable la deuda externa (Torres, 2005: 20-31). Todo eso a cambio del apoyo de México en la Segunda Guerra Mundial.

El ambiente político nacional se impregnó del sentimiento popular antifascista — aún cuando existían grupos simpatizantes del fascismo—; obreros, campesinos, empresarios, intelectuales y la élite política dieron su apoyo al gobierno en su alianza

con los Estados Unidos y en el combate al fascismo. En este sentido, un momento representativo de la unidad nacional fue la gran concentración que se realizó en el zócalo de la Ciudad de México el 15 de septiembre de 1942, con motivo de la formación de la Asamblea de Acercamiento Nacional. Allí estuvieron presentes con el presidente Ávila Camacho todos los ex presidentes de la República: Adolfo de la Huerta, Plutarco Elías Calles, Emilio Portes Gil, Pascual Ortiz Rubio, Abelardo L. Rodríguez y Lázaro Cárdenas (Aguirre y Ávila, 1989: 74)

También otorgaron apoyo a la participación en la guerra: la izquierda, tanto la CTM como el Partido Comunista Mexicano (PCM), la jerarquía católica, la prensa de derecha, el PAN, entre otros grupos conservadores. La prensa colaboró y se le suministró papel periódico importado de los Estados Unidos. El patriotismo se exaltaba en carteles callejeros y en el cine se proyectaba la imagen de la unidad del hemisferio y del esfuerzo productivo, y se diluía el antiamericanismo.

Monsiváis interpreta irónicamente a la Unidad Nacional como un lugar donde se “funde armoniosamente a las clases sociales, a las tendencias ideológicas, a los logros antagónicos, a los héroes opuestos o contradictorios”; asimismo, era:

[...] el requisito para el Progreso, la exaltación del sincretismo como garantía de equilibrio político, cultural y social. Desunidos, somos víctimas propicias del enemigo (el imperialismo, la oligarquía, la subversión, la derecha, la izquierda). Nos congregan el sentimiento nacionalista (virtudes insustituibles de nuestra problemática, perfiles propios, sustentación en las raíces), el culto a los héroes (la cultura y la historia como antología de personalidades y obras excepcionales, el pasado como catálogo o enumeración orgullosa, de las ruinas prehispánicas a Juárez, del muralismo a José Gorostiza) (Monsiváis, 1977: 309).

Aún así, los ciudadanos comunes (el pueblo no organizado) no compartían el espíritu bélico del gobierno, el cual había suprimido garantías constitucionales, incrementado la vigilancia interna y concedido poderes extraordinarios al presidente de la República. Con estas nuevas atribuciones fueron instituidos la educación militar, el servicio militar nacional y la defensa civil, y fue creado el Consejo Supremo de la Defensa (Knight, 2001: 305-306). En esas circunstancias, el general Lázaro Cárdenas fue nombrado comandante de las fuerzas armadas en la zona del Pacífico, en donde había el temor de un ataque japonés sobre la península de Baja California (Torres, 2005: 113-121).

En la reformulación de las relaciones del gobierno con los empresarios, los obreros, y el sector agrícola, otro sujeto relevante para el avilacamachismo fue el Partido de la Revolución Mexicana (PRM), el cual experimentó cambios en su correlación de fuerzas y se convirtió en un instrumento de control político que funcionaba como un aparato electoral del Estado. El viraje avilacamachista no se limitaba a restringir la actividad del partido, alcanzaba incluso a la modificación de sus estructuras. En diciembre de 1945, Ávila Camacho decretó que los militares en servicio activo no podían participar en política (Garrido, 1986: 391-392); esto sin duda, abonó el terreno para el posterior arribo de los civiles a las cúpulas gubernamentales.

Ante la emergencia nacional que implicó la declaración del estado de guerra, en mayo de 1942, la dirigencia de la Confederación de Trabajadores de México (CTM) prometió al gobierno que mientras durara la guerra sus sindicatos no realizarían huelgas, con lo cual estableció el pacto obrero; asimismo, depuró a elementos comunistas y al liderazgo de Lombardo Toledano, para quedar en manos de incondicionales al gobierno.

En la Confederación Nacional Campesina (CNC) fueron cambiados los estatutos en 1943 con el propósito de que junto a ejidatarios y obreros agrícolas ingresaran también los pequeños propietarios. La CNC se convirtió en una organización caciquil y cooptada, a fin de que los ejidatarios se convirtieran en clientelas leales al presidente o gobernador. Reaparecieron los prestanombres, la seudodivisión de los latifundios, los guardias blancos y la violencia rural. También, apareció la inconformidad campesina, e incluso la lucha armada en 1943 en el estado de Morelos, dirigida por Rubén Jaramillo (Castellanos, 2007: 23-62; Knight, 2001: 313; Medina, 1978: 233).

La influencia de obreros y campesinos dentro del PRM disminuyó aún más cuando en 1943 el sector popular fue reorganizado para fundar la Confederación Nacional de Organizaciones Populares (CNOP), la cual reclutó a un amplio espectro de sectores urbanos: trabajadores del Estado, pequeños propietarios, comerciantes, profesionistas, estudiantes, cooperativistas, artesanos, amas de casa, militares, entre otros (Aguirre y Ávila, 1989: 80). Las acciones de la CNOP estaban dirigidas a apoyar la tónica reconciliatoria, así como las pretensiones de desmovilización del gobierno, y sobre todo, para restar fuerza a la oposición organizada de la derecha, así como a la izquierda oficial (Medina, 1978: 193).⁵⁷

En el tema relativo a la educación, Buenfil (1990) señala que el campo discursivo del sector gubernamental de los años treinta tuvo como base un imaginario socialista cuyas características fueron objeto de debate. Por un lado, se conformó una articulación imaginaria de miembros del sector oficial con grupos comunistas nacionales e internacionales y con sectores populares. En ese campo de discursividad las posiciones

⁵⁷ A pesar del reacomodo de las fuerzas políticas dentro del PRM, una política económica antipopular acelerada por el proceso inflacionario y la inactividad a que fueron sometidos los sindicatos llevó a que, entre 1943 y 1944, los sindicatos ferrocarrileros, mineros, petroleros y electricistas organizaran mítines contra la carestía, exigieran control de precios y realizaran huelgas en demanda de aumentos salariales. La respuesta del gobierno avilacamachista fue la combinación represión-concesión (Aguirre y Ávila, 2000: 81).

políticas se condensaron⁵⁸ en valores como comunismo, socialismo mexicano, libertad, igualdad entre hombres y mujeres y racionalismo, entre otros. De manera antagónica, en los años cuarenta, el ala derecha del PRM, el presidente Ávila Camacho y los secretarios de Educación (Véjar Vázquez y Torres Bodet) rechazaron el socialismo, el fanatismo, la coeducación y construyeron una retórica de defensa de la libertad de creencias, la ciencia y el racionalismo. De esta forma, se levantó una frontera contra la política educativa del gobierno de Cárdenas al igualarla con comunismo, materialismo y decadencia moral (Buenfil, 1990: 289-290).

Durante la campaña presidencial de 1940 había un rechazo a la política educativa cardenista, por lo que organizaciones de derecha como el PAN, el sinarquismo, la Unión Nacional de Padres de Familia, sindicatos de maestros y jóvenes independientes, demandaban la libertad de enseñanza, la derogación del artículo 3º constitucional reformado en 1934, la eliminación de toda doctrina ajena al “espíritu nacional” y la reivindicación del derecho de los padres para educar a sus hijos. Ante eso, Ávila Camacho prometió realizar la reforma demandada; y en cuanto al candidato opositor, Almazán, éste agrupaba en su campaña a esas mismas organizaciones demandantes.

Para dirigir la Secretaría de Educación, Ávila Camacho designó a Luis Sánchez Pontón, quien defendía la educación socialista desde tiempo atrás. En 1935, Sánchez Pontón expresó ante profesores y empleados de la SEP que la educación debía tener como objetivos: el uso de la ciencia para explicar el universo; la crítica social; la concepción de justicia social; la eliminación de prejuicios y supersticiones en torno a la

⁵⁸ Buenfil, con base en desarrollos conceptuales de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, explica que la noción de condensación “se conceptualiza como el punto que representa múltiples significados; implica el reenvío simbólico y la pluralidad en la que la especificidad de sus elementos no se elimina en la fusión [...]”. Además, la operación de condensación implica la de desplazamiento, la cual “alude a la circulación de un significado a través de diversos significantes [...]” (Buenfil, 2004: 279).

raza, la clase social y las diferencias sexuales; y se debería despertar en los alumnos su conciencia como miembros de una comunidad. Cuando Sánchez Pontón se desempeñaba como titular de la SEP (1940-1941) seguía sosteniendo los mismos principios educativos de 1935; sin embargo, para este momento la derecha dentro del gobierno había avanzado, así como los acuerdos entre ese sector y los conservadores de la sociedad civil; también proliferaban las organizaciones anticomunistas, y los sindicatos magisteriales estaban divididos y enfrentados (Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana [STERM] con influencia de Lombardo Toledano y los comunistas; Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación [SNATE] representante del sector opositor a la educación socialista; y el Frente Revolucionario de Maestros de México [FRMM] creado por la CNC para agrupar a los maestros rurales) y empezaban a excluirse a los elementos de izquierda; asimismo, comenzaban a abrirse escuelas privadas (Buenfil, 1990: 246).

Sánchez Pontón sólo pudo permanecer en su cargo menos de un año luego de los problemas político-ideológicos entre los gremios magisteriales, además de que él mismo fue acusado de estar del lado de los comunistas, y obligado a renunciar unos días después del primer informe de gobierno de Ávila Camacho (Medina, 1978: 352-357), en donde el presidente había hablado de la necesidad de establecer una educación que no albergara “doctrinas desprovistas de arraigo popular” y estuviera orientada hacia el fortalecimiento de la solidaridad nacional (Aguirre y Ávila, 1989: 78).

La expedición de la Ley Orgánica de la Educación Pública en diciembre de 1941 significó el inicio de la “rectificación”, pero aún no la eliminación, del término educación socialista (Buenfil, 1990: 251). Con esta medida el gobierno avilacamachista avanzó hacia el cumplimiento de una de sus promesas de campaña, abrir la participación del sector privado en la educación.

Luego de la destitución de Sánchez Pontón, el presidente nombró al general Octavio Véjar Vázquez como secretario de Educación (1941-1943), en esta nueva etapa la presencia de intereses privados y fuerzas conservadoras en la SEP se vio incrementada; también se avanzó en el proceso de subversión del significado de educación socialista mediante la construcción de un discurso caracterizado por la religiosidad y el conocimiento militar del nuevo secretario. Desde esa concepción discursiva, el proceso educativo empezó a construirse con la propuesta de un modelo educativo, el de la Escuela del Amor, y con términos de modelos buenos y antimodelos, como materialismo-socialismo igual a inmoral; religión-moral igual a valor espiritual (Buenfil, 1990: 255-256). El nuevo orden educativo esbozado por Véjar Vázquez se conformaba por una nueva reforma del artículo 3º constitucional que reflejara el sentir de la sociedad, la abolición de toda influencia extranjera en la escuela mexicana, el renacimiento espiritual y moral de la juventud, la educación como vía hacia la unidad nacional, la eliminación de la coeducación y la multiplicación de las escuelas privadas (Medina, 1978: 155).

Por otra parte, Véjar Vázquez concitó una mayor conflictividad en el sector educativo al perseguir y cesar a los trabajadores y maestros identificados con la izquierda; además de acentuar los conflictos en las organizaciones magisteriales. Esta política de enfrentamiento convirtió al secretario de Educación en uno de los obstáculos para la unificación magisterial que buscaba Ávila Camacho; debido a ello, fue destituido del cargo. En su lugar, fue designado Jaime Torres Bodet (1943-1946) un diplomático e intelectual que recibió el encargo de resolver los problemas del magisterio, el deterioro de la autoridad de los funcionarios educativos, la titulación de los maestros empíricos, y sobre todo, lograr la reforma del artículo 3º constitucional. En el momento en que tuvo lugar la nueva designación se llevó a cabo una aparente unificación magisterial y poco

después la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual se constituyó prácticamente en el único sindicato magisterial (Arnaut, 1998: 228).

En el discurso pronunciado en la sesión inaugural del congreso de unificación magisterial, celebrado el 24 de diciembre de 1943, Torres Bodet fue claro en sus propósitos de conciliación y de búsqueda de la unidad nacional:

Nuestra escuela habrá de ser una escuela para todos los mexicanos. Una escuela amplia y activa, en que las labores de la enseñanza no se posterguen a fines políticos indebidos, y en la cual todo lo que se aprenda prepare eficazmente a los educandos para la vida, dentro de un generoso sentido de concordia y de solidaridad nacional. No voy a la Secretaría de Educación a servir a ninguna secta. En el sentido profesional y polémico del vocablo, no soy político (Greaves, 2008: 56; Solana, *et al.*, 2001: 316; Arnaut, 1998: 232).

En su análisis del discurso de la “rectificación”, Buenfil muestra que Torres Bodet reemplazó el esquema cardenista con un discurso de espiritualismo, conciliación e internacionalismo (véase capítulo 4). Los temas sobre la educación para la paz y la democracia fueron reiterativos. Torres Bodet no sólo revisó los libros usados durante el cardenismo y eliminó de ellos la palabra socialismo, sino que también se modificó la identidad del profesor, pues ahora el profesor representado como sacerdote sería símbolo de educación, y ésta fue considerada como evangelización, como misión de redención. De esta manera, la campaña de alfabetización impulsada en su gestión frente a la SEP, de acuerdo con Buenfil, fue construida en términos cuasi religiosos (Buenfil, 1990: 266).

En los tres años que le correspondió conducir la política educativa del avilacamachismo, Torres Bodet hizo posible el proyecto de “rectificación” educativa de

acuerdo con lo que requería la política de la Unidad Nacional; además de la campaña de alfabetización, intensificó la construcción de escuelas al mismo tiempo que proliferaron las escuelas privadas (laicas y religiosas). Pero sobre todo, este intelectual que se representó a sí mismo como “no político”, pudo conjuntar los elementos que llevaron al final del régimen avilacamachista a lograr la reforma del artículo 3º constitucional para eliminar de su texto la educación socialista, y con ello dar respuesta a los sectores de derecha que desde el cardenismo exigían tal modificación. En la consecución de esta reforma contribuyó, de acuerdo con Buenfil, el cambio de mentalidad de algunos radicales que antes habían defendido la educación socialista como Lombardo Toledano, cuyo apoyo a la reforma de diciembre de 1946 “fue muy significativo en términos políticos desde su posición en la estructura simbólica de la fuerza laboral y su imagen como líder de los trabajadores” (Buenfil, 1990: 269). Además, esta reforma significó la derrota ideológica para la izquierda y el cardenismo, y un “golpe de timón” del autodenominado régimen revolucionario hacia la derecha.

La política de la Unidad Nacional conformó otro tipo de Estado que impulsó un modelo económico capitalista dirigido por un gobierno de derecha, el cual hegemonizó al favorecer abiertamente un proceso de industrialización en beneficio del capital nacional y extranjero, y en detrimento de los trabajadores y sectores populares excluyendo todo resquicio de las políticas sociales del cardenismo. Esto se logró con el impulso de los sectores conservadores e incluso con el alineamiento de la izquierda oficial. En este sentido, para el régimen el significado nacionalismo revolucionario implicaba la eliminación del imaginario “lucha de clases” y en su lugar fue instaurada la “unidad nacional”.

La retórica de la Unidad Nacional pretendió, en algunas ocasiones, disimular el énfasis en la importancia de la empresa privada y la agricultura comercial; el

crecimiento en las inversiones privadas y extranjeras; la sujeción del gobierno mexicano a los intereses económicos, ideológicos y militares de los Estados Unidos; acuerdos con la Iglesia y los sectores conservadores (PAN, sinarquismo, almazanismo); el control de los obreros; el declive de la reforma agraria; los bajos salarios y la carestía de los productos de primera necesidad; la eliminación de la educación socialista y la injerencia de la Iglesia y los particulares en la educación.

El nacionalismo revolucionario como espacio mítico instaurado por el régimen avilacamachista fue resignificado en el proceso de “rectificación” de la política popular del cardenismo (incluida en ésta la eliminación de la educación socialista), así como en la articulación de las demandas de los sectores conservadores y empresariales al discurso de la Unidad Nacional, y en la gradual exclusión de las demandas de los trabajadores y los campesinos que habían sido sujetos políticos durante el cardenismo. El nacionalismo revolucionario en este gobierno fue representado por el imaginario de la unidad nacional; ésta interpeló exitosamente a grupos extranjeros (dado el alineamiento del gobierno a los intereses bélicos de los Estados Unidos, y a las garantías otorgadas a la inversión extranjera); a grupos empresariales, a sectores de la clase media conservadora, a la derecha (panismo, sinarquismo) y a la Iglesia católica; así como a la antigua izquierda oficial (lombardismo y PCM), y a los líderes de organizaciones corporativizadas. Sin embargo, la Unidad Nacional se conformó como una configuración discursiva abierta, temporal y sujeta a la contingencia. Abierta, porque la unidad no fue completa, fue puesta en duda por sectores que no reconocieron la interpelación gubernamental; fue temporal porque respondió a la “rectificación” del cardenismo y a la coyuntura internacional marcada por la Segunda Guerra Mundial; y estuvo sujeta a la

contingencia representada por el advenimiento de un nuevo grupo —los civiles— que ascendería al poder luego de la sucesión presidencial.

Un elemento relevante en la construcción del imaginario de la Unidad Nacional fue la utilización, por parte del gobierno, de la amenaza a la integridad nacional representada por el fascismo y la Segunda Guerra Mundial. Además, los límites de la Unidad Nacional se manifestaron en el antagonismo de la población no corporativizada que no estuvo de acuerdo con la ideología de derecha del régimen, y/o que seguía sustentando un imaginario que correspondía al espacio mítico de los valores de la Revolución mexicana, o al cardenismo. Pero, como expondremos a continuación, en el caso regional del Territorio Norte de la Baja California amplios sectores de su población sí respondieron al llamado de la Unidad Nacional, e hicieron una resignificación del nacionalismo del régimen en la medida que se puso en juego la memoria histórica de los acontecimientos patrióticos del pasado regional. Y como se estudiará en el capítulo 3, los profesores terrinorteños, por su parte, aceptaron —o no cuestionaron— algunos aspectos de la política educativa de la Unidad Nacional y cumplieron con el programa emitido desde la SEP (véase capítulo 3, sección 3.4.).

2.4.1.1. Entre la unidad nacional y la amenaza extranjera, los bajacalifornianos protagonizan otro episodio épico, 1942.

Como respuesta al llamado del gobierno de Ávila Camacho para prepararse de manera unida y militar para defender a la patria en peligro, la población bajacaliforniana llevó a cabo una diversidad de prácticas patriotas que se muestran en el siguiente episodio épico donde aparecen la organización de la población bajacaliforniana en comités civiles de defensa; la movilización de los tijuaneños para la defensa del territorio

mexicano ante el intento del ejército de Estados Unidos de cruzar la frontera hacia México para contener un probable ataque japonés, en el marco de las acciones bélicas de la Segunda Guerra Mundial; la presencia de los profesores en las páginas de los periódicos con la publicación de pensamientos patrióticos, la composición de canciones alusivas a la patria, entre otras manifestaciones.

Gabriel Trujillo (2000) en su trabajo sobre la prensa escrita en Baja California, *La canción del progreso*, hace una recreación del ambiente que se vivía en la región por la movilización de tropas en la costa oeste de los EUA, luego de las confrontaciones en el océano Pacífico con los japoneses. Una vez más, y ahora a principios de 1942, la península de Baja California fue vista desde los Estados Unidos como un flanco desprotegido que había que cubrir inmediatamente pues podía ser un objetivo militar de los japoneses. La concentración de tropas en el estado de California, la vigilancia extrema, “una histeria colectiva que ve en cualquier sombra un japonés acechante” (Trujillo, 2000: 170), y la instalación de astilleros y fábricas de aviones, creó un clima bélico que se diseminó más allá de la frontera sur de los EUA hacia el Territorio Norte de la Baja California. Debido a una serie de medidas que fue tomando el gobierno de Manuel Ávila Camacho durante 1942, este clima bélico inundó la vida cotidiana de los bajacalifornianos al imponerse la militarización. Por una disposición presidencial fueron creados los comités civiles de defensa en los que participaban la Segunda Zona Militar (ubicada en Tijuana), cuyos soldados junto con los maestros llevaban a cabo la preparación militar de los civiles. También, se llevaron a cabo obscurecimientos de la ciudad y simulacros de bombardeo, como una réplica local de lo que se hacía en las ciudades del estado de California, EUA.

La *Revista Minerva* de Mexicali reprodujo las palabras del presidente Ávila Camacho, durante el informe de gobierno de 1942, relativas a la función e importancia de la Defensa Civil:

Estimando que la guerra moderna afecta integralmente todas las actividades de una nación que puede verse agredida, se han tomado las providencias para la creación de la Defensa Civil, en toda la República. El decreto sobre la materia ya fue expedido y se encuentra en pleno vigor. La Defensa Civil desempeñará una función de preparación y trabajo que posibilite resaltar todas las misiones que garanticen la seguridad de la población y del desarrollo de las actividades económicas; teniendo además a su cargo la instrucción, los servicios de orientación y propaganda, la dirección y control de la acción económica y las misiones de vigilancia e investigación, mediante un trabajo de cooperación entre las autoridades militares y civiles. Corresponde al Ejército la defensa activa y a este organismo la pasiva. La Defensa Civil por su naturaleza es complementaria de la actividad militar de la población. El desarrollo de los últimos acontecimientos, lo mismo en Europa que en Asia, ha demostrado la utilidad de prever a tiempo tal organización. **Es indispensable que nuestros compatriotas se percaten del deber que tienen de ayudar al Gobierno en una empresa que, en caso de peligro, aminorará las consecuencias en beneficio inmediato para ellos mismos y para sus familiares.** El Gobierno espera que en las mismas condiciones que la población civil ha respondido a la organización e instructivos, continúe su preparación.⁵⁹

Al clima de guerra también contribuyó el hecho de que en marzo de 1942, el presidente Ávila Camacho haya expedido un decreto para establecer la educación pública militar bajo las consideraciones de que:

⁵⁹ *Revista Minerva*, Mexicali, B.C., diciembre de 1942, edición de año nuevo, 1943.

[...] la organización militar del país requiere de todos y cada uno de los ciudadanos aptos, el conocimiento adecuado de las materias militares, para **defender su soberanía, integridad y decoro**; [...] que la adquisición de estos conocimientos debe ser en forma gradual, metódica y eficiente, principiando desde la niñez, y [...] que debe existir un órgano en causador y coordinador que centralice y dirija estas actividades, ante los organismos interesados, públicos y privados [...].⁶⁰

Asimismo, especificó dos categorías de educación militar: la que se impartiría a maestros y alumnos en las escuelas sostenidas por el Estado; y la preparación militar a la que estaban obligados todos los mexicanos, de acuerdo con la Ley del Servicio Militar Nacional. Además, se estableció que la encargada del Servicio de Educación Pública Militar sería la Secretaría de Educación Pública (SEP) con la colaboración del Estado Mayor Presidencial y las Secretarías de la Defensa Nacional y la Marina.⁶¹

Posteriormente, en agosto de 1942 se decretó la Ley del Servicio Militar Obligatorio, en donde se incorporó a los mexicanos mayores de 18 años de edad. Para entonces ya había quedado instituida en todo el país la Defensa Civil. Al respecto, el gobernador, coronel Rodolfo Sánchez Taboada, informó⁶² al presidente Manuel Ávila Camacho que se habían organizado los comités de defensa civil en el Territorio Norte de la Baja California (TNBC) y empezado sus actividades bajo el control de la Comandancia de la Zona Militar.⁶³ Al respecto Piñera y Ortiz (1983) escriben que esto último “despertó un notable sentimiento patriótico, tanto en Tijuana como en las demás

⁶⁰ *Diario Oficial de la Federación*, 2/III/1942.

⁶¹ *Ídem*.

⁶² Archivo General de la Nacional, fondo Manuel Ávila Camacho (AGN, MAC), exp. 550/44-20-2. Oficio del coronel Rodolfo Sánchez Taboada, gobernador del TNBC, a Manuel Ávila Camacho, presidente de la república, Mexicali, B.C., 8/VII/1942.

⁶³ En Tijuana desde febrero de 1942 se había constituido un comité de defensa civil, el cual convocó a las organizaciones obreras, cívicas y políticas, a que participaran en la preparación militar de los ciudadanos locales con el propósito de que pudieran colaborar con el ejército en la defensa nacional, si se presentaba alguna emergencia. El Sindicato Alba Roja, integrado por los trabajadores del Hipódromo de Agua Caliente, fue la primera organización que respondió. Periódico *Heraldo de Baja California*, Tijuana, B.C., 13/IV/1942.

poblaciones de Baja California” (Piñera y Ortiz, 1983: 547). La exaltación patriótica es evidente en el siguiente texto enviado por Cipriano Villanueva Garza, ex coronel y jefe de Migración en Mexicali, al presidente de la república, y en él se muestra la formación de una identidad que se asume como soldado y como mexicano ante el llamado del presidente de la república y apela a los símbolos y ritos del patriotismo:

Pendiente en esta lejanía de la sabia política internacional desarrollada por Ud., creí de mi deber, como viejo soldado de la Revolución y como mexicano, cooperar, aún cuando fuera modestamente, en **la patriótica empresa acometida por nuestro Gobierno**, e invité a todos los ciudadanos de la localidad que se consideraran útiles, para que, sin perjuicio de sus diversas actividades, nos fuéramos preparando militarmente, a fin de estar listos a la hora que se nos llamara, **para defender la integridad del suelo patrio**.

Fue así como el 20 de mayo último, inicié la formación del que ahora lleva por nombre Primer Batallón de Voluntarios del Valle de Mexicali, que cuenta a la fecha con cuatro compañías completas con Oficialidad y Clases, todos uniformados, disciplinados y listos para el momento que se ofrezca. El 16 de los corrientes, tuve la oportunidad de desfilas al frente de él y de este acto se tomaron algunas fotografías que me permito acompañar, así como el periódico “Cronos” que se edita en la localidad.

La cooperación, señor Presidente, no tiene más mérito que el haberse formado sin otra ayuda que la de sus propias integrantes y sin distingos de categorías sociales, pues en ella figuran Profesionistas, Comerciantes, Obreros de las distintas Centrales, Gerentes de los Bancos, etc., **hecho éste que revela la forma en que por acá interpretamos los altos propósitos de Ud. sobre la unificación nacional**.

El mes pasado nos pusimos a las órdenes del Comité de la Defensa Civil de esta ciudad; pero como el entusiasmo de estos buenos ciudadanos es desbordante y la fe en nuestro Primer Mandatario es absoluta, acordamos solicitar a Ud. atentamente, se sirva obsequiarnos una fotografía suya, para colocarla en la Comandancia de nuestro Cuartel.

Para finalizar, señor Presidente, me permito hacer del superior conocimiento de Ud., que hoy me dirijo al C. Secretario de la Defensa Nacional suplicándole que se haga entrega al Batallón de una bandera el 20 de noviembre próximo y se le faciliten armas o en su defecto que las adquiramos de nuestro peculio, si para ello no hay inconveniente. [...] El Comandante del Primer Batallón de Voluntarios.⁶⁴

En enero de este mismo año, llegó a Baja California el general Lázaro Cárdenas para establecer la comandancia de la zona militar del Pacífico en el puerto de Ensenada; así, las resonancias del conflicto bélico llegaron a las costas de la península. A su arribo el general hizo declaraciones a la prensa que no podían pasar inadvertidas para los bajacalifornianos, quienes lo consideraban como un presidente que había emprendido obras notables para el desarrollo del TNBC. A fin de que siguieran los lineamientos del régimen avilacamachista, Cárdenas hizo un llamado a la unidad y al nacionalismo de los bajacalifornianos con las siguientes palabras: “Cohesión nacional y trabajo intenso para hacer frente a la hora actual, ha dicho el Primer Magistrado de la Nación; y debemos cumplir este llamado, soldados y civiles, con el más firme y acendrado patriotismo que ningún habitante nacional o extranjero, permanezca sin producir”.⁶⁵

Los medios de comunicación locales también contribuían con la creación del ambiente de guerra, por ejemplo, el periódico *El Heraldo de Baja California* de Tijuana, publicaba diariamente información sobre la guerra en todo el mundo, ocupando la mayor parte de sus portadas en ello. Al mismo tiempo, este diario era transmisor de las líneas ideológicas del régimen avilacamachista, el cual llamaba a la unidad nacional

⁶⁴ Carta de Cipriano Villanueva, Jefe de Migración en Mexicali, B.C., a Manuel Ávila Camacho, presidente de la república, Mexicali, B.C., 30/IX/1942. AGN, MAC, exp. 550/44-20-2. Es imposible no considerar que la disposición tan acomoda al llamado presidencial, está atravesada por la condición de ser funcionario del gobierno federal situado en frontera, lo cual lleva al ex coronel Villanueva a organizar militarmente, por iniciativa propia, a los residentes varones de Mexicali.

⁶⁵ *El Heraldo de Baja California*, 5/1/1942

como un recurso para interpelar a todos los mexicanos, propagando que la lucha de clases y las diferencias de los grupos políticos eran cosa del pasado.

Por su parte, el maestro tijuanense, Jesús Ayala Treviño, inspector de zona escolar, escribió en ese mismo diario un artículo cargado de expresiones patrióticas y nacionalistas con motivo del significado, en 1942, de la fiesta cívica del 5 de Mayo:

México no ha nacido para soportar el oprobioso yugo de la esclavitud, **en el espíritu de sus hijos está profundamente arraigado el ideal de: independencia o muerte, por eso es que hasta nosotros llega el eco fatídico del galopeo de los legendarios jinetes del apocalipsis y que la integridad nacional se ve amenazada, el pueblo aquilata la justicia de los hechos con amplia visión y sin vacilar se pone al lado de las democracias, uniendo su destino al de los demás pueblos del Continente Americano en contra de la hidra de tres cabezas, Hitler, Mussolini e Hirohito, porque sabe que las causas justas son causas de Dios y la justicia tendrá que brillar en todo su esplendor.**

La heroica jornada del 5 de mayo, así como otras muchas no menos heroicas que **con letras de oro registra nuestra historia, han templado el alma nacional**, y todos al llegar el momento decisivo, hombres, mujeres y niños, se **disputarán el honor de ser los primeros para conservar incólume la herencia sagrada de nuestros próceres: nuestra querida Patria.**

La aurora del 5 de mayo brillará siempre en el horizonte de la antigua Anáhuac, y ayer como hoy siempre, México sabrá estar a la altura de su deber, cristalizando en hechos el bello pensamiento de la primera estrofa de **nuestro Himno: en cada hijo un soldado tendrá nuestra patria** (citado por Trujillo, 2000: 712).

En Mexicali, otro periódico da cuenta en sus notas informativas y en editoriales de la movilización militar y hace también una exaltación patriótica, con encabezados como: “La devoción a la patria es la primera de las virtudes”, para informar sobre la integración del Comité de Defensa Civil de esa ciudad; y también solicita la cooperación de residentes mexicanos en Caléxico, California, con la Defensa Civil de Mexicali, de la siguiente manera:

[...] quisiéramos que la Defensa Civil del Valle de Mexicali, tuviera toda la cooperación de los residentes de ambas ciudades, y en lo que respecta también toda la cooperación monetaria, ya que su principal objetivo [...] es la compra de un bombardero para nuestro país. **¡Se acerca la quema y hay que estar listos, que un soldado preparado, vale por cien!**⁶⁶

Además, la prensa escrita de Mexicali publicaba instrucciones para casos de ataques aéreos; y las crónicas de los desfiles con motivo del 16 de Septiembre y el 20 de Noviembre destacaban la exhibición militar de los batallones de voluntarios junto con las autoridades civiles y militares, así como con las organizaciones de charros; en estas marchas se desplegaban mantas donde se leían frases como: “Unidad, producción, trabajo”, “México luchará por el triunfo de sus ideales”. O se enfatizaba el hecho de que la Defensa Civil participara en el desfile del 16 de septiembre, al mismo tiempo en que se desdeñaba al cardenismo para reafirmar la adhesión a la unidad nacional del avilacamachismo, de la siguiente manera:

Jamás, desde la época del gobierno del coronel don Esteban Cantú (ahora miembro de la Defensa Civil del Valle de Mexicali) habíase tenido un lleno en nuestra ciudad,

⁶⁶ *El Tecolote*, Mexicali, B.C., 16/VIII/1942.

cabecera del Territorio, para conmemorar el aniversario de la Independencia de México [...] y porque ahora, estamos en un estado de guerra, y había que pasar lista de presentes. Por eso que a **glorificar la memoria del Padre de la Patria, el cura don Miguel Hidalgo y Costilla, símbolo mayor de nuestra Libertad, vinieran de los alrededores todos los mexicanos y extranjeros del buen vecino, patentizándose así la fuerte unidad que ahora existe en la familia mexicana, por la defensa del país, su religión, su credo, sus héroes, sus tumbas, sus leyendas, sus paisajes...** Ahora, no fue como ayer, una fiesta oficial con banderas exóticas que aparentemente parecían humillar a la nuestra, con bandos sindicales y políticos, con discursos excéntricos y con bailes burócratas como fin de fiesta... No; ahora ondeó en nuestra ciudad una bandera, la Bandera de la Patria; sólo fue un desfile, el de los mexicanos: el Batallón de Voluntarios de la Baja California, creado por la Defensa Civil del Valle de Mexicali, el que marchaba como un solo hombre. En él se hallaba, como **simple soldado, ¡Soldado de la Patria! el profesionista: abogados, médicos, ingenieros, químicos, el banquero, el comerciante en grande y en pequeña escala, el artesano, el campesino**, etc. Todos éstos ya no marchaban en sindicatos o sociedades, sino en el Batallón de Voluntarios de la Baja California, sin distinción de clases y categoría. Y **eso significa la demostración fehaciente de que tenemos un Solo Frente.**⁶⁷

En Mexicali, pronto empezaron a surgir poemas y canciones para exaltar el espíritu de unidad y patriotismo de la población. De esta manera, el Comité de Defensa Civil adoptó la letra y composición musical titulada “Marcha de Baja California en la guerra”:

Corramos a alistarnos, compatriotas
En las filas de México querido,
Que cualquier sacrificio nada importa

⁶⁷ *El Tecolote*, Mexicali, B.C., 27/IX/1942.

Cuando el sacro deber se haya cumplido.

No olvidemos que de México valiente
En sus hijos descansa la grandeza;
¡A marchar! bajacalifornianos,
Saliente el pecho y erguida la cabeza.

No olvidemos que Cuauhtémoc e Hidalgo,
Desde el cielo de gloria donde habitan,
Contemplan con orgullo al bravo pueblo
En aras de la Patria que se agita.

Corramos, compatriotas a la guerra,
Porque hoy nos convoca la Nación...
"Y retiemble en su centro la tierra
Al sonoro rugir del cañón".⁶⁸

Junto a estas muestras de exaltación de la defensa de la patria, del territorio y de la nación, y de exhibición del nacionalismo exacerbado, también había surgido la xenofobia contra los japoneses residentes en Baja California. A principios del año de 1942, la Secretaría de la Defensa Nacional expidió una orden para que los japoneses residentes en Baja California se concentraran en el centro del país, bajo la amenaza de que quien no cumpliera la orden sería arrestado.⁶⁹ Luego de esta noticia, los japoneses tuvieron que vender sus pertenencias y abandonar la ciudad de Mexicali. Lo que sucedió fue publicado de la siguiente manera, y el hecho de que los mexicanos adquirieran los bienes japoneses fue calificado por la prensa como una manera de recobrar la nacionalidad:

La raza se armó de chivas con arroz. Automóviles, trastes viejos, colchones y negocios.

La raza —triste es decirlo— que le gusta mucho lo de segunda mano, y que por algo será, algo así como la eterna brujería, por salarios de hambre y mucha política, hizo

⁶⁸ *Revista Minerva*, Mexicali, B.C., diciembre de 1942, Edición Especial Año Nuevo, 1943. Letra del Ing. Rafael M. Manríquez, y música del profesor Martín Reyna Muñoz.

⁶⁹ *El Tecolote*, 17/1/1942.

aparentemente su abril y mayo comprándole a los japoneses los enseres de sus residencias, al recibir éstos la orden de partida al centro del país.

La calle Altamirano, en las casas seguidas al Banco Pacífico, que estaban ocupadas por japoneses, se formó una especie de mercado público, donde en competencia unos a los otros, se hacían ofertas, generalmente sobre muebles deteriorados, trastes viejos, estufas de leña, perros, gatos, herramientas, etc. Entre los compradores había también gente reconocida de bastante dinero; pero éstos sólo conversaban con los capitalistas extranjeros tratando de comprarles los ranchos y otras propiedades. Pero no dejaban de formar parte del espectáculo teatral y jamás visto en nuestra ciudad [Mexicali]. Y era de llamar la atención cómo los miembros de esa colonia residente en nuestro Territorio, no disponían de casas bien equipadas, no obstante su enorme capital en giro, a semejanza de otras razas y de la nuestra que le gusta hacer gala de lujo con muebles de sala, comedor, recámara, cocina, retratos amplificadas, etc. Vimos cómo las estufas se hacían pedazos al cruzar la calle o ponerlos sobre los troques. Propiamente no fue barato lo que se adquirió, pues era tan enorme la competencia en ofrecimiento, aún hasta por un chaleco viejo, que los artículos se mantuvieron en un precio bastante bondadoso, especialmente en los automóviles. [...] Ahora los mexicanos han recobrado en parte su nacionalidad económica; pues con la disposición anterior, de la que someramente hacemos crónica sin procurar herir a nadie, se han quedado con barberías, tortillerías, fotografías, mercerías, etc.⁷⁰

En el mes de diciembre de 1942, la población de Tijuana participó en una movilización que muestra cómo sus sentimientos patrióticos —puestos a flor de piel— se pusieron a prueba luego de vivir varios meses inmersos en el clima bélico y sentir que la patria era acechada por la guerra. Ocurrió que una división del ejército de los Estados Unidos se estacionó en la línea fronteriza, en espera de una autorización del

⁷⁰ *El Tecolote*, 17/II/1942.

gobierno mexicano para cruzar hacia Baja California a fin de resguardar las costas de un probable ataque japonés. Según Piñera y Ortiz (1983), entre otros narradores, el general Cárdenas impidió el paso de esas tropas. Del lado mexicano, frente a la línea internacional se apostaron elementos de la Segunda Zona Militar y de la defensa civil, conformada por obreros, empleados de comercio, profesionistas, empleados públicos, y maestros, entre otros habitantes de la ciudad de Tijuana. Al mismo tiempo, el general Lázaro Cárdenas realizaba una conferencia en las instalaciones del ex Casino de Agua Caliente, con los jefes de la división militar estadounidense. El resultado de este encuentro fue el convencimiento de parte de Cárdenas a los estadounidenses de que el ejército mexicano podía garantizar la defensa de esta parte del territorio mexicano y “no permitiría que ningún ejército extranjero pisara el suelo patrio” (Piñera y Ortiz, 1983: 547). Se acordó, en esa reunión, que EUA proporcionaría al ejército mexicano los elementos técnicos (para asesoría y auxilio) y el equipo necesario para la defensa eficaz de la costa del Pacífico.

Sobre el incidente en la línea fronteriza, la profesora Josefina Rendón Parra expresó que en Tijuana:

Se estaban organizando grupos de voluntarios [...]. Las actividades se habían suspendido y todas las miradas estaban puestas hacia la línea en angustiosa espera [...]. Pasaban las horas y nadie se movía de sus puestos, hasta que llegó un momento en que las tropas norteamericanas empezaron a retirarse de la línea divisoria para regresar a San Diego (Citado por Piñera y Ortiz, 1983: 547).

Es notable cómo los maestros también participaron escribiendo en la prensa local y organizando fiestas cívicas.⁷¹ En esta ocasión, su actuación en la prensa escrita tenía el propósito de externar sus sentimientos patrióticos y alentar los de la población evocando de manera religiosa a los símbolos y héroes patrios del siglo XIX, ante un escenario de guerra mundial de donde emergía el enemigo que amenazaba a la patria. Los siguientes *Pensamientos patrióticos* son un ejemplo de ello:

- Que la Bandera con sus hermosos colores encienda en nuestros corazones la llama del amor a la Patria y que el Himno Nacional avive en nuestros pechos el valor para conservarla siempre libre. *Profesor Rosalío E. Moreno.*⁷²
- En todos los cantares y en todos los poemas en que los pueblos resumen la sentimentalidad de su alma resalta un canto único: su Himno Nacional. El nuestro es el exponente sublime de nuestra nacionalidad porque canta a la Patria sus epopeyas del pasado, nuestros propósitos del presente y los ideales del porvenir. *Profesor Enrique Gutiérrez y Gutiérrez.*⁷³
- ¿Quién de ustedes al oír los gloriosos acordes del Himno Nacional no siente en su pecho una honda ansiedad que lo incita a gritar ¡Viva México!? Todos y cada uno de los mexicanos sentimos reflejado en el Himno Patrio el carácter viril de nuestros héroes inmortales. *Profesor Martín Fiol.*⁷⁴
- ¡Himno de la Patria, inspiración de nuestros héroes, epopeya de nuestras libertades!; todo mexicano se esforzará hoy más que nunca para que sus notas sean siempre el Canto de la Victoria! *Profesora Guadalupe Franco Castorena.*⁷⁵
- Si en nuestras sentidas y bellas canciones y música folklórica palpita el alma bravía y romántica de nuestro pueblo, en el Himno Nacional palpita el alma de nuestra Patria, de

⁷¹ Esto será estudiado en el capítulo 4.

⁷² HBC, Tijuana, B.C., 19/VIII/1942.

⁷³ *Ídem.*

⁷⁴ *Ídem.*

⁷⁵ *Ídem.*

nuestros héroes y de nuestra nacionalidad. ¡Escúchelo con respeto y hónrelo siendo buen mexicano! *Profesor Francisco Amavisca Gutiérrez.*⁷⁶

- Mexicano: Ha llegado el momento de que cumplas con tu deber ciudadano. Tu Patria, tu bienestar y tu hogar están en peligro. ¡Prepárate y prepara a los tuyos para la defensa! *Profesora María Andrade Zamora.*⁷⁷
- Los gloriosos símbolos de nuestra Patria son: La Bandera, el Escudo y nuestro Himno Nacional: todo buen mexicano los ama, respeta y admira; demostrándolo en todo momento, se honra a sí mismo. *Profesor Adolfo Price Olivares.*⁷⁸
- ¡Himno Nacional Mexicano! Santa oración de mi país que simboliza excelsas virtudes, valor, sacrificios, abnegación, grandeza. Al escucharte sentimos grandes deseos de poder demostrar que como tantos héroes también sabemos defender a la Patria. Quisiera tener el numen del artista para cantar, para escribir o para pasar al lienzo todo lo que siento, pero no puedo más que dejar escapar el grito que brota de mi alma: ¡Viva México! *Profesora Albina Márquez de Arce.*⁷⁹
- Himno marcial de mi Patria: ¡Himno de esperanza! Al oír tus ardientes vibraciones, sentimos estremecer las fibras más sensibles de nuestro corazón. Si nuestra Patria llegare a probar nuevas amarguras antes que consentir un yugo en nuestro cuello recordemos que somos mexicanos y que lo mismo que Cuauhtémoc, Hidalgo y Juárez, preferimos perder la vida en su defensa. *Profesora Dominga Márquez M.*⁸⁰
- Todos los mexicanos debemos amar y respetar nuestro Himno Nacional; llegar hasta el sacrificio por conservar nuestra libertad, ese amor y esa justicia que viven en las estrofas y en las melodías hasta el último aliento por conservar nuestra integridad territorial y la moral de pueblo libre ¿Cómo lograrlo? Trabajando unidos en el campo y en las

⁷⁶ *Ídem.*

⁷⁷ HBC, Tijuana, B.C., 25/VIII/1942

⁷⁸ *Ídem.*

⁷⁹ *Ídem.*

⁸⁰ *Ídem.*

ciudades, atentos a las direcciones que se nos den. *Profesor Manuel Casillas Bustamante.*⁸¹

- Cual dignos descendientes de la raza azteca, alerta estamos Patria mía, dispuestos a caer si es necesario antes que permitir que osados invasores profanen con sus plantas la herencia bendita de nuestros mayores. *Profesora Emilia González C.*⁸²
- Nunca como ahora se necesita la verdadera unificación nacional para hacer frente a las fuerzas que tratan de destruir la Democracia y la Libertad de los Pueblos. Mexicanos: que las vibrantes notas de nuestro Himno Nacional sean la llamada que nos una fuertemente para luchar con éxito contra las fuerzas opresoras. *Profesor José Sánchez Ocampo.*⁸³
- Compatriotas: en este portentoso minuto de nuestra historia, el recuerdo de nuestros grandes muertos, surge de la inmortalidad. Escuchemos con religioso silencio las gloriosas estrofas de nuestro Himno Patrio y sigamos con valor y estoicismo nuestro lábaro bendito, Bandera gloriosa de la Libertad. *Profesor Néstor Ramírez G.*⁸⁴
- Quienquiera que seas y en el lugar donde te encuentres, el grandioso Canto Patrio te recordará que eres mexicano; descúbrete con respeto siempre que lo escuches, que así darás prueba de agradecimiento a los héroes que ofrendaron sus vidas por legarnos Libertad. *Profesora Guadalupe Leal Ojeda.*⁸⁵
- México, luchando por su independencia, por la unificación de sus habitantes, por el mejoramiento de la raza, por la elevación de la estructura moral y por la perpetuidad de sus principios humanitarios y políticos, hace honor en la primera estrofa de nuestro Himno Nacional que debemos cantar inspirados en sus ideas inmortales: “En el cielo tu eterno destino por el dedo de Dios se escribió”. *Profesora Petra Rodríguez Hernández.*⁸⁶

⁸¹ HBC, Tijuana, B.C., 29/VIII/1942

⁸² *Ídem.*

⁸³ HBC, Tijuana, B.C., 31/VIII/1942.

⁸⁴ *Ídem.*

⁸⁵ *Ídem.*

⁸⁶ *Ídem.*

Este tipo de manifestación pública de los maestros parece ser inédita. En este caso, en cada uno de los *Pensamientos patrióticos* está puesta en práctica la construcción de un imaginario social mediante la interpelación a la población tijuanaense para infundir en ella el sentimiento nacionalista y exaltar su patriotismo, de acuerdo con lo que pretendía la política de la unidad nacional del régimen avilacamachista, en esos momentos en que se consideraba que la “patria” estaba en riesgo debido a la Segunda Guerra Mundial. También las imágenes recreadas en estos pensamientos en torno a la Patria, la Bandera, el Himno Nacional remiten a las construidas en el siglo XIX, en la época del porfiriato (Hale, 1996; Florescano, 1996; Pérez Montfort, 2000).

En este episodio una diversidad de residentes de Tijuana, y también de Mexicali, en donde participan empleados, obreros, soldados, y maestros, respondieron al llamado de la unidad nacional del avilacamachismo organizando los comités civiles de defensa en el Territorio Norte de la Baja California en 1942, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, así como la defensa de la población del territorio mexicano ante el intento del ejército de Estados Unidos de cruzar la frontera hacia México para contener un probable ataque japonés. En esta ocasión, la amenaza no sólo provenía de los EUA sino también de su enemigo, Japón. En este aspecto, el nacionalismo, además de propiciar la exaltación patriótica también propició la xenofobia contra los japoneses,⁸⁷ pues una vez que el gobierno de Manuel Ávila Camacho declaró el ingreso de México, junto a los países “aliados”, en el conflicto bélico, los japoneses residentes en el TNBC fueron objeto de xenofobia por parte de bajacalifornianos.

⁸⁷ En este sentido se trató de una xenofobia diferenciada, dirigida sólo a los japoneses, y no a otros grupos extranjeros. En el Territorio Norte desde principios del siglo XX arribaron grupos de personas procedentes de otras partes del mundo: rusos, hindúes, italianos, chinos, japoneses, etc., con propósitos de colonización o para trabajar como asalariados. En este periodo estudiado, la xenofobia fue provocada desde el gobierno central al considerar enemigos a japoneses, alemanes e italianos.

La respuesta de estos residentes de Baja California no se limitó a las prácticas militares inducidas desde el gobierno federal, sino que las imágenes míticas del patriotismo y el nacionalismo, representadas en el Himno Nacional, la Patria, la Bandera, Cuauhtémoc, Hidalgo, Juárez, fueron estruendosamente evocadas en la literatura, la música, en los ritos cívicos —y cuyo soporte fue la prensa escrita— constituyendo una interpelación que desbordó en estos fronterizos sus sentimientos patrióticos y nacionalistas. No era para menos, la amenaza externa acechaba a la Patria, y era el momento en que los bajacalifornianos, como mexicanos, se aprestaron a instalarse en la primera línea de combate.

2.4.2. Mexicanidad y patriotismo como representaciones del nacionalismo revolucionario en el alemanismo.

Miguel Alemán Valdés (1906-1952), quien había sido el secretario de Gobernación del gobierno de Ávila Camacho, se convirtió en el candidato oficial con el apoyo del presidente y la aceptación de Lázaro Cárdenas, entre otros elementos puestos en juego en la lucha por el poder. Tuvo como principal contendiente, dentro del oficialismo a Ezequiel Padilla, secretario de Relaciones Exteriores del gobierno anterior, y quien había logrado obtener un enorme prestigio en los Estados Unidos (Medin, 1997: 37).

Las promesas de campaña realizadas por Alemán muestran rasgos de la coyuntura política, y de lo que era importante para los intereses del candidato: reestructurar al partido, ofrecer tranquilidad a la empresa privada; establecer reglas que permitieran el control de los trabajadores; encontrar vías para enfrentar los problemas de escasez e inflación; y sobre todo mandar mensajes tranquilizadores a la inversión extranjera. Según Alan Knight, la gente veía a Alemán como el candidato “nacionalista”

que ofrecería resistencia a la hegemonía económica de los Estados Unidos, y en ese país era considerado como un “nacionalista quisquilloso”, por lo que Alemán prometió a ese gobierno que la colaboración económica continuaría y que se reafirmaría la democracia (Knight, 2001: 315-317).

En el año de 1945 se resolvió en México la sucesión presidencial y se transformó el PRM en el Partido de la Revolución Institucionalizada (PRI), mientras que en el plano internacional llegaba a su fin la Segunda Guerra Mundial, y surgía un largo periodo histórico conocido como Guerra fría,⁸⁸ el cual inició con el plan presentado por el presidente de los Estados Unidos, Harry S. Truman, al Congreso para detener la expansión de la Unión Soviética hacia Europa y otras partes del mundo. La justificación de Truman para que Estados Unidos emprendiera esta nueva ofensiva era que había un “enfrentamiento de dos estilos de vida: el basado en la voluntad mayoritaria, instituciones y elecciones libres, gobierno representativo y libertades individuales por un lado, y por otro, el que se fincaría en la voluntad minoritaria por la fuerza, el terror y la supresión de las libertades” (Medina, 1979: 176). Es decir, se trataba de hacer prevalecer los valores de la democracia y de la libertad estadounidenses como valores universales. Esta acometida tuvo consecuencias en México al tomarse decisiones de carácter político e ideológico que alinearon al gobierno de Miguel Alemán a los requerimientos de la promoción del anticomunismo emprendida por el gobierno de los Estados Unidos. El anticomunismo fue integrado al discurso nacionalista oficial y presentado en la forma antagónica democracia *versus* comunismo. En la construcción

⁸⁸ Lorenzo Meyer explica que la Guerra fría fue “un conflicto donde se mezclaron el tradicional choque entre intereses nacionales de grandes potencias con otro de visiones del mundo antagónicas y excluyentes — diferentes concepciones sobre la naturaleza de la sociedad y del hombre. En muy poco tiempo ningún país pudo sustraerse de la gran pugna capitalismo-socialismo, desde luego no México” (Meyer, 2004: 95).

del discurso anticomunista también participaron los dirigentes del Partido de la Revolución Institucionalizada (PRI), los líderes de la CTM, los líderes empresariales, y sirvió para excluir radicalmente el liderazgo de Vicente Lombardo Toledano en la CTM, así como para aislar y debilitar a la izquierda (PCM) y emprender una campaña contra las reivindicaciones de los trabajadores (Knight, 2001: 317).

Al tomar protesta, el primer presidente civil de los gobiernos posrevolucionarios, conformó un gabinete caracterizado por hombres jóvenes y universitarios, y algunos de ellos empresarios; con lo cual el poder público dejó de estar dirigido por militares y pasó a un grupo de tecnócratas que ya no tenían lazos generacionales con la Revolución mexicana (Knight, 2001: 316); y quizá, tampoco nada les decía el significado del nacionalismo revolucionario que se desprendió de la ideología de la Constitución de 1917 y que fue sustentado durante las décadas de 1920 y 1930, y no compartían el imaginario del nacionalismo construido durante el cardenismo.

Aún cuando Miguel Alemán seguía apelando a la unidad nacional para hacerse de los apoyos para el ejercicio del poder, esa política ya no era necesaria en la medida que había concluido la Segunda Guerra Mundial, el entorno internacional adquiría otra configuración, y el pasado gobierno avilacamachista había avanzado en las rectificaciones del cardenismo; ante ello, el régimen alemanista se propuso construir el discurso de la “mexicanidad” como un modelo de representación del nacionalismo gubernamental con el cual los mexicanos debían identificarse.

La palabra mexicanidad empezó a mencionarse a partir del discurso de Miguel Alemán Valdés al tomar protesta como presidente de la República, y se vinculó a la idea de patria, democracia, trabajo, valores morales y espirituales, como se desprende de la siguiente cita:

Durante la jira política que realizamos por toda la extensión de la República, poniéndonos en contacto directo con el pueblo, palpamos el deseo profundo, en forma de decisión, de todos los mexicanos para colaborar en la realización de la grandeza de la Patria.

Este propósito democrático de la Nación es la base sobre la que descansa la mexicanidad que proclamamos como guía para la ejecución de nuestro Programa Nacional. Mexicanidad en la conciencia de que en nosotros mismos —en nuestro esfuerzo tesonero en el trabajo y en nuestras convicciones morales y espirituales— radica la solución de nuestros problemas [...] (Alemán, 1946: 1).

Sin embargo, la palabra mexicanidad pocas veces fue mencionada por el mismo presidente Miguel Alemán, fuera del discurso arriba citado sólo fue referida en el tercer informe de gobierno (1948-1949), en donde mexicanidad está ligada a la idea de trabajo, creación de riqueza, progreso, abundancia e industrialización. Es decir, se asocia con una idea de economía capitalista:

El trabajar y crear riqueza con nuestro esfuerzo es el signo de mexicanidad que identifica nuestro progreso y será lo único que nos dé abundancia, creándose así una economía fuerte y conveniente para la nación, al hacer más productivos los campos e intensificar el proceso de industrialización (Cámara de Diputados, 2006: 129).

Sin embargo, fue el presidente del PRI, general Rodolfo Sánchez Taboada⁸⁹ quien construyó el discurso de la mexicanidad como una configuración de elementos en

⁸⁹ El general Rodolfo Sánchez Taboada había sido gobernador del Territorio Norte de la Baja California, instituido por el general Lázaro Cárdenas; y permaneció en ese cargo de 1937 a 1944. Fue responsable de la ejecución del programa cardenista en la región, principalmente la reforma agraria. Durante el gobierno de Ávila Camacho, como gobernador del TNBC tuvo muchos enemigos al oponerse a medidas del gobierno federal, como lo estudiaremos en el capítulo 3. Estas circunstancias políticas del general Sánchez Taboada, junto con el papel que desempeñó durante el gobierno alemanista como presidente del PRI, nos permiten

torno a los cuales se estructuró la posición ideológica del partido. Poco después de la transformación del PRM en PRI, Sánchez Taboada estableció de manera enérgica que la doctrina oficial del partido y del gobierno de Alemán Valdés era la “mexicanidad”, y que se erradicaba cualquier asomo de izquierdismo, comunismo, socialismo o sovietismo dentro del gobierno (PRI, 1982: 600). Más adelante, Sánchez Taboada dictó a los dirigentes regionales los lineamientos de la nueva doctrina del partido:

Declaramos con decisión y claridad que no somos comunistas y que no seremos comunistas; que sobre todas las cosas amamos la libertad y no aceptamos ningún imperialismo; que afirmamos nuestro credo y nuestra convicción por la democracia, y que estamos dispuestos a luchar al lado del pueblo, incluso en contra de quienes, haciendo alarde de malabarismos verbales, tienden a imponer ideas que no están acordes con la realidad mexicana (*Excélsior*, 1º de septiembre de 1947, en Medina, 1979: 178).

En estas palabras se acentúan tres elementos ligados a la mexicanidad: la aceptación de la confrontación internacional de comunismo *versus* democracia; ante ello, la posición ambigua de rechazar al imperialismo, pues no se especifica qué imperialismo; y la exclusión de aquellos que internamente se identificaran como comunistas, lo cual se interpreta como dirigido de manera concreta a Vicente Lombardo Toledano, quien venía organizando el Partido Popular.⁹⁰

Además, Sánchez Taboada precisaba, retóricamente, los elementos de identificación del PRI con la Revolución mexicana:

explicar al personaje en distintas posiciones de sujeto que responden a distintas configuraciones discursivas, las cuales tienen la huella de la temporalidad, la apertura, y la contingencia.

⁹⁰ El Partido Popular fue fundado en 1949, y en 1961 se le agregó la palabra “socialista” para denotar que ahora sería “marxista leninista” (véase: Aguirre y Ávila, 2000: p. 102; Niblo, 2004: 197-199).

Confesamos también, con toda la energía de que somos capaces, que sí somos revolucionarios; que nuestros ideales son los de la Revolución Mexicana, ideales que han ido cristalizando ya en instituciones que forman parte integrante de la vida nacional; que luchamos y seguiremos luchando porque esas instituciones se mantengan y perfeccionen, y entre ellas se encuentra el ejido, la pequeña propiedad agrícola, el derecho de los trabajadores para organizarse sindicalmente y para defender sus conquistas, el derecho de contratación colectiva, el derecho de huelga, el seguro social, el derecho de la nación a la propiedad y explotación del subsuelo, el derecho del Gobierno para vigilar y dirigir la educación pública, la libertad de expresión, la libertad de asociación, la libertad de creencias, la libertad política y la de actividad económica (*Excélsior*, 1º de septiembre de 1947, en Medina, 1979: 179-180).

Se puede interpretar, entonces, que la Revolución había llegado a su fase institucional, manteniendo vigentes los principios políticos y sociales derivados del pacto social de 1917. Para Sánchez Taboada, en este momento de enunciación de la doctrina de la mexicanidad, el PRI debería llevar a cabo, además de las tareas electorales, otras de carácter propagandístico para difundir el “ideario mexicanista del señor Presidente de la República”. Esta propaganda se realizó publicando 200 mil ejemplares de la Constitución mexicana, la organización de los Juegos Florales de la Revolución, y la realización de los concursos de oratoria y de historia de la Revolución mexicana. Con estas actividades se pretendía resaltar los valores nacionales, y transmitir la idea de que los problemas del país sólo podían resolverse desde lo nacional (Medina, 1979: 181-182).

Para Sánchez Taboada lo que se posicionara fuera de la mexicanidad priista, como el comunismo, el socialismo, el sovietismo era necesario atacarlo de la manera que lo hizo durante la primera asamblea del PRI celebrada en 1950:

El llamado tercer partido ha crecido bajo el viento asfixiante del llamado marxismo criollo, fuera de la atmósfera pura y vital de la patria. Comunistoides e izquierdistas se confunden bajo una misma bandera y militan bajo una misma consigna [...] El PP es el partido de la gente sin patria, de los huérfanos de nacionalidad, de los que espiritualmente se encuentran desterrados de su propio país (Medin, 1997: 61).

Y no sólo se trataba de la exclusión radical del PP de Lombardo Toledano, sino también respecto del PAN y otras expresiones conservadoras, las cuales fueron señaladas como traidoras: “Los integrantes tradicionales del partido conservador — llámense reaccionarios, conservadores o sinarquistas— han vivido de la traición a México” (citado por Medin, 1997: 61). Con estos señalamientos desde el PRI se intentaba deslegitimar y neutralizar cualquier otra alternativa que se opusiera al proyecto de progreso y crecimiento económico capitalista centrado en la dependencia al capital extranjero y en el impulso de la oligarquía mexicana, y controlado desde el partido del gobierno

En el periodo alemanista, el partido creado por el Estado no sólo tuvo una reconfiguración en lo ideológico, para abandonar los elementos del nacionalismo revolucionario establecidos en los periodos anteriores, incluido los lineamientos de la Unidad Nacional —aun cuando en ocasiones era necesario acudir a esta expresión— sino que también se realizó una reconfiguración en su estructura. Asimismo, se continuó con la estrategia del avilacamachismo de neutralizar a los obreros y campesinos corporativizados en la CTM y la Confederación Nacional Campesina (CNC) mediante la

imposición del charrismo y el caciquismo; se anularon los vestigios del sindicalismo, socialismo y agrarismo; y se dio paso a la ascensión política de la CNOP, la cual reunía principalmente a grupos de los sectores medios. Al mismo tiempo, esa confederación asumió la dirección política del partido y dio base firme al poder presidencial (Knight, 2001: 316-318).

De manera paralela al alineamiento ideológico del gobierno alemanista y del PRI a la doctrina Truman, Miguel Alemán realizó un programa de gobierno que tuvo las siguientes características: el Estado dio prioridad a la iniciativa privada como pivote del desarrollo económico; así también, otorgó libertad a las inversiones particulares y garantías a los empresarios para que llevaran a cabo el proceso de industrialización. Además, se aseguró a los empresarios la “paz social” que el desarrollo económico requería: que no hubiera amenazas de afectación a sus inversiones. En cuanto a los trabajadores (sobre todo petroleros y ferrocarrileros), al mismo tiempo que se les pidió leal colaboración para la reorganización de esos ramos, se les advirtió que los intereses del país estaban por encima de los de grupo y que no era permitido hacer paros ilícitos. El sector agrario se orientó de manera muy similar: se otorgó apoyo a los proyectos agrarios que incrementaran la producción, se dio protección y garantía a la pequeña propiedad, a la propiedad ganadera, principalmente, y se restó apoyo al ejido. También, en este sector se construyó el discurso de la necesidad de la paz en el campo, de manera contraria —si ésta era amenazada— entonces se impondría desde “los medios legales disponibles”.⁹¹ Y en cuanto al capital extranjero, le fueron ofrecidas todo tipo de seguridades para obtener utilidades (Medin, 1997: 32-34)

⁹¹ En este escenario, el PCM fue declarado ilegal. Además, Miguel Alemán hizo adecuaciones al artículo 145 del Código Penal con el fin de penalizar actos que tendieran a la rebelión, a sediciones o a sonadas. Alemán se propuso encarcelar a todo aquél que incitara o realizara actos de sabotaje, subvirtiera el orden o la paz pública; de esa forma encarceló a líderes sindicales independientes que se enfrentaron al gobierno y a su antipopular política económica (véase Aguirre y Ávila, 2000). En su afán de neutralizar a la oposición

Con esas orientaciones, el gobierno de Alemán llevó a cabo un proyecto de desarrollo económico capitalista, que hacía a un lado la propiedad colectiva, cooperativa, y en cierto grado la estatal (las cuales habían sido relevantes durante el cardenismo) para favorecer a la propiedad privada y al capital extranjero. La legitimación retórica de este proyecto fue centrada en la doctrina alemanista de la mexicanidad, y en la evocación reiterada del patriotismo en discursos e informes de gobierno.

Así, durante una visita en Ciudad Juárez, Chihuahua, en el marco de la campaña presidencial, Miguel Alemán expresó a sus “compatriotas de dentro y de afuera del país” su concepto de patriotismo mexicano:

[...] la Patria es nuestro territorio y es nuestro pueblo, en la guerra como en la paz, bajo el símbolo de nuestra bandera. Es el esfuerzo de todos para la realización de una vida mejor; la determinación colectiva de mantener nuestra fraternidad por encima de cualesquiera intereses personales; la libertad de ejercitar todos nuestros derechos en el acatamiento consciente de nuestras leyes; y es, en fin, la aspiración a que al amparo de nuestras instituciones revolucionarias, se fortalezcan las libertades y se acelere el progreso de nuestra nación. Ciudad Juárez, Chih., 14 de noviembre de 1945”. (Discursos de Alemán, 11 de septiembre a 30 de diciembre de 1945: 118-119).

Durante la presentación del primer informe de gobierno, se dirigió a los agricultores y ejidatarios pidiéndoles que trabajaran la tierra con técnica y esfuerzo para

política del PRI, el régimen intervino asambleas sindicales, amedrentó líderes, militantes y candidatos de otros partidos; espío, persiguió y calumnió a disidentes políticos. Contra los obreros, la represión fue terrible; esto quedó demostrado en la huelga del sindicato de mineros de Nueva Rosita, Coahuila, estallada en octubre de 1950 en demanda de la revisión del contrato colectivo de trabajo a la empresa Mexican Zinc and Co. En su lucha, los mineros y sus familias emprendieron una marcha desde Nueva Rosita hasta la capital del país, conocida como “la caravana del hambre”, y un grupo de ellos fue terriblemente masacrado en la Ciudad de México (véase: Escobar, 2006).

producir alimentos; asimismo, a los industriales y obreros, aumentar la producción mediante la cooperación mutua, con materias primas nacionales, y manteniendo bajos los precios; y a los comerciantes, diciéndoles que el aumento excesivo de los precios era una falta de patriotismo que provocaba descontento popular, a todos ellos les hizo saber que:

El patriotismo no es sólo una explosión de sentimientos; sino la capacidad de los individuos para reconocer la supremacía de los valores y los intereses de la nación, sobre los intereses y los valores, de los grupos y de las personas. El verdadero amor a la patria se demuestra no sólo en los actos y celebraciones públicos y en las gestas guerreras, sino también, y más efectivamente, con el trabajo cotidiano, con el acatamiento a las leyes, con la disciplina que [...] nos imponemos nosotros mismos por respeto propio y respeto de los demás (Cámara de Diputados, 2006: 40-41)

Y al concluir la lectura del sexto informe de gobierno, Alemán se dirigió a sus “conciudadanos” para mencionar a la libertad como una práctica durante su administración. En sus palabras la libertad aparece también ligada a la idea de patria:

Muy poco valdrían los adelantos culturales y materiales y la prosperidad más grande que pudiéramos alcanzar si no gozáramos de libertad. Pero la propia libertad se desvirtuaría si no es guiada por el sentido de la patria, que radica en la certeza de la unificación nacional para forjar nuestro país y amarlo, de acuerdo con nuestro carácter y según nuestra capacidad, nuestra fe, nuestra voluntad y nuestro pensamiento” (Cámara de Diputados, 2006: 312).

Así, se acudía al patriotismo —según los dichos de Alemán— cuando éste exigía determinadas conductas de la población, como: esfuerzo, fraternidad por encima de intereses personales, ejercicio de la libertad dentro de la ley; acelerar el progreso, realizar trabajo cotidiano. Además, puede interpretarse que había otro patriotismo: el que inspiraba al propio Alemán para crear condiciones de libertad y de unificación nacional. El nacionalismo, y en particular el revolucionario, no estuvo presente en las arengas presidenciales, en su lugar, el patriotismo sirvió tanto para exigir determinadas conductas de la población que legitimaran las decisiones del gobierno como para nombrar a las intenciones que guiaban los actos de éste.

Con la reforma del artículo 3º constitucional, realizada en diciembre de 1946, fue establecida la orientación de la política educativa por varias décadas. Las directrices políticas, filosóficas e ideológicas de la educación habían sido construidas por Jaime Torres Bodet en el gobierno de Ávila Camacho; estos aspectos no fueron replanteados en el nuevo gobierno y se dio continuidad a algunos de los programas iniciados por Jaime Torres Bodet como: la campaña de alfabetización, la construcción de escuelas y la capacitación magisterial; así como la enseñanza técnica, considerada prioritaria, como veremos más adelante. Para dirigir la educación, Alemán nombró secretario a Manuel Gual Vidal (1946-1952) un hombre de negocios, abogado, y maestro en la Universidad Nacional Autónoma de México (Barbosa, 1985: 240).

La educación como tema o referencia central en las disertaciones políticas de Miguel Alemán no fue una preocupación constante, quedó supeditada al modelo de desarrollo económico impulsado por el alemanismo, es decir, tenía que responder a las necesidades industriales del país, lo cual quedó evidenciado desde el inicio de la administración alemanista. Por ejemplo, en el discurso de toma de protesta como

presidente de la república, la única mención cercana a la educación fue la necesidad de formar técnicos en el marco de los requerimientos de la industrialización del país:

Debemos realizar la industrialización que nos hemos propuesto. Durante el esfuerzo de la contienda armada pudimos crear nuevas industrias; [...] concurrencia de otros factores, entre ellos algunos de carácter fundamental, como la intervención de los técnicos, de los cuales carecemos en número suficiente, por lo que debemos formarlos en el interior de nuestras fronteras o fuera de ellas; enviando a los nuestros a capacitarse a otros países y recurriendo a aquellos expertos del extranjero, cuyos conocimientos sean necesarios para nuestro desarrollo industrial y científico (Alemán, 1946: 2).

En cada uno de los seis informes de gobierno, Miguel Alemán menciona el apoyo otorgado a la educación tecnológica, ya fuera mediante la dotación de laboratorios y equipos, el aumento en la inscripción escolar, los programas del Instituto Politécnico Nacional (IPN) para convertir en obreros calificados a los trabajadores, la construcción de la ciudad politécnica en el Distrito Federal, el aumento del presupuesto, o la construcción de institutos tecnológicos en Durango, Chihuahua, Jalisco, Coahuila y Veracruz. El recuento de la obra en torno a la educación tecnológica se hizo señalando que: “El progreso de la educación técnica es motivo de honda preocupación por parte del Gobierno, toda vez que es necesario satisfacer la demanda de técnicos que requiere la creciente industrialización del país”. Sin embargo, a diferencia del impulso dado por el gobierno cardenista a la formación de carreras técnicas para el desarrollo del país, Alemán lo hizo profundizando la erradicación de la educación social iniciada por Ávila Camacho; no otorgó apoyo a la educación rural; y estuvo constantemente señalando la necesidad de la participación de la iniciativa privada en la educación; de hecho, en el

primer año de gobierno otorgó 118 autorizaciones de reincorporación de planteles educativos privados (Cámara de Diputados, 2006).

Según sus informes de gobierno, Alemán impulsó la construcción y reparación de escuelas, por ejemplo, la edificación de la Escuela Nacional de Maestros, de aulas para primaria en el Distrito Federal, escuelas nuevas en las entidades federativas y en el Distrito Federal; asimismo, hablaba del éxito del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas al obtener apoyo financiero de los gobiernos estatales y de la iniciativa privada y dirigir el funcionamiento de una fábrica de mobiliario escolar. Además, en esas fuentes se informaba de la existencia de poco más de 3 800 comités de construcción en los estados; y la creación de un Patronato de Construcción de Escuelas en el Distrito Federal formado por representantes de la industria, la prensa, la banca y el comercio.⁹² En todos los informes se dan números de escuelas en construcción, por construirse y reparadas, a lo largo de todo el territorio nacional, así como las cifras del costo financiero; de esa manera Alemán mostraba el éxito de su campaña de construcción de escuelas, y en la cual estaban involucrados tanto el gobierno federal, los estatales, como la iniciativa privada (Cámara de Diputados, 2006).

Otro tema motivo de propaganda presidencial en los informes era la campaña de alfabetización, sobre la cual destacaba el número de alfabetizados desde el inicio en 1944 hasta el final de la administración alemanista, el cual rebasó los tres millones de personas. También en este rubro educativo, Miguel Alemán reconoció a la iniciativa privada por el apoyo financiero otorgado.

La obra “educativa” de Alemán se ilustraba con números en relación a la cobertura, los planteles construidos, y el presupuesto ejercido, tanto en la educación

⁹² Para el caso del Territorio Norte de la Baja California, en el siguiente capítulo se mencionará la creación y operación de los Patronatos Pro-Educación.

preescolar, secundaria, normal, y agrícola. La investigación científica también era objeto de propaganda al mencionar la creación de instituciones como el Instituto Nacional de Pedagogía, la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica, el Instituto de Astrofísica de Tonanzintla, el Instituto de Antropología e Historia, el Instituto Nacional Indigenista, el Instituto Nacional de la Juventud y del Colegio Nacional; y para apoyar e impulsar la cultura, el Instituto Nacional de Bellas Artes; también en este periodo se reanudaron las misiones culturales. Asimismo, su administración es muy reconocida por haber iniciado la construcción de Ciudad Universitaria en el Distrito Federal.

En cuanto al magisterio, sus referencias sólo señalan las “miles” de plazas creadas y que “ningún maestro titulado por la Federación carece [...] de oportunidad de trabajo”; además, destaca la nivelación de sueldos de los maestros de primaria y segunda enseñanza en el Distrito Federal, y los sobresueldos otorgados a maestros de zonas especiales (como la frontera). Sobre esto, omite decir que lo que él llama “beneficios otorgados al magisterio nacional” en realidad fueron producto de las movilizaciones y luchas magisteriales⁹³ (Cámara de Diputados, 2006).

Ante el recuento de la obra educativa de Alemán, centrada en el aspecto material, se ha hecho una crítica en el sentido de que decayó la alfabetización, la cuestión indigenista no tuvo la debida atención; y la enseñanza agrícola y la escuela rural fueron abandonadas (Cardiel Reyes, en Solana, *et al.*, 2001: 346). Por su parte, Tzvi Medin señala que la orientación de la educación tecnológica evidenciaba que la dependencia económica del país “se encontraba entrelazada esencialmente con una profunda dependencia tecnológica de los Estados Unidos, ya sea en lo que se refiere al

⁹³ En el siguiente capítulo se estudian los conflictos magisteriales en el Territorio Norte de la Baja California durante el gobierno de Miguel Alemán, hechos que contradicen lo dicho en los Informes de gobierno.

conocimiento como a los mismos profesionales” (Medin, 1990: 143). Además, se ha señalado que un conjunto de preceptos, a los cuales se les ha denominado “Doctrina Alemán”, sirvió para atacar las bases de la educación que se habían configurado durante las décadas del veinte y del treinta del siglo XX. Al respecto, Stephen R. Niblo señala:

En febrero de 1951 la Secretaría de Educación Pública (SEP) produjo un folleto titulado *Pro-México*. Los principios educativos de Alemán fueron enunciados en forma muy semejante a la de un catecismo secular: doce puntos a los que se llamó, en palabras del general Sánchez Taboada, líder del PRI, la doctrina Alemán. *Pro-México* se distribuyó en todas las escuelas públicas y privadas del país. Las instrucciones que acompañaban al folleto ordenaban a todos los maestros incorporarlo de inmediato a la enseñanza, so pena de despido si se negaban. El SNTE organizó una serie de mesas redondas para iniciar el proceso de diseminar el material entre las filas de los maestros de la nación. Quienes lo objetaban [...] eran amenazados de despido. El gobierno de Alemán cosechó una tormenta de protestas de maestros y miembros de la sociedad en general, no sólo a causa de la manera autoritaria en que se aplicó esa doctrina sino también a causa de la hipocresía del esfuerzo (Niblo, 2004: 194).

Esos doce puntos del contenido de la “doctrina Alemán” eran: a) la Revolución mexicana inspira al gobierno de Alemán; b) el gobierno es y debe ser considerado “esencialmente democrático”; c) el gobierno es de leyes; d) el gobierno es y debe ser considerado honesto; e) los mexicanos deben trabajar con ahínco; f) los recursos de la nación deben usarse para el bien de la nación; g) los trabajadores son la base del bienestar del país; h) los recursos humanos son el recurso más valioso; i) la grandeza moral de la nación es fundamental; j) la juventud debe reconocer sus responsabilidades;

k) el patriotismo debe alentarse; y l) en los asuntos internacionales debe mantenerse “invariable dignidad” (Niblo, 2004: 194). Para este autor, la doctrina Alemán fue un intento de controlar al sindicato de maestros; y su contenido generó muchos comentarios sobre todo lo concerniente a la “honestidad” debido a los alegatos sobre la corrupción de ese gobierno; así como el que la población no podía aceptar lo mencionado en los incisos e y f, pues el descenso del nivel de vida era una realidad y había una clara injerencia del capital extranjero. También, lo relativo a la juventud era muy cuestionado pues no podía exigírsele lo que los adultos en el poder no mostraban como responsabilidad (Niblo, 2004: 194).

De lo expuesto en esta sección, se plantea que el nacionalismo revolucionario (es decir, nacionalismo “legitimador”) como espacio mítico fue nuevamente resignificado por el régimen alemanista mediante una serie de operaciones: la radical “rectificación” del cardenismo (en aras de una industrialización dependiente del exterior y el alineamiento ideológico con los EUA —ahora como potencia ganadora de la Segunda Guerra Mundial—, todo vestigio de política popular y de socialismo fue erradicado); así como la profundización de algunos elementos de la unidad nacional avilacamachista.

El nacionalismo revolucionario del alemanismo fue representado en el imaginario del gobierno por la enunciación de la mexicanidad y del patriotismo en la retórica presidencial y en los lineamientos ideológicos del PRI. En este aspecto retórico, por un lado, el presidente de la república resignificó la mexicanidad y el patriotismo ligándolos con las nociones de patria, democracia, valores morales y espirituales, creación de riqueza, progreso, abundancia e industrialización; por otro lado, el presidente del PRI mediante la mexicanidad postuló al comunismo como contrario a la democracia, y esto le permitió excluir de manera radical del PRI a lo que él situó como enemigos:

comunistas, socialistas, pro soviéticos, lombardistas; y a quienes señaló como traidores a la patria: a los panistas y sinarquistas; al mismo tiempo que enunciaba que el PRI representaba los valores populares y nacionalistas de la Revolución mexicana.

La construcción de los imaginarios gubernamentales de mexicanidad y patriotismo ocurrió en un contexto con las siguientes características: primero, con respecto al periodo del avilacamachismo se continuó con un discurso anticomunista, la inclusión de los intereses del capital extranjero en el programa de gobierno, se prosiguió otorgando relevancia a la iniciativa privada en el desarrollo económico al tiempo que se restaba importancia al papel del Estado en la economía, el apoyo a la intervención de la Iglesia católica y de la iniciativa privada en la educación, el aislamiento y debilitamiento de la izquierda así como de la derecha panista y sinarquista, principalmente. Segundo, y ya referido concretamente al alemanismo, en este contexto tuvo lugar, en el marco internacional, el advenimiento del periodo de la Guerra fría; al interior del país, se llevó a cabo el reemplazo de las élites militares por civiles en la conducción del gobierno; se dio un enorme impulso a los sectores industriales y a la agricultura privada; y se reestructuró el partido oficial (ahora PRI) otorgando la dirección política a la clase media (CNOP) y corrompiendo a la CTM y a la CNC.

Otros elementos de la mexicanidad fueron los referidos a la “paz social”, es decir, la cooptación de los líderes obreros y campesinos con el fin de mantenerlos controlados, la represión brutal a los obreros y campesinos inconformes y disidentes; la prioridad a la educación técnica al servicio de la industrialización y dependiente de la tecnología de los EUA; el impulso a la alfabetización de un número muy significativo de mexicanos, esto como uno de los requerimientos de la modernización; y la promoción de la construcción de escuelas con una participación importante de la iniciativa privada.

En este periodo, la amenaza externa que atentaba contra la integridad nacional, en el periodo anterior era representada por el fascismo, ahora lo era el comunismo.

Sin embargo, la mexicanidad y el patriotismo enunciados como los ejes del nacionalismo del gobierno de Alemán construyeron una frontera de antagonismos representada por los elementos excluidos de todo beneficio político y económico y que sufrieron la carestía de la vida, la devaluación del peso, y la falta de libertad y democracia electoral y sindical. Estos mismos sectores (en su inmensa mayoría trabajadores industriales, campesinos, ejidatarios, estudiantes, grupos de clase media urbana, entre otros) rechazaron las prácticas clientelares, corruptas y represivas del régimen, y construyeron un discurso anti hegemónico que representó al PRI como un símbolo del control político de un régimen antipopular, entreguista a los EUA, corrupto y represor.⁹⁴ Estas características otorgadas por la población al partido de Estado, trascendieron el sexenio y en la medida en que persistieron tales prácticas ominosas en los gobiernos sucesivos se sedimentaron en el imaginario social. De esta manera, en este mismo imaginario social cobró fuerza el nacionalismo revolucionario emanado de la Constitución de 1917, el cardenismo, los héroes revolucionarios (Villa, Zapata), el apóstol de la democracia (Madero), y la figura de Juárez como el gobernante íntegro que restituyó la república, expulsó al extranjero invasor e hizo efectivo el laicismo. Todo ello son elementos imaginarios de un espacio mítico que sustenta la promesa de

⁹⁴ Me refiero a una corriente de la izquierda mexicana que se desprendió del Partido Comunista Mexicano (encabezados por Hernán Laborde y Valentín Campa); así como a un grupo de cardenistas (entre ellos Narciso Bassols) que en 1940 fundaron la Liga de Acción Política y la revista *Combate* (ambas desaparecieron en 1943); posteriormente, en 1943 fundaron la Asociación Socialista Unificada (ASU; antecedente del Partido Obrero Campesino de México –POCM–, creado en 1951). Estos grupos denunciaban el viraje hacia la derecha de la Revolución mexicana y hacían un diagnóstico de crisis insalvable. Frente al gobierno de Alemán tuvieron un postura crítica en torno a la política económica, las reformas a los artículos 3º y 27 constitucionales; sufrieron represión y/o encarcelamiento, como Campa (Aguirre y Ávila, 2000: 97-102). También en el periodo de Alemán aparece en el estado de Morelos, la guerrilla encabezada por el dirigente agrario Rubén Jaramillo (Castellanos, 2007).

horizonte de una sociedad posible en términos de justicia social, redistribución del ingreso, y garantías de satisfacción de todas las necesidades esenciales de la población en general, y de soberanía nacional.

En el periodo del alemanismo, para el caso del Territorio Norte de la Baja California, no se manifestaron prácticas discursivas patrióticas de ninguna índole, ya que la amenaza a la patria o a la nación, proveniente desde los EUA —como había sido en el pasado— había desaparecido. En este periodo, los EUA ya no era una amenaza, era el Buen Vecino; y para los EUA Miguel Alemán era “Mister Amigo”, el socio para hacer negocios. En términos generales, el gobierno alemanista fracasó en su intento de convencer a los mexicanos de que la amenaza estaba dentro del país, en la izquierda y en la derecha, los cuales no tenían ninguna representatividad en la mexicanidad; pero los mexicanos vieron en las obras de gobierno (sobre todo en las prácticas de cooptación, corrupción y antidemocráticas) la claudicación a los principios de la Revolución mexicana. Sin embargo, como será expuesto en el capítulo 3, en el Territorio Norte de la Baja California, en la medida que los maestros se inconformaban ante la falta de pago de sus salarios y se cuestionaba al gobierno local (representante del alemanismo) se activó el mito de la amenaza a la mexicanidad al señalar a los opositores (miembros del magisterio) como lombardistas, panistas o comunistas.

2.5. Conclusiones del capítulo.

En este capítulo hemos realizado una trayectoria conceptual, histórica y empírica de los significantes nacionalismo y patriotismo. Lo primero, lo conceptual, haciendo una revisión de las explicaciones de los estudiosos más destacados en este campo, donde aparecen diversos abordajes, ya sea como: ideología, movimiento social y político,

doctrina y principio de legitimidad política, identidad colectiva, comunidad imaginada, sentimiento de pertenencia a una nación o a una patria. Esto muestra la condición vacía de tales significantes, y que sus significados van instaurándose de acuerdo con las perspectivas de analíticas procedentes de varias disciplinas sociales que van desde la sociología, la ciencia política, los estudios culturales, hasta la historia. Este panorama de explicaciones presenta un problema de dispersión conceptual, de allí que el concepto de “espacio mítico” desde la perspectiva del APD, opere como una función restauradora —excluyendo el sentido de falsedad— que permite interpretar al nacionalismo y el patriotismo como nociones que habilitan un horizonte de posibilidad de una determinada sociedad: la nación o la patria que se desea forjar, ya sea restaurando elementos de un pasado o de un modelo exterior (como el liberalismo), que se glorifican. En las distintas etapas de la historia de México, particularmente el nacionalismo “legitimador” como espacio mítico, ha sido constantemente resignificado: nacionalismo criollo, el liberalismo, el nacionalismo revolucionario, el nacionalismo posrevolucionario, el cardenismo, la unidad nacional o la mexicanidad.

Desde el APD, el nacionalismo y el patriotismo son dimensionados y explicados en su historicidad, temporalidad, insertos en estructuras abiertas y sujetos a la contingencia, y denotan marcas o huellas de estructuras anteriores, así como la presencia de elementos simbólicos amenazantes, antagónicos y constitutivos de la identidad nacional, ubicados tanto en el exterior como en el interior de la nación. Estos procesos, permiten la conformación de diversas configuraciones discursivas en torno a determinados proyectos de nación, en el lapso comprendido entre el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX en México. El espacio mítico no sólo es la promesa de una sociedad imaginada, sino también un horizonte frente al cual tiene lugar la construcción de identidades sociales, por ejemplo, los mexicanos, los conservadores, los liberales,

los revolucionarios, los mexicanos, etcétera, y junto con ellos la creación y re-creación de imaginarios sociales.

La trayectoria histórica se pone de relieve al presentar la confrontación y lucha por la hegemonía de dos proyectos de nación una vez ocurridas las guerras de Independencia y de Reforma durante el siglo XIX, en que se conformó la construcción de espacios míticos contrapuestos al referirse a proyectos de sociedad diferentes entre sí: por un lado, la patria criolla: monárquica y católica; por el otro, la patria liberal: la república y la reforma (es decir, el laicismo, la separación de la Iglesia de los asuntos públicos, y la incorporación de las tierras comunales al mercado). Sin embargo, ambos proyectos mitificaban el pasado indígena y excluían de su presente a la población indígena. El triunfo de una expresión política e ideológica le otorgó un significado liberal al patriotismo, e instituyó una frontera antagónica con el proyecto conservador.

Una vez ocurrida la Revolución mexicana, el proyecto político triunfador construyó en 1920, un andamiaje ideológico al que se le denominó “nacionalismo revolucionario” y se diferenció de todo lo que aludiera al régimen pasado, el porfiriato. En el nacionalismo revolucionario se incluyó al patriotismo, pero éste se sujetó al interés de cada uno de los grupos que fueron detentando el poder. De manera sucesiva, el nacionalismo revolucionario como expresión de los triunfadores de la Revolución (obregonistas, callistas, es decir, sonorenses), fue a su vez reemplazado por el cardenismo, el socialismo, la unidad nacional, la mexicanidad y patriotismo alemanista. Cada una de estas expresiones ofrecían desde el Estado un determinado tipo de sociedad: una sociedad capitalista, con una patria soberana, con inclusión de los pequeños propietarios; o una sociedad socialista; o, la reaparición de elementos del proyecto conservador del siglo XIX y derrotado por el liberalismo, es decir, una sociedad de conservadores, católicos y extranjeros unidos en pos del desarrollo capitalista

mezclada con elementos liberales; o una sociedad moderna, civil, industrial, anticomunista, aliada al capital extranjero, al mismo tiempo que liberal y progresista, católica. De esa manera debían interpretarse los distintos significados de patria y de nacionalismo, de acuerdo con el imaginario del grupo gobernante en turno.

La trayectoria empírica está dada por las narrativas historiográficas que permiten ordenar cronológicamente un recuento de los momentos épicos en que una población en particular, y ciertos sectores sociales (esto es, los bajacalifornianos y los maestros) fueron protagonistas de acciones que los llevaron a defender a la patria, y a identificarse como mexicanos, bajacalifornianos, frente al exterior (los EUA) y desde el regionalismo frente a una idea de nación federalizada y sustentadora de los valores del nacionalismo revolucionario. Además, en este rubro, no sólo las prácticas patriotas de la población bajacaliforniana se conforman en superficies de inscripción del nacionalismo y del patriotismo, sino también la labor de escribir la memoria histórica de tales prácticas, y de nombrar a determinados actores como héroes, o como patriotas o nacionalistas, como en el caso del quehacer educativo y de liderazgo de los maestros de Baja California. En estas prácticas tienen lugar las resignificaciones del nacionalismo revolucionario “legitimador” en el Territorio Norte de la Baja California.

Finalmente, el espacio mítico representado por un imaginario de patria o de nación, según sea el momento histórico, se expresa de muy diversas maneras: el criollismo imaginó una patria monárquica y católica, donde los indígenas no tenían cabida. El liberalismo soñó en la patria republicana y jacobina creada en las revoluciones francesa y estadounidense; en ella tampoco eran incluidos los indígenas y los trabajadores. La patria y, ahora explícitamente, la nación fue prefigurada en el pacto social de 1917; la conformaban además de las élites, el pueblo: campesinos, indígenas, trabajadores, cuyas demandas y satisfacción de necesidades quedaban garantizadas

en el marco jurídico. El arribo a este imaginario se hizo en los campos de batalla, donde quedaron —según algunos autores— alrededor de un millón de muertos.

Posteriormente, durante los gobiernos posrevolucionarios, y teniendo como referente la Revolución de 1910, y ante la necesidad de reconstruir y homogenizar al país luego de diez años de guerras intestinas, el nacionalismo fue impuesto en el imaginario social mediante varias superficies: el discurso oficial, el marco jurídico, las expresiones artísticas y culturales, en el programa educativo y en las teorías indigenistas/integracionistas, principalmente, que concebían a la identidad del mexicano como el producto del mestizaje español/indígena. Sin embargo, ese nacionalismo “legitimador” (durante los gobiernos de Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles) tuvo una orientación distinta hacia el gobierno de los EUA, pues se trataba de evitar una intervención de ese país, tener acceso a créditos, y dar garantías al capital extranjero. Además, en este periodo, y en aras de ensalzar el mestizaje como base de la identidad nacional, se propició el racismo y la xenofobia. Estas expresiones del nacionalismo posrevolucionario “legitimador” ocurrieron durante los gobiernos obregonistas y callistas, y coinciden con el primer momento de la Mística de la Revolución Mexicana, de acuerdo con Buenfil (2004, 1996, 1994, 1990).

En la década de los treinta, sobre todo en el periodo 1934-1940, el nacionalismo posrevolucionario se desplegó mediante una política gubernamental de índole socialista y popular, encabezada por el cardenismo. El radicalismo se expresó en el papel protagónico de México en la unidad latinoamericana, así como en la defensa del territorio nacional y los recursos naturales, la defensa económica y política frente al extranjero, en un momento en que en el mundo avanzaba el fascismo. Además, la educación socialista, la organización de los campesinos y los trabajadores; una política cultural que promovía los valores de los pueblos indígenas; y una idea de identidad

nacional con rasgos indígenas más que mestizos, fueron elementos de ese nacionalismo, también denominado cardenista. Esta etapa del nacionalismo posrevolucionario coincide con el momento de la radicalización del MRM (Buenfil, 1990). Otro autor (Knight, 1990) considera que en este periodo, las tesis indigenistas extremas, el nacionalismo tuvo un cariz de racismo “a la inversa”, esto es, la predominancia de lo indígena sobre lo mestizo.

Asimismo, el nacionalismo y el patriotismo tienen una distinción de orden social, pues mientras que el primero es un espacio mítico construido desde las élites gobernantes, el segundo es construido a partir de los sentimientos de la población.

La historicidad del término nacionalismo posrevolucionario muestra tanto los elementos de inclusión, como los de exclusión en su instauración hegemónica. Es el caso de cómo el nacionalismo conservador —proveniente de la época colonial— no pudo ser erradicado, ya que sus elementos principales seguían sosteniéndose luego de la Revolución mexicana por parte de grupos conservadores ligados a la jerarquía de la Iglesia católica; y los cuales se exacerbaban en la medida que los gobiernos posrevolucionarios construían un discurso anticlerical.

El momento de mayor acercamiento al mito de la Revolución mexicana, es decir, de la plenitud del nacionalismo revolucionario, lo fue el cardenismo. Si la Mística de la Revolución Mexicana fue “rectificada” en el avilacamachismo (Buenfil, 1990), el nacionalismo como elemento de esa mística, también fue rectificado significándolo como unidad nacional. En esta trayectoria el arribo al gobierno de un nuevo grupo de la élite: los civiles, jóvenes, universitarios, empresarios capitalistas, desarrollistas, profundizaron la “rectificación” del nacionalismo revolucionario y del cardenismo, e hicieron del significante “mexicanidad” el eje ideológico para señalar y excluir a sus opositores; y ante el casi borramiento de la palabra “nacionalismo”, intentaron

fallidamente encontrar en la de “patriotismo” la llave para convencer a los mexicanos de que la nación prefigurada en el pacto de 1917 ya no existía.

Estos elementos de interpretación del nacionalismo en el periodo 1940-1952, y en toda la trayectoria histórica que le precede, permitirán en el capítulo siguiente, contextualizar los procesos históricos ocurridos en el Territorio Norte de la Baja California, en especial, los concernientes a la relación entre esta región y el gobierno federal; el desplazamiento producido por la federalización educativa del avilacamachismo; las posiciones de sujeto de los profesores, y la manera en que se resignifica la política educativa de la Unidad Nacional; y también, en el capítulo cuatro permitirán alumbrar la resignificación del nacionalismo revolucionario por los profesores en sus prácticas como líderes sociales en este mismo territorio.

Capítulo 3. Antagonismo y articulación: la hegemonización de la política educativa de la Unidad Nacional en el Territorio Norte de la Baja California, 1940-1952.

Introducción.

A diferencia de otros periodos de la historia de Baja California en el siglo XX, el relativo a la década de 1940 ha sido poco estudiado. Los trabajos realizados tienen un acercamiento a estos años haciendo un recuento que parte de mediados del siglo XIX y llega al periodo cardenista (1934-1940). Este último periodo es tratado como un momento de impulso al desarrollo de la región y de inicios de la integración al país (Piñera, 1983). Otros referentes de carácter historiográfico se acotan, principalmente, en dos temas: por un lado, el clima provocado en la región por la Segunda Guerra Mundial y la situación económica creada por los intereses bélicos de los EUA en el suroeste de ese país; y por otro, la demanda al gobierno federal por parte de grupos económicos y políticos locales de que Baja California se constituyera como “estado libre y soberano”.

Al revisar el estado del arte de la historiografía bajacaliforniana⁹⁵ se constata que el tema de la educación presenta un enorme vacío,⁹⁶ por ello, para realizar la presente investigación, fue necesario consultar fuentes primarias en archivos y hemerotecas (en Baja California y en la Ciudad de México) y obtener el testimonio de algunos profesores que vivieron la época estudiada;⁹⁷ con el material que se obtuvo fue posible construir

⁹⁵ Entre la literatura que incluye el periodo 1940-1950, se encuentran Piñera (1983); Aguirre (1989); Contreras (1989), Salas-Porras (1989); Alegría (1992); Anguiano (1995); Canales (1995); Taylor (2000, 2002), Trujillo (2000, 2002), entre otros.

⁹⁶ Véase nota 2 de la Introducción general.

⁹⁷ Estos testimonios se estudian en el capítulo 4.

una cronología-relato que revelara una superficie de inscripción para tramitar una interpretación de sucesos relevantes de la educación en el Territorio Norte de la Baja California en el lapso 1940-1952.

El presente capítulo, que se centra en el TNBC, toma en consideración que la política educativa poscardenista impulsada por el avilacamachismo y el alemanismo (como se vio en el capítulo 2) se desplegó e impuso mediante el llamado del régimen a la unidad nacional (1940-1946) el cual sobredeterminó las prácticas patrióticas y nacionalistas de los terrinorteños (1942); y, también, mediante la invocación a la mexicanidad (1946-1952), la cual llevó a los profesores terrinorteños a incorporarse y a dirigir el Partido Revolucionario Institucional (PRI) en Baja California, justo en el periodo previo a que éste fuera elevado a la condición de entidad federativa.

Asimismo, el desarrollo de este capítulo tiene en cuenta que el proceso local ocurre en un contexto más amplio, en el sentido de que la política educativa federal se impuso mediante acciones gubernamentales concretas como la federalización centralizada de los sistemas educativos de las entidades y los territorios federales, al mismo tiempo que se aplicaba el programa educativo.⁹⁸

De allí que este capítulo tenga como objetivo: historiografiar las configuraciones discursivas que emergieron en el Territorio Norte de la Baja California (TNBC) con el proceso de hegemonización de la política educativa de la unidad nacional en el periodo 1940-1952, esto es, durante los gobiernos federales de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) y Miguel Alemán Valdés (1946-1952). Este periodo coincide localmente con los últimos doce años del Territorio Norte como una entidad dependiente del gobierno federal.

⁹⁸ A diferencia de los estados en donde la federalización se impuso, o tuvo que ser negociada, a expensas de los sistemas educativos estatales; en el caso de Baja California, dada su condición de territorio, no existía ni el sistema estatal ni el municipal de educación; por ello, la federalización abarcó a todas las escuelas de nivel preprimario, primario y secundario que existían o fueron creadas entre 1940 y 1953.

En esta historiografía se relatará y analizará cómo diversos aspectos de la política educativa impuesta desde el gobierno federal propiciaron el desplazamiento del orden cardenista instituido en el TNBC entre 1934-1940, y dieron lugar a diversas configuraciones discursivas terrinorteñas que, o bien, antagonizaron o articularon radicalmente con el proyecto federal.

El proceso de hegemonización de la federalización centralizadora del gobierno federal de la década de 1940 es de carácter histórico, pues contiene elementos provenientes de los primeros esfuerzos de federalización realizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la década de 1920, y durante el gobierno del presidente Lázaro Cárdenas (1934-1940), los cuales fueron fallidos e incompletos, pues en el primer caso la dependencia federal desistió de su propósito de controlar la educación del Distrito Norte de Baja California; y en el segundo caso, el control sólo se dio en la aplicación del programa de la educación socialista, dejando al gobierno del TNBC aspectos de orden administrativo y de control magisterial. En el caso del cardenismo se logró modificar la estructura educativa del territorio, la cual vivía la secuela de los efectos causados por la Gran Depresión a principios de la década de 1930. Las modificaciones realizadas por el gobierno cardenista en el TNBC en la educación fueron: el nombramiento de autoridades desde la SEP, pues en los periodos previos al cardenismo eran los gobernadores bajacalifornianos quienes hacían estas designaciones; la aplicación del programa de la escuela socialista, la conformación de sindicatos magisteriales, la inmigración de maestros desde otros sitios del país; el involucramiento de los maestros en la solución de los problemas de la comunidad; la construcción de edificios escolares, todo lo cual fue correlativo a la política de integración del territorio al proyecto de gobierno nacional, uno de cuyos rasgos fue la

política de colonización de Baja California con mexicanos y el reparto agrario (Maríñez, 2005).

Otro objetivo en este capítulo es conocer las condiciones que facilitaron la creación de una identidad de liderazgo social de los profesores⁹⁹ en la comunidad terrinorteña, en la medida de cómo éstos se insertan (esto es, qué posiciones de sujeto se instauran y qué relaciones establecen con otros sujetos sociales) en las configuraciones discursivas creadas a partir de la hegemonización de la política federal educativa.

Los objetivos aquí mencionados requieren formular un conjunto de problemas como los siguientes: ¿Cómo interpretar este proceso de carácter histórico durante el cual se expresaron varias configuraciones discursivas de la educación en Baja California?, ¿cómo develar que se trató de un proceso marcado por una tensión constante entre lo local y lo federal?, ¿qué identidades y prácticas surgieron en este proceso histórico?, ¿cómo participaron los maestros?, y ¿qué identidades se construyeron en esa participación? Esta problematización permite abrir un horizonte de intelección con herramientas del Análisis Político de Discurso como la lógica de la hegemonía, y categorías como antagonismo y articulación, entre otras, a fin de construir una interpretación que responda a tales cuestionamientos.

3.1. Las lógicas de la hegemonía, el antagonismo y la articulación para iluminar el impacto de la política educativa de la unidad nacional en el TNBC.

La lógica de la hegemonía implica la articulación de una diversidad de elementos; según Laclau, éste es el campo en que tiene lugar la hegemonía (Laclau, 2004: 177). A partir

⁹⁹ El tema del liderazgo se estudia en el capítulo 4 de esta tesis.

de considerar “el carácter abierto e incompleto de lo social” es que “puede constituirse en un campo dominado por prácticas articuladoras”. La lógica hegemónica no se agota sólo en la articulación, sino que ésta implica “un enfrentamiento con prácticas articuladoras antagónicas”. Esto mismo, desde la propuesta teórica de este autor, también significa que tienen lugar “fenómenos de equivalencia y efectos de frontera” (Laclau, 2004: 177-179).

En este sentido, los discursos de la política educativa de la unidad nacional y la federalización centralizada de la educación instaurados a partir de 1940, al aplicarse en el TNBC conllevaban elementos de negatividad que dislocaron el orden educativo del periodo previo en esta región (1934-1940) estableciendo de esta manera, por un lado, una frontera con el cardenismo, y por otro negando las posibilidades de creación de un sistema terrinorteño de educación; y permitieron el surgimiento de configuraciones discursivas de carácter antagónico. Esto hizo factible que en la década de los 40, la federalización centralizada, aún cuando fuera incompleta, defectuosa, precaria, se instaurara como una práctica del gobierno federal por largo tiempo en la región.

La instauración del discurso de la “política educativa de la unidad nacional” y la “federalización centralizadora” fue mediante una práctica hegemónica que revela su carácter político al establecer una frontera con el discurso Pro-Estado que demandaba la creación de la entidad federativa. En este sentido, David Howarth (2005) nos da pistas al explicar el campo de lo político implicado en la hegemonía:

La lógica de la hegemonía, junto con la gramática de los conceptos y condiciones relacionadas que la hacen posible, provee un lenguaje de descripción para el análisis de los fenómenos políticos. Más específicamente, el funcionamiento de una lógica hegemónica presupone la existencia de un campo social cruzado por antagonismos y la

disponibilidad de elementos ideológicos contingentes —o “significantes flotantes”— que pueden articularse por medio de proyectos políticos opuestos que pugnan por conferirles significado (Howarth, 2005: 50-51).

Por su parte, Chantal Mouffe (2009) sobre la naturaleza de lo político plantea que los conceptos de “antagonismo y “hegemonía”, son nociones que [...] apuntan a la necesidad de reconocer la dimensión de la negatividad radical que se manifiesta en la siempre presente posibilidad del antagonismo que impide la totalización final de la sociedad y que cierra la posibilidad de una sociedad más allá de la división y el poder.

En concordancia con lo planteado por Laclau, Mouffe también señala que cualquier clase de orden social está atravesado por su naturaleza hegemónica, de allí que la sociedad sea considerada como el producto de una serie de prácticas cuyo propósito es establecer orden en un contexto de contingencia (Mouffe, 2009). De esta manera, las prácticas hegemónicas son planteadas por Laclau y Mouffe como “prácticas de articulación” mediante las cuales se construye un orden dado y se fija el significado de las instituciones sociales. El orden creado es de carácter temporal y precario, sujeto a la negatividad de la contingencia; a la vez que este orden ha implicado la exclusión de otras posibilidades.

Como se puede comprender, la articulación es una noción central en los procesos de hegemonización y antagonismo, al alumbrar la construcción de alianzas y coaliciones políticas entre diferentes actores sociales al tiempo que permite visualizar la manera en que “los actores reúnen un conjunto diverso de demandas particulares en un discurso común con el objeto de construir un proyecto político más universal” (Howarth, 2005: 50).

En ese marco, los acontecimientos que tuvieron lugar en el TNBC durante la década de los cuarenta pueden ser considerados como configuraciones discursivas de

índole antagónico que creaban una frontera discursiva entre el territorio y el gobierno federal, la cual generaba una tensión constante entre los actores terrinorteños y las autoridades federales; y también una frontera con un orden que fue “rectificado”, el del cardenismo, que llevó a la exclusión de los elementos terrinorteños identificados con el cardenismo o señalados como comunistas.

Además, es posible visualizar que entre estas configuraciones discursivas se establecieron diferencias y equivalencias, marcadas por la tensión región-centro. Las diferencias se expresaron en la particularidad de las demandas implicadas en cada uno de esos discursos y de las identidades allí creadas; mientras que las equivalencias establecidas entre esa diversidad de configuraciones fue la creación de un discurso marcado por una relativa autonomía o autogestión terrinorteña frente a la acción federalizadora del gobierno central. A pesar de ello, y como se verá en la narrativa historiográfica, la federalización fue un proceso irreversible durante largo tiempo que logró hegemonizar, al menos, durante el periodo aquí estudiado, a pesar de que la acción del gobierno federal ocasionó problemas por la centralización de los recursos presupuestales (falta de escuelas, falta de maestros, problemas de pagos de salarios y sobresueldos a los maestros, etcétera) los cuales persistieron al menos al final de la década del cuarenta e inicios del cincuenta. Ante la contundencia de ese hecho histórico, ¿cómo explicar que las prácticas antagónicas de los terrinorteños contra la federalización no pudieron impedir la hegemonización de la federalización centralizada en el TNBC?

En la siguiente narrativa historiográfica se pondrán en escena las configuraciones discursivas que constituyeron el tejido de articulaciones/antagonismos en que se tejió la hegemonización a la que hemos venido haciendo mención.

3.2. Configuraciones políticas, económicas y sociales que sobredeterminaron el acontecer educativo del TNBC, 1940-1952.

En el contexto bajacaliforniano, al inicio de la década de 1940, desde el exterior de la región, la Segunda Guerra Mundial estimuló el desarrollo económico en la agricultura, el turismo, la ampliación del mercado interno, y el poblamiento con mexicanos llegados de otros sitios del país; principalmente.

En el sector agrícola ocurrió el alza de los precios internacionales del algodón; además, al mismo tiempo que se realizaba el reparto ejidal y la incorporación de nuevos terrenos a la agricultura, tenía lugar la inmigración de familias enteras provenientes de núcleos densamente poblados de otros lugares del país —impulsada por una política de redistribución demográfica—,¹⁰⁰ así también, los agricultores recibían créditos del gobierno para estimular la siembra de cultivos más remunerativos, como el algodón, la aceituna y la uva. En el turismo hubo una reactivación en Tijuana de los negocios de este ramo por la creciente demanda de bebidas alcohólicas y diversión por parte de los marinos provenientes de San Diego, California, EUA. Ante la necesidad de sustituir las importaciones, tuvo lugar la creación de pequeñas industrias locales para atender la demanda del mercado interno; y, se mantuvo una política fiscal conocida como “zona libre”, aplicada por parte del gobierno federal.

También, el Territorio Norte de la Baja California se convirtió en una enorme reserva laboral para los Estados Unidos, lo que estimuló el incesante arribo de los migrantes del interior del país en busca de trabajo. En este aspecto, jugó un papel

¹⁰⁰ “Vienen 600 familias de la Comarca Lagunera a Baja California. Las autoridades locales y del Territorio y las Federales, han estado localizando regiones en que pueda prosperar la agricultura y la ganadería, y con el mismo propósito se ha estado haciendo propaganda en diversas regiones del país para que los campesinos y trabajadores que no tengan acomodo en otras partes en donde viven actualmente, lo puedan encontrar en Baja California”. Periódico *El Herald de Baja California*, Tijuana, B.C. [en adelante HBC] 10/XI/1942.

importante el Programa Bracero, cuyo convenio con Estados Unidos fue firmado por México en 1942 para resolverle a ese país el problema de la falta de mano de obra provocada por la guerra. Debido a eso, muchos de los migrantes que arribaron a Baja California lo hacían con la certeza de poder engancharse a ese programa, pero muchos otros llegaban con la idea de que el empleo abundaba en la región. Todo ello ocasionó que en la década de 1940 la población creciera cerca de tres veces, pues al inicio de este periodo Baja California registraba 78 907 habitantes, y para 1950 esta cifra subió a 226 967, de los cuales el 60 por ciento eran no nativos de Baja California (Canales, 1995). Dentro de este flujo migratorio, también arribaron muchos jóvenes maestros de primaria en busca de mejores condiciones de vida y para encontrar un lugar en alguna institución educativa, como se conocerá en los testimonios de los maestros (véase capítulo 4).

Como territorio dependiente del gobierno federal, la autoridad política más relevante de Baja California, es decir el gobernador, era designada directamente por el presidente de la república; otros funcionarios eran nombrados también desde la Ciudad México, como el director federal de Educación. Desde la época del porfiriato las autoridades no sólo dependían del centro, sino también provenían de la capital o de otro lugar distinto a Baja California, con excepción de un periodo de tres años en que hubo gobernadores nativos y civiles (1920-1923) (Samaniego, 1998).¹⁰¹

En el periodo que abarca este estudio (1940-1952) Baja California tuvo cuatro gobernadores: el coronel Rodolfo Sánchez Taboada, quien recibió ese encargo en 1937 de parte del presidente Lázaro Cárdenas, poco después de ocurrido el Asalto a las Tierras¹⁰² en marzo de 1937, y su tarea principal fue realizar la reforma agraria. Sánchez Taboada se mantuvo como gobernador aún muy avanzado el gobierno de

¹⁰¹ Los funcionarios desde el porfiriato fueron jefes políticos, comandantes militares y gobernadores.

¹⁰² Véase sección 2.3. del capítulo 2.

Ávila Camacho, hasta 1944. Algunos grupos pertenecientes a organizaciones “leales” al avilacamachismo acusaban a Sánchez Taboada ante el presidente por oponerse a las medidas de ese gobierno, como se verá en el caso de la federalización educativa.

Sánchez Taboada fue relevado como gobernador en 1944, y en su lugar el presidente de la república designó al general Juan Felipe Rico Islas, quien se desempeñaba como jefe de la Segunda Zona Militar, ubicada en Tijuana, cargo que siguió ostentando aún siendo gobernador. Rico Islas permaneció en este puesto el resto del gobierno avilacamachista, casi dos años y medio, hasta el arribo de la nueva administración dirigida por Miguel Alemán Valdés.

En este nuevo gobierno civil, Alemán nombró gobernador a un empresario local, Alberto V. Aldrete, quien sólo duró en su puesto diez meses, pues al parecer no tuvo las habilidades para consensar con las élites económicas locales, las cuales lo acusaban de favorecer a sus empresas —sobre todo a la cervecera— con decisiones de tipo gubernamental. Miguel Alemán lo sustituyó por un abogado originario de la Ciudad de México, pero que residía para estas fechas en Tijuana, el licenciado Alfonso García González. Éste se mantuvo como gobernador desde octubre de 1947 hasta el 1 de diciembre de 1953 (seis años) cuando entregó la administración al primer gobernador elegido mediante un proceso electoral, Braulio Maldonado Sáenz, lo que —sin embargo— no impidió que siguiera operando la decisión presidencial.

García González supo representar y cuidar los intereses económicos y políticos del alemanismo en la región, sobre todo en lo relativo a la corporativización de sectores urbanos en la CNOP, y de los agricultores y campesinos en la CNC, consolidando así el priismo local; en aras de la modernidad, logró un gobierno con apoyo empresarial y fue capaz de utilizar a su favor la prensa escrita para promover su imagen y obtener

respaldo para sus decisiones.¹⁰³ A diferencia de los gobernadores anteriores, sobre todo los militares los cuales respondían jerárquicamente al mandato presidencial, García González como gobernador civil tuvo que “hacer política” en Baja California para tejer las alianzas político-empresariales que requería el alemanismo. Esto se desprende de las posiciones que asumió durante los problemas en el ramo educativo, como los conflictos magisteriales y el financiamiento para la educación, como se verá en este capítulo.

Fue en el periodo de García González, enmarcado en la posguerra, que tuvo lugar el enorme crecimiento económico y la reanudación del movimiento pro estado, el cual había tenido presencia en la conformación de varios comités entre la década de 1930 y 1940, y recogían una aspiración de las élites locales surgida desde finales del siglo XIX, en el sentido de tener autonomía política frente al gobierno central (Taylor, 1999), a fin de que sus habitantes se convirtieran en ciudadanos con derechos políticos para “elegir” a sus gobernantes. En 1948, durante la administración de García González se formó el Consejo Territorial del Comité Pro-Estado (una reorganización de la asociación fundada en 1940),¹⁰⁴ el cual solicitaba al Ejecutivo federal, tanto la conversión del Territorio en entidad federativa como la aprobación del proyecto de *Ley orgánica* para el funcionamiento de los municipios en el TNBC elaborado en el Congreso de la Unión en 1945, pero que para 1948 aún no había sido aprobado.¹⁰⁵

El grupo de Mexicali argumentaba al gobierno federal (en este caso, al presidente Miguel Alemán Valdés) que el TNBC ya superaba e igualaba en

¹⁰³ Su aspecto físico era muy revelador de los tiempos de la posguerra: era un civil, profesionista, político, que lucía una imagen entre “hollywoodezca” —a lo Robert Taylor— y el porte de *gentleman* alemanista al vestir trajes sastres de casimir inglés, de solapa ancha, complementados con una amplia sonrisa.

¹⁰⁴ Con la dirección de Gustavo Aubanel Vallejo, en Tijuana; Francisco Dueñas Montes, en Mexicali; Julio Dunn Legaspy en Ensenada, y Federico Appel, en Tecate.

¹⁰⁵ Archivo General de la Nación [en adelante AGN], fondo Manuel Ávila Camacho [en adelante MAC], vol. 954, exp. 221/5660. Esta disposición tenía su fundamento legal en una disposición constitucional del 14 de diciembre de 1940 (artículo 73, fracción VI, II parte).

potencialidad económica a los estados de Aguascalientes, Colima, Querétaro, Tlaxcala y Nayarit, juntos; así también, que tenía una población de más de 200 mil habitantes, y que el artículo 73 constitucional establecía que los Territorios podían ser erigidos en estado al tener una población arriba de 80 mil habitantes. Además de lo demográfico, el creciente desarrollo de las actividades agrícolas, industriales y comerciales de la región permitía cumplir ampliamente con otro requisito constitucional: el de tener ingresos propios para cubrir los gastos implícitos en la organización y funcionamiento del aparato estatal. De esa forma, el Territorio Norte no sólo contaba con los requisitos formales que se exigían para su conversión en estado, sino que su economía era suficiente para asegurar la continuación de su existencia como estado de la federación, según las argumentaciones del Comité Pro-Estado.

Este movimiento y sus demandas se conjuntaron con el hecho de que durante la campaña presidencial de 1945-1946, Miguel Alemán había prometido a las élites terrinorteñas que, “al llegar al poder”, convertiría al territorio en estado federal. Cumplió con esta promesa hacia finales de su administración cuando, a mediados de noviembre de 1951, envió al Congreso de la Unión la iniciativa de ley para la conversión del territorio en estado, la cual fue aprobada en enero del año siguiente.¹⁰⁶ Por otra parte, el auge económico de la posguerra creó las condiciones para la llegada a Baja California de corrientes migratorias de pobladores de otras partes del país, las cuales provocaron un déficit considerable en los servicios públicos del TNBC (Taylor, 2000), como lo veremos más adelante en el caso de la precaria infraestructura escolar que prevaleció durante toda la década del cuarenta.

Los elementos del contexto terrinorteño de la década de 1940, en los órdenes económico, demográfico y de la política, pueden resumirse de la siguiente manera: 1)

¹⁰⁶ *Ídem.*

necesidades de la Segunda Guerra Mundial propiciaron la expansión de la agricultura y el turismo; 2) la región se convirtió en una reserva laboral; 3) hubo un crecimiento demográfico sin precedentes; 4) existencia de una infraestructura urbana y de servicios públicos muy precarios; 5) las autoridades gubernamentales, desde el gobernador, eran nombradas desde el gobierno federal, o por el presidente de la república en el caso del segundo; y 6) intenso activismo de las élites bajacalifornianas en busca de la conversión del territorio en estado.

Todos estos elementos constituyen un discurso hegemónico al que denominaremos “terrinocheño”, los cuales se articularon con el proceso de federalización del proyecto de país emprendido por el gobierno federal. Es importante distinguir que en el caso del punto 6), se trata de un elemento de carácter antagónico pues plantea, desde las inquietudes de los bajacalifornianos, una articulación con la federalización a partir del estatus político-administrativo de la entidad federativa.

Además, estos elementos habrán de sobredeterminar el proceso de federalización educativa. En la medida que este proceso se hegemoniza en Baja California, vivirá una tensión irresoluble, pues las configuraciones discursivas que emergen localmente estarán actuando entre la articulación y el antagonismo frente a las decisiones gubernamentales del centro, lo cual incide en que el proceso no se agote, o no se cierre radicalmente.

3.3. El gobierno federal como contingencia del discurso terrinocheño.

En el inicio del régimen del general Manuel Ávila Camacho la federalización educativa fue un empeño heredado, y nunca logrado, de los gobiernos anteriores en sus propósitos por elaborar una política de centralización de la administración pública

(Arnaut, 1998; Greaves, 2008). El Sindicato de Maestros Mexicanos y Trabajadores de la Educación (SMMTE) pedía al gobierno de Ávila Camacho avanzar hacia la centralización de la educación. El secretario de Educación, Octavio Véjar Vázquez, con la pretensión de poner fin a las protestas de esos maestros firmó nuevos convenios con diversas entidades federativas. Esto ocurría así porque los convenios de este carácter, realizados en el gobierno cardenista, fueron ineficaces en dos sentidos: uno, los maestros seguían dependiendo administrativamente de los gobiernos locales; y dos, cada estado utilizaba un método de enseñanza, dando lugar a la existencia de una diversidad de ellos (Arnaut, 1998: 223).¹⁰⁷

En el caso de los Territorios, aún con su dependencia político-administrativa del Ejecutivo federal, éste buscó darles un tratamiento igual a las entidades federativas. Para esto, a diez meses de haber transcurrido el nuevo gobierno, el presidente de la república emitió un acuerdo el 6 de octubre de 1941¹⁰⁸ en el que manifestaba que los gobiernos de los Territorios manejaban libremente los presupuestos de egresos con que se mantenían los diversos servicios públicos de la misma manera en que lo hacían las entidades federativas, no obstante, que los Territorios eran gobernados por representantes directos del Ejecutivo federal y los fondos que manejaban “perteneían a la federación”. Al igual que con los estados, la SEP tampoco había podido controlar el

¹⁰⁷ Como antecedente en Baja California “[...] a partir de marzo de 1936, dio inicio en el TNBC el proceso de federalización de la enseñanza mediante la expedición de un acuerdo presidencial, el cual derivó en medidas de carácter administrativo y técnico organizadas y administradas por la Secretaría de Educación Pública. Esta dependencia federal debía aplicar en todo el país la reforma del Artículo 3º constitucional puesta en vigencia en diciembre de 1934. De allí que, se elaboró un programa de educación denominada socialista y se reorganizó la estructura burocrática. A partir de ésta se estructuraron las líneas de mando que permitieron establecer en el TNBC un director de Educación Federal e inspectores de zona escolar, los cuales debían implantar los lineamientos del nuevo programa educativo, organizar —en aspectos técnicos— a los profesores de Baja California [...]. Aún cuando presupuestalmente, el pago de los profesores dependía del gobierno del TNBC, también fueron federalizados y organizados sindicalmente para pertenecer a las centrales magisteriales corporativas del Estado posrevolucionario” (Maríñez, 2005:228-229).

¹⁰⁸ Con base en la fracción X del artículo 9 de la Ley de Secretarías y Departamentos de Estado, que establecía que la SEP tuviera a su cargo las escuelas oficiales del Distrito y los Territorios Federales.

personal encargado de las escuelas públicas de los Territorios, porque esta atribución estaba a cargo de los gobernadores.

Para poner en operación este acuerdo, el Ejecutivo dictó instrucciones a las Secretarías de Gobernación, Educación Pública y Hacienda y Crédito Público. A la primera le pidió deducir del presupuesto de egresos de cada uno de los territorios federales de la república las sumas destinadas al sostenimiento del servicio educativo de los mismos, a fin de que tales sumas se incluyeran en el presupuesto de la SEP; asimismo, que diera instrucciones precisas a los gobernadores de los Territorios para que entregaran a la SEP las escuelas, el personal y los muebles y útiles de trabajo. A la SEP, que destinara el personal directivo para representarla en cada territorio, y que regularizara la situación de las escuelas y del personal que recibiera de los gobiernos de esos territorios. Y a Hacienda, que efectuara las reformas presupuestales necesarias.¹⁰⁹

3.3.1. La federalización educativa, centralización y antagonismo en el TNBC.

La aplicación en el Territorio Norte de la Baja California de las medidas arriba mencionadas desató el descontento de diversos grupos. Los posicionamientos contra el acuerdo de federalización se expresaron en 1942 y 1943; y entre quienes se opusieron estaba el gobernador Sánchez Taboada, organizaciones del Partido de la Revolución Mexicana (PRM) y de la Confederación de Trabajadores de México (CTM) en el TNBC. Estos últimos pedían al presidente de la república conservar el sistema educativo

¹⁰⁹ AGN, MAC: exp. 437.3/33. Además, esta información contradice lo que sostiene Cecilia Greaves, en el sentido de que en Baja California, dada su “escasa población escolar”, se optó por “mantener el control económico y administrativo de su sistema educativo” (Greaves, 2008: 97).

organizado en el TNBC durante el cardenismo, el cual sólo comprendía la injerencia de la SEP en aspectos técnicos y administrativos:

La intención de la SEP de controlar administrativa y económicamente el ramo educativo del Territorio es perjudicial para la niñez, debido a la complejidad de asuntos tiene dicha secretaría. Consideramos que unidad educativa nacional está garantizada con las orientaciones técnicas que da la secretaría así como el desarrollo del ramo educativo del Territorio garantizado al depender económica y administrativamente del gobierno del mismo, quien ha resuelto sin ninguna escatimación el problema de los edificios escolares, aumento necesario de personal docente, dotación completa de mobiliario, fin ningún niño esté sin recibir educación. Por lo que nombre del PRM suplicamos a usted conserve sistema educativo existe actualidad.¹¹⁰

También hubo maestros, que a título personal se oponían a la federalización, como el caso del profesor Manuel Galván Cota, quien desde Mexicali solicitó al presidente de la república: “se le permita al magisterio del territorio seguir dependiendo administrativa y económicamente del gobierno local, y sólo técnicamente de la SEP”.¹¹¹ Asimismo, y durante 1943 otras voces opositoras se hacían escuchar, como el Sindicato de Oficios Varios de Tecate, el cual se quejó de las autoridades educativas ante la presidencia de la república por haber perjudicado a los maestros al desconocerles sus derechos.

Una nueva expresión contra la federalización se manifestó en 1947, luego del cambio sexenal en el gobierno federal. En enero de 1947, los dirigentes del Patronato

¹¹⁰ AGN, MAC: exp. 534/93.

¹¹¹ AGN, MAC, exp. 594/93.

Pro-Educación de la población de Tecate¹¹² enviaron un extenso oficio al nuevo presidente de la república, Miguel Alemán Valdés, exponiéndole la situación de precariedad que atravesaba la educación en el Territorio Norte de la Baja California y el por qué del rechazo a la federalización de la educación. Su explicación consistió en los siguientes aspectos, los cuales muestran la manera en que se percibía el impacto de la federalización educativa centralizadora:

En primer lugar, señalaban que desde que el ramo educativo había pasado a depender administrativamente de la SEP, a principios de 1942, cinco años después, ésta no había mostrado capacidad para resolver con éxito la demanda de nuevos planteles y el aumento de personal docente. Las escuelas en servicio se habían salvado de la ruina gracias a la ayuda popular y al gobierno del Territorio. En el caso particular de lo que ocurría en Tecate, el antiguo cuartel adaptado para escuela resultó insuficiente; el Gobierno del Territorio había construido una nueva escuela (la Padre Kino), la cual, a pesar de que fue equipada y amueblada por la comunidad tecatense a través del Patronato Pro-Educación, la SEP, espectadora de estos afanes, la inventarió.

En segundo lugar, la SEP ejercía una centralización ineficaz pues los directores de Educación Federal no tenían facultades ejecutivas y su papel se reducía a ser simples receptores y turnadores de asuntos, situación que se revelaba al tratar aspectos de tipo presupuestal o de nombramientos de maestros. También manifestaban que en el mes de mayo del año de 1946 habían enviado a la SEP un memorial solicitando que se facultara al director de Educación Federal en el Territorio para dar posesión a nuevos maestros, sin embargo, después de enviar copias a diversas partes, al mes y medio de transcurrido, la Secretaría respondió negando lo solicitado.

¹¹² Aparecen Antonio Girbau Nadal y el profesor Eduardo Estrella S., en los cargos de presidente y secretario, respectivamente.

En tercer lugar, señalaban que el sueldo de los maestros no correspondía a las exigencias regionales; que en el Territorio este salario era de los más bajos. Sin embargo, reconocían que la federación había dado garantías en torno a escalafón, inamovilidad, jubilación y servicio médico. Y un cuarto aspecto se refería al control técnico de la enseñanza por parte de la SEP, asunto que consideraban que sí había reportado provecho, pero que los méritos hubieran sido mayores si además de las instrucciones escritas (circulares, folletos, periódicos) se hubiera utilizado la palabra viva de las misiones culturales y organizado congresos pedagógicos.¹¹³

Por todo eso, los representantes del Patronato Pro-Educación de Tecate consideraban que el control del ramo educativo por la SEP en el Territorio era “inocuo”, además de que no había elementos que hubieran podido “alentar una esperanza de superación o mejoramiento [...] motivos que crean la impresión de que tiene abandonado el ramo, y este sentimiento está en la conciencia de todos los maestros y del pueblo terrinorteño”.¹¹⁴ Debido a eso, solicitaron al presidente de la república que el Gobierno del TNBC retomara el control educativo; así también, que el magisterio local no fuera afectado en sus derechos; y que el aspecto técnico de la educación siguiera dependiendo de la SEP.¹¹⁵

Es relevante el contenido del oficio enviado por el Patronato Pro-Educación de Tecate al nuevo presidente, Miguel Alemán Valdés, pues allí se encuentra un panorama

¹¹³ Mencionan los representantes del Patronato Pro-Educación de Tecate que de 1942 a 1947 la SEP sólo había enviado al Territorio una misión cultural y no se había realizado ningún congreso o conferencia pedagógica. En cuanto a la presencia de alguna misión cultural en el TNBC, hay la evidencia de que entre 1942 y 1943, la tercera inspección escolar ubicada en Tijuana, B.C. —y la cual abarcaba las escuelas primarias y jardines de niños de esta ciudad, de Rosarito y de Tecate— recibió la visita de la Misión Cultural Urbana Número Dos para impartir cursos. Sin embargo, la fuente consultada no menciona más detalles como la fecha en que se realizaron los cursos, ni el contenido de éstos, ni los maestros que participaron. Informe general de labores correspondiente al periodo escolar 1942-1943, del profesor José de Jesús Solórzano C., al C. Director General de Educación, Mexicali, B.C., 26 de julio de 1943, en AHSEP, fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, caja 31, exp. 6.

¹¹⁴ AGN, fondo Miguel Alemán Valdés, exp. 534.6/1. Oficio de Antonio Girbau N. y profesor Eduardo Estrella S., presidente y secretario, respectivamente, del Patronato Pro-Educación de Tecate, B.C., dirigido al presidente de la república, 17/01/1947.

¹¹⁵ *Ídem.*

de la situación por la que atravesaba la educación a raíz de la injerencia de la SEP y cómo ésta había sido ineficiente en aspectos como la administración de las escuelas, el papel asignado a las autoridades educativas en el territorio, la precariedad salarial del magisterio; y en los aspectos técnicos del programa educativo. Sin embargo, se reconocía que se había otorgado garantías al magisterio respecto a escalafón, inamovilidad, jubilación y servicio médico.

Desde una posición opuesta a las expresiones antagónicas arriba referidas, entre 1942 y 1943 ocurrió el alineamiento a favor de la federalización —la cual se articulaba al proceso de hegemonización del avilacamachismo— de gremios magisteriales como: el Sindicato Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (SUNTE) que aceptaba la federalización, pero pedía a la SEP que respetara los derechos de los maestros en salarios, escalafón e inamovilidad; la sección 2 del SMMTE, la cual pedía que la federalización fuera “total” ya que para este sindicato sólo un número reducido de maestros se oponían a ella; asimismo, el Comité Coaligado de Unificación Magisterial pedía al presidente de la república expidiera un decreto para que fuera obligatorio que todos los maestros de Baja California dependieran de la SEP.¹¹⁶ Esta adhesión a la federalización se explica porque se expresa en momentos muy cercanos a la unificación magisterial que tendrá lugar con la conformación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en diciembre de 1943; y porque estas expresiones locales de organizaciones gremiales dependían de las que operaban en el centro del país y eran congruentes con la demanda del SMMTE de avanzar hacia la centralización de la educación.

Voces ajenas al magisterio también manifestaron su beneplácito al acuerdo de Ávila Camacho, como la Federación Regional Obrera y Campesina del Valle de

¹¹⁶ AGN, MAC, exp. 594/93.

Mexicali, la Unión de Veteranos de la Revolución, la Asociación de Propietarios de Casas, la Asociación Agrícola Local de Uno a Diez, la Unión de Padres de Familia encabezada por el empresario agrícola Gustavo Vildósola, así como el director de la *Revista Minerva* José Castanedo, todos ellos radicados en Mexicali. Las razones de su apoyo a la federalización no eran precisamente de carácter educativo, sino que estaban relacionadas con su oposición al gobernador Sánchez Taboada. Esta oposición tal parece que surge con el arribo del avilacamachismo, así como a la política de persecución comunista que se empezó a generar en la SEP, pues entre las acusaciones que hacían al presidente de la república contra el gobernador destacaban: que el TNBC estaba en manos comunistas y de maestros del STERM; y debido a la remoción del profesor Godofredo Guzmán como director de Educación, pedían su reinstalación porque él estaba de acuerdo con el gobierno avilacamachista; también, señalaban de manera directa que el gobernador agitaba a los líderes magisteriales para impedir el cumplimiento de la ley reglamentaria de educación y el traslado del presupuesto a la federación.

Incluso, sumándose a esas voces, una persona de Mexicali, Luis H. Moreno, escribió al secretario de Educación solicitando su intervención ante el gobernador porque “obstrucciona todo trámite lesionando intereses maestros y perfilase era de disturbios debido a su táctica agitación líderes sindicales contra disposiciones esa H. Secretaría [...]”.¹¹⁷ Ante estas acusaciones, la respuesta del gobernador a la presidencia de la república fue que el problema de la educación en Baja California debería resolverlo la SEP, porque el ramo estaba bajo control de ésta, y que a su gobierno no

¹¹⁷ AGN, MAC: exp. 594/93.

se le permitía tener injerencia;¹¹⁸ de lo que puede inferirse la molestia de Sánchez Taboada al perder el control del sector educativo del TNBC.

De acuerdo con lo narrado hasta aquí, se puede interpretar que el proceso de articulación/antagonismo de la hegemonización de la federalización educativa en el TNBC, tuvo lugar en el marco de la rectificación del cardenismo (Buenfil, 1990a) con el arribo de la política de la unidad nacional impulsada en el gobierno de Manuel Ávila Camacho. Ello se manifiesta porque, por un lado, los antagonismos a la federalización surgen cuando elementos procedentes del cardenismo se ven amenazados al perder control de ciertas esferas; uno de estos elementos era el gobernador Sánchez Taboada y grupos afines a él como el PRM y la CTM, los cuales se vieron afectados por la pérdida del presupuesto para la educación y porque el magisterio quedaba fuera de su ámbito. Por otro lado, la articulación a las nuevas medidas se manifiesta significativamente por el interés de los sindicatos magisteriales —que atraviesan la etapa previa a la unificación nacional y corporativización al Estado posrevolucionario— pues con ello se veía la posibilidad de mejorar las condiciones laborales y participar en las decisiones del gobierno federal en el orden educativo.

Todo lo anterior corresponde a una etapa inmediata a la puesta en acto del acuerdo de federalización, y frente a ello el posicionamiento de una diversidad de actores que de una u otra forma se vieron implicados, ya sea para apoyar o para rechazar tal medida. Sin embargo, en otra etapa, en la cotidianidad terrinorteña se vivió “el problema educativo” de manera constante; fue en esta escala en que operó la necesidad de buscar soluciones concretas y urgentes a la falta de presupuesto para la educación, pues una vez que la SEP y Hacienda centralizaron y controlaron tal recurso

¹¹⁸ *Idem.*

no fueron creados los mecanismos burocráticos eficientes para atender la enorme demanda educativa en Baja California.

A continuación se narrará el surgimiento de una diversidad de configuraciones discursivas en torno a la demanda de más escuelas y maestros, los esfuerzos de construcción de escuelas, los conflictos magisteriales por falta de pago de sus salarios, y el surgimiento de un nuevo mecanismo para obtener financiamiento para la educación. En estas configuraciones tiene lugar la construcción de nuevas identidades así como de nuevas prácticas en el gobierno local, con las autoridades educativas, con los padres de familia, con la iniciativa privada, con la población en general, y sobre todo, con los maestros.

3.3.1.1. La demanda insatisfecha de más escuelas y más maestros.

El problema de la falta de escuelas y maestros en el TNBC empezó a ser crítica a partir de 1944, y sobre todo durante el sexenio de Miguel Alemán cuando la demanda fue en ascenso.¹¹⁹ Tijuana era la localidad en donde el problema era de mayores dimensiones respecto de las demás poblaciones del TNBC; al inicio de cada ciclo escolar la falta de escuelas, aulas y maestros era patente. En diversos sectores de la población había claridad de que el gobierno local no tenía capacidad para resolver la gran demanda de educación para la niñez pues, por un lado, su presupuesto había sido trasladado al gobierno federal, y por otro, el tamaño del problema rebasaba no sólo la capacidad gubernamental, sino también los esfuerzos de diversos grupos sociales.

¹¹⁹ La información disponible se refiere principalmente a la población de Tijuana, en menor número a Ensenada, muy poco a Mexicali y es nula para Tecate. Tal parece que la falta de escuelas de tipo urbano era un problema mayor en Tijuana, pues los flujos migratorios incidían más en esta ciudad, que en las otras poblaciones bajacalifornianas. En el caso de Mexicali, el fenómeno migratorio era de tipo rural. En el marco de la entrega de tierras en el valle de Mexicali y la formación de ejidos durante el gobierno cardenista tuvo lugar un periodo muy importante de construcción de escuelas rurales (Maríñez, 2005).

El periódico *El Heraldo de Baja California* de Tijuana se dio a la tarea de difundir las exhortaciones del inspector de la zona,¹²⁰ de los padres de familia, del gobierno local, llamando a la participación de toda la población para resolver el problema escolar, y se hacía hincapié en el papel relevante que debería tener la iniciativa privada, desde una posición de complementariedad, con las acciones del gobierno local para la recaudación de fondos. Ante tales exhortaciones, entre 1944 y 1952, maestros, funcionarios educativos, funcionarios del gobierno local, habitantes de las colonias urbanas, ejidatarios, periódicos, dirigentes del gremio magisterial, sindicatos varios, e iniciativa privada, hicieron suyo el problema de la falta de escuelas y maestros, lo cual se observa en el recuento de los esfuerzos que se narra a continuación.

Debido a que en el ciclo escolar 1944-1945 se quedaron sin inscripción más de 200 niños en Tijuana, se solicitó la ampliación de la escuela Lázaro Cárdenas, la cual había sido inaugurada en 1940 para resolver, en ese momento, la falta de escuelas en Tijuana.¹²¹ Pero para el siguiente periodo 1945-1946 la demanda escolar aumentó de forma espectacular, pues quedaron fuera de la escuela 2 000 niños, lo cual fue atribuido a que en los últimos dos años la población de Tijuana se había quintuplicado, y ni las escuelas ni los maestros habían aumentado.

Ya que cualquier esfuerzo era insuficiente, el gobierno del Territorio convocó en 1945 a los ciudadanos a que colaboraran, con carácter de urgente, para construir nuevos edificios escolares, mejorar los existentes y dotarlos de muebles y maestros. Mientras que el profesor J. Jesús Solórzano, inspector de la cuarta zona escolar (delegación Tijuana), propuso que el Patronato Pro-Campaña Alfabetizante se convirtiera en Patronato Pro-Educación como había ocurrido en Tecate y con eso

¹²⁰ Profesor J. de Jesús Solórzano.

¹²¹ Era la única escuela urbana construida en Tijuana durante el gobierno de Cárdenas (Maríñez, 2005).

“entonces el esfuerzo privado unido a la acción oficial lograría que todos los niños reciban la educación a que tienen derecho y anhelamos darles”.¹²²

Ante la exhortación de las autoridades, algunos tijuanaenses empezaron a otorgar apoyo, como el Comité Cívico Pro-Fiestas Patrias de Tijuana, compuesto por un “grupo de ciudadanos modestos”, el cual entregó 10 mil pesos al delegado de Gobierno para solucionar en parte el angustioso problema escolar. Esta suma era un excedente de los festejos septembrinos de 1945, por lo que el comité resolvió que “la mejor forma de honrar la memoria de nuestros héroes e interpretar los sentimientos del pueblo, sería destinar la cantidad de \$10 000 a beneficio de las escuelas [...]”.¹²³ Otro esfuerzo más ocurrió en noviembre, en la colonia Francisco I. Madero de Tijuana, donde el señor Jack M. Swed donó un terreno para que allí el gobierno del Territorio construyera una escuela. Los vecinos de dicha colonia constituyeron un comité para realizar diversas actividades para proveerse de fondos para la adquisición de mobiliario, así como para poner en venta cuatro lotes para el mismo fin.¹²⁴

Ensenada también vivía el problema de falta de escuelas. En este puerto, en 1946, el profesor Víctor Calderón Hernández, director y editor del semanario *Occidental*, también llamó a la población para que colaborara en la creación de mejores condiciones para la enseñanza en el Territorio. Para él, el problema educativo iba más allá de la construcción de escuelas y aumento de maestros, pues la solución consistía en que la educación volviera a ser controlada por el gobierno del Territorio; así como emitir bonos para construir escuelas, la integración un patronato que se hiciera cargo

¹²²HBC, 6/09/1945.

¹²³HBC, 10/10/1945.

¹²⁴ HBC, 1/11/ 1945.

del financiamiento; y la creación de una escuela normal en el Territorio para formar profesores que entendieran la problemática de la región.¹²⁵

Nuevamente, al iniciarse el ciclo escolar 1948-1949, en el puerto de Ensenada no había suficientes aulas y escuelas, y no sólo allí, sino en todo el Territorio. Ante esto, el profesor Calderón lanzó un nuevo exhorto a la población pidiendo su participación en la tarea de dar escuela a todos los niños. En su escrito, publicado en su semanario, exponía lo que significaba que cada inicio de cursos se presentara el problema de la insuficiencia de locales y maestros para atender a la totalidad de la población escolar de Ensenada, y que también se volvieran hacer esfuerzos y trazar programas para resolverlo. Entre esos esfuerzos proponía que los profesores sacrificaran sus vacaciones para asistir a cursos de capacitación en Tijuana. Por eso pedía a maestros, alumnos, gobierno y sociedad civil que realizaran las tareas que les correspondían, y actuaran de manera coordinada para lograr el mejoramiento educativo:

[...] El maestro superar su labor, para lo cual ha puesto la primera base en los cursos de capacitación; el alumno poner su esfuerzo y su inteligencia para captar las enseñanzas de su maestro, el gobierno tratando de dar el máximo de sus posibilidades para atender tan delicado ramo y la sociedad civil en general dando todo su apoyo y respaldo a la obra. Cuando todos estos sectores obren en la forma que lo pedimos y coordinen su esfuerzos, nuestra educación pública habrá dado un paso trascendental.¹²⁶

El problema de la falta de escuelas tenía un gran impacto en las poblaciones del TNBC, y en esto *El Herald de Baja California* se ocupaba al dar seguimiento a lo que ocurría en las escuelas durante el inicio del ciclo escolar, por ejemplo, cuando en

¹²⁵ Periódico *Occidental*, Ensenada, B.C., 10/09/1946.

¹²⁶ Periódico *Peninsular*, Ensenada, B.C., 30/08/48.

septiembre de ese 1948 un reportero de ese diario visitó la Escuela Miguel F. Martínez para observar si, como en años anteriores, el problema de sobrepoblación escolar asumiría en el ciclo escolar 1948-1949 proporciones de gravedad.¹²⁷ Una estrategia utilizada por los maestros para llamar la atención sobre el llamado problema educativo se realizó el 14 mayo de 1948 en Tijuana, al organizar un desfile de “millares de niños” frente a las oficinas de la Delegación de Gobierno,¹²⁸ lo que sin duda debió tener cierto impacto en la población.

Al iniciar las inscripciones para el ciclo 1949-1950 se estimó que 1 500 niños no serían inscritos debido que estaban totalmente cubiertas en las escuelas de Tijuana.¹²⁹ En búsqueda de una solución, la Delegación de Gobierno empezó a construir dos escuelas, una en la zona norte de la ciudad (la cual recibió el nombre de Gabriel Ramos Millán), y otra en la colonia Hidalgo, así como la ampliación de la Escuela José María Larroque. Por otra parte, el Sindicato Alba Roja inició la constitución de un fondo con las cuotas de sus agremiados, y solicitó el apoyo del Gobierno del Territorio para construir otra escuela en esa ciudad. Debido a estos esfuerzos, se contemplaba que en el ciclo escolar 1949-1950, 1 800 niños podrían tener acceso a la escuela. Por eso, en abril de 1949, el delegado de Gobierno tenía mucho optimismo porque consideraba que el problema de la sobrepoblación escolar quedaría resuelto “por lo menos durante los próximos dos años”.

En el caso de la Escuela Alba Roja, su edificio estuvo totalmente construido a principios de septiembre de 1949; para esta obra el gobierno del Territorio cooperó con el desembolso de 300 mil pesos, y con la adquisición del terreno; sin embargo, la

¹²⁷ HBC, 6/09/1945.

¹²⁸ HBC, 14/V/1948. La información no da más pistas, como por ejemplo quiénes convocaron a esta peculiar marcha, lo impreciso de hablar de “millares”, o cómo fue que se organizó. Pero es relevante frente al discurso del gobierno de García González y de la prensa que tanto vienen promoviendo los afanes constructivos de ese gobierno.

¹²⁹ HBC, 30/VIII/1949.

escuela no pudo funcionar porque no tenía mobiliario ni planta de maestros. La SEP había prometido la suma de 50 mil pesos para los muebles, además de aprobar una planta de 10 maestros y un director, pero al momento de concluirse la construcción del edificio no cumplió con tal ofrecimiento.¹³⁰ En cuanto a la escuela Gabriel Ramos Millán de la zona norte de Tijuana, el edificio no pudo terminarse antes del 20 de noviembre de 1949, y para entonces los cursos escolares ya habían iniciado.

Al inicio del ciclo 1950-1951, a pesar de la construcción de nuevas escuelas como la Alba Roja y la Gabriel Ramos Millán y del aumento en el número de maestros,¹³¹ el magisterio de Tijuana advirtió que no habría cupo suficiente para albergar a la población escolar debido a su crecimiento, por eso, el profesor Rubén Robles, del Comité Ejecutivo de la sección cuarta del SNTE, pidió a los padres de familia que no tuvieran temor de que sus hijos se quedaran sin recibir instrucción en este periodo escolar ya que la SEP se había comprometido a aumentar a partir del 1 de septiembre el número de plazas de maestros.¹³²

Al año escolar siguiente, 1952-1953, la demanda escolar volvió a aumentar de manera alarmante en Tijuana. Previendo lo que ocurriría en el momento que iniciaran las inscripciones, el periodo escolar empezó a ser organizado por el inspector de la zona diez días antes de su inicio.¹³³ Luego, al finalizar agosto de 1952 se dio a conocer que poco más de 1 500 niños se quedaron sin inscripción en 15 de las 18 escuelas de Tijuana, y se estimó que ese número superaría a los dos mil. Tan sólo en la colonia Libertad, cuya población era calculada en 15 mil habitantes, no pudieron ingresar 500 niños, por eso, se demandó la designación de 10 maestros más y el acondicionamiento

¹³⁰ HBC, 31/VIII/1949.

¹³¹ HBC, 25/08/1950.

¹³² *Ídem.*

¹³³ HBC, 21/08/1952.

de otras cinco aulas.¹³⁴ En esta ocasión, el titular de la Delegación de Gobierno en Tijuana, Salvador Sierra Vera, expresó que cooperaría en la solución del problema que era la gran cantidad de niños en edad escolar, sufragando los gastos de cuatro profesores que quedarían adscritos a la Escuela Vicente Guerrero, ubicada en la colonia del mismo nombre. Mientras que el Patronato Pro-Educación se hizo cargo de los sueldos de otros profesores distribuidos en las diferentes escuelas de Tijuana.¹³⁵ El inspector de la cuarta zona escolar hizo el cálculo de que aproximadamente 10 mil niños recibirían instrucción primaria.¹³⁶ Por su parte, padres de cien niños que no pudieron ingresar al primer curso en la Escuela Miguel F. Martínez, acordaron sostener de su propio peculio a un maestro adicional; y de esa manera trataban de sostener a maestros adicionales.¹³⁷

Para abatir el déficit en el número de maestros, a inicios de 1948, los profesores Elpidio López, director de Educación Federal, Antonio Amaya y Rubén Roa, secretarios general y de conflictos del sindicato magisterial, acudieron a la SEP a solicitar 80 nuevos maestros para el TNBC, número que consideraban necesario para solucionar en parte el problema educativo. La SEP sólo autorizó en ese momento 20 plazas, además de la reposición de cinco plazas para choferes de camiones escolares¹³⁸ que funcionaban en los ejidos del valle de Mexicali; otras 30 plazas para maestros rurales fueron autorizadas para abrir escuelas en los ejidos Nuevo Michoacán, Morelia, Chiapas B y Colonia Silva B.¹³⁹ En 1949, el profesor Solórzano solicitó 45 maestros, de los cuales la Delegación de Gobierno aportó recursos para 13; el Patronato Pro-Educación de Tijuana, para 12; y la SEP, para 10; en total logró contratar sólo 35. Para el

¹³⁴ HBC, 29/08/1952.

¹³⁵ HBC, 28/08/1952.

¹³⁶ HBC, 1/09/1952.

¹³⁷ HBC, 2/09/1952.

¹³⁸ Periódico ABC, Mexicali, B.C., 10/II/1948.

¹³⁹ ABC, 4/IV/1948.

siguiente ciclo escolar, 1950, el inspector solicitó otros 50 maestros, los cuales consideraba que sólo resolverían el problema en ese momento, pues el incesante aumento de la población, lo que él calificaba como una situación que “hablaba elogiosamente del crecimiento de nuestra ciudad y del espíritu cívico de su población”, ocasionaba una situación en la que parecía que no habían aumentado el número de maestros ni se hubiera abierto nuevas escuelas.¹⁴⁰ A pesar del buen decir del profesor Solórzano al otorgarle un reconocimiento al esfuerzo de la población, el hecho de que era una situación de esfuerzos constantes emprendidos desde 1944 le producía gran frustración al ver que en realidad sólo eran soluciones infructuosas pues la población no dejaba de crecer.

Sin duda, la negatividad representada por la incapacidad del gobierno federal, obligaba a la población a resolver por ella misma, como se ilustra con el caso de la Sociedad de Padres de Familia de la escuela de la colonia Libertad, de Tijuana, la cual envió en 1952 un telegrama al presidente Miguel Alemán Valdés en el que decían que habían estado dirigiéndose a las autoridades escolares y al gobernador del Territorio solicitando su inmediata intervención para resolver el tremendo problema de falta aulas para millares de niños de Tijuana. También pedían se nombrara de manera inmediata maestros y se procediera a la construcción de una nueva escuela en esa colonia porque se trata de la más poblada de Tijuana.¹⁴¹ Sin embargo, estos padres de familia al no recibir la respuesta presidencial se vieron obligados a pagar de su propio peculio los sueldos de cuatro maestros, quienes empezaron a impartir instrucción en la Escuela Venustiano Carranza.¹⁴² Sin embargo, la iniciativa de los padres de familia de la colonia Libertad, fue puesta como un ejemplo, por parte de *El Heraldó de Baja California*, a los

¹⁴⁰ HBC, 3/09/1952.

¹⁴¹ Francisco López Meneses, presidente de la Sociedad de Padres de Familia de la Escuela Libertad. Tijuana, B.C., envía telegrama a Miguel Alemán Valdés, 6/09/1952. AGN, fondo Miguel Alemán Valdés [en adelante MAV], exp. 911/39032.

¹⁴² HBC, 12/09/1952.

vecinos de otras zonas de la ciudad donde todavía no habían resuelto el problema escolar.¹⁴³

Pero, por otro lado, el que quedaran niños sin ingresar a la escuela, significaba para *El Heraldo de Baja California* una situación peligrosa, porque eso llevaba a los menores de edad a servir de “cicerones” de los turistas en actividades no siempre decorosas.¹⁴⁴ En esto coincidían los maestros que veían con preocupación el problema de la vagancia y delincuencia en Tijuana, como el profesor Jesús Ayala Treviño, director de la escuela Lázaro Cárdenas, quien ya desde 1945 veía a la falta de escuelas como la “verdadera causa” del problema de vagancia y de la delincuencia que tenía Tijuana.¹⁴⁵

Aún así, en la percepción del *El Heraldo de Baja California* esta precariedad era síntoma de progreso, pues el hecho de que la población, en su inmensa mayoría de reciente arraigo en la región, demandara constantemente servicios educativos, era visto como el signo de una población moderna que consideraba a la educación como progreso e incluso como la posibilidad de construir ciudadanía.¹⁴⁶ El periódico también consideraba que el Estado no podía por sí solo darle solución, sino que requería la cooperación de la sociedad.¹⁴⁷ Estas opiniones y el activismo ciudadano para ayudar al Estado en su función de otorgar educación se aprecia paradójico, pues ocurría en un territorio federal al que el Estado no había otorgado a sus habitantes todos los derechos políticos.

El fenómeno, sin duda, se expresaba como una carrera en la que el esfuerzo perdía y siempre ganaba el déficit en la infraestructura escolar y la insuficiencia de

¹⁴³ *Ídem.*

¹⁴⁴ HBC, 2/09/1952.

¹⁴⁵ HBC, 19/07/1945.

¹⁴⁶ Si la educación era el elemento para la formación de la ciudadanía, es también un elemento antagónico frente al estatus de territorio federal.

¹⁴⁷ HBC, 4/09/1952.

profesores, conformando esto una precariedad constante. Y el hecho de que la población creciera e impactara en la demanda debido a la incesante inmigración,¹⁴⁸ parecía no incomodar a nadie, pues era la propia población la que ponía manos en la obra para dotarse a sí misma de los servicios que requería. Esto revela un aspecto de la historia bajacaliforniana, en el sentido de que su desarrollo se ha debido al poblamiento y al esfuerzo de mexicanos llegados de otras partes del país.

3.3.1.2. Construir escuelas: esfuerzos del gobierno terrinorteño, padres de familia, maestros y SEP.

La construcción de escuelas primarias en Baja California Norte fue un esfuerzo constante a partir de 1915, no ajeno a discontinuidades. Antes de la década de 1940, la historia de la educación en Baja California registra tres periodos de esfuerzos constructivos, los cuales responden a las acciones de los gobiernos locales y federal.¹⁴⁹ El primer periodo constructivo tuvo lugar en el gobierno del general Esteban Cantú (1915-1920), considerado como relevante en la historia del Distrito Norte de la Baja California, no sólo por la magnitud de la obra realizada, las decisiones políticas y administrativas que tomó de manera autónoma frente a los gobiernos que se sucedían en el control del país durante la Revolución mexicana, sino también por el impulso que otorgó a la educación (Bonifaz, 1999: 482; Rodríguez, 2006: 107-120), detrás del cual

¹⁴⁸ Las políticas de colonización con mexicanos emprendidas primero por el gobierno de Lázaro Cárdenas, y luego por Miguel Alemán tuvieron incidencia en el crecimiento extraordinario de la población del TNBC en relación con el resto del país. En la década de 1930, el crecimiento poblacional fue de 5 por ciento y en ello influyó la reforma agraria; en la década de 1940, fue de 10.35%, motivado principalmente por el inicio del Programa Bracero y de las operaciones del ferrocarril Sonora-Baja California (Cruz, 1997: 94-95).

¹⁴⁹ Una característica es que las escuelas son fundamentalmente públicas, pues la presencia de las privadas ocurrió a partir de los años cuarenta, en los informes de gobierno de Alfonso García González se mencionan la existencia, durante su administración, de nueve escuelas primarias de carácter privado, incorporadas. Archivo Histórico Municipal de Mexicali [en adelante AHMM], Informes de Gobierno de Alfonso García González.

estaba una preocupación por dotar de sentido nacionalista a los residentes del Distrito Norte (Maríñez, 2005: 85-86); el segundo periodo corresponde a la obra realizada en el gobierno del general Abelardo L. Rodríguez (1923-1929) (Uruchurtu, 1928; Quiroz Martínez, 1928; Rodríguez, A.L., 1993 [1928]). La obra educativa en estos gobiernos tuvo en común la autonomía de gestión respecto de la administración central, sobre todo en lo relativo a la disponibilidad de recursos, ya que fueron gobernantes que controlaron los ingresos de la aduana fronteriza, asignaron arbitrios a la introducción al territorio del opio o a la venta de alcohol, entre otras actividades, con lo que hicieron obra pública (Rodríguez, 2006: 107; Samaniego, 2002: 73).

El tercer periodo constructivo ocurrió en el periodo cardenista cuando la SEP llegó al Territorio Norte de la Baja California para controlar el ramo educativo en lo relativo a la administración, y al despliegue del programa de la educación socialista (Maríñez, 2005). En el lapso 1936-1940, la obra escolar fue principalmente rural, pues el impulso del reparto agrario iba acompañado de la apertura de las escuelas.

El cuarto periodo constructivo coincide con los regímenes de Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán Valdés, y con los gobiernos locales del coronel Rodolfo Sánchez Taboada, el general Juan Felipe Rico, Alberto V. Aldrete y el licenciado Alfonso García González, sucesivamente. Los esfuerzos diversos en la construcción de edificios escolares, durante este periodo, no sólo fueron realizados por el gobierno territorial, sino también por los padres de familia, los propios maestros, y otros actores civiles, entre los que sobresale el Sindicato Alba Roja de los trabajadores del Hipódromo de Tijuana. En este aspecto, hubo presencia de la SEP en el TNBC durante el alemanismo, y su injerencia fue para instrumentar un mecanismo para obtener

recursos de la población para destinarlos a la construcción de escuelas, como se verá en esta sección.¹⁵⁰

En el lapso de los gobernadores del periodo avilacamachista, la construcción de escuelas apenas si fue relevante —aún cuando la demanda no dejaba de crecer— en comparación con lo realizado en el periodo anterior, el del cardenismo, y también respecto del siguiente, el alemanismo. Con Sánchez Taboada se concluyó la Escuela Urbana Lázaro Cárdenas de Tijuana y la Constituyentes de Querétaro de la colonia agrícola Venustiano Carranza en el valle de Mexicali; y quedó en proceso de construcción la Escuela Héroe de Granaditas de Tijuana. Por su parte, Rico Islas inauguró esta última escuela, además de la Padre Kino de Tecate, y la de la colonia Obrera de Ensenada. El financiamiento de estas construcciones, en gran parte, fue asumido por el gobierno territorial; y en este mismo periodo, en Tijuana, las Escuelas Francisco I. Madero y 20 de Noviembre, en Tijuana, fueron construidas por el esfuerzo económico, e incluso físico, de los padres de familia. En el caso de la Escuela Padre Kino de Tecate, fue un patronato escolar el que reunió los fondos para la adquisición del mobiliario y equipo.

En la etapa del gobierno alemanista, en la administración del empresario cervecero, Alberto V. Aldrete, se manifestó el descontento de los padres de familia por la falta de escuelas, los cuales se organizaron para realizar la primera huelga de este tipo (consistente en no llevar a los niños a la escuela) a fin de llamar la atención de los gobiernos local y federal sobre la enorme necesidad de crear centros escolares y

¹⁵⁰ Las evidencias documentales de esta sección se componen por las informaciones del periódico *El Herald de Baja California*; en menor número, algunos documentos del AGN; e informes de los inspectores escolares de zona localizados en el Archivo Histórico de la SEP [AHSEP]. Desafortunadamente no fue posible localizar los informes de gobierno de los gobernadores militares lo que impide conocer la estadística de la obra constructiva, cuestión distinta en el periodo del gobierno cardenista, pues la información disponible en el AHSEP da cuenta con mucho detalle el número de escuelas construidas, su localización, tipo de escuela, materiales utilizados en la edificación, inversión, número de alumnos y maestros, etcétera (véase Maríñez, 2005).

aumentar el número y salario de los maestros. Como veremos más adelante (3.3.1.4.), Aldrete promovió la creación en todo el TNBC de los Patronatos Pro-Educación, como una manera de poder resolver la falta de recursos presupuestales para el ramo educativo. También con este gobernador, por primera vez las obras de construcción de escuelas urbanas empezaron a otorgarse mediante concurso a contratistas y constructores de la localidad, pero no sabemos si esto se realizó de acuerdo con alguna normatividad o todo se hizo bajo el criterio del propio gobernador y la complacencia del presidente de la república.¹⁵¹

El siguiente gobernador, Alfonso García González (1947-1953),¹⁵² se caracterizó por haber realizado una enorme propaganda de sus obras en periódicos locales.¹⁵³ La construcción de escuelas se concentró en el área rural, principalmente en los ejidos del valle de Mexicali y en los de la delegación de Ensenada. Este gobernador también contaba con el respaldo del PRI a tal grado que parecía no haber distinción entre la gestión del gobernador y los empeños del partido. Así, puede entenderse la

¹⁵¹ Alberto Aldrete informó a Miguel Alemán Valdés que el 18 de abril de 1947 se había realizado el concurso para construir cinco escuelas que darían cupo a cuatro mil escolares. AGN, MAV, exp. 534.3/166. Telegrama de Alberto V. Aldrete a Miguel Alemán Valdés, Mexicali, B.C., 27/IV/1947. El ganador de este concurso fue la Maderería Cabañas. HBC, vol. I, año VI, núm. 1879, 2/IX/1947, portada. El Gobierno del Territorio, a través de la Delegación en Tijuana, más adelante, en septiembre de 1947, volvió a convocar a contratistas y compañías constructoras para que presentaran cotizaciones para la construcción de una escuela en el centro de la ciudad. Se propuso, en principio, erigirse en el mismo terreno de la Escuela Miguel F. Martínez, según los planos y especificaciones elaboradas por el Departamento de Obras Públicas. El ingeniero de la Delegación de Gobierno en Tijuana, Conrado Macfarland Corona, dio a conocer en un boletín que para desvirtuar los rumores que habían estado circulando sobre cierto favoritismo, el gobernador Alfonso García González había dado instrucciones precisas para que se estudien los presupuestos formulados, y que "con toda imparcialidad se decidirá oportunamente sobre este asunto". HBC, vol. I, año VI, núm. 1914, 17/X/ 1947, portada.

¹⁵² Para conocer su gestión en lo relativo a la construcción educativa, el Archivo Histórico Municipal de Mexicali resguarda sus informes de gobierno, lo mismo que el AGN. Mediante estos documentos es posible conocer en números, e incluso en imágenes fotográficas, las escuelas construidas y reparadas, montos de inversión, y el porcentaje que ocupaba la educación en el presupuesto de egresos. Otro elemento que abunda en el acercamiento a la gestión de García González es la extensa difusión y el tratamiento favorable que la prensa local le da a su obra (en especial el periódico *ABC* de Mexicali, y el periódico *El Herald de Baja California* de Tijuana

¹⁵³ A unas cuantas semanas de su arribo al gobierno territorial, entre los meses de febrero y marzo de 1948, el periódico *ABC*, de Mexicali, publicó titulares y cabezas informativas como las siguientes: "Habrá más escuelas"; "El día 16 empiezan a construirse dos escuelas"; "Ciento treinta mil pesos para dos escuelas"; "Dotarán de más escuelas en la región"; "Mañana empieza a construir otra escuela"; "39 mil pesos para construir otra escuela"; "Fuerte impulso da el gobierno a la educación en los ejidos".

declaración de Ernesto A. Ochoa, presidente regional del PRI en febrero de 1948, en el sentido de que este partido en estrecha cooperación con el Gobierno del Territorio había decidido llevar a cabo una campaña para elevar el nivel cultural de las poblaciones de la región mediante la construcción de más centros docentes y el mejoramiento de los existentes.¹⁵⁴

Según los informes de García González, entre septiembre de 1947 y mayo de 1949, su gobierno destinó a la construcción y reparación de escuelas la participación que el gobierno del Territorio tenía en el 15 por ciento del impuesto federal; y de junio de 1949 a mayo de 1950, el 20 por ciento.¹⁵⁵ Además, durante esta administración se continuó sometiendo a concurso a empresas particulares la construcción de escuelas.

Según Alfonso García González, la construcción de escuelas fue prioritaria en su administración, y en sus informes pareciera que la obra realizada en las áreas rurales superaba a la del periodo del presidente Lázaro Cárdenas; en ello incidieron varios elementos: los seis años de permanencia en el cargo, el apoyo de Miguel Alemán, la derrama económica en la región derivada de la Segunda Guerra Mundial, la licitación de la construcción de edificios escolares a empresas particulares, la necesidad política de incorporar a los campesinos y ejidatarios a las bases militantes priistas. También hubo construcción de escuelas urbanas, pero esto ocurrió en Tijuana, donde a finales de los cuarenta se inauguraron las escuelas Gabriel Ramos Millán y Alba Roja. Sin embargo, fue durante esta administración que tuvieron lugar los conflictos magisteriales en el TNBC, cuyo grado de confrontación con el gobierno local, y el apoyo recibido de una diversidad de grupos sociales eran inéditos en la región, como se verá más adelante.

Además de la construcción de escuelas realizada por los gobiernos del TNBC, los padres de familia, otras personas de la sociedad civil, un sindicato, o alguna

¹⁵⁴ ABC, 14/II/1948.

¹⁵⁵ AHMM, Informes de Gobierno de Alfonso García González, gobernador del TNBC, 1947-1953.

empresa, tanto de las ciudades como en los ejidos, también hicieron suya la tarea de construir escuelas. Las evidencias documentales, entre 1948 y 1952, dan cuenta de aportaciones de personas con posibilidades económicas y campesinos que construyeron escuelas, y también de las gestiones y peticiones de padres de familia que no cejaban en su anhelo de contar con edificios escolares para que sus hijos recibieran educación.¹⁵⁶

Al mismo tiempo que el Gobierno del Territorio, padres de familia y diversos ciudadanos llevaban a cabo acciones, gestiones y aportaciones para construir la infraestructura escolar, la SEP sí acudió al Territorio para atender, de alguna manera, la demanda siempre insatisfecha de construcción de escuelas. Esto ocurrió durante el gobierno de Miguel Alemán, el cual expidió los certificados de aportación voluntaria para que fueran adquiridos por el público; el producto de estos certificados era entregado al Comité Administrador Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE). En noviembre de 1948, el secretario de Educación Pública, Manuel Gual Vidal, llegó a Tijuana para promover el programa de construcción de escuelas del gobierno alemánista, para ello estableció un Comité Pro-Construcción de escuelas en Tijuana, y otro en Tecate. En la conformación del comité de Tijuana participaron el delegado de Gobierno, el presidente de la Cámara Nacional de Comercio, el presidente de la Cámara de la Industria de Transformación, el gerente del Banco del Pacífico, el presidente de la Junta Patriótica,

¹⁵⁶ AGN, fondo Miguel Alemán Valdés, exp. 564.1/55-2. Telegrama de Luis M. Salazar al presidente de la república, Miguel Alemán Valdés. Ensenada, B.C., 20/III/1948. *Ídem*. Telegrama de Luis M. Salazar al presidente de la república, Miguel Alemán Valdés. Ensenada, B.C., 19/VI/1948. *Ídem*. Telegrama de Juan Drew al presidente de la república, Miguel Alemán Valdés. Mexicali, B.C., 16/VI/1948. *Peninsular*, 20/XII/1948. HBC, 14/ X/1947. La Sociedad de Padres de Familia y Maestros de la Escuela Cuauhtémoc (de Tijuana) publicó el corte de caja con motivo del baile que organizó el 9 de noviembre a beneficio de dicho plantel. AGN, MAV, exp. 534.3/22. Escrito de la Sociedad de Padres y Maestros de la Escuela Urbana Cuauhtémoc, Col. Cuauhtémoc, al presidente de la república, Miguel Alemán Valdés. Tijuana, B.C., 18/I/1949.

un representante de la Sociedad de Padres de Familia y el inspector de la zona escolar.¹⁵⁷

Al año siguiente, en septiembre de 1949, el delegado de Gobierno en Tijuana, profesor Enrique Pérez Rul recibió de la SEP cien mil pesos en certificados de aportación para ponerlos a la venta y destinar su producto a la construcción de edificios escolares de Tijuana. Estos certificados eran de denominaciones de mil, quinientos, cien, cincuenta y veinticinco pesos, y los más populares de cinco pesos y de uno. Las personas autorizadas para venderlos eran principalmente los maestros y aquellas que habían sido acreditadas por la inspección escolar.¹⁵⁸

Así, de estas distintas maneras, tanto los gobiernos del TNBC, los padres de familia, diversos particulares, y la SEP, elaboraron diversas estrategias para construir las escuelas que la población exigía: el Gobierno del Territorio, mediante recursos presupuestales; los padres de familia, exigiendo persistentemente a las autoridades y organizando eventos para recabar fondos junto con los maestros; el sindicato más importante de Tijuana, aportando cuotas de sus miembros y haciendo gestiones ante las autoridades terrinorteñas y federales; y la SEP, emitiendo certificados de aportación voluntaria (por parte de los ciudadanos).

La información estadística nos permite contrastar las cifras del año de 1953 con los números de la estadística escolar de finales del régimen cardenista (1940) (tabla 1), en ésta observamos que Baja California Norte tuvo un incremento importante en la infraestructura escolar, pero éste es muy inferior al de la población (tabla 2).

¹⁵⁷ HBC, 15/X/1948. En esta misma ocasión, Gual Vidal entregó diplomas de honor a los miembros de los Patronatos Pro-Educación del Territorio por la labor que venían haciendo a favor de la educación.

¹⁵⁸ Entre las obras planeadas por el Comité Pro-Construcción de Escuelas estaban los edificios de la escuela Cuauhtémoc y la escuela de la colonia Hidalgo, de Tijuana, cuyas obras habían tenido que ser suspendidas por falta de dinero.
HBC, 24/IX/1949.

De esta forma, en el escenario de la política de federalización centralizada de la educación, el esfuerzo terrinorteño por construir escuelas, a pesar del control del gobierno federal, se puede observar el incremento en 63 por ciento (véase tabla 1), resultado de un proceso muy diverso y heterogéneo para construir las escuelas en lo relativo a quiénes y cómo participaban para conseguirlo. Paralelo a ese esfuerzo, la propaganda gubernamental no impedía acallar las voces de la población exigiendo escuelas, así tampoco inhibía la organización de los padres de familia para allegarse de recursos para edificar sus escuelas.

Tabla 1: Escuelas en el TNBC, 1940-1953

| Año | Urbanas | Rurales | Art. 123 | Total |
|------------------------------|----------------|----------------|-----------------|--------------|
| 1940 | 13 | 119 | 6 | 138 |
| 1953 | 46 | 174 | 5 | 225 |
| % crec. 1940-1953 | 254 | 46 | -17 | 63 |

Fuentes:

1940: Elaboración propia con base en: AHSEP, DGEPET, caja 33, exp. 8 y 13.

1953: AHMM. Alfonso García González, Informes de Gobierno, 1947-1953.

Tabla 2: Población y crecimiento del TNBC por municipios, 1940-1950

| Años | Baja California | Tijuana | Mexicali | Ensenada | Tecate |
|-------------|------------------------|----------------|-----------------|-----------------|---------------|
| 1940 | 78 907 | 21 977 | 44 399 | 12 531 | n.d. |
| 1950 | 226 965 | 65 364 | 124 362 | 31 077 | 6 162 |

| | | | | | |
|------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|----------|
| % crec. | 187.6 | 197.4 | 180.1 | 148.0 | - |
| 1950/1940 | | | | | |

Tomado de: Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales de la UABC, elaborado con los datos de los Censos Generales de Población, DGE-SIC.

A lo mencionado en los párrafos anteriores se agregan las consideraciones siguientes: en la administración de Ávila Camacho, y durante los gobiernos territoriales de Sánchez Taboada y Juan Felipe Rico, la construcción de escuelas fue muy limitada, y lo que se logró hacer fue de tipo urbano. Para estos funcionarios la edificación era motivo para el acto político, de reafirmación de su imagen, y también para transmitir la idea de que construir escuelas era sinónimo de los beneficios que otorgaba la Revolución mexicana. Durante el gobierno de Alfonso García González, en el marco de la administración alemanista, la construcción y remodelación de escuelas se intensificó notoriamente. La obra escolar proliferó en el valle de Mexicali con la edificación de escuelas rurales en los ejidos, pues desde allí el PRI iba ampliando sus bases corporativas y reafirmando su poder político hacia todo el Territorio. Esto es relevante debido a que durante ese periodo se vislumbraba el cambio de estatus político-administrativo del TNBC, ya que, una vez que el gobierno de Alemán aprobara la creación del Estado 29, se abriría en la región la contienda político-electoral. A lo que ocurría en el Territorio se sumaba la agenda del gobierno federal, pues durante el gobierno alemanista hubo un interés manifiesto en realizar un programa de construcción de escuelas en todo el país, y Baja California fue incluida en ese interés. Al respecto, el secretario de Educación (Gual) se hizo presente en Baja California para poner en marcha los comités de construcción de escuelas y también para promover la venta de

los certificados de aportación voluntaria, los cuales se asemejaban a los Patronatos Pro-Educación terrinorteños en el aspecto de ser instrumentos para obtener recursos monetarios de la propia población, sin que se les denominara propiamente impuestos.¹⁵⁹ También, en el marco de la administración alemanista, por primera vez en el TNBC se puso a licitación pública la construcción de escuelas, lo cual sin duda, fue una manera para favorecer a la iniciativa privada.

3.3.1.3. Conflicto magisterial, entre demandas y promesas, una tensión nunca resuelta.

A partir de la expedición del decreto de federalización educativa de 1941,¹⁶⁰ los maestros¹⁶¹ sintieron amenazados sus intereses laborales al presenciar los cambios administrativos y de funcionarios impuestos en la región por la SEP. Fue con la federalización educativa centralizada que los profesores terrinorteños pasaron a la categoría de “maestros federales”,¹⁶² ante la inexistencia de un sistema estatal de educación.

Para 1942, los maestros vieron reducidos sus salarios, pues el sobresueldo¹⁶³ o no se les pagaba o transcurrían muchos meses para que se diera la orden de pago, y algo similar pasaba también con los salarios de base; además, algunos recibieron órdenes desde la ciudad de México para que se trasladaran a otros estados del país; y

¹⁵⁹ Como se verá en la sección 3.3.1.4. de este capítulo.

¹⁶⁰ AGN, MAC, exp. 437.3/33.

¹⁶¹ Organizados, primero en el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SUNTE), y después de 1943, en la sección II del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

¹⁶² AGN, MAC, exp. 437.3/33. Es relevante señalar que la Secretaría de Hacienda y Crédito Público era la encargada de cubrir el pago de los profesores, y para ello, en el Territorio Norte de la Baja California funcionaban sólo dos oficinas pagadoras, una en Mexicali y otra en Tijuana, así que los maestros de Ensenada debían viajar a Tijuana para recibir sus sueldos.

¹⁶³ El sobresueldo se constituye por aquella cantidad que agregada al sueldo base permite satisfacer las necesidades en la zona fronteriza, denominada también “zona de vida cara”. En este sentido, los pesos mexicanos deben convertirse en dólares para adquirir, del otro lado de la frontera, los alimentos y otras necesidades básicas.

el inspector escolar, profesor Andrés Silva fue removido. Todo ello, empezó a generar una enorme molestia e incertidumbre entre los maestros, así como en otros sectores bajacalifornianos, como los padres de familia y miembros de sindicatos, e inauguró una década de conflictos magisteriales. Ante las respuestas insuficientes del gobierno federal, entre 1943 y 1953, demandas, paros y huelgas fueron prácticas constantes del magisterio terrinorteño, y constituyen las expresiones del conflicto magisterial. A pesar de que al final del periodo, 1950-1953, se inició el proceso jurídico-administrativo para que el TNBC se convirtiera en entidad federativa, siguieron manteniéndose algunos elementos del conflicto magisterial debido a que las demandas de los maestros continuaban sin satisfacerse plenamente. La creación del estado de Baja California, y con ello, la posibilidad de que la condición laboral de los maestros dependiera del gobierno local, así como la inclusión de maestros como dirigentes del PRI local, vislumbró un imaginario esperanzador en donde la tensión entre el magisterio terrinorteño y la administración del gobierno federal supuestamente desaparecería.

A continuación se narrará cómo se construyó la configuración discursiva del conflicto magisterial en el lapso 1943-1952.

3.3.1.3.1. Entre demandas, paros y huelgas, las promesas gubernamentales.

Ante la incierta situación laboral, a principios de 1943 los maestros empezaron a demandar a las autoridades educativas que se les continuara pagando el sueldo que recibían antes de que la SEP tomara el control de la educación en el TNBC, es decir, durante el cardenismo; asimismo, que los profesores no fueran cambiados de estado; y que se retirara la orden de remoción del profesor Andrés Silva como inspector de zona

escolar.¹⁶⁴ Posteriormente, se sumaron otras demandas: cubrir a todos los maestros del Territorio los sobresueldos que se les adeudaba; la inmediata regularización de pagos quincenales; y que se asignaran los salarios mensuales que los maestros habían propuesto a las autoridades educativas.¹⁶⁵

Como los maestros terrinorteños no eran atendidos, en marzo de 1943 emplazaron a las autoridades educativas ubicadas en la Ciudad de México,¹⁶⁶ y notificaron la realización de una huelga (aunque no hay evidencias de que ésta se haya efectuado); posteriormente en septiembre de este mismo año anunciaron la realización de paros de protesta los días 27 y 29 de septiembre y 1 de octubre.

Ante esas situaciones, la SEP hizo diez promesas: aplicación de un salario mínimo mensual a los maestros rurales del Territorio;¹⁶⁷ funcionamiento de un escalafón especial para los maestros del TNBC, debido a que las plazas que existían se consideraban como especiales; pago de sueldos suplementarios, de conformidad con la antigüedad de los maestros; pago de sueldos a los maestros del Territorio iguales a los de los maestros del Distrito Federal; creación de una Escuela Normal en el Territorio;¹⁶⁸ rectificación de todos los cambios arbitrarios que había dictado el director de Educación Federal y reposición en su puesto de inspector al profesor Andrés Silva Vite; reanudación de los servicios que anteriormente eran proporcionados en el Territorio, tales como: camiones para el transporte del alumnado, médicos escolares, construcción y reparación de escuelas; los maestros desempeñarían los puestos docentes de

¹⁶⁴ HBC, 11/III/1943.

¹⁶⁵ AGN, MAC, exp. 601.1/9. Telegrama del Comité delegacional de la sección II del SUNTE, al presidente de la república, 20/IX/1943.

¹⁶⁶ La SEP reaccionó de manera muy violenta pues el profesor Martín S. Mercado, director general de Escuelas Primarias de los Estados y Territorios informó al director de Educación Federal en el TNBC, que en caso de que los maestros estallaran la huelga las autoridades militares “darían garantías” de que el servicio se prestaría. HBC, 16/III/1943.

¹⁶⁷ No es preciso aquí determinar el monto de este salario mínimo, pues en la información hay un error, quizá de orden tipográfico, al decir allí \$2.40.

¹⁶⁸ Mientras se estableciera esta escuela, se reconocerían válidos los estudios que un grupo de profesores hacían en la Escuela Normal organizada por el profesor Manuel Covantes Rincón en Mexicali.

conformidad con su nombramiento; la Secretaría de Hacienda abriría una investigación para deslindar la responsabilidad del pagador civil de servicios federales al cobrar a los maestros cuotas indebidas por la tramitación de sus documentos de pago; la SEP daría instrucciones a todas las autoridades educativas del Territorio para que proporcionaran un trabajo decoroso y digno a los maestros. Asimismo, funcionarios de la SEP prometieron enviar al Territorio una comisión de técnicos para estudiar los problemas como la reparación de edificios, dotación de enseres, construcción de nuevos locales escolares; y el presidente de la República prometió aumentar los sueldos a los profesores a partir del 1º de enero de 1944. Todos estos ofrecimientos no podían ser mejores, sólo que entre ellos no estaban considerados el pago de sobresueldo ni la regularización de los pagos quincenales.

Como tales promesas no se concretaban, en el mes de noviembre de 1943, en Mexicali se efectuó un mitin de solidaridad con el profesorado por parte de la Unión de Padres de Familia de Mexicali, así como de representantes de la Confederación de Obreros y Campesinos de México (COCM) y de la Confederación Revolucionaria de Obreros de México (CROM), al que asistieron “no menos de mil personas” con el objeto de dar a conocer al pueblo la angustiosa situación de los maestros por los sueldos reducidos y exigiendo, además, al gobierno federal la reparación de los edificios escolares del Territorio.¹⁶⁹ Además, la Unión de Padres de Familia en diciembre de 1943 hizo saber al presidente de la república que retirarían a sus hijos de las escuelas si no se resolvían satisfactoriamente las peticiones del magisterio del Territorio Norte.¹⁷⁰ Al poco tiempo, en ese mismo mes, los líderes magisteriales informaron que los problemas educacionales habían sido resueltos satisfactoriamente, lo cual supone que

¹⁶⁹ HBC, 8/XII/1943.

¹⁷⁰ AGN, MAC, exp. 601.1/9. Telegrama de Gustavo Vildósola y Alberto García de la Unión de Padres de Familia de Mexicali, al presidente de la república. 3/XII/1943.

hubo algún tipo de acuerdo con las autoridades educativas,¹⁷¹ pero resultó ser sólo un paliativo temporal.

Entre los meses de enero y abril de 1944, luego de que el presidente Ávila Camacho había firmado a inicios de ese año un acuerdo que otorgaba un aumento del 35 por ciento a los salarios de los profesores de primaria, una diversidad de organizaciones presentaron demandas a la presidencia de la república donde pedían que la SEP hiciera efectivo el aumento acordado.¹⁷² Debido a eso, en los meses de abril de 1945 y de 1946,¹⁷³ los maestros realizaron paros en todo el Territorio, con lo que lograron que las órdenes de pago de los sobresueldos llegaran a las oficinas de pagadoras.¹⁷⁴ En el sexenio avilacamachista, solía ocurrir que al inicio de cada año, Hacienda no liberaba los recursos, además de que en el presupuesto de egresos el sobresueldo para los maestros fronterizos seguía sin incluirse.

En 1946, al finalizar el sexenio avilacamachista, las demandas de 1943 centradas en el tema salarial fueron ampliadas con la petición de incrementar la infraestructura educativa, más plazas para atender una demanda escolar que crecía de manera incesante debido al aumento poblacional; así como, seguridad social, bibliotecas públicas, establecimiento de una pagaduría de Hacienda en Ensenada; y la inclusión de las maestras de preescolar en los mismos derechos.¹⁷⁵

¹⁷¹ AGN, MAC, exp. 601.1/9. Telegrama del Comité delegación de la sección II del SUNTE, al presidente de la república, 20/IX/1943. Los firmantes son: Prof. Arturo Pompa, delegado general; Prof. Benito Bermúdez, delegado del trabajo; Prof. Francisco Amavizca, delegado de finanzas; Prof. Ignacio Núñez L., delegado de acción educativa; Prof. Rubén Roa Arzate, delegado de acción obrera.

¹⁷² *Ídem*. Diversos telegramas de fechas entre 11 de enero de 1944 y 25 de abril de 1944, dirigidos al presidente de la república, y enviados desde Mexicali, Tijuana y Ensenada.

¹⁷³ HBC, 16/IV/1945.

¹⁷⁴ AGN, MAC, exp. 601.1/9. Diversos telegramas de Teodoro Beltrán, secretario general de la delegación sección II SNTE; Leobardo de la Cruz, secretario general Federación de Uniones y Sindicatos; Carlos Dueñas, secretario general Federación de Uniones y Sindicatos COCM; Samuel Ramos, secretario general Sindicato Trabajadores al Servicio del Gobierno del Territorio Norte de BC. En todos se pide al presidente de la república el pago de los sobresueldos a los maestros. 19, 20, 21/II/1946.

¹⁷⁵ AHEBC, fondo Gobierno del Estado, exp. 852/661.1/3762, caja 349, exp. 6. Oficio de Prof. J. Jesús Chávez López, secretario general, y Prof. J. Jesús López Gómez, presidente de la Comisión de Vigilancia del SNTE, sección II, Comité Seccional. Asunto relativo al problema de educación en el TNBC, Mexicali, B.C., 2/XII/1946.

Al finalizar el gobierno de Ávila Camacho en diciembre de 1946, el conflicto magisterial estuvo centrado contra la SEP y la SHCP porque no cumplían con el pago de los sobresueldos. Sin embargo, las demandas del magisterio no fueron satisfechas cabalmente. Los puntos no resueltos y que se volvieron neurálgicos, desde la apreciación de otros sectores sociales distintos al magisterio, se revelan en las demandas presentadas por los padres de familia, como veremos en las siguientes líneas.

A los pocos meses de iniciado el gobierno de Miguel Alemán, en 1947 los dirigentes de la Federación de Sociedades de Padres de Familia del Territorio plantearon públicamente las razones por las cuales habían tomado el acuerdo de no enviar a sus hijos a la escuela:

La educación de nuestros hijos es cada vez más deficiente, en virtud del aglomeramiento de niños en las salas como consecuencia de la escasez de maestros.

Nuestros hijos concurren a la escuela escasamente tres horas diarias, como consecuencia de la falta de locales escolares, redundando esto en grave detrimento de la educación y la salud de los educandos.

La calidad del trabajo educativo ha venido decreciendo en virtud de que el magisterio no se dedica íntegramente a su misión, teniendo que aprovechar sus horas libres a conseguir otras actividades más apremiantes; ya que los sueldos de que disfrutan son sumamente raquíuticos.

No se cuenta en el Territorio con suficientes medios de difusión cultural, tales como bibliotecas, cine educativo, etc.

El estado material y las condiciones higiénicas de los actuales edificios escolares están en condiciones deplorables, con grave peligro de la vida de nuestros hijos.¹⁷⁶

¹⁷⁶ HBC, 18/II/1947.

Estas razones nos permiten delinear los rasgos de la precariedad educativa en tres aspectos: la falta de infraestructura y mantenimiento de los edificios escolares; las malas condiciones laborales de los maestros; y el entorno cultural.

La Federación de Padres de Familia estalló la huelga el 20 de febrero de 1947 como medida de protesta enérgica para que las autoridades educativas enfocaran su atención hacia el lejano Territorio, y declararon que la sostendrían hasta que el gobierno pagara los salarios de los maestros.¹⁷⁷ Los padres de familia argumentaban que su actitud era la de ciudadanos honestos que anhelaban el mejoramiento de la patria y sus instituciones, y que su decisión sólo tenía como finalidad el mejoramiento del servicio escolar, el cual debería contar con elementos materiales necesarios para perfeccionar la técnica educativa, y con salarios suficientes para que los maestros obtuvieran condiciones económicas que les permitieran mejorar la función social que tenían encomendada.¹⁷⁸ La huelga se extendió por dos semanas, pues el 8 de marzo los maestros reanudaron las clases tras solucionarse el problema de pago a los maestros como resultado de las pláticas celebradas en Mexicali entre los representantes de la Sociedad de Padres de Familia y el gobernador, Alberto V. Aldrete.¹⁷⁹ Por su parte, la SEP prometió, una vez más, mejorar las condiciones económicas de los profesores adscritos a las escuelas de este Territorio aumentándoles un 20 por ciento sobre los sueldos que tenían y crear 30 plazas más de profesores para Tijuana.¹⁸⁰ Sin embargo, las órdenes de pago correspondientes al 20 por ciento de los sobresueldos fueron enviadas por el gobierno federal al TNBC tres meses después del levantamiento de la huelga, en el mes de junio de 1947. Debido a eso, numerosas organizaciones de

¹⁷⁷ *Occidental*, 20/II/1947.

¹⁷⁸ *Idem*.

¹⁷⁹ HBC, 8/III/1947.

¹⁸⁰ HBC, 8/III/1947.

trabajadores, clubes de servicio social, logias masónicas, cámaras patronales, exigieron a la presidencia de la república se cumpliera con el aumento a los salarios prometido al magisterio.¹⁸¹

Luego en 1948, Manuel Gual Vidal, secretario de Educación, después de sostener conversaciones con los representantes del magisterio, padres de familia y las “fuerzas vivas” del Territorio, ofreció: incluir en el presupuesto de la SEP para el año de 1949 una partida para asegurar a los maestros locales el aumento acordado para todos los miembros del magisterio nacional; el pago de las sextas partes que les correspondían por seguir los cursos en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y el que correspondía por prestar servicios en las zonas fronterizas en condiciones que les permitieran llevar una vida decorosa en relación con el alto costo de la vida. Es decir, por primera vez desde 1942 en que los maestros empezaron a reclamar el pago de sobresueldo, la SEP reconoció la necesidad de este complemento salarial, dado lo que significaba vivir en la frontera. Gual Vidal pudo hacer esta promesa pues el presidente de la república, Miguel Alemán, había destinado una partida de cinco millones de pesos para las compensaciones por la carestía de la vida para el magisterio.¹⁸²

¹⁸¹ Los mensajes de los telegramas eran: “Hoy decimos secretario Educación lo siguiente: justificados paros magisterio lleva a cabo territorio confirman estado abandono tiénenseles en perjuicio educación población escolar. Tal virtud solidarizámonos con ellos y pedimos inmediata resolución a grave problema económico aféctalos”. “Maestros región en el año actual no han recibido sobresueldos asígnales Secretaría Educación por conducto Secretaría Hacienda debido órdenes pago tardan meses en trámite burocrático. Como año con año preséntase misma situación que provoca descontento entre padres de familia y maestros, como no nos explicaciones que una orden pueda tardar meses de pasar de la Secretaría de Educación a la de Hacienda...”. “Campaña alfabetizante, vigorosamente continuada por su gobierno respaldada por obreros organizados, estimando este camino evitará seamos explotados. Por ello, sorpréndenos funcionarios gobierno usted orillen educadores suspender labores para lograr pago sus sueldos devengados, suspensión labores maestros en negación a empeño gobierno ilustrar pueblos por ellos es condenable que colaboradores de usted den oportunidad para tan grave situación, por esto rogámosle ordene sean pagados sueldos maestros territorio que suspendieron hoy sus labores en son de protesta por falta de pago sus sueldos.” AGN, MAV, exp. 534.6/1. Telegramas varios enviados por la Unión de Estibadores CROM, Club de Leones, y la Unión de Cargadores CTM, Ensenada, B.C., al presidente de la república, 15/III/1948.

¹⁸² HBC, 17/XI/1948.

Para 1948, junto a la centralidad de la demanda de que el sobresueldo fuera de 100 por ciento igual al salario base, también empezó a ser considerada por parte de los maestros, la necesidad de que el gobierno del Territorio dispusiera presupuestalmente de recursos, esto en evidente contrariedad a la disposición del acuerdo presidencial de federalización en que todo el presupuesto tenía que ser controlado por la SEP. Asimismo, apareció la exigencia de que el presidente de la república cumpliera con sus promesas; se reiteraba la petición del mejoramiento salarial de las maestras de jardín de niños; y se exigía la creación de plazas para todo el personal educativo del Territorio, a excepción del director federal.¹⁸³

La devaluación del peso en 1948 incrementó las inconformidades del magisterio, el cual se vio obligado a exigir un aumento de 75 por ciento a sus salarios¹⁸⁴ pues la devaluación en la frontera se vivía de manera angustiante ya que la mayoría de los productos de primera necesidad se tenían que adquirir del “otro lado” y pagarse en dólares.

En 1949 tuvieron lugar movilizaciones de organizaciones de trabajadores distintas a las magisteriales demandando el aumento de sus salarios, y en este escenario los maestros —una vez más— amenazaron con realizar paros. En esta ocasión tales amenazas se cumplieron, pues en el mes de mayo se realizó la huelga magisterial más importante ocurrida durante el periodo 1943-1953.¹⁸⁵ Aún cuando la huelga concluyó en junio, el año de 1949 terminó con protestas de maestros y empleados federales en el TNBC.¹⁸⁶

¹⁸³ AGN, MAV, exp. 534.6/1. Oficio del Comité Ejecutivo, sección II, del SNTE, Mexicali, B.C., al presidente de la república, 13/XI, 1948.

¹⁸⁴ AGN, MAV, exp. 534.6/1. Oficio del SNTE, sección II, Comité Ejecutivo, al presidente de la república, Mexicali, B.C., 18/IX/1948.

¹⁸⁵ HBC, 31/V/1949.

¹⁸⁶ HBC, 21/XII/1949.

Las peticiones de 1949 reiteraron las de 1948, con algunas modificaciones, como bajar el porcentaje del sobresueldo a 90 por ciento; se invocaba al *Estatuto jurídico* para exigir prestaciones sociales y mejores condiciones de trabajo; además, en esta ocasión, se pedía que los maestros que recibían salarios por parte del gobierno del Territorio y de los Patronatos Pro-Educación también fueran federalizados;¹⁸⁷ se buscaba que fueran igualados a los trabajadores educativos del Distrito Federal; se seguía insistiendo, como en 1946, en la instalación de una pagaduría en Ensenada, entre otros.¹⁸⁸

El año de 1949 no fue distinto a los anteriores en lo relativo a que los maestros del Territorio recibieron hasta mediados del año el sobresueldo correspondiente al Gobierno local (10 por ciento de su sueldo base), y no habían recibido el pago del sobresueldo que el Gobierno Federal les concedió con motivo de la huelga de ese año.¹⁸⁹ Además, al acudir a la pagaduría de empleados de la federación, los maestros sufrieron una gran frustración, al conocer que el sobresueldo adeudado correspondía sólo a partir del primero de julio y no del primero de enero del año 1949, como ellos esperaban. Este 1949 terminó con protestas de maestros y empleados de las dependencias federales en el TNBC ante el Ministerio Público para denunciar al pagador, debido a que autoridades fiscales habían dado la orden de no pagar por adelantado las vacaciones de invierno.¹⁹⁰

¹⁸⁷ Para 1948 existe un grupo de maestros designados y pagados por el gobierno del TNBC, los cuales probablemente son los egresados de una Normal que funcionaba por cooperación en Mexicali, desde 1943, y que dirigía el profesor Covantes Rincón. Otro grupo de profesores era pagado por los Patronatos Pro-Educación, los cuales se establecieron en las ciudades de Mexicali, Tecate, Tijuana y Mexicali, a partir de acuerdos realizados por el gobernador Alberto V. Aldrete con empresarios y autoridades educativas, con el fin de delegar a la ciudadanía la responsabilidad de pagar salarios a los maestros, equipar y dar mantenimiento a los edificios escolares, mediante aportaciones "voluntarias" que se incorporaba en el precio de una variedad de servicios como el transporte, energía eléctrica, diversiones, y el consumo de cerveza, entre otros.

¹⁸⁸ HBC, 26/V/1949.

¹⁸⁹ AGN, MAV, exp. 534.6/1. Telegrama de Alberto V. Aldrete, gobernador del TNBC, Mexicali, B.C., al presidente de la república, 7/VI/1949.

¹⁹⁰ HBC, 21/XII/1949.

En los años 1950, 1951, 1952, 1953, las circunstancias fueron muy similares en cuanto a la falta de pago de los sobresueldos de los maestros al inicio de cada año, así como el envío de telegramas a la presidencia de la república por parte de una diversidad de organizaciones de trabajadores, y las promesas de las autoridades de que el pago de los sobresueldos habían sido enviado al Territorio, por lo que la tensión sostenida entre maestros y autoridades federales desde 1943, diez años después, seguía manifestándose, mientras que la federalización centralizadora seguía gozando de cabal salud.

3.3.1.3.2. Los gobernadores: puentes u obstáculos entre el magisterio terrinorteño y el gobierno federal.

La actuación de los gobernadores del Territorio para resolver la tensión entre el magisterio y el gobierno federal fue variada, y cada uno respondía a intereses y contingencias distintas. Así, el gobernador Sánchez Taboada debido a que era identificado con el cardenismo, su mediación con el gobierno federal no fue exitosa y el mismo fue destituido de su cargo como jefe político del TNBC por Ávila Camacho, e incluso llegó a ser acusado de obstaculizar la federalización y agitar al magisterio contra la SEP. Por su parte, el general Juan Felipe Rico, quien sustituyó a Sánchez Taboada, tuvo más éxito como negociador y como gestor del pago de los maestros ante las autoridades federales; en ello quizá, fue importante su condición de ser al mismo tiempo gobernador del Territorio y de jefe de la segunda zona militar en Baja California, lo cual le abría puertas en el gobierno federal. Luego, en su breve periodo, el gobernador Aldrete pudo funcionar como puente entre los maestros y la SEP; fue muy clara su

buena relación con el director de Educación Federal y los inspectores escolares, lo cual se mostró al promover la creación de los Patronatos Pro-Educación en el TNBC.

El activismo de los gobernadores con su papel de gestores con la burocracia federal, producía cierta opacidad a las actividades que los propios maestros realizaban al acudir en comisión ante las instancias gubernamentales en la Ciudad de México, y muestra que los gobernadores eran los “hombres fuertes”, y que su liderazgo como jefes políticos del TNBC no se ponía en duda, tanto frente al gobierno federal, como al interior del Territorio. Durante el avilacamachismo, la conflictividad magisterial no modificó el orden local, sino que, por una parte, constituía una frontera antagónica al demandar del gobierno federal lo que éste había arrebatado al gobierno del TNBC: el control de los recursos presupuestales y de los maestros; y por otro, se articulaba al sentimiento regionalista de falta de autonomía frente a las disposiciones e imposiciones del gobierno federal.

Sin embargo, con Alfonso García González el rol de puente se quebró. Al principio de su administración se mostró como un excelente negociador con el magisterio, tratando de contener el conflicto dentro de los límites locales; pero, la conflictividad magisterial lo rebasó en la medida en que empezó a obstaculizar las negociaciones entre los maestros y la SEP al hacer ofrecimientos de porcentajes de aumento salarial que no satisfacían al magisterio. En el momento en que el conflicto magisterial arribó a su punto más alto, en la huelga de 1949, el gobernador fue centro de quejas y considerado como un obstáculo para el magisterio, por lo que él consideró que se ponía en riesgo su imagen existosa frente al gobierno federal, y alentó una campaña de desprestigio utilizando la prensa escrita, las organizaciones campesinas priistas del valle de Mexicali, y el comité regional del PRI, los cuales salían a defenderlo y a señalar a los líderes magisteriales y a los representantes de la Federación de

Sociedades de Padres de Familia como enemigos identificados con el “lombardismo” o con el “panismo”,¹⁹¹ expresiones ideológicas y partidarias que habían sido excluidas y denostadas por la dirigencia del PRI (véase capítulo 2, sección 2.4.2.). Al romperse la intermediación del gobernador con el gobierno federal entonces surgió la notoriedad, profesionalismo y liderazgo de los maestros, lo que se representa por el papel desempeñado por el profesor Ramón Alcaraz Gutiérrez, como líder de la sección II del SNTE, y quien acudió al Tribunal de Arbitraje para emplazar a las autoridades educativas a la huelga que se realizó en 1949.¹⁹²

A finales de 1949, ocurrió otro hecho distintivo con los maestros. Se hizo público en el mes de noviembre que un número importante de maestros agrupados en el SNTE, ingresaron al PRI. Al respecto, un maestro manifestó que los había movido el deseo de “cooperar en la labor que este organismo político viene desarrollando en la rama social y educativa”.¹⁹³ Con el ingreso al PRI, los profesores pretendían a participar en las elecciones para elegir autoridades estatales en el año de 1953; de hecho, el 15 de diciembre de 1949, el profesor Manuel Marín Capaceta, quien se había destacado por su activismo en el sindicato magisterial, fue propuesto para dirigir el PRI del TNBC por parte del ex gobernador del Territorio, coronel Rodolfo Sánchez Taboada, quien era en esas fechas presidente nacional del PRI (véase capítulo 2, sección 2.4.2.). Lo mismo ocurrió años después con el profesor Ramón Alcaraz Gutiérrez quien también dirigió el comité regional del PRI.

En el lapso de los años 1952-1953, cuando el Congreso de la Unión aprobó la iniciativa enviada por el presidente Miguel Alemán para convertir al TNBC en el estado

¹⁹¹ El Partido Acción Nacional surgió en Baja California en 1949 (Véase Hernández Vicencio, 2001).

¹⁹² HBC, 26/V/1949.

¹⁹³ HBC, 9/XI/1949.

de Baja California,¹⁹⁴ se abrió una rendija de esperanza en el magisterio terrinorteño, en el sentido de que esta transformación podría producir cambios que dieran respuestas satisfactorias a las demandas de los maestros, y resolvieran la tensión entre éstos y las autoridades educativas federales, e incluso, generaba la esperanza de que la federación regresara el control de la educación al estado de Baja California. Sin embargo, en este escenario emergente lo que ocurrió fue que la federalización educativa de carácter centralizador se mantuvo, y el recién constituido gobierno estatal abrió una frontera ante las autoridades centrales al iniciar el proceso de construcción de su propio sistema educativo, creando de esta manera una nueva categoría de maestros, “los estatales”.

El anterior recuento en torno a los conflictos magisteriales muestra un escenario en el que un conjunto de demandas mínimas expresado en 1943, y centradas en lo salarial fue ampliándose y constituyéndose en una cadena de demandas laborales, más la inclusión de peticiones como el control de recursos presupuestales por parte del gobierno del Territorio, la inclusión de las maestras de preescolar, construcción de infraestructura escolar, y la igualación salarial de los maestros del TNBC con los del Distrito Federal.

Detrás de la ampliación de las demandas estuvo la actuación de los líderes magisteriales, la cual iba haciéndose cada vez más experta. Los maestros pasaron de formular sus demandas a elaborar diagnósticos sobre la situación económica, de infraestructura escolar, carencia de servicios de transporte, falta de maestros, exceso de la demanda escolar, entre otros aspectos que vivía la educación en el TNBC, los

¹⁹⁴ Decreto que reforma los artículos 43 y 45 de la Constitución Política de los EUM para la creación del estado de Baja California, 31 de diciembre de 1951, en *Diario oficial de la federación*, 16/1/1952, y *Periódico oficial de Baja California*, 30/1/1952 (citados por Taylor Hansen, 2002: 167, nota 32).

cuales eran dirigidos a la presidencia de la república, a fin de sensibilizarla sobre las condiciones de precariedad que vivían los maestros y demostrar lo justo de sus demandas.¹⁹⁵ Otro mecanismo de gestión era el nombramiento de una comisión que viajaba a la Ciudad de México para buscar la manera de que las autoridades, ya fuera el secretario de Educación o el presidente de la república, los recibieran en audiencia; sin embargo, en muchas ocasiones estas gestiones se frustraban porque no eran recibidos.¹⁹⁶ De manera paralela, el magisterio recibía la solidaridad de otras organizaciones de trabajadores, las cuales enviaban telegramas a la presidencia de la república exigiendo se atendieran las demandas magisteriales; e incluso, durante la huelga de 1949 recibieron el respaldo de un gran número de las secciones del SNTE en la república. El conflicto de 1949, ante la falta de respuestas de la presidencia de la república y de la SEP, y la obstaculización del gobernador Alfonso García González, fue llevado al Tribunal de Arbitraje en la Ciudad de México por el secretario general de la sección II del SNTE, lo cual no había ocurrido con anterioridad.

Una manera de mantener el control hegemónico derivado de la federalización educativa por parte de la SEP o de la presidencia de la república, era la formulación de promesas al magisterio terrinorteño, las cuales aflojaban temporalmente la tensión

¹⁹⁵ AHEBC, Fondo Gobierno del Estado, exp. 852/661.1/3762, caja 349, exp. 6. Oficio de Prof. J. Jesús Chávez López, secretario general, y Prof. J. Jesús López Gómez, presidente de la Comisión de Vigilancia del SNTE, sección II, Comité Seccional. Asunto relativo al problema de educación en el TNBC, Mexicali, B.C., 2/XII/1946.

¹⁹⁶ Se documentan los siguientes casos: El 29/III/1943, Ángel W. Estrada, representante de la Sociedad de Padres y Maestros de la colonia Independencia, Tijuana, B.C., envía telegrama al presidente de la república solicitando otorgue audiencia a la comisión magisterial del Territorio Norte de la BC encabezada por el profesor Rubén Roa Arzate, en vista de que el secretario de Educación se había negado recibirlos. AGN, MAC, exp. 111/4631. En enero de 1947, una comisión de la sección II del SNTE acudió a la Ciudad de México, y desde allí envió un telegrama al presidente de la república, Miguel Alemán, solicitando audiencia. La respuesta del secretario particular del presidente fue que el presidente se encontraba "extraordinariamente recargado en sus labores" por lo que no se podía conceder la audiencia. AGN, MAV, exp. 111/140523. El 26 de octubre de 1948, representantes magisteriales solicitaron audiencia al presidente de la república; no se tiene evidencia sobre la respuesta recibida, pero dos semanas después llegó a Mexicali el secretario de Educación, Manuel Gual para hacer promesas para la solución a la demanda magisterial, ante el magisterio, padres de familia y "fuerzas vivas" del Territorio. HBC, 17/XI/1947.

maestros/autoridades federales, debido a que los maestros aceptaban tales promesas y/o llegaban a alguna negociación, con el fin de reanudar las clases.¹⁹⁷

Llama la atención cómo después de este largo proceso donde se expresa la inconformidad del magisterio terrinorteño con las dependencias federales encargadas de hacerles llegar su pago, aún cuando obtienen ciertos beneficios salariales en cuanto a un pequeño aumento en su sobresueldo, los mecanismos burocráticos son ineficientes, y por ello la tensión en algunos momentos se vuelve álgida. Sin embargo, en estos diez años (1943-1953) de mantener, con diferente ritmo, la intensidad de la movilización magisterial, la demanda por el cumplimiento a tiempo y completo del sobresueldo fue central, debido a las condiciones económicas que la frontera impone. Fue por ello que en sus luchas, los maestros nunca estuvieron solos, el hecho de que no recibieran su pago a tiempo o de manera incompleta, generaba el apoyo y la solidaridad de gran parte de las organizaciones de trabajadores, y de diversos grupos organizados de la sociedad civil, que demandan, en aras de la justicia, a la presidencia de la república que se respondiera a las demandas de los maestros dada su condición de trabajadores asalariados del Estado.¹⁹⁸ Sin embargo, el conflicto magisterial de la

¹⁹⁷ La documentación consultada no muestra directamente las evidencias de las negociaciones, sino que en las demandas planteadas periódicamente, hay huellas de esas negociaciones.

¹⁹⁸ Se cuentan por cientos los telegramas que obran en los expedientes de la presidencia de Miguel Alemán Valdés. Por ejemplo, se seleccionan algunos:

El Club de Leones de Ensenada envió telegrama a la Presidencia de la República, bajo el siguiente contenido: "Maestros región en el año actual no han recibido sobresueldos asignales Secretaría Educación por conducto Secretaría Hacienda debido órdenes pago tardan meses en trámite burocrático. Como año con año preséntase misma situación que provoca descontento entre padres de familia y maestros, como no nos explicamos que una orden pueda tardar meses de pasar de la Secretaría de Educación a la de Hacienda [...]". Ensenada, B.C. 13/III/1948.

Mientras que la Cámara Nacional de Comercio de Ensenada, en telegrama dirigido al presidente de la República, señala: "Esta organización se permite suplicar a Ud. reconociendo los generosos sentimientos que lo animan en favor de la clase trabajadora se sirva acordar sean beneficiados los servidores dependientes de las Oficinas de Correos, Telégrafos, profesorado y Caminos. En igualdad de circunstancias en que se protegió a los de Hacienda y Aduana. Para los que se acordó un aumento del ciento por ciento de sus salarios a partir del primero del actual. Nuestra petición fundámosla en un principio de humanidad considerándola indispensable para remediar la triste condición por la que atraviesan con motivo de la devaluación de nuestra moneda." Ensenada, B.C., 29/IX/1948.

Cada una de las siguientes organizaciones: Federación Sindicatos CROM, Federación de Trabajadores y Campesinos, Frente de Defensa Sindical Aduana, Sociedad Padres de Familia de

década de los cuarenta, fue una configuración discursiva que no amplió sus límites, pues no se establecieron relaciones de equivalencia con otros discursos representados por las demandas de otros sectores de trabajadores, ni con la de las élites que impulsaban la conversión del territorio en estado, aún cuando una de las demandas magisteriales era el retorno del presupuesto educativo al control local.

3.3.1.4. Nuevo discurso para financiar la educación: los Patronatos Pro-Educación.

Según sus propios impulsores, la creación de los Patronatos Pro-Educación en el Territorio Norte de la Baja California, en 1947, por parte de un grupo de personas del gobierno local, de la iniciativa privada (comerciantes, industriales, empresarios agrícolas), funcionarios educativos, y diversos ciudadanos, tenía como propósito “cooperar” con las autoridades escolares y el gobierno del Territorio en la solución del enorme problema educativo,¹⁹⁹ luego de que el presupuesto para la educación hubiera quedado bajo el control del gobierno central, y provocara un déficit de recursos en el gobierno territorial para construir y amueblar escuelas, remodelar y equipar las existentes, y cubrir los salarios de todos los profesores.

Aún cuando las huellas del surgimiento de los Patronatos Pro-Educación revelan su existencia desde mayo de 1945 en la localidad de Tecate,²⁰⁰ donde se organizó un

Ensenada, Sindicato Oficios Varios Tecate, Sindicato Trabajadores Aceites Vegetales de Tecate, Federación de Cooperativas de Baja California, Delegación ferrocarrilera No.1, Logia Acacia Núm. 8, Sindicato de Músicos COCM, telegramas a la Presidencia de la República, expresando su apoyo al magisterio de esta manera: “Sesión hoy [...] acordó solidarizarse y respaldar moral y económicamente magisterio su movimiento huelga demanda salarios decorosos, rogámosle intervención personal fin resuélvase satisfactoriamente huelga, seguros su sentido justiciero y responsabilidad de justicia este magisterio territorio.” Ensenada y Tecate, B.C., 19/VI/1949. Documentos consultados en AGN, MAV, exp. 534.6/1.

¹⁹⁹ También en el Distrito Federal se formó un Patronato Pro Construcción de Escuelas, formado por representantes de la industria, la prensa, la banca y el comercio (véase p. 72, cap. 2, sección 2.4.3.).

²⁰⁰ AHEBC, fondo Gobierno del Estado, caja 369, exp. 6, 852/9012/1947. Patronato Pro-Educación de Tecate, B.C. Informe correspondiente al quinto aniversario. Tecate, B.C., 29/V/1950, firmado por Antonio

patronato durante el gobierno del general Juan Felipe Rico,²⁰¹ la circunstancia de que un empresario tecatense, Alberto V. Aldrete, dueño de la Cervecería Tecate, llegara a la gubernatura en marzo de 1947, hizo que los patronatos se extendieran a las demás poblaciones del Territorio: Mexicali, Tijuana y Ensenada. Esto tuvo lugar cuando Aldrete dirigió un oficio a Gustavo Vildósola Almada, un empresario agricultor, presidente de la Federación de Sociedades de Padres de Familia, pidiéndole la formación de los Patronatos Pro-Educación en el Territorio, a raíz de que el Patronato de Tecate enviara un pliego de peticiones al presidente Miguel Alemán en enero de 1947. Aldrete planteó la creación de estos organismos en los siguientes términos: fundar patronatos en Mexicali, Tijuana y Ensenada; concederles facultades para recabar fondos e invertirlos en obra educativa; y por su parte se comprometió a que el gobierno del Territorio construiría las escuelas necesarias para toda la población infantil, lo cual iniciaría con la construcción de tres edificios escolares para 1500 alumnos; así como la reconstrucción y reacondicionamiento de las escuelas que ya existían; y finalmente que los fondos de los patronatos serían administrados por ellos mismos, pero con la supervisión del Gobierno del Territorio;²⁰² y puso como condición que la Federación de Sociedades de Padres de Familia asumiera la responsabilidad de satisfacer necesidades económicas como el aumento en los sueldos de los maestros en servicio; y que proporcionara el personal docente necesario para las nuevas escuelas que el Gobierno del Territorio fuera construyendo.²⁰³

Los deseos del gobernador de constituir un organismo no gubernamental que atendiera el problema de la falta de recursos públicos, en un territorio que debía

Girbau Nadal, presidente; profesor José E. Amador R., tesorero; y profesor Joaquín Durazo Miranda, secretario.

²⁰¹ Fue gobernador del TNBC entre agosto de 1944 y diciembre de 1946.

²⁰² AHEBC, fondo Gobierno del Estado, caja 362, exp. 7, 852/661.1/9009. Oficio de Alberto V. Aldrete Sr., gobernador del Territorio, a Gustavo Vildósola A., presidente de la Federación de Sociedades de Padres de Familia, Mexicali, B.C., 4/03/1947.

²⁰³ *Ídem.*

entregar la recaudación fiscal al gobierno federal, se cumplieron.²⁰⁴ En marzo de 1947 se creó el Patronato Pro-Educación de Mexicali; en mayo de ese año los de Tijuana y Ensenada; mientras que el de Tecate ya venía funcionando desde 1945. En la estructura de los patronatos estaban representantes del gobierno local, de la SEP, de ciudadanos, y de la iniciativa privada; lo que otorgaba legitimidad entre la población y otros sectores como la prensa escrita.²⁰⁵

Una vez conformados los patronatos en 1947, sus dirigentes iniciaron un intenso trabajo de convencimiento con las empresas más importantes de la región para que aumentaran una cantidad determinada al precio de los servicios y productos que vendían a la población, y luego destinarla mensualmente a los patronatos; con algunas de las empresas, incluso, llegaron a celebrarse convenios de colaboración (véase tabla 3.1.). En algunos casos, las relaciones entre las empresas y los patronatos eran de entendimiento y franca colaboración; pero hubo otras con las que tuvieron discrepancia, negativas, resistencia, o regateo, debido a que los empresarios sentían que la aportación a los patronatos les reducía sus ganancias, o, como en el caso de la producción de cerveza, que se propiciaba una competencia desigual, que favorecía al dueño de la Cervecería Tecate, Alberto V. Aldrete.

Tabla 3.1.

Relación de empresas que realizaron convenios para aportar a los Patronatos Pro-Educación, mediante una cuota que aplicaban al vender sus servicios o productos al público.

²⁰⁴ Desgraciadamente, la información disponible sobre los Patronatos Pro-Educación que funcionaron en cada localidad del TNBC no permite realizar un análisis comparativo de cada uno de ellos.

²⁰⁵ HBC, 19/V/1947. En el momento de conformación del Patronato Pro-Educación de Ensenada quedaron como miembros los señores Manuel Careaga, el profesor Héctor Migoni, Antonio Palacios, Félix Iñiguez, Benjamín Novelo, Félix Jiménez Ch., y el profesor Jorge Olguín. La fuente consultada sólo menciona estos nombres, pero no dice el cargo que asumieron en este patronato. *Occidental*, 25/V/1947 y 1/VI/1947.

| Empresa | Localidad |
|--|-------------------------------------|
| Cervecería Mexicali | Mexicali |
| Cervecería Tecate (familia Aldrete) | Tecate |
| Unión Patronal de Dueños de Cabarets, Cantinas y Expendios de Cerveza | Mexicali |
| Unión Patronal de Dueños de Cabarets, Cantinas y Expendios de Cerveza | Tijuana |
| Expendios de cerveza | Ensenada |
| Frente Único de Trabajadores del Volante | Mexicali |
| Cooperativa de Permisionarios de Transporte de Pasajeros | Tijuana |
| Cooperativa de Permisionarios de Transporte de Pasajeros “Diligencias Verdes” | Tecate |
| Cines | Mexicali, Tijuana, Ensenada, Tecate |
| Hipódromo de Tijuana | Tijuana |
| Frontón Palacio | Tijuana |
| Empresas de boxeo | Tijuana |
| Distribuidores de gasolina | Tijuana, Mexicali, Ensenada |
| Empresas de los hombres más ricos: distribuidoras de autos y camiones, artículos deportivos, aguas gaseosas, cervezas y licores. | Mexicali |
| Compañía Eléctrica Mexicana | Mexicali |
| Compañía Eléctrica Fronteriza | Mexicali |

Fuente: elaboración propia con base en los documentos de archivo citados en las notas al pie de página de esta sección.

En el caso del Patronato Pro-Educación de Tecate, tanto la Cervecería Tecate, como las empresas de la familia Aldrete eran los que hacían las mayores contribuciones,²⁰⁶ pues llegaron a cubrir todos los salarios de los maestros de la Escuela Padre Kino. Y para principios de la década de 1950, 73 personas y pequeños negocios de esa localidad contribuían con cuotas mensuales que iban de cinco a 360 pesos. Asimismo, otros ingresos correspondían a la cooperativa de dueños de autos cuando éstos obtenían las placas de circulación,²⁰⁷ tanto en Tecate como en Ensenada. En esta última localidad, los compradores de automóviles y camiones nuevos también debían dar su aportación al Patronato, y se realizaban otras actividades entre la población como las kermeses; y diversas personas, entre ellas, maestros,²⁰⁸ de manera voluntaria solían dar una aportación.

Los recursos obtenidos por los Patronatos iban, en su mayor parte, al pago de salarios de maestros y de otros trabajadores del ramo educativo, y a la compra de mobiliario para las escuelas. El número de profesores pagados por los patronatos era variable; pero la información de las fuentes disponibles, aún cuando es fragmentaria, nos da una idea de su cobertura. A los pocos meses de operación de los patronatos, el director de Educación Federal, profesor Elpidio López en noviembre de 1947 envió a su superior en la ciudad de México, el director general de Enseñanza Primaria en los Estados y Territorios, un informe en donde le daba a conocer una relación del número

²⁰⁶ Incluso, en un momento en que la cervecería cursaba por una crisis económica seria, esta empresa negoció con el gobernador García González pagar en el ciclo escolar de 1948, dos terceras partes de los sueldos de los maestros que estuvieran fuera de presupuesto, a cambio de que el gobierno del Territorio pagara la otra tercera parte.

²⁰⁷ AHEBC, fondo Gobierno del Estado, caja 369, exp. 6, 852/9012/1948. Corte de caja que expresa el movimiento de fondos habido en la Tesorería del Patronato Permanente Pro-Educación de Tecate, firmado por el profesor José E. Amador como tesorero, y Antonio Girbau Nadal como presidente. Tecate, B.C., marzo de 1951.

²⁰⁸ AHEBC, fondo Gobierno del Estado, caja 349, exp., 852/661.1/9011. Informe que rinde el Patronato Regional Pro-Educación de Ensenada sobre los trabajos efectuados durante el año 1949. Ensenada, B.C., 31/ III/1950.

de plazas y monto de los gastos en materia educativa.²⁰⁹ En la siguiente tabla se puede observar que los Patronatos Pro-Educación cubrían los sueldos de 124 personas:

Tabla 3.2.
Número de plazas y gastos en materia educativa en el Territorio Norte de la Baja California.
Octubre de 1947.

| Secretaría de Educación Pública | | | |
|-----------------------------------|---------------|----------------------|---------------------|
| | No. de plazas | Erogación mensual \$ | Erogación anual \$ |
| Personal administrativo | 8 | 4,081.77 | 48,981.24 |
| Personal docente | 714 | 251,948.92 | 3,023,387.04 |
| Patronatos Pro-Educación | | | |
| Personal docente y administrativo | 124 | 46,177.00 | 554,124.00 |
| Gobierno del Territorio Norte | | | |
| Personal docente y administrativo | 65 | 44,648.45 | 535,781.40 |
| Total | 911 | 346,856.14 | 4,162,273.68 |

Fuente: Relación del número de plazas y gastos en materia educativa en el TNBC, elaborado por el director de Educación Federal, profesor Elpidio López Escobar. Mexicali, B.C., 10/X/1947.²¹⁰

De la información de la tabla 3.2. se desprende que a ocho meses de constituidos los Patronatos de Mexicali, Tijuana y Ensenada, éstos cubrían los salarios de casi el doble de los que pagaba el Gobierno del Territorio; y el 17 por ciento de los cubiertos por la SEP.²¹¹

²⁰⁹ AGN, fondo Miguel Alemán Valdés, vol. 519, exp. 534.6/163.

²¹⁰ La falta de información impide conocer cuál era la cobertura de los Patronatos al final de 1952.

²¹¹ Esta información es muy variable pues al poco tiempo el visitador especial de la SEP, Francisco López Palafox, en un informe enviado al jefe del Departamento de Alfabetización de la SEP, los cuatro Patronatos Pro-Educación, Mexicali, Tecate, Tijuana y Ensenada, aportaban alrededor de 135 mil pesos al mes para el

En el último año de la administración de García González, este gobernador estableció que los Patronatos Pro-Educación se hicieran cargo de los salarios de los profesores mediante la transferencia de recursos del Territorio, y asignó la responsabilidad de igualar los pagos con los sueldos que otorgaban la federación y el gobierno del Territorio.²¹²

Aún cuando las aportaciones a los Patronatos Pro-Educación eran consideradas como una “aportación voluntaria”, en realidad impactaban en el precio de los bienes y servicios; además de que en ocasiones el flujo de los ingresos no era constante ni seguro y esto causaba incertidumbre para cumplir con el propósito para el que fueron creados.²¹³ También, a unos meses de la constitución de los Patronatos, empezaron a escucharse voces inconformes por los aumentos en los precios de la cerveza, la entrada a los cines y la gasolina, y se volvieron objeto de señalamientos.²¹⁴

Luego de la destitución de Alberto V. Aldrete y la designación de Alfonso García González como nuevo gobernador, en octubre de 1947, quienes no estaban de acuerdo con el funcionamiento de los Patronatos Pro-Educación se quejaron ante el presidente de la república señalando que, para sostenerlos habían sido establecidos “nuevos impuestos alcabalatorios”, por lo que pedían que el gobierno federal interviniera a fin de hacer desaparecer la cuota establecida por la venta de cada caja de cerveza, la cuota adicional en los cines y otros espectáculos y el aumento al precio de venta de la gasolina. Debido a eso, mientras *El Herald de Baja California* mencionaba la existencia de temores de que desaparecieran los patronatos, el gobernador García González declaraba que los patronatos no sólo continuarían funcionando, sino que recibirían

sostenimiento de 110 maestros, cada uno de los cuales recibía un salario de 420 pesos. Estos profesores eran un grupo aparte de los que sostenía la SEP en el Territorio. HBC, 12/I/1948.

²¹² *Peninsular*, 26/I/1952.

²¹³ AHEBC, fondo Gobierno del Estado, caja 365, exp. 1, 852/9010/1947-1950.

²¹⁴ *El Tecolote*, 24/VIII/1947.

mayor apoyo a fin de ampliar la esfera de sus actividades hacia la campaña de alfabetización y la educación superior.²¹⁵

Dado que los problemas constantes para la recaudación de ingresos amenazaban siempre la existencia de estos organismos, en junio de 1948, en Tijuana, se reunieron el director de Educación Federal en el Territorio, los inspectores escolares de la cuarta y quinta zona, es decir, Tijuana y Ensenada, representantes de los Patronatos de Mexicali, Ensenada y Tecate, con el objeto de discutir e intercambiar impresiones sobre las bases y estatutos contenidos en una promoción hecha por el secretario de Educación, licenciado Manuel Gual Vidal, quien los expidió para crear patronatos escolares en la república y para promover también la Campaña Nacional Pro-Construcción de Escuelas. En esta reunión se tomaron los siguientes acuerdos: primero, que la estructura de los Patronatos del Territorio no fuera alterada y que continuaran funcionando como lo venían haciendo; segundo, que las funciones de los patronatos fueran las mismas: pago al personal de las escuelas y adquisición de equipo, y extender la cooperación a la reparación y mantenimiento de las escuelas; y tercero, que la SEP absorbiera en los siguientes presupuestos de egresos, al personal sostenido por los patronatos.

En esta ocasión, el sindicato magisterial se mostró interesado en tener injerencia en el control de los maestros que eran pagados por los Patronatos. En la reunión mencionada también estuvieron representantes del Sindicato de Maestros de Mexicali (perteneciente al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE]), quienes proponían se gestionara ante la SEP que el personal en servicio fuera incorporado a los puestos que debían llenar para prevenir irregularidades; que por ningún motivo se

²¹⁵ HBC, Tijuana, B.C., 29/X/1947, portada. Para estos años se consideraba como educación superior la Escuela Normal, establecida en Mexicali en 1947, y fue en 1950 cuando el secretario de Educación Pública, Manuel Gual Vida, expidió el decreto de legalización, y desde entonces ha llevado el nombre de Escuela Normal Federal Fronteriza (Montero, 1958: 450).

apoyara la creación de plazas con sueldos no menores de 420 pesos; que en lo sucesivo se celebraran convenios de trabajo con el personal ocupado por el Patronato después de que las plazas correspondientes fueran solicitadas a la sección sindical respectiva y que se constituyera un tribunal de arbitraje con representantes acreditados de la SEP, del SNTE y de los Patronatos, para dirimir cualquier diferencia. Sin embargo, la asamblea acordó que los maestros formularan sus peticiones en el seno del sindicato pues consideraron que no eran asuntos propios de los Patronatos.

Además, el ingeniero Valenzuela, presidente del Patronato Pro-Educación de Mexicali, solicitó la cooperación de todos los patronatos para apoyar a la Escuela Normal de Mexicali, ayudando con becas a los alumnos de cada localidad del Territorio que tuvieran interés en ingresar a ella. Por su parte, el profesor Elpidio López Escobar, director de Educación Federal, pidió a los patronatos proporcionaran auxilio a los maestros que se trasladaban a Tijuana para participar en los cursos de capacitación del magisterio, pagando la “servidumbre” encargada de atenderlos durante su estancia en el Instituto Técnico de Aguacaliente.²¹⁶

Es interesante la anterior reunión, pues luego de llevarse a cabo, no sólo debió disipar los temores de que los Patronatos Pro-Educación desaparecerían; sino que empezó a verse en ellos la instancia en la que debería tener también injerencia el SNTE, atender necesidades de la Escuela Normal de Fronteriza (la cual había sido creada en 1947); y que diera apoyo financiero a los maestros que tenían que viajar desde otros puntos del Territorio a Tijuana para asistir a los cursos de capacitación magisterial. Todo ello refleja las enormes limitaciones del papel desempeñado por la Dirección Federal de Educación en el TNBC, y de que en la estructura gubernamental

²¹⁶ AHEBC, fondo Gobierno del Estado, caja 365, exp. 1, 852/9010/1947-1950. Acta de reunión del Patronato Pro-Educación de Tijuana con el director de Educación Federal, inspectores escolares, y representantes de los Patronatos de Mexicali, Ensenada, Tecate, Tijuana, y del magisterio. Tijuana, B.C., 26/VI/1948.

de éste carecía de una instancia que resolviera todos esos asuntos que ahora se demandaba que los patronatos atendieran.

Dadas las dificultades en la recaudación de fondos para los Patronatos, desde junio de 1948, Silverio I. Romero, presidente del Patronato Pro-Educación de Tijuana, empezó a proponer que, a partir de 1949, en la *Ley de Ingresos* del TNBC se estableciera una cuota adicional sobre toda clase de impuestos y derechos para el fondo de los patronatos.²¹⁷ A raíz de la experiencia adquirida en un año y tres meses de existencia del Patronato de Tijuana, se veía la necesidad de procurar que la cooperación del público fuera más segura y equitativa, y dar así “la oportunidad de ricos y pobres de ayudar a la realización de la magna obra emprendida por el Gobierno con tal finalidad”.²¹⁸

Los arbitrios propuestos por Romero para incorporarse a la *Ley de Ingresos*, consistían en: aumento de cinco por ciento por concepto de impuestos, derechos, productos y aprovechamientos, por conducto de los Patronatos; creación, de una cuota con carácter de impuesto por la operación de empresas dedicadas al servicio local de transporte de pasajeros en autobuses y automóviles de alquiler; creación de un gravamen de cincuenta centavos por concepto de inspección por cada cartón de cerveza producida o introducida al Territorio; aumento de un centavo por litro a la cuota que se cobraba como impuesto a la importación de gasolina; aumento de un centavo al impuesto de exportación por kilo de productos de pesca y buceo.²¹⁹

Esta propuesta siguió siendo sostenida al final de la existencia del TNBC, a principios de la década de 1950, pues el problema de la gran demanda educativa persistía. Ante la posibilidad de que el TNBC se convirtiera en entidad federativa, de

²¹⁷ AHEBC, fondo Gobierno del Estado, caja 365, exp. 1, 852/9010/1947-1950. Memorándum del Patronato Pro-Educación de Tijuana, Silverio I. Romero, presidente, y Santiago P. Ortega, secretario. Tijuana, B.C., 30/IX/1948.

²¹⁸ *Ídem.*

²¹⁹ *Ídem.*

alguna manera quitaron intensidad a la demanda de que la educación volviera a ser controlada en el ámbito local, pues supuestamente estaba cerca el fin de la dependencia respecto del gobierno federal; sin embargo, después de 1953 una vez constituida la entidad federativa, y aún con la creación del sistema educativo estatal, los Patronatos siguieron activos hasta finales de la década de 1960 (Pérez Cervantes, 2008: 386). En cuanto a que las cuotas voluntarias fueran convertidas en impuestos considerados en la *Ley de Ingresos*, esto no ocurrió, por lo menos durante el gobierno territorial.

Los Patronatos Pro-Educación fueron un mecanismo que delegaba en la ciudadanía la responsabilidad de pagar salarios a los maestros, equipar y dar mantenimiento a los edificios escolares, con la intermediación de la iniciativa privada, los funcionarios educativos y el gobierno local. De esta manera, se trató de un discurso *ad hoc* a la modernidad y mexicanidad del periodo alemanista, para financiar —en parte— a la educación. En el TNBC fue una manera de contrarrestar los efectos de la federalización centralizadora de la educación que llevó a cabo la SEP y al mismo de apoyarla. También, tuvieron una presencia relevante en el escenario público del Territorio, en la medida en que constantemente solicitaban el apoyo de sectores económicos importantes. Asimismo, los patronatos fueron una expresión de la resignificación de los terrinorteños de la política educativa federal, y una práctica que denota cierta autogestión frente a la imposición del centro, debido a que localmente se consideraba a la federalización centralizada como el desempeño ineficaz y burocrático de la SEP; y que la centralización no daba elementos para el mejoramiento educativo, sino que provocaba un sentimiento de abandono hacia la población y el gobierno local. Por ello, estas prácticas, situadas en lo antagónico muestran que el gobierno local, con el apoyo

de padres de familia, de maestros e iniciativa privada, enfrentaron y trataron de resolver la falta de recursos para la educación. La injerencia de sectores externos al gubernamental sólo ocurrió en la esfera del financiamiento, y nada tuvo que ver con los contenidos del programa educativo del régimen.

El surgimiento de los Patronatos Pro-Educación, luego de casi dos décadas de la constitución de los Comités Pro-Baja California que buscaban la creación del estado, es una evidencia de la preocupación y ocupación de los residentes locales por construir una relación de autonomía política con respecto al gobierno federal. Paradójicamente, en los Patronatos Pro-Educación se manifestaron, por un lado, el rechazo a la imposición y al control del gobierno federal; y por otro, la colaboración con la política educativa de la unidad nacional, proveyéndole mecanismos y recursos locales para solucionar el déficit educativo; y de esta manera hacer realidad el programa educativo del régimen.

3.4. Elementos de la política educativa federal articulados al discurso terrinorteño.

Muchos fueron los tópicos que comprendieron la política educativa de la unidad nacional, sobre todo la elaborada por el tercer secretario de Educación del gobierno de Ávila Camacho, Jaime Torres Bodet, cuyo programa trascendió varios sexenios de gobierno. Los aspectos que abarcaba esta política educativa iban desde: la revisión de planes y programas para ponerlos en consonancia con la época poscardenista; la educación pre-escolar, la educación primaria, la reactivación de las misiones culturales, la reforma a la segunda enseñanza, la enseñanza superior, las escuelas normales, la capacitación del magisterio, la normal superior, la enseñanza agrícola, la campaña

nacional contra el analfabetismo, entre otros; en un empeño por hacer de la educación la base de la unidad nacional (SEP, 1946). Esta política dibujó los contornos de lo que serían los lineamientos en el nuevo artículo 3º constitucional, el cual reformó al de 1934 que contemplaba la educación socialista, para ahora sostener que la educación impartida por el Estado “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia”; así también, mantendrá a la educación ajena a cualquier creencia religiosa, será democrática, nacional, y contribuirá a la mejor convivencia humana, entre otros aspectos (tomado de Ornelas, 1995: apéndice A).

Antes de la llegada de Torres Bodet a la SEP, los secretarios anteriores tomaron decisiones y llevaron a cabo acciones en el orden educativo que tuvieron implicaciones tanto en la orientación ideológica de los programas educativos, como en las prácticas de los maestros, los alumnos y la población (véase sección 2.4.1. del capítulo 2). En particular, el caso del general Octavio Véjar Vázquez, en cuyo periodo (1941-1943) y en el marco de la participación de México en la Segunda Guerra Mundial, se decretó la educación pública militar.

Para el propósito de esta investigación, que revisa las prácticas de los maestros en el entorno terrinorteño, a continuación se mencionará sólo lo relativo a las prácticas en torno a la educación militar, la campaña de alfabetización y la capacitación magisterial, debido al impacto y a la relevancia terrinorteña.

3.4.1. Educación militar.

Para el gobierno de Ávila Camacho desde el inicio de su administración, en plena Segunda Guerra Mundial, era necesario ir tomando diversas medidas en caso de que el país se viera involucrado en ese conflicto internacional. La educación no quedó libre de ello, pues era un medio prioritario para inducir un nacionalismo que llamaba a la unidad nacional y exaltaba la defensa a la patria, y en este escenario era prioritario formar soldados antes que ciudadanos (véase capítulo 2, sección 2.4.1.). Desde mediados del año de 1941, recién nombrado Octavio Véjar Vázquez secretario de Educación Pública, empezaron a delinearse acciones en las que la SEP tendría participación en el adiestramiento militar. México comenzó a acercarse a la conflagración mundial en los primeros días de diciembre de 1941 al romper relaciones diplomáticas con Italia, Alemania y Japón; y luego, al declarar la guerra a esos países en mayo de 1942 tras el hundimiento de dos buques petroleros mexicanos por parte del ejército alemán.

En previsión de esos acontecimientos, en noviembre de 1941, la Secretaría de la Defensa Nacional envió a la SEP los planes para establecer la educación premilitar obligatoria en todas las escuelas, la cual impartirían las comandancias de las zonas militares del país.²²⁰ Al iniciar el año de 1942, el presidente Manuel Ávila Camacho expidió el decreto que hizo obligatoria la educación militar en el país bajo las consideraciones de que la organización militar requería de todos y cada uno de los ciudadanos aptos “para defender su soberanía, integridad y decoro”; que “la adquisición de estos conocimientos debe ser en forma gradual, metódica y eficiente, principiando desde la niñez”; y que “debe existir un órgano encauzador y coordinador que centralice

²²⁰ HBC, 17/XI/1941.

y dirija estas actividades, ante los organismos interesados, públicos o privados”. El decreto, a la letra decía:

1º De conformidad con lo dispuesto en los artículos 6º [fracciones...] de la Ley Orgánica de Educación Pública Militar que tiene por objeto impartir educación e instrucción que preparen a los mexicanos para la defensa de la patria.

2º La Educación Pública Militar comprenderá dos categorías:

I. La enseñanza militar que se impartirá a maestros y alumnos en las escuelas que el Estado sostenga o autorice.

II. La preparación militar que están obligados a recibir todos los mexicanos con aptitudes físicas y mentales, como antecedentes del régimen establecido en la Ley del Servicio Militar Nacional.

3º El Servicio de Educación Pública Militar estará a cargo de la Secretaría de Educación Pública con la colaboración del Estado Mayor Presidencial y de las Secretarías de la Defensa Nacional y de la Marina.

El Estado Mayor Presidencial destacará los delegados y las Secretarías de la Defensa y de la Marina proporcionarán los instructores militares y los elementos materiales, indispensables para dicho servicio.

4º. La Secretaría de Educación Pública establecerá delegaciones en el territorio de la República procurando que se organicen con instructores de educación física y militar y que funcionen en armonía con las comisiones mixtas de educación.

5º. El servicio que se establece desarrollará un programa de actividades basado en la educación física, militar y cívica.

6º. La enseñanza militar se impartirá en los lugares que señalen la Secretaría de Educación Pública o sus delegaciones.

7º. En los planes de estudio de las escuelas para maestros deberá figurar, como asignatura de curso obligatorio, la enseñanza militar.

8º. La Secretaría de Educación Pública dictará las medidas adecuadas para el mejor funcionamiento del Servicio de Educación Pública Militar.²²¹

Luego de la expedición de ese decreto, a finales de enero se dio a conocer que una empresa mueblera del país fue autorizada para fabricar 200 mil fusiles de madera, pues se pretendía que los alumnos de primeras letras recibieran la enseñanza militar dotándolos de armamento de manera, en tanto que el resto de los estudiantes mexicanos serían equipados durante sus ejercicios militar con equipo de verdad,²²² (como ocurrió en el caso de la escuela secundaria de Ensenada).

Casi seis meses después del decreto de enero, Ávila Camacho volvió a expedir otro, una vez que México declaró la guerra a los países del Eje. En esta disposición se especificaba que las dependencias de la Sedena y de la SEP encargadas de llevar a cabo la preparación militar serían la Dirección de Reclutamiento y Reserva de la Sedena, y la Dirección de Educación Física de la SEP.²²³

En algunos planes de trabajo e informes de los inspectores de zona escolar en el TNBC se encuentran huellas de la educación militar impartida en las escuelas. Al respecto, el profesor Jorge Olguín Hermida, inspector escolar de la cuarta zona ubicada en Ensenada, informó a sus superiores que en el periodo escolar 1942-1943:

En todas las escuelas urbanas y rurales fue atendido este aspecto de la educación, habiendo proporcionado la 2/a. Zona Militar los instructores militares. Con toda seguridad en el Territorio obtuvieron un lugar distinguido las escuelas urbanas de Ensenada,

²²¹ HBC, 30/I/1942.

²²² *Idem.*

²²³ HBC, 6/VII/1942.

debido principalmente a la labor que desarrolló el C. Tte. de Inf. Instructor Militar Tomás Guijosa Reyes.²²⁴

También en el informe de J. de Jesús Solórzano, inspector de la tercera zona escolar ubicada en Tijuana, se menciona la educación militar bajo el rubro de “Acción social de los maestros”:

Los maestros han cooperado en todas las actividades sociales de sus comunidades particularmente en los Comités de Defensa Civil, de los que son a menudo dirigentes [...] Casi todas las festividades patrióticas tienen la participación personal de los maestros y se les toma en cuenta para todo acto social o cívico.

Y bajo el rubro “Relaciones”, señalaba: “Las relaciones de los maestros con los sectores sociales son muy buenas particularmente las que tienen con el sector militar [...]”.²²⁵ Y con el título “Aspecto técnico”, explicó que:

La educación militar se ha impartido en diversos aspectos: a) Los niños han recibido instrucción militar y las niñas de los grupos superiores, instrucción de primeros auxilios. b) Los niños han cooperado con el Comité de la Defensa Civil participando en concursos referentes a la Defensa Nacional, en festivales y en desfiles así como colectando objetos de metal. c) Los maestros han recibido instrucción militar, han participado en la formación de dos colecciones de pensamientos patrióticos, algunos de ellos figuran en los Comités y Sub-comités de Defensa y han cooperado al levantamiento de los censos,

²²⁴ AHSEP, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios (en adelante DGPET), Inspección Escolar. Informes, 1943.

²²⁵ *Idem.*

a la preparación de la defensa contra bombardeos y aún a impartir instrucción militar a los civiles en algunos casos.²²⁶

Lo mismo en el informe de fin de año escolar 1943-1944 del inspector, Jesús Sigala Ojeda, de la segunda zona escolar, ubicada en Mexicali, bajo el título de “Aspecto social” se lee lo siguiente:

En todas las escuelas de la zona se le hacen honores a la Bandera Nacional. Las escuelas que no tienen banda de guerra la saludan antes de principiar su trabajo. El Himno Nacional lo cantan todos los niños. Los maestros de la zona, prestan toda su cooperación al Comité de la Defensa Civil. Algunos maestros visitan los hogares y dan orientaciones, clases de costura, cocina y corte de ropa. Hay maestros perfectamente identificados con los medios campesinos a los que orientan y dirigen. Las relaciones de los maestros de la segunda zona con los de otras Zonas son buenas desde que se unieron en un solo sindicato.²²⁷

Llama la atención que las actividades que denominan los inspectores como educación militar son mencionadas en estos informes como “acción social”, o “aspectos técnicos”, y estaban vinculadas con los Comités de Defensa Civil que operaban en las ciudades, y también con los eventos más importantes de la comunidad. Asimismo, estos informes dan evidencia de la participación y liderazgo de los profesores al frente de algunos Comités de Defensa Civil.

En el entrenamiento militar a jóvenes, destaca el caso de la secundaria del puerto de Ensenada dirigida por el profesor Héctor A. Migoni, quien también era jefe de

²²⁶ *Ídem*. Los pensamientos patrióticos escritos por los maestros se encuentran en la sección 2.3.1.1., del capítulo 2.

²²⁷ *Ibidem*, 1944.

la defensa civil en el puerto, e hizo del entrenamiento militar el eje de las actividades escolares con la ayuda de oficiales del ejército. Incluso, el cuartel militar colaboraba dando en comodato las armas que se utilizaban en el entrenamiento, el cual tenía lugar diariamente, incluidos los días sábado cuando se realizaba en diversos predios de la ciudad y en el campo militar de El Ciprés. En una semblanza sobre el profesor Migoni se relatan los detalles de la educación militar:

[...] Cada alumno tenía asignada su arma y parte de su entrenamiento era desarmar y armar los rifles, su limpieza, cuidado y buen funcionamiento. Las armas eran celosamente custodiadas por los propios alumnos, para lo cual había un rol con el que llevaban a cabo las guardias nocturnas, convirtiendo la escuela en un verdadero “minicuartel”. Las alumnas recibían clases de primeros auxilios y telegrafía. Incluso, se llegó a realizar un simulacro de guerra en el lugar conocido como cañón de Dona Petra. [...] Las condiciones y adiestramiento militar que recibían los alumnos no sólo fue durante los años que duró la guerra, sino que se mantuvo siempre vigente mientras estuvo el maestro Migoni al frente de la dirección del plantel (Araujo, 2003: 74).

El contingente de los alumnos de la secundaria militar del profesor Migoni ganó enorme prestigio en sus exhibiciones en los desfiles del 16 de septiembre que se realizaban en Tijuana. Incluso, en 1944, estos alumnos viajaron a la Ciudad de México para participar en el desfile militar de esa misma fecha (Araujo, 2003: 77).

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, en noviembre de 1945, la Comandancia de la Segunda Zona Militar, ubicada en Tijuana, hizo público un oficio de la Dirección Nacional de Educación Física, en donde se menciona que a partir de un acuerdo del secretario de Defensa Nacional la instrucción militar se impartirá también en los planteles de las regiones más apartadas; para ello se dispuso que los jóvenes que

concluyeron el servicio militar nacional (los reservistas) colaborarían de manera voluntaria como instructores.²²⁸

Después de lo anterior, las huellas de la educación militar se borran, y llama la atención que en los trabajos de historia de la educación no se alude a este tema. En *La obra educativa en el sexenio, 1940-1946* (SEP, 1946) en el apartado inicial titulado “Seis años de actividad nacional” suscrito por Jaime Torres Bodet, la educación militar se omite. El programa de la educación militar, así como el decreto presidencial correspondiente, tuvieron que ver más con el Estado Mayor Presidencial y con la Secretaría de la Defensa Nacional; y es notorio que hubo una clara intromisión de esa dependencia en la SEP a través de la Dirección General de Educación Física; en el momento en que se implementó, Torres Bodet no era aún secretario de Educación, y es muy probable que Véjar Vázquez, como militar que era, haya facilitado esa injerencia.

En el caso de Baja California, el tema de la educación militar tuvo mucha relevancia pues se relacionó con la conformación de los Comités Civiles de Defensa, en los cuales, participaron de manera importante los pobladores de distintas ocupaciones de Ensenada, Tijuana y Mexicali. La coordinación general de esos comités estuvo a cargo del jefe de la Segunda Zona Militar, que casualmente para 1942, también era el gobernador del Territorio, general Juan Felipe Rico, y muchos comités eran dirigidos por los maestros de primaria (véase capítulo 2, sección 2.4.1.1.).

La educación militar logró conjuntar elementos diversos en torno a un objetivo: defender a la Patria del enemigo. De esta manera, la política de la unidad nacional del periodo avilacamachista hegemonizó en las prácticas de una diversidad de terrinorteños: maestros, alumnos, militares, comerciantes, obreros, sindicalistas, entre otros. Estas prácticas tienen relación con un lenguaje inscrito en las exhortaciones

²²⁸ HBC, 1/XI/1945.

hechas por las autoridades militares y por los maestros que en mucho evoca a las estrofas del Himno Nacional mexicano, el cual incluso fue publicado en la prensa local junto con *Pensamientos patrióticos* de profesores de primaria (véase capítulo 2, sección 2.4.1.1.). También tienen que ver con configuraciones discursivas extralingüísticas, en el sentido de que las fiestas cívicas de estos años,²²⁹ en las que se celebran efemérides como el 5 de Febrero, el 5 de Mayo, el Día del Soldado, el Día de la Bandera, el 15 de Septiembre, el 20 de Noviembre, eran la ocasión para desplegar ante la población la figura central de los militares, quienes encabezaban las ceremonias; así como el desfile de los contingentes de los alumnos de las escuelas primarias y secundarias, que incluso, en algunos casos los jóvenes portaban armas. A esto podemos agregar que en estos desfiles se hacen presentes los Comités de Defensa Civil, integrados por los ciudadanos que se enlistaban para recibir adiestramiento militar para colaborar con el ejército en caso de que la patria lo requiriera. A estas demostraciones castrenses se agregan las prácticas de obscurecimiento de las ciudades fronterizas, dirigidas por los militares de la Segunda Zona militar, y el racionamiento de los alimentos. Todo lo cual contribuía a conformar un clima bélico ante el que la población no manifestó antagonismo alguno, sino que ante el discurso militar se identificaba con la imagen de un soldado apto para la guerra.

3.4.2. Campaña de alfabetización.

Uno de los elementos centrales de la política educativa, tanto del gobierno de Ávila Camacho como en el de Alemán, fue la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, a la que se le destinaron todo tipo de recursos para movilizar a un número importante de

²²⁹ Véase capítulo 5.

mexicanos, entre los que estaban los profesores de primaria y la población analfabeta. Al mismo tiempo que se emprendía la educación militar, los empeños de la SEP encabezada por Jaime Torres Bodet estaban dirigidos principalmente a promover por todo el país la alfabetización. De acuerdo con el secretario de Educación, el censo de 1940 mostraba que en México había un 47.88 por ciento de analfabetos absolutos, entre las personas mayores de 6 años de edad, lo cual dejaba por fuera el analfabetismo funcional. Esta campaña de alfabetización dio inicio con la emisión de la *Ley de emergencia* el 21 de agosto de 1944, y tras de ella estaba el propósito de resolver el problema del analfabetismo fuera de los métodos tradicionales, es decir, los que consistían en “construir miles de escuelas y crear también miles de plazas para maestros” (SEP, 1946). No sólo se trataba de que el país hiciera un esfuerzo para el desarrollo agrícola e industrial en función de la Segunda Guerra Mundial, sino también en elevar culturalmente a la población analfabeta mediante el compromiso de los mexicanos letrados, quienes fueron llamados por el gobierno para participar en la campaña de alfabetización (SEP, 1946: 46):

La campaña fue organizada en tres etapas: de organización, ejecución, y revisión y exposición de resultados, en el lapso comprendido entre agosto de 1944 y mayo de 1946. En el decreto de ley se asignaban las responsabilidades, de manera que la campaña debería ser dirigida por el presidente de la República, con la colaboración de los gobernadores de los estados y Territorios y del jefe del Departamento del Distrito Federal; el secretario de Educación era el director ejecutivo de la campaña; elementos auxiliares, como los organismos patronales y sindicales, las asociaciones agrícolas y los organismos ejidales, cooperarían en la propaganda y la difusión de la ley, así como en el convencimiento de todos los habitantes. Mientras que los directores de Educación, los inspectores escolares y los maestros federales, estatales y municipales y

particulares debían realizar funciones de consejeros y vigilantes en el desarrollo de la enseñanza y de examinadores al término de ésta. También se contempló entregar diplomas de mérito y menciones de honor a quienes “demuestren particular celo y patriotismo en las labores de campaña” (SEP, 1946: 47-48).

En Baja California, la campaña de alfabetización inició en Tijuana a finales del mes de enero de 1945, con el arribo del secretario de Educación, Jaime Torres Bodet, quien llegó a esta ciudad, como parte del trayecto de su viaje de inspección por las ciudades de Guadalajara, Hermosillo, Mexicali, Ciudad Juárez y Torreón. En el contexto de las dificultades que pasaba el Territorio en lo relativo a la falta de escuelas y maestros, la llegada de Torres Bodet fue vista por los maestros que pasaban dificultades económicas como la oportunidad para que se percatara de las necesidades de la educación en esta entidad y de sus condiciones laborales.²³⁰

Pero, para las autoridades del gobierno del Territorio, la presencia del secretario de Educación fue ocasión de lucimiento y propaganda, para ello Torres Bodet fue recibido en el Territorio de manera espléndida, primero con un recorrido por las escuelas y luego con un acto en Mexicali de carácter “literario-cultural” celebrado en el Teatro Rex, el cual en realidad se trató de crear el mejor escenario para que el gobernador del Territorio, general Juan Felipe Rico, pudiera rendir un informe y mostrar su preocupación y sus acciones para resolver los problemas educativos de Baja California Norte. En el informe que el gobernador leyó se puso de relieve el “dato halagador” de que contando el TNBC con una población de 95 mil habitantes, solamente cinco mil no sabían leer y escribir, incluidos un buen porcentaje de niños que apenas iniciaban sus estudios. También, el gobernador aprovechó la oportunidad para pedir al gobierno federal la creación de nuevos centros educativos, “cuya falta se hace

²³⁰ HBC, 24/I/1945.

notar muy especialmente en los campos”; y a la vez, llamar a todos los sectores sociales, en particular a los maestros y padres de familia, para que cooperaran “con todo entusiasmo, actividad y patriotismo”, en la campaña de alfabetización.²³¹

Un año después, el 9 febrero de 1946, Manuel Ávila Camacho, envió un oficio al gobernador Juan Felipe Rico para darle nuevas instrucciones sobre la manera en que se procedería en el TNBC para continuar y prolongar la campaña de alfabetización. Le indicaba que a partir del 1 de marzo se iniciaría la tercera etapa de la campaña consistente en la aplicación de exámenes; y a partir del 1 de abril, un nuevo periodo de instrucción en todos los centros de enseñanza colectiva del Territorio; y si era necesario se organizarían más centros, en función de las necesidades de incorporación del mayor número de personas iletradas. También le instruyó que convocara a una junta con los delegados municipales del TNBC, el director de Educación y los inspectores escolares para proyectar un nuevo plan de trabajo que tendría duración de seis meses: del primero de abril al último de septiembre de 1946; en el mes de octubre se planeó aplicar exámenes, y el de noviembre, comprobar resultados.²³² En esta ocasión el presidente informó que el Congreso de la Unión aprobó su iniciativa del 8 de enero de 1946 para prolongar indefinidamente la campaña de alfabetización, con las mismas bases y líneas trazadas por el ordenamiento de agosto de 1944.²³³

Sobre la marcha de las tareas realizadas en el marco de esta campaña de alfabetización, el 19 de marzo de 1946 tuvieron lugar las pruebas trimestrales del Centro de Alfabetización número 14 ubicado en la Escuela Miguel F. Martínez, a cargo del profesor Raúl Roa. Sobre lo que allí ocurrió se publicó que: “Los alumnos adultos de ambos sexos demostraron su adelanto adquirido en tan corto tiempo, pues todos, sin

²³¹ HBC, 5/I/1945.

²³² HBC, 23/II/1946.

²³³ *Ídem.*

excepción, saben ya leer con bastante corrección, habiendo algunos que aprendieron en menos de un mes debido a los modernos y eficientes métodos pedagógicos empleados [...]”.²³⁴ También se informó que en todos los otros centros de alfabetización ubicados en las diferentes escuelas de la ciudad también se habían realizado estas pruebas con el mismo éxito, por lo que los maestros se hacen acreedores a una felicitación de parte del pueblo de Tijuana.²³⁵

Lo mismo ocurrió en los centros colectivos de alfabetización ubicados en la Escuela Lázaro Cárdenas de Tijuana, en donde en el mes de marzo se efectuaron exámenes, de los cuales se informó que “las pruebas de lectura, escritura e información gramatical fueron aplicadas con todo éxito, habiéndose obtenido un resultado de ciento por ciento de aprovechamiento, ya que todos los alumnos quedaron aprobados muy buenas calificaciones”.²³⁶

Para agosto de ese mismo año 1946, hubo buenas noticias para el Territorio Norte de la Baja California. En una ceremonia encabezada por el presidente de la república en el Palacio de Bellas Artes en la ciudad de México, se dio a conocer que el número de personas que habían aprendido a leer y escribir desde el 1 de marzo de 1945 era de 1 440 774. En la ceremonia, Ávila Camacho “patentizó su gratitud en nombre de la Patria a gobernadores, maestros, periodistas, organizaciones sindicales y campesinas, particulares y en fin, a todos aquellos que contribuyeron a esta obra de gran trascendencia nacional”. Allí se otorgó una mención honorífica al estado de Tabasco y al Territorio Norte de la Baja California “por la intensa y eficaz labor desarrollada por sus respectivos gobernadores”.²³⁷

Esto fue, según la prensa,

²³⁴ HBC, 19/III/1946.

²³⁵ HBC, 23/III/1946.

²³⁶ *Ídem.*

²³⁷ HBC, 23/VIII/1946.

[...] motivo de legítimo orgullo para la población del Territorio Norte de la Baja California es el que éste haya obtenido el porcentaje más alto entre todas las entidades federativas, al cumplirse el segundo año de la Campaña Nacional de Alfabetización. En este Territorio hubo el 88.32 por ciento de alfabetizados contra 11.68 de analfabetas. De acuerdo con el censo había, 8,740 personas que no sabían leer, pero conforme a la ley deben ser alfabetizadas las personas de 6 a 40 años; en esta cifra entraron numerosos niños que no estaban inscritos en las escuelas por diversas razones, haciéndose notar, que la totalidad de quienes no saben leer ni escribir son elementos llegados de otros lugares del país en los recientes años.²³⁸

Al iniciar el ciclo escolar 1946-1947, en el mes de septiembre, apareció una voz discordante en la prensa local, en el marco de la campaña de alfabetización, pues se constató la pavorosa situación escolar por la que atravesaba el Territorio, “debido a la incuria e indiferencia de la Secretaría de Educación, que palpado este mismo problema el año pasado, dejó correr el tiempo sin poner de su parte nada que en alguna forma tendiera a remediarlo”. Pues según datos obtenidos en estos días,

[...] 1 500 niños quedarán sin escuela en el presente año, debido a que no han sido llenadas 27 plazas de profesores y a la falta de edificios adecuados para impartir la educación [...] En honor a la verdad, hay que hacer constar que el Gobierno del Territorio, independiente de toda ingerencia de la SEP que es la obligada a construir escuelas y nombrar profesores, ha gastado más de un millón de pesos en esta ciudad y Tecate en construir nuevos planteles, pagando además 150 mil pesos para llenar las vacantes de maestros cuyos servicios eran prescindibles. El Gobierno del Territorio, haciéndose eco de las necesidades de Mexicali, Tijuana, Ensenada y las zonas rurales, se ha dirigido a la SEP poniéndole en su conocimiento esta aflictiva situación, para que dicte las medidas necesarias a fin de remediarla, pues resulta una incongruencia y un

²³⁸ HBC, 28/VIII/1946.

sarcasmo que mientras el Sr. Presidente de la República excita al pueblo mexicano a no descansar en la noble campaña de alfabetización, la SEP esté contribuyendo a crear un sinnúmero de analfabetas.²³⁹

De esa manera, emerge el disgusto que ocasionaba que, con motivo de la federalización educativa, los recursos presupuestales para la educación fueran controlados por el gobierno federal.

En el caso de Mexicali, a principios del mes de marzo de 1949, en la Escuela Cuauhtémoc, se realizó una reunión del Centro de Cooperación Pedagógica a la que asistieron los maestros de esa ciudad. También, en la reunión el Sindicato de Trabajadores de Servicios Hidráulicos entregó una suma de dinero al Patronato Pro-Educación, para estimular la Campaña Nacional de Alfabetización. Una parte de esa suma fue distribuida entre todos los maestros pertenecientes a la segunda zona escolar, la cual ocupó el primer lugar en la campaña al haber enseñado a leer y escribir al mayor número de personas. El premio consistió en otorgar, a cada maestro, 10 pesos por cada persona alfabetizada.²⁴⁰

Posteriormente, ya en el sexenio de Miguel Alemán, y bajo el gobierno territorial de Alfonso García González, en enero de 1948 llegó a Baja California el visitador especial de la SEP, Francisco López Palafox, quien informó a la jefatura del Departamento de Alfabetización, que la población analfabeta en el Territorio Norte era del 7 por ciento, y también que el problema fue atendido en dos aspectos: no permitir que se quedaran sin instrucción los niños en edad escolar, y la creación de centros de alfabetización para los adultos. Para el periodo 1951-1952, el gobernador del Territorio informó que “la Campaña de Alfabetización, muy a pesar del extraordinario aumento de

²³⁹ HBC, 3/IX/1946.

²⁴⁰ ABC, 2/III/1949.

la población en el Territorio se redujo el número de analfabetas del 4% al 2.5%”, y que funcionaron 29 centros de alfabetización.²⁴¹

La información sobre la campaña de alfabetización publicada en la prensa tenía su fuente origen en declaraciones e informes de las autoridades: el gobernador del Territorio, los inspectores o los funcionarios del gobierno federal. Por su parte, la prensa casi siempre hizo una valoración positiva sobre esta campaña, señaló que todo marchaba conforme a los “deseos del señor presidente”, a excepción de la nota en la que se presentó un señalamiento de incongruencia entre las exhortaciones a la alfabetización hechas por el presidente de la república, y la contribución de la SEP al analfabetismo mediante el abandono a la atención de la infraestructura y de las condiciones salariales de los maestros. Se puede interpretar que los lineamientos del gobierno central, en el tema de la alfabetización, fueron cumplidos en el Territorio sin mayor cuestionamiento; y que hubo un proceso educativo que llegó a amplios sectores de la población no letrada. En estas tareas de alfabetización, la participación de los maestros es incuestionable. En ocasiones el trabajo extra era remunerado, sobre todo, porque los Patronatos Pro-Educación recaudaban recursos para pagar a los profesores; pero en muchas ocasiones –según los planes y los informes de los inspectores de zona escolar– este trabajo era obligatorio, tanto para los directores de las escuelas como para los maestros. La prensa ponderaba positivamente la labor de los maestros, y se diseminaba la idea de que estas tareas extras realizadas por el maestro tenían un propósito eminentemente patriótico que era encabezado por el presidente de la república, por lo que nadie podía negarse a ello.

Al igual que con la educación militar, la campaña de alfabetización no suscitaba resistencias; aunque en el caso de esta última, las declaraciones triunfalistas de los

²⁴¹ AHMM, Informes de labores del gobernador Alfonso García González, 1947-1953. Apartados sobre educación.

funcionarios de la SEP fueron contrastadas con el hecho de que miles de niños no podían ser alfabetizados por falta de escuelas. Sin embargo, no hubo necesidad por parte del gobierno federal y sus autoridades en el Territorio de aplicar ningún tipo de coerción para que esta campaña tuviera éxito; incluso, el gobierno federal promovió la competencia entre las entidades, en la que, como hemos visto, el caso terrinorteño sobresalía en términos de un bajo porcentaje de personas analfabetas, en comparación con otros estados de la república, lo cual era ocasión de exaltación del regionalismo local.

3.4.3. Capacitación magisterial.

La capacitación magisterial fue otro de los elementos de la política educativa de la unidad nacional emprendidos en el sexenio de Manuel Ávila Camacho y continuados en el de Miguel Alemán. De acuerdo con Arnaut (1998) los maestros sin título fue uno de los problemas que Ávila Camacho le planteó a Jaime Torres Bodet para su solución, dentro de un paquete más amplio, al momento de designarlo al frente de la SEP (Arnaut, 1998: 228), pues la inmensa mayoría de los maestros en el país eran empíricos y sus estudios sólo correspondían a la escuela primaria; lo cual no era ajeno para el Territorio Norte de la Baja California. La capacitación magisterial fue una inscrita en el proceso de federalización y el gobierno empezó a exigir la capacitación de todos aquellos no titulados para que obtuvieran su certificación.²⁴² Esta situación, además, coincide con la lucha y gestión de diversas demandas económicas, laborales y

²⁴² Sobre esto hay evidencias documentales para el TNBC fechadas desde principios de febrero de 1943, en donde se exige a los profesores federales o federalizados entregar a las autoridades educativas los comprobantes de sus estudios y títulos. HBC, 25/II/1943; HBC, 3/III/1945. Además, los inspectores escolares entregaban a las autoridades educativas listas en donde se consignaban los nombres de maestros y maestras, el número de años en servicio, la escuela de asignación y si eran no titulados. AHSEP, DGEPET, Inspección Escolar Federal. Informes de labores, 1943.

profesionales del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), las cuales fomentarían la centralización y la uniformidad de sueldos, de las condiciones de trabajo y de las oportunidades de todos los maestros del país.

La demanda por la profesionalización del magisterio cristalizó en la creación del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (Arnaut, 1998: 233), mediante la promulgación de una ley el 30 de diciembre de 1944. La ley preveía que los maestros y maestras no titulados se capacitaran en un periodo de seis años de estudios, mediante cursos de correspondencia, y también contemplaba que los maestros aspiraran a recibir una promoción y con ello un mejoramiento en su salario.

Antes de establecerse el Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio en el TNBC, la titulación y actualización de los maestros había sido una preocupación de inspectores escolares y directores de escuela, pues a partir de 1944 empezaron a operar varios **Centros de Cooperación Pedagógica**, los cuales además de tener el propósito de la titulación, buscaban que los profesores en activo actualizaran sus conocimientos en función de las necesidades del programa educativo para las primarias. Por ejemplo, en el plan general de trabajo que presentó el director de la Escuela Cuauhtémoc de Mexicali, profesor Roberto Ceballos Durán, al inspector de zona, contemplaba que los maestros de grupo participarían en los **Centros de Cooperación Pedagógica**.²⁴³ En Tijuana, en julio de 1944, el inspector de la zona, profesor J. Jesús Solórzano, le comunicó al delegado de Gobierno en esa ciudad que “cuatro profesores perfeccionaron su condición profesional al recibir en este mes el título que los consagra como educadores.”²⁴⁴

²⁴³ AHSEP, DGEPET, Escuela Urbana Federal “Cuauhtémoc”, 1937-1978, Baja California Norte, f. 41.

²⁴⁴ Dichos maestros eran: Leonor Noriega Noriega, Albina Ceceña Rojas, Héctor Tapia Magaña y Ramón Robles Borrego. AHSEP, DGEPET, Inspección Escolar Federal, Informes, Baja California. Oficio del profesor J. de Jesús Solórzano Castrejón, inspector cuarta zona escolar, a Delegado de gobierno del Territorio, Tijuana, B.C., 8/VII/1944.

Por otra parte, la capacitación estipulada en la ley de 1944 dio inicio en el TNBC hasta 1949 y tuvo resultados en 1952 cuando 80 profesores egresaron al terminar un periodo escolar de tres años en el Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio, que funcionaba en la Escuela Álvaro Obregón de Tijuana,²⁴⁵ y diez de ellos recibieron su título. Sobre lo anterior, el gobernador García González, en su último informe mencionó:

Se impulsó la superación profesional del Magisterio con su asistencia al Centro de Capacitación que existe en Tijuana donde recibieron título 10 profesores. En las 6 zonas escolares se realizaron Centros de Cooperación Pedagógica, exponiéndose las técnicas más avanzadas en el campo educativo.²⁴⁶

Además de acudir a los Centros de Cooperación Pedagógica o al Instituto de Capacitación, en época de vacaciones escolares algunos maestros viajaban al estado de California, EUA, para hacer estudios de perfeccionamiento, como lo menciona el informe del profesor J. de Jesús Solórzano, inspector de la segunda zona escolar, de fecha 8 de julio de 1944: “salieron a Claremont College de California los profesores Rubén Roa, Martina Díaz, Marina Alvarado y Margarita Ruiz, con el fin de hacer estudios de perfeccionamiento durante este verano”.²⁴⁷ De esta manera, EUA representaba también la posibilidad para algunos maestros de mejorar su condición profesional. No se tiene información de cómo eran seleccionados estos maestros, ni en qué consistían exactamente los cursos en que participaban. Para marzo de 1952, ese mismo inspector publicó un comunicado de la embajada de los EUA, transmitido por el

²⁴⁵ HBC, 22/VIII/1952.

²⁴⁶ AHMM, Informes de labores del gobernador Alfonso García González, 1 de junio al 25 de noviembre de 1952.

²⁴⁷ AHSEP, DGEPET, Inspección Escolar Federal, Informes, Baja California. Oficio del profesor J. de Jesús Solórzano Castrejón, inspector cuarta zona escolar, a Delegado de gobierno del Territorio, Tijuana, B.C., 8/VII/1944.

consulado en la ciudad de Tijuana, en el sentido de que de acuerdo con un plan cultural en el marco de su política de “Buen Vecino”, el gobierno de los EUA proporcionaría 20 becas para profesores mexicanos que desearan perfeccionar sus estudios. El requisito era poseer título profesional y saber el idioma inglés.²⁴⁸

En los párrafos anteriores se han presentado los elementos de la política educativa: la educación militar, la campaña de alfabetización, la capacitación magisterial, que interpelaron a los terrinorteños, población civil y profesores, se implicaron sin cuestionamiento alguno; ello porque mediante esas prácticas, sobre todo las dos primeras, los residentes locales podían mostrar no sólo su identidad como mexicanos, sino también que eran patriotas. Mientras que la capacitación magisterial, aún cuando sólo un número pequeño de maestros participaron en ella, a principios de la década de 1950, debieron situarse en una condición para mejorar su nivel profesional, dado que la mayoría de los maestros bajacalifornianos eran empíricos; y por lo tanto podrían aspirar a mejorar sus salarios dentro del estatus de maestros federalizados.

3.5. Conclusiones del capítulo.

Los elementos del discurso terrinorteño de la década de 1940, en los órdenes económico, demográfico y de la política, pueden resumirse de la siguiente manera: las necesidades de la Segunda Guerra Mundial propiciaron la expansión de la agricultura y el turismo; la región se convirtió en una reserva laboral; hubo un crecimiento demográfico sin precedentes; existía una infraestructura urbana y servicios públicos muy precarios; las autoridades gubernamentales, encabezadas por el gobernador, eran

²⁴⁸ HBC, 13/III/1952.

nombradas desde el gobierno federal o por el presidente de la república; y las élites terrinorteñas realizaban un intenso activismo en busca de la conversión del territorio en estado.

Estos elementos sobredeterminaron las condiciones de la educación en el TNBC en aspectos como: la enorme demanda de escuelas y maestros; la poca infraestructura escolar, y la necesidad de traer maestros de otras partes del país, dado que no existía localmente alguna institución que los formara. Esto, también, incidía en que un gran número de maestros fueran empíricos.

Por otra parte, los principales elementos del discurso de la política educativa de la unidad nacional y de la federalización centralizada están representados por medidas en torno a la federalización educativa como la centralización del presupuesto para la educación del TNBC y su control por la SHCP y la SEP; y por la dependencia administrativa de los maestros de la SEP. Estos elementos de carácter contingente al discurso terrinorteño, al antagonizar profundizaron la precariedad de las condiciones educativas arriba mencionadas, y provocaron el surgimiento de, al menos, tres configuraciones discursivas: los esfuerzos locales de construcción de escuelas; los conflictos magisteriales; y la conformación de los Patronatos Pro-Educación. Sin embargo, tales configuraciones constituyeron una superficie de inscripción de la federalización desde la resignificación bajacaliforniana del nacionalismo de la unidad nacional del avilacamachismo, y el de la mexicanidad del alemanismo. En este sentido, se creó una articulación con el proyecto federal, en la medida que en el Territorio se construían mecanismos para resolver el “problema educativo”.

Al mismo tiempo, hubo momentos de articulación radical al proyecto federal; por una parte, el apoyo de los sindicatos magisteriales en el TNBC; y por otro, la participación sin resistencias de maestros y otros sujetos sociales en torno a la

educación militar, la campaña de alfabetización y la capacitación magisterial. En este sentido, la articulación mediante la educación militar se explica principalmente porque desde el proyecto federal la población terrinorteña fue interpelada en torno a la constitución de los comités de defensa civil, siendo un elemento de esa interpelación la educación militar, organizada y conducida por el sector militar con el apoyo radical del magisterio, lo cual provocó una enorme movilización y cooperación de la población. Los terrinorteños, en su necesidad de ser identificados como mexicanos, respondieron sin titubeo al llamado de la unidad nacional para defender a la patria (véase capítulo 2, sección 2.3.).

Por otra parte, la campaña de alfabetización, otra manera de “mostrar patriotismo”, provocó una movilización social dirigida por los maestros y ciudadanos letrados. Esta participación entusiasta también fue estimulada por el hecho de que el TNBC compitió con otras entidades federativas, y obtuvo uno de los primeros lugares en el índice de población alfabetizada, lo que provocaba el sentimiento regionalista.

Mientras que la capacitación magisterial, aun cuando estuvo acotada al sector magisterial, también articuló al proyecto federal sin antagonismo alguno por parte de autoridades locales y maestros, pues ello abría un horizonte de profesionalización y de mejoramiento salarial, derivado de un beneficio que brindaba la corporativización magisterial a través de la pertenencia al SNTE.

En esas relaciones de antagonismo/articulación mediante las cuales se llevó a cabo el proceso de hegemonización de la política educativa de la unidad nacional y la federalización centralizada, hubo también un proceso de exclusión: el significado con contenido cardenista del significante “federalización”, la cual había dejado en manos del gobernador Sánchez Taboada el control del presupuesto educativo y de los sindicatos magisteriales, y la SEP sólo tenía presencia para que en las escuelas territoriales se

cumpliera el programa de la educación socialista, o de los “aspectos técnicos” de la educación como le denominaban los maestros. En su lugar, ese significado fue reemplazado por una “federalización centralizada”, esto fue: quitar el control del gobernador sobre el presupuesto, los maestros como empleados del gobierno local y los sindicatos, para trasladarlos, el primero hacia la SHCP; el segundo, al control administrativo de la SEP, y el tercero, a lo que posteriormente surgiría: el SNTE.

Sin duda, todo ello dislocó el orden terrinorteño, modificando la identidad de una diversidad de sujetos sociales, aquellos que participaron resolviendo los problemas ocasionados por tal dislocación (autoridades territoriales, autoridades educativas en el TNBC, padres de familia, iniciativa privada, población en general). También, tuvo implicaciones en la identidad de los maestros en comparación con lo que representaban durante el cardenismo, periodo en que estaba muy ligado a la escuela y a las comunidades rurales, y sus características de liderazgo emanaban del acompañamiento a los campesinos en la atención de muchas de sus necesidades. Mientras que en el periodo 1940-1952, tanto el contexto del TNBC, como el proceso de instauración de la política de federalización centralizada de la educación, fueron algunas de las condiciones que llevaron a los maestros a acompañar a los sectores urbanos en sus esfuerzos por tener educación para los niños.

Durante el gobierno de Miguel Alemán (1946-1952), en Baja California los profesores protagonizaron el conflicto más importante de la década en su calidad de trabajadores del Estado, al cual demandaban incremento en sus salarios, pago oportuno de ellos, y una serie de demandas de reivindicación laboral (como se vio en el capítulo 3). Aún cuando el régimen siempre regateó la satisfacción de las demandas laborales de los profesores, tuvo una gran capacidad para cooptar a los maestros como líderes y miembros del partido oficial, el PRI, quizá porque en esa época la participación

partidista ofrecía un horizonte de plenitud donde el profesor, mediante cargos de elección popular podía no sólo extender su liderazgo moral e intelectual, sino también incursionar como un actor y conductor de la gestión gubernamental.

De todo lo anterior, se puede interpretar que la hegemonización de la política educativa de la unidad nacional, y en particular la federalización centralizada, fue exitosa, aún cuando el proceso presentó antagonismos, los cuales, sin embargo, favorecieron la articulación.

Capítulo 4: El liderazgo de los profesores: articuladores entre el Territorio Norte de la Baja California y el gobierno federal.

Introducción.

Entre los problemas que guían esta investigación está el relativo al liderazgo de los profesores en la comunidad del Territorio Norte de la Baja California en el periodo 1940-1952. En este capítulo se formulan las siguientes preguntas como guía de desarrollo: ¿Cómo fue que se construyó la identidad de los maestros como líderes? ¿Cuáles fueron los elementos interpelatorios que contribuyeron a ese proceso identitario? ¿Cuáles fueron las representaciones identitarias del liderazgo?, y ¿cuáles eran las prácticas sociales del liderazgo de los maestros? En la década de 1940, y como respuesta a la política educativa de la Unidad Nacional, en el TNBC surgió la importancia del maestro urbano en las comunidades, pues atendía problemas relativos a la carencia de infraestructura de las localidades que vivían un proceso muy dinámico de crecimiento y creación de colonias urbanas; en ese proceso el maestro acompañaba a los padres de familia en sus esfuerzos por contar con escuelas para sus colonias. Además, junto con la iniciativa privada, las autoridades locales y las autoridades educativas, el maestro participaba en la conformación de los Patronatos Pro-Educación para obtener recursos para ayudar al pago de profesores y equipamiento de las escuelas, y también colaboraba con el gobierno alemán en la venta de los certificados de aportación voluntaria para ayudar a las finanzas destinadas a la educación. Debido a eso, y a otros desempeños, el maestro incrementó el reconocimiento social que obtuvo desde los años treinta, pues sus prácticas no sólo se acotaban a la realización del programa educativo dentro de las escuelas, sino a tratar de atender las necesidades de la

población. El entorno bajacaliforniano de la década de 1940 fue el escenario para que el maestro siguiera desempeñando diferentes posiciones de sujeto. El reconocimiento social a las prácticas sociales de los maestros se hacía patente en la solidaridad que recibía de diversos sectores sociales de todas las localidades del TNBC durante los episodios de paros y huelgas magisteriales.

Todas esas prácticas, y otras que se irán señalando, crearon las condiciones del liderazgo magisterial en el discurso terrinorteño de la década de 1940, las cuales fueron aprovechadas para la instauración del priismo bajacaliforniano, pues los maestros, a principios de la década de 1950, empezaron a participar como militantes del PRI, e incluso muchos de los dirigentes, además del sector campesino, también provenían del magisterio.

4.1. Los profesores como líderes e intelectuales.

4.1.1. La noción de liderazgo intelectual.

Con el fin de construir respuestas a las preguntas planteadas en la introducción de este capítulo, se plantea el supuesto de que las diversas posiciones de sujeto asumidas por los profesores fuera de la escuela (como conductores de fiestas cívicas, dirigentes sindicales, masones, periodistas, entre otras) pueden comprenderse como prácticas sobredeterminadas por las imágenes creadas desde las instituciones del Estado acerca de lo que debería ser un profesor, así como por las imágenes diseminadas en la comunidad terrinorteña de la época. Estas imágenes pueden ser interpretadas como elementos de un discurso que contribuye a la creación de una identidad de liderazgo del

profesor en el ámbito urbano durante el avilacamachismo,²⁴⁹ con rasgos intelectuales y morales, que guía a una población como la terrinorteña en la década de 1940.²⁵⁰

La conceptualización de la noción de liderazgo ha exigido la revisión de varias propuestas; de entrada menciono que aquí se rechaza lo que algunos consideran como producto de investigaciones en el campo de la teoría de las organizaciones y de la administración, en donde se considera al liderazgo como una función empresarial que se deriva de las “cualidades” personales del líder, y que las organizaciones pueden sensibilizar y motivar el liderazgo (véase Schein, 1988). Sin duda, este sentido de liderazgo no permite explicaciones de procesos de índole histórico y político relacionados con nuestro objeto de estudio.

Por otra parte, la categoría de liderazgo planteada desde la perspectiva de la ciencia política coincide con elementos de la teoría arriba mencionada. En este sentido, Bobbio y Matteucci (1982) proponen considerar al liderazgo como un papel que se desempeña en un contexto específico de interacción y refleja en sí mismo la “situación” de este contexto; además, manifiesta ciertas motivaciones del líder y requiere ciertos atributos de personalidad y habilidad, así como ciertos recursos en general que son todos (motivaciones, atributos y recursos) variables del papel en función de su contexto; y está ligado a las expectativas de sus seguidores, con sus recursos, sus demandas y sus actitudes (Bobbio y Matteucci, 1982: 945).

Estos autores hacen referencia a la definición de Hans Gerth y C. Wright Mills (1963), quienes califican como relación de liderazgo la que se establece “entre uno que guía y uno que es guiado”, o que “a causa del que guía los que son guiados actúan y sienten en una forma diversa de lo que harían en un caso distinto”. Por lo tanto, el concepto de liderazgo adquiere, de esta manera, una amplitud excesiva, se confunde

²⁴⁹ Sobre el liderazgo rural en el cardenismo véase Buenfil, 1994.

²⁵⁰ Las características de esta población se desarrollaron en el capítulo 3, sección 3.2.

prácticamente con el concepto de influencia, y es concebido de manera *a priori*. Los mismos Gerth y Wright Mills advierten que “tal vez” sería más exacto “delimitar el liderazgo a ciertas especies de autoridad”, entendida ésta como un poder que, por una parte se ejerce consciente e intencionalmente y que, por otra, se acepta y se reconoce espontáneamente (Bobbio y Matteucci, 1982: 948).

Para Bobbio y Matteucci son líderes quienes dentro de un grupo detentan una posición de poder que influye en forma determinante en las decisiones de carácter estratégico, este poder se ejerce activamente, y encuentra una legitimación en su correspondencia con las expectativas del grupo (Bobbio y Matteucci, 1982: 949). En esta concepción no se encuentra una explicación de cómo se llega a la posición de poder, y cuáles son los elementos que hacen posible su legitimación.

Por su parte, en la obra de Antonio Gramsci (1975) se encuentra una noción de liderazgo de índole ideológica, cultural y moral ejercido por una clase social sobre otras. Esta noción se desprende de su concepto de hegemonía,²⁵¹ con la cual Gramsci alude a la alianza de clases entre grupos explotados, dirigida ético, política y económicamente por el proletariado, es decir, la conformación de un nuevo bloque histórico, en el que de antemano se asigna el liderazgo intelectual y moral de los grupos dirigentes. Esto, con el propósito de que una revolución cultural modifique la estructura social y que de manera gradual incorpore capas y grupos al movimiento de emancipación. El problema es cómo un grupo se convierte en dirigente antes de lograr el poder y cómo puede seguir sustentándolo después de que la hegemonía política ha sido alcanzada. Es importante señalar que la noción de Gramsci está engarzada al concepto marxista de

²⁵¹ Además del desarrollo elaborado por Gramsci, existe el sentido etimológico de “hegemonía”, palabra que proviene del griego *eghestai*, que significa “conducir”, “ser guía”, “ser jefe”, y del verbo *eghemoneuo*, que quiere decir “conducir”, y por derivación “ser jefe”, “comandar”, “dominar”. Hegemonía, en el griego antiguo, era la designación para el comando supremo de las fuerzas armadas. Se trata, por lo tanto, de una terminología de procedencia militar. El *eghemon* era el guía y también el comandante del ejército (véase: <http://es.wiktionary.org>). En Laclau (1987), la hegemonía representa la construcción de lo político.

clase social, a la que de manera apriorística le ha sido conferida la facultad de ejercer un liderazgo sobre el resto de los grupos sociales, lo cual conlleva una concepción teleológica de la historia, cuestión que en este trabajo también se rechaza.

De manera distinta a las concepciones de liderazgo de la teoría de la administración, de la ciencia política, y al planteamiento gramsciano, desde la perspectiva del Análisis Político de Discurso la noción de liderazgo se desvincula del esencialismo y es considerada como un elemento que actuará en términos posicionales, relativos y temporales, al interior de determinadas prácticas discursivas; desde esa perspectiva, el liderazgo se concibe como una forma de identidad y de expresión de una determinada posición de sujeto. El posicionamiento ontológico de esta interpretación, se encuentra en el desarrollo conceptual elaborado por Buenfil (1990) y Hall (2003 (véase capítulo 1, sección 1.3.2.2)

Lo anterior está inscrito en la lógica hegemónica propuesta por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2004 [1987]); de esta manera, el liderazgo puede ser concebido como la construcción de una identidad social que emerge al ocurrir la articulación de una diversidad de elementos contingentes de índole contextual e interpelatorio (Laclau y Mouffe, 2004: 142). En nuestro estudio, esa articulación tiene lugar ante la necesidad de instrumentar una política educativa de carácter federal y las demandas de una diversidad de grupos (autoridades locales, empresarios, padres de familia). Tal articulación se particulariza en la figura del maestro, quien representa las demandas de la población expresadas en un bien común: la educación de los niños. Tanto la política educativa como las demandas de las poblaciones son contingentes, y al tener lugar en un momento determinado (la década de los cuarenta), hacen que el surgimiento de tal liderazgo sea temporal. De allí que el papel del maestro en ese escenario sea un elemento que participa en la hegemonización de la política de federalización.

De esa forma, el nombre del líder no se acota a un individuo, sino a un gremio: el magisterio; y sus prácticas de liderazgo no sólo se circunscriben a la posición de sujeto maestro de escuela, sino a una variedad de posiciones surgidas en la tensión entre la federalización educativa y las necesidades de los propios maestros y de la población terrinorteña.

4.1.1.1. La noción de intelectual.

Si tenemos en cuenta que operó una diversidad de prácticas discursivas en el TNBC, durante la década de 1940,²⁵² que propiciaron las condiciones para que el papel articulador del magisterio se expresara como un rasgo de liderazgo, más allá de los límites de las aulas,²⁵³ de entrada puede considerarse a este liderazgo como intelectual y moral. En la presente investigación los límites del liderazgo intelectual y moral de los profesores están dados por el contexto social, político y cultural del TNBC en el lapso de 1940-1952.

La noción de intelectual es retomada del desarrollo elaborado por Gramsci: “Todos los hombres son intelectuales, [...] pero no todos los hombres tienen en la sociedad la función de intelectuales” (Gramsci, 1975: p. 14), lo que implica la necesidad de distinguir entre lo intrínseco de las actividades intelectuales y el sistema de relaciones en que éstas tienen lugar. Gramsci define el papel de los intelectuales en el marco de lo que él consideraba como la alianza de las fuerzas revolucionarias para

²⁵² Las cuales fueron estudiadas en el capítulo 3.

²⁵³ Existe un gran número de trabajos de carácter teórico que han influido en la manera de entender al intelectual: desde las aportaciones clásicas de Mannheim (1929) y Gramsci (1930), hasta las más recientes de Gouldner (1979) y Bauman (1987). Estos trabajos no presentan casos concretos, sino que proponen más bien un rol diferenciado para la comunidad intelectual y, aunque las perspectivas son múltiples, existe el consenso básico de considerar intelectuales a aquellos individuos que realizan un trabajo mental y por ese motivo ocupan una posición social determinada (véase: Josep Picó y Juan Pecourt, 2008: 35), también, en Baca Olamendi *et al.* (2000) se muestra una amplia bibliografía sobre los intelectuales.

cambiar la sociedad, en el escenario de los cambios que se produjeron en el desarrollo económico y tecnológico durante el primer tercio del siglo XX, y las contradicciones que éstos provocaron. Para Gramsci, el intelectual no es un individuo aislado, ni la persona cultivada que a través de su trabajo se pone al servicio de la clase obrera, sino que es toda persona o grupo de personas que, con el desarrollo de la tecnología, la división del trabajo y la multiplicación de las funciones, se encuentran tanto en ocupaciones “reproductivas” (profesores, periodistas, funcionarios, clase política) como en las “productivas” (técnicos medios, administrativos, agentes de distribución y comunicación) y, en todo un conjunto de actividades que convierten a estos agentes en “intelectual colectivo”, una fuerza orgánicamente vinculada a la clase trabajadora en su lucha por la transformación moral de la sociedad.

Si de acuerdo con Gramsci, los intelectuales conforman el grupo que expresa la voluntad colectiva de emancipación y garantiza la cohesión interna de las fuerzas del progreso y su hegemonía en la lucha por la conquista de la sociedad civil y la nueva reformulación del Estado, en este aspecto los profesores pueden ser identificados radicalmente. Por ello, rescato la consideración gramsciana del profesor como intelectual que actúa inserto en una configuración de relaciones con una gran diversidad de grupos sociales, además de su organicidad con el Estado, o sociedad política. En este aspecto, para Gramsci:

Los intelectuales son los “empleados” del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, a saber: 1) del “consenso” espontáneo que las grandes masas de la población dan a la dirección impuesta a la vida social por el grupo social dominante, consenso que históricamente nace del prestigio (y por tanto de la confianza) detentada por el grupo dominante, de su

posición y de su función en el mundo de la producción [...] [comillas en el original, n.a.] (Gramsci, 1975: 18).

Así también, Laclau (1995-1998), con las distancias ya mencionadas, recupera de la concepción gramsciana de intelectual la noción de que “es aquél que practica la articulación, pone juntas cosas que por sí mismas no aparecen juntas. Por ejemplo, un organizador sindical [...] sería un intelectual [...]” (p. 67). Desde esa interpretación, el maestro en el TNBC, no sólo desde la representación de las demandas populares, sino además, en la ejecución de una diversidad de posiciones de sujeto, es un intelectual.

Desde la mirada del APD, en la posición de sujeto como líder social y moral, el profesor puede ser considerado un articulador que facilita el proceso de hegemonización de una política educativa centralizadora, y la identificación de ésta, por parte de sectores populares de arraigo reciente en el TNBC, con una identidad nacionalista (ya sea la de la Unidad Nacional del gobierno de Manuel Ávila Camacho, o la de la mexicanidad de Miguel Alemán Valdés). Al mismo tiempo que los profesores detentan una representación del Estado, son interpelados por éste para transmitir a la población valores, ideología, imágenes del régimen, y articulan las demandas de esa población por más escuelas y maestros, erigiéndose como mediadores populares ante el Estado.

Lo anterior puede explicar las diversas posiciones de sujeto asumidas por los profesores en México al responder a múltiples interpelaciones en diversos momentos de la lucha armada durante la revolución mexicana, y en los distintos periodos gubernamentales posrevolucionarios; las cuales han sido profusamente estudiadas, como veremos en el siguiente apartado. Así también, y de manera específica, con los

procesos de interpelación y de identificación que tuvieron lugar en el periodo 1940-1952 en el TNBC, como se presentará más adelante.

4.1.2. La relación de los profesores con los gobiernos posrevolucionarios (una revisión historiográfica).

La participación de los profesores en la Revolución mexicana y la relación que establecieron con los gobiernos posrevolucionarios en las décadas de 1920, 1930 y 1940, ha sido estudiada de manera amplia desde la historiografía de la educación. Los pioneros de estos trabajos han sido David Raby (1974), James Cockcroft (1985, 1992). En esta sección se destacaran (a partir de una revisión historiográfica) las imágenes construidas en los gobiernos posrevolucionarios para convocar a los maestros, y las diversas posiciones que ellos asumieron como agentes de un Estado que pretendía hegemonizar determinada ideología, política cultural y orientación nacionalista.

Raby considera que el profesor fue una figura importante en los poblados por sus ideas progresistas y deseos de servicio comunitario; en el aspecto ideológico muchos eran comunistas o izquierdistas, aún cuando hubo liberales o de derecha”; y se involucraron en política cuando los caudillos empezaron a realizar campañas.²⁵⁴ Además, debido a la capacitación en las misiones culturales, desempeñaron funciones tan diversas como trabajador social, partero, agrónomo, artesano, consejero legal, entre otras (Raby, 1974: 65-100). Por su parte, Cockcroft (1985, 1992) destaca la función intelectual de los maestros, considerándolos “maestros revolucionarios”,

²⁵⁴ Alberto Arnaut menciona que los maestros se vincularon y trabajaron para los jefes revolucionarios como docentes, militares, escribanos, asesores, publicistas, propagandistas (Arnaut, 1996: 42); cuestión que consideramos ocurrió tanto en el periodo de la lucha armada y posteriormente, durante la primacía de los generales como líderes abocados a la construcción del Estado posrevolucionario, en especial en el periodo del cardenismo, como lo enfatiza en 1997 Mary Kay Vaughan (1997) y Alicia Civera (1997).

quienes como los licenciados hicieron importantes contribuciones a los diversos movimientos armados, y gozaron de la confianza de las masas semi-analfabetas.²⁵⁵

El papel del maestro rural como guía y mentor de la comunidad, que alimentaba los deseos de educarse de los pobladores es analizado por Alan Knight, para quien el maestro rural era símbolo de la tradición liberal, “curaban, escribían cartas, tomaban fotografías, hasta reparaban relojes” (Knight, 1989: 50). Por la acción de estos maestros, la escuela rural en los años 30 sirvió de vehículo para difundir la política y la ideología oficial hacia las masas, y de impulso al activismo social. En este sentido, los maestros como intelectuales tenían un papel central, junto con el político, el planeador del Estado y el cacique (Knight, 1989: 63). El papel de los maestros como introductores de la ideología del régimen se ubica desde la época del porfiriato (Galván, 1985).

Por otro lado, Guillermo Palacios habla de una función mediadora realizada por los maestros, bajo la guía y mirada de los pedagogos de la SEP, en los primeros años de la década de 1930, ya que la acción educadora era un proceso que buscaba crear una “civilización”, mediante la homogeneización de una cultura nacional a partir de la diáspora de las culturas populares regionales y locales, en donde la escuela y el maestro rural fueron pivotes de la construcción de la nación (Palacios, 1999, 38-39).

Debido a que en 1933, con la publicación de la *Ley de Escalafón* los maestros fueron clasificados como “proletarios” u “obreros”; además de que se les pedía que se vieran “convertidos en campesinos [...] líderes conductores de nuestro pueblo” (Palacios, 1999: 45). Asimismo, y al igual que en los tiempos anteriores a la revolución, el maestro rural debía continuar siendo “un incansable predicador del bien”, “verdadero

²⁵⁵ Cockcroft ilustra lo anterior con un trabajo en donde estudia los casos del maestro rural Otilio Montaña, quien escribió las principales partes del Plan de Ayala de Emilio Zapata en 1911; o el de los maestros que ayudaron a organizar la Casa del Obrero Mundial entre 1911 y 1916 (Cockcroft, 1992).

apóstol de la sagrada misión que le confió la Secretaría de Educación Pública”. [...]” (Palacios, 1999: 49).

Aún así, la reforma educativa del cardenismo les asignaba una misión enorme, pues además de enseñar aritmética, escritura, debían ser trabajadores sociales, paramédicos, psicopedagogos, e incluso militantes que guiaran a la comunidad, hicieran gestiones burocráticas y tuvieran conocimientos de ingeniería (Buenfil, 1990: 34).

Además, se presentaban dos modelos polarizados sobre las imágenes de lo que debería ser el profesor. Por una parte, el modelo oficial que proponía un intelectual orgánico, un guía intelectual y moral para la población; y el modelo de los opositores al cardenismo, que veían en el maestro a un inepto agitador y proponían reemplazarlo por un apóstol (Buenfil, 1990: 40). Esto último es relevante, pues estos opositores en el periodo gubernamental avilacamachista fueron hegemónicos en la conducción del sistema educativo.

Mary Kay Vaughan refiere que durante el gobierno de Cárdenas, se otorgó a los profesores un papel relevante en la transformación estructural del campo y en la consolidación del Estado, de manera particular, como agentes de cambio social y guías de las organizaciones populares, a fin de de luchar contra hacendados, empresarios, Iglesia y capital extranjero, con el propósito de que la distribución de la riqueza fuera más justa. Así también, los maestros fueron los elementos que facilitaron la tendencia federalizadora del gobierno central “creando lealtades ideológicas y lazos directos con dependencias del gobierno y participando en la formación de organizaciones nacionales de campesinos y de trabajadores afiliadas al partido oficial” (Vaughan, 1997: 166).²⁵⁶ En

²⁵⁶ Este aspecto también es abordado por Alicia Civera (1997) para el caso del Estado de México; y Elsie Rockwell (1997), para el estado de Tlaxcala. En Baja California, la manera en que los maestros coadyuvaron con la política de federalización centralizada de la educación, fue revisada en el capítulo 32, secciones 3.3. y 3.4.

ese mismo régimen, los maestros forjaron y dirigieron la política de los ritos cívicos destinada a consolidar el partido y el Estado (Vaughan, 2001 [1997]: 17).²⁵⁷

Además, esas imágenes que revelan las posiciones de sujeto asumidas por los maestros en la medida que los gobiernos posrevolucionarios los convocaban, ocultan el aspecto de las condiciones laborales y salariales, las cuales eran muy precarias, pues estaban mal pagados y con mucha frecuencia sus salarios eran pagados con meses de retraso,²⁵⁸ al grado que la penuria los llevaba a depender de los pueblos, los gobiernos estatales y dependencias federales (Vaughan, 2001[1997]: 28); asimismo, no tenían garantías laborales, existían conflictos políticos, división sindical y presiones políticas (Buenfil, 1990: 34).²⁵⁹

Después del gobierno cardenista, con el nuevo grupo que ascendió al poder público hubo un giro que, de acuerdo con sus protagonistas “rectificó” el discurso del cardenismo y de la Mística de la Revolución Mexicana (Buenfil, 1990: 26-27).²⁶⁰ Desde una novedosa perspectiva analítica sobre la heterogeneidad del discurso de la Revolución mexicana, Rosa Nidia Buenfil (1990 y 1990^a)²⁶¹ estudia el proceso histórico-

²⁵⁷ Para Baja California véase sección 4.3. de este mismo capítulo.

²⁵⁸ También, para el caso de Baja California, véase el capítulo 3, sección 3.3.

²⁵⁹ La precaria y lamentable situación laboral de los maestros se presentaba desde la época del porfiriato (Galván, 1985).

²⁶⁰ El giro en los procesos políticos ocurridos durante el avilacamachismo, y en donde también se inserta el viraje en la política educativa (de la educación socialista a la educación para el amor y para la paz), consistió en “el desmantelamiento del discurso cardenista, el viraje hacia una conformación política apoyada en y apoyando a la iniciativa privada, la desmovilización de los sectores populares mediante la nueva reorganización del partido oficial —PRI de allí en adelante— y un proyecto de industrialización descansando en el orden internacional resultante de la Segunda Guerra Mundial. En este periodo bajo la administración de Manuel Ávila Camacho, tuvo lugar la “rectificación” de la MRM.” (Buenfil, 1990: 26-27). Para ampliar el concepto de Mística de la Revolución Mexicana véase nota 33 del capítulo 2.

²⁶¹ El trabajo de investigación para la tesis doctoral de Rosa Nidia Buenfil (1990^a) introduce un nuevo enfoque historiográfico sobre la revolución mexicana, sobre el cual Ernesto Laclau escribe que Buenfil “presenta al proceso revolucionario como una *sobredeterminación* de corrientes históricas muy diversas, que se condensan en la ruptura del 1910, pero que mantienen una autonomía que nunca desaparece realmente. Es esta pluralidad de autonomías la que se traduce, más tarde, en las tensiones características del universo ideológico de la revolución triunfante”; y además, de que la autora hace una aportación al estudio de la evolución del discurso pedagógico, en el sentido de que desde esa interpretación hay una mejor comprensión del papel que tuvo la educación en la estructuración del discurso de la revolución mexicana (Laclau, en Buenfil, 1996: 8-9).

político de la transición política poscardenista y su relación con la constitución de identidades sociales, entre ellas la del maestro.

El cambio del programa educativo en el gobierno de Manuel Ávila Camacho se apoyó en la Iglesia católica e instituciones privadas; se le dio un giro conservador y no liberal y sistemáticamente se negó el carácter “político” de la acción educativa (Buenfil, 1990: 67).

De acuerdo con la autora, en ese escenario de cambio se constituyó una red de relaciones que permiten comprender la transformación de la imagen sobre del maestro durante el avilacamachismo, la cual radica en la subversión del significado de maestro, pues mientras que en el cardenismo “el maestro es construido como un agente clave para la realización del programa nacional popular” (Buenfil, 1990: 70), en el periodo avilacamachista “La identificación del magisterio tuvo una contracción considerable ya que se le devolvió al recinto escolar so pena de acusarlo de inepto, agitador, desviado de sus actividades. Se le invitó a emular al sacerdote y se le dejó caer en manos de los defensores de la religión cuando no cumplió tal misión [...]” (Buenfil, 1990: 70). El segundo secretario de Educación de ese gobierno, Octavio Véjar Vázquez, “quería un sacerdote en lugar de un maestro y más que eso, un sacerdote enclaustrado en el aula”, y el subsiguiente, “Torres Bodet quería un misionero”; sin embargo, no tuvieron éxito en su llamado a los maestros (Buenfil, 1990: 76, véase también, Buenfil, 1997: 50-52; y 2004: 252-254).²⁶²

La reforma educativa de la Unidad Nacional provocó un cambio radical de orden conceptual respecto a la identidad y el ejercicio profesional del magisterio y también se modificó su relación con el Estado, en la medida en que se convirtió en un sector profesional al servicio del gobierno federal (Arnaut, 1996: 90; Greaves, 2008: 87 y 89).

²⁶² En otros estudios de más reciente data (Arnaut, 1996; Greaves, 2008) se reitera el cambio en la identidad y las prácticas docentes inducidos desde el gobierno de Ávila Camacho.

En el gobierno avilacamachista se llevó a cabo una unificación de planes y programas y se impuso un currículum urbano, lo que limitó el trabajo a favor de las comunidades (Civera, 2008: 381). Sin embargo, los maestros, siguieron fomentando la recreación para evitar los vicios recurriendo a la música, a la danza, al teatro, a las competencias deportivas y a las fiestas cívicas conmemorativas (Greaves, 2008: 106). Asimismo, los maestros en la década de 1940 fueron obligados a afiliarse a un sindicato único, perdieron libertad de expresión y, al mismo tiempo, se conformaron en una fuerza política de apoyo para el gobierno en turno (Greaves, 2008: 277).

De acuerdo con lo anterior, los gobiernos de Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán Valdés (1940-1952) también interpelaron, en función de sus intereses políticos, al profesor. Durante el periodo de la política de la Unidad Nacional proclamada para unir a los mexicanos frente a la amenaza de la Segunda Guerra Mundial y para disipar los conflictos sociales surgidos en el cardenismo con la educación socialista, el profesor fue representado no sólo con la misma imagen del apóstol diseminada desde el porfiriato y paradójicamente en el vasconcelismo, sino también, como el guía, el padre espiritual y el soldado que ahora llevaría a la patria a un mejor futuro.

En este periodo las ideas más elaboradas y que perdurarían durante largo tiempo acerca de la imagen y función que debía cumplir el maestro fueron desarrolladas por Jaime Torres Bodet, tercer y último secretario de Educación durante el gobierno de Ávila Camacho.²⁶³ Es importante señalar que para el gobierno de Miguel Alemán, el interés en los maestros no se manifestó en una retórica constructora de imágenes de cómo debía “ser” el profesor, sino —como se vio en el capítulo 2— en la corporativización al Estado como militante del PRI.

²⁶³ Véase sección 4.2.1. El ideal de profesor de Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán Valdés y de la SEP.

Ahora la relación del profesor con el Estado fue limitada a su pertenencia a un solo sindicato magisterial y al partido único del régimen, volviéndose un “burócrata de la Federación”, de acuerdo con las imágenes que la narrativa de Carlos Monsiváis construyó de la siguiente manera:

[...] La nueva imagen propuesta: el maestro, un semiprofesionista, sin derechos políticos, sin genuinas opciones de transformación académica, condenado a repetir con inercia creciente la información parcial que un comité seleccionó en su beneficio. Se traza la imagen de un sector informe, sin derechos, que transmite un haz de conocimientos fragmentados con mnemotecnia vacilante, iza la bandera algunos días del año, asiste a festivales tristísimos y vota por quien se le diga. Esto, en la capital: en el resto del país, la función de los maestros es distinta, y en los pueblos lo son, con frecuencia, líderes naturales. Por eso, el PRI se empeña en hacer de los profesores su base persuasiva o ejecutiva. Lo que va del pizarrón al relleno de urnas (Monsiváis, 2002: 5).

A partir del estudio de la vida cotidiana de las escuelas normales rurales y los centros de capacitación agrícola, el desmantelamiento y el impacto de la política educativa de la Unidad Nacional, y de los cambios de funcionarios y directrices de la SEP, Alicia Civera (2008) analiza cómo se reorientó a los estudiantes normalistas del campo hacia lo urbano, en los primeros años de la década de 1940. Si en los treinta, en el marco de la política de la educación socialista se buscaba que el maestro rural se formara como líder comunitario, agente cultural y promotor económico, con la Unidad Nacional se pretendía que desapareciera ese liderazgo, y que no se establecieran vínculos con las comunidades rurales. Entre otros mecanismos para lograr tales cambios, el régimen de Ávila Camacho homogenizó los planes de estudio de normales rurales con las urbanas; desestimuló la atención hacia las necesidades del campo;

desmanteló el anhelo cooperativista de la época cardenista y el control de la vida escolar por parte de los actores que en ella intervenían, a fin de sujetarlas a las decisiones cupulares entre la SEP y en el sindicato magisterial. Se trata de algunos elementos para el cambio de la relación del Estado con los maestros a fin de convertir la docencia en una “profesión de Estado” (Arnaut, 1998; Civera, 2008: 333-453), o “burócrata de la federación” en palabras de Monsiváis. Junto con esas prácticas de control de las autoridades educativas, también, mediante los discursos hablados y escritos (como se verá en la sección 4.2.), el régimen modificó las imágenes del nuevo tipo de maestro que ahora debía contribuir a la unidad nacional y no a la lucha de clases.

En esta revisión de la historiografía sobre la relación de los maestros y los gobiernos posrevolucionarios con los gobiernos posrevolucionarios, se devela cómo, desde las imágenes construidas en los distintos grupos gobernantes, los profesores ejercieron diversas posiciones sujeto, en función de las interpelaciones que se van proponiendo desde el Estado (fallidas o exitosas). Estas posiciones de sujeto, en muchas ocasiones, no eran reemplazadas por otras nuevas, sino que se sobreponían, o algunas se enfatizaban más que otras. El profesor fue construido como un intelectual orgánico del Estado, en el sentido gramsciano, con el fin de construir “una idea de nación” y para transmitir la ideología del gobierno en turno; y cada vez más fue sujeto al Estado corporativista. La resistencia y las exclusiones creadas por este último proceso, se irán acumulando en la década de 1940, y tendrán muestras explosivas hasta finales de la siguiente década.

En la siguiente sección se tratará de responder a la pregunta: ¿cómo se construye el liderazgo de los profesores?, revisando algunas imágenes identitarias propuestas, por un lado, desde la voz del presidente de la república y de la SEP; y otro,

desde la comunidad, en el caso concreto de los maestros del Territorio Norte de la Baja California.

4.2. La construcción de imágenes acerca del profesor.

En el periodo aquí estudiado una fuente de interpelación en la que algunos de los profesores se identificaron como líderes fueron los modelos construidos a partir de una variada gama de imágenes de lo que debería ser el maestro. Algunas de las superficies de inscripción de estas imágenes eran los discursos de la presidencia de la república, así como los escritos de secretarios y pedagogos de la Secretaría de Educación Pública; así también las imágenes se encuentran en la forma en que se expresaban los maestros sobre otros maestros en las décadas de 1940 y 1950, e incluso, en los recuerdos y rememoraciones hechas en el presente sobre el maestro del pasado, en el Territorio Norte de la Baja California. Estas imágenes van delineando una serie de características acerca de lo que se pretendía que fuera el maestro, su relación con el Estado y su ubicación en la población. A continuación se mostrarán algunas expresiones de tales imágenes realizadas por una diversidad actores.

4.2.1. El ideal de profesor del presidente Manuel Ávila Camacho²⁶⁴ y de la SEP.

En la presidencia de la república, en el transcurso de 1940-1946, en las efemérides del Día del Maestro o frente a grupos de normalistas, los discursos de Ávila Camacho expresaban imágenes de liderazgo, al mismo tiempo que hacía un reconocimiento a las aportaciones a la patria. En este sentido, el presidente se refería a un maestro que tenía

²⁶⁴ Para el caso del presidente Miguel Alemán no se encontraron escritos donde se expresara sobre los maestros.

características tanto militares como religiosas; al mismo tiempo, obscurecía la condición de trabajador, y reforzaba el papel de agente ideológico del Estado, reiterando su papel como transmisor de los valores patrios. Por ejemplo, con motivo de la graduación de estudiantes normalistas, el jefe del gobierno federal modeló los rasgos del maestro al señalar que éste no sólo debía ser transmisor de enseñanzas en la escuela, sino también un guía comunitario, esto es, un líder social:

En todos los países del mundo el maestro no sólo transmite sus enseñanzas a sus alumnos, sino que dirige, en gran parte, el pensamiento de la comunidad. En nuestro México, la realidad de esta doble acción tiene enorme trascendencia, pues en su inmensa mayoría, las colectividades están modeladas por la conducta del guía que encuentran en el maestro, por el ejemplo que la existencia de éste les ofrece y por el estímulo que su labor representa para la obra de los demás [...].²⁶⁵

En esta misma ocasión, además de mencionar los rasgos del liderazgo, el presidente hizo un reconocimiento al magisterio por las aportaciones a la patria y a la justicia social:

[...] Sería imposible entender la evolución de nuestra patria y comprender los últimos progresos alcanzados en el camino de la justicia social, sin apreciar lo que debe tal adelanto al esfuerzo de los maestros. Esto —que es un aliciente para todos los profesionistas de la enseñanza— implica al mismo tiempo, una gran responsabilidad y debe ser motivo de honda reflexión para los jóvenes titulados en esta escuela.²⁶⁶

²⁶⁵ Archivo General de la Nación, fondo Manuel Ávila Camacho [en adelante AGN, MAC], exp. 708.1/12. [En este expediente se encuentran extractos sobre temas de educación abordados en los discursos del presidente Manuel Ávila Camacho, los cuales fueron seleccionados por una persona —de quien no se menciona el nombre— designada por el secretario de Educación. *Circa* 1941-1942].

²⁶⁶ AGN, MAC, exp. 708.1/12.

Como se ha revisado con anterioridad (véase capítulo 2, sección 2.4.1.) la política de la Unidad Nacional del régimen de Ávila Camacho estaba inscrita en el escenario de la Segunda Guerra Mundial; si para el gobierno el maestro era un diseminador de sus intereses ideológicos, era deseable que entre sus rasgos identitarios se privilegiara una imagen asociada al militarismo, la cual se traslapaba a las de tipo religioso (como la figura del misionero o del apóstol) con las que se le identificaba desde periodos anteriores. Estas metaforizaciones pueden interpretarse en el siguiente párrafo:

Los maestros constituyen el ejército del espíritu, que va a combatir las fuerzas destructoras del alma colectiva. Maestros, apóstoles, amigos del pueblo: la misión del profesorado representa una de las manifestaciones más elevadas del humano desinterés. Pocas son, ciertamente, las compensaciones materiales que suele esperar quien a ella dedica su inteligencia; pero, en cambio, ¡qué satisfacciones tan hondas suponen –para el verdadero maestro– el cariño, el aprecio, la veneración del pueblo que lo circunda, cuando cumple íntegramente con su deber!²⁶⁷

De esa forma se obscurecía la condición de trabajador mal pagado, y a diferencia del régimen cardenista, se le quitaba cualquier protagonismo como actor político, con la justificación de que se trataba del interés de la república y sus instituciones. Una vez reconocida su condición militar y despojado de su rol político, el maestro podía entonces aspirar a ser reconocido como trabajador, según puede desprenderse de las siguientes palabras de Manuel Ávila Camacho:

²⁶⁷ AGN, MAC, exp. 708.1/12.

Como el soldado, el maestro cumple abnegadamente una función que asegura la continuidad de la República y el desarrollo democrático de sus instituciones. Ambos son elementos que garantizan la personalidad auténtica del país y ambos tienen el imperativo deber de mantener las tradiciones de su patria y de preparar un porvenir fiel a esas tradiciones. Por eso mismo considero que el maestro, como el soldado, debe mantenerse ajeno a organizaciones distintas de las suyas propias. Un gobierno deseoso de responder a todas las esperanzas del pueblo, se encuentra en la obligación de velar por que el magisterio mejore en sus condiciones económicas y se dignifique en su valor espiritual. Entre los propósitos que animan a la administración que presido, se cuenta precisamente el de procurar que el maestro se beneficie con mejores salarios, se sienta protegido con una mejor organización y viva bajo el estímulo de leyes que le den sensación de seguridad, al margen de las incertidumbres del mañana. Para lograr semejante designio no escatimaré esfuerzo alguno, seguro de que el magisterio corresponderá con una dedicación cada vez mayor a las labores que le competen.²⁶⁸

Además del presidente de la república, desde la SEP se construían imágenes de lo que se pretendía del maestro, no sólo en lo técnico y lo pedagógico, sino también en su ser.

En el mensaje dirigido a los maestros por el secretario Luis Sánchez Pontón, el 15 de mayo de 1941, en la fiesta para celebrar al maestro en su día, hizo referencia a éste como: severa figura, padre espiritual de las nuevas generaciones, el que encarna el amor por la verdad. Además, de describir quién debería ser el maestro verdadero:

[...] el maestro, el verdadero maestro, no es aquél que enseña sólo mediante su palabra, sino el que modela a las nuevas generaciones con el ejemplo de su vida y con el

²⁶⁸ Extractos sobresalientes de discursos del presidente Manuel Ávila Camacho, seleccionados por una persona designada por el Secretario de Educación, pero que no se menciona su nombre, los cuales se encuentran en el Archivo General de la Nación (AGN, MAC, exp. 708.1/12).

estímulo de su obra, el que sobre sus propios intereses personales, logra defender y realizar el interés de la comunidad, el que desdeña el presente para fijar sus miradas en un futuro despojado de miserias y de injusticias.

Por eso los pueblos veneran a sus maestros; por eso los hombres guardan para ellos sus mejores recuerdos al lado de los padres y de los hermanos entre quienes transcurrieron las horas de la infancia y de la juventud. No existe uno sólo de nosotros que no lleve en su memoria, junto a sus más caros afectos, el de los padres que influyeron en el despertar de su inteligencia y de nuestro carácter. Por eso, la niñez y la juventud, las mujeres y los hombres todos de México, se unen en este instante en torno de la figura del maestro y le tienden la mano con amor y respeto (Sánchez Pontón, 1941: 162).

En esta misma ocasión, el secretario Sánchez Pontón se refirió a la revolución mexicana, de la cual dijo que su marcha era imposible de detener y que había creado una escuela capaz de realizar los principios por los que luchó el pueblo. Para el secretario sólo faltaba “fijar las técnicas pedagógicas a los diferentes sectores de la sociedad mexicana, labor que incumbe muy principalmente al magisterio mismo”. En esta última expresión se vislumbra ya un cambio respecto de la tarea que se asignaba al maestro, la cual empieza a centrarse en lo pedagógico en un momento en que la política educativa era campo que disputaba la nueva orientación de la Unidad Nacional al modelo instituido durante el cardenismo, lo cual se observa en la siguiente cita:

Y es oportuno, ahora que las pasiones se agitan artificiosamente en torno del problema educativo, y por más que se haya hecho en múltiples ocasiones, insistir en que la Nueva Escuela Mexicana, tal como la comprende el Gobierno que preside el señor general Ávila Camacho, es una institución exenta de toda doctrina y de toda tendencia que no sean las

que constituyen la raíz misma de nuestra nacionalidad y los más caros ideales perseguidos por nuestro pueblo a través de sus cruentas luchas por la libertad [...] (Sánchez Pontón, 1941: 162). [cursivas mías]

Sánchez Pontón, asociado con el régimen cardenista, fue destituido del cargo de secretario de Educación y en su lugar Ávila Camacho designó al general Octavio Véjar Vázquez, quien con el fin de reemplazar la educación socialista promovió un modelo educativo al cual denominó Escuela del Amor (véase capítulo 2, sección 2.4.1) y para ello había que cambiar también el modelo de maestro que respondiera a valores espirituales (Buenfil, 1990a: 255-256).

Posteriormente, con la llegada de otro secretario a Educación, en este caso Jaime Torres Bodet (23/12/43 a 30/11/1946), se continuó en la reformulación de imágenes que concebían al profesor, principalmente, en la relación con los estudiantes, y en menor medida, respecto a la comunidad. A partir de una recuperación de textos de Torres Bodet realizada por el maestro Pablo Latapí,²⁶⁹ pueden conocerse las imágenes con las que el secretario iba construyendo su modelo de maestro:

La función del mentor era, para Torres Bodet, moral e intelectual. En lo moral, debe ser ejemplo vivo de los ideales que se propone inculcar. Su cualidad principal es la responsabilidad, en virtud de la cual se hace acreedor de la confianza pública.

Esta responsabilidad se debe traducir, en la práctica cotidiana del docente, en comprensión del alumno, atención a sus peculiaridades y dedicación a las tareas de su oficio. Los alumnos no deben ser tratados como siervos, sino estimulados como personas, para que muestren su deseo y su capacidad de conquistar y merecer su

²⁶⁹ El maestro Pablo Latapí, a propósito del 90º aniversario del nacimiento de Torres Bodet, sistematizó su pensamiento sobre la educación para propósito de una antología de escritos, entre ellos hay extractos de discursos escritos con ocasión del Día del Maestro (véase Torres Bodet, 2005: 11-39).

independencia. Deben ser apoyados con dulzura y firmeza en el lento proceso de su maduración, hasta que lleguen a ser *hombre cabales*.

En el plano del conocimiento, quienes practican el magisterio requieren actualizarse y perfeccionarse continuamente. Sus conocimientos deben ser profundos con el fin de que puedan presentarlos a los alumnos de una manera pedagógica y facilitar su asimilación.

Además de estas funciones, el profesor tiene una especial tarea cívica que cumplir ante sus alumnos y ante la comunidad, papel que es reiterado en varios de los discursos pronunciados en el Día del Maestro y en otros. El docente representa a la patria; es su obligación llevar el mensaje y los valores de México hasta los más remotos rincones del país.

El maestro rural es, con frecuencia, un importante recurso para el desarrollo de la comunidad: “consejero de las familias, freno de las autoridades, apoyo de los débiles, mensajero auténtico de la patria”.

Torres Bodet estableció orientaciones generales para el profesor: 1) debe “despertar las almas”; 2) nunca lastimar ni injuriar a los alumnos, ni ser causa de que éstos se desvíen en su búsqueda de libertad; 3) mostrar respeto por las diferencias de personalidad de sus educandos, y 4) inspirar un sentimiento de solidaridad social entre el individuo y su familia, entre la prosperidad de una de éstas y el progreso del país y, para ello, promover la participación de todos en las tareas que mejoren los niveles de vida de las comunidades. Insistió también en la importancia del ejemplo –el maestro debe vivir lo que enseña– y en su papel para lograr la unión de todos los mexicanos, en la libertad (Latapí, 2005: 31-32).

En 1944, también para celebrar el día del maestro, Jaime Torres Bodet hizo una exaltación de la figura del profesor:

Pienso en estos momentos, tanto como en el profesor urbano, en ese anónimo misionero, insuficientemente dotado y retribuido, que a muchos kilómetros de la capital de su propio Estado, en un clima a menudo tórrido e inclemente, bajo un mal techo, sobre un mal piso, enseña a leer y a escribir a los niños de la comunidad campesina en la que trabaja. [...] Para nosotros, ese maestro es México mismo que va regando, en la imaginación de sus hijos más desvalidos, la semilla de nuestra nacionalidad y de nuestro fervor en el porvenir. En esas apartadas regiones de la República, el maestro, además de guía de sus discípulos, debe ser consejero de las familias, freno de las autoridades, apoyo de los débiles, mensajero auténtico de la patria. [...] Un maestro genuino es un emisario viril de la libertad. Su instrumento es la luz del conocimiento, no la sombra de la opresión y de la mentira. Su actividad, por tanto, no puede ceñirse a la mera instrucción de los escolares. Ilustrar el talento no es redimir cuando no se agrega a la ilustración de la inteligencia esos estímulos del carácter que tienen que hacer de la educación mexicana una fuerza conformadora, capaz de consolidar —dentro de la estructura de nuestras instituciones— los ideales de equidad y justicia social bajo cuyo amparo vivieron y combatieron los hombres que nos legaron el patrimonio de la Revolución (Torres Bodet, 1944: 295-297).

En esas líneas se menciona ya al profesor urbano, pero hay una preocupación por el rural, del cual se da la idea de una enorme precariedad económica, pero que a pesar de ello, entre el maestro de la ciudad y el del campo pareciera no haber diferencias en lo que representan para el Estado: sembradores de la nacionalidad, creyentes de un Estado que ofrecía un horizonte de prosperidad futura, y guías sociales.

En otros ámbitos de la SEP se estaban dirigiendo constantemente a los maestros para darles elementos para su formación docente, ideológica y moral. A principios de la década de 1940, la SEP editaba la *Revista Nacional de Educación*, en

donde eran publicados los documentos relativos a los lineamientos sobre educación del gobierno de Ávila Camacho, los textos de orden ideológico de la SEP, y una diversidad de temáticas de orden pedagógico para orientar a los maestros, por parte de maestros de prestigio como el profesor Rafael Ramírez, entre otros. Entre estos materiales estaban los que planteaban ideas en torno a cómo debería ser el profesor y los retos para su formación. Por ejemplo, el profesor Enrique Félix escribió:

[...] No debe ser un hombre cualquiera, claro está, pero necesita plantarse previamente como hombre. Porque el hecho de elevar la categoría social de nuestro siglo, preñado de técnica y de razonamiento intensivo, es una tarea realmente angustiosa por realizar, ineludiblemente para el profesorado, que supone un movimiento especial al formar la nueva generación de maestros (Félix, 1941: 462)

De esa forma se consideraba al maestro viviendo en una época moderna, intensa y complicada, además de estar orientada hacia la técnica y el razonamiento. Ello exigía un ser humano poseedor de: “una dinámica efectiva, sentido práctico de su criterio filosófico, agilidad física, conciencia permanente en el hacer, abierta sensación al mundo, rica proyección social, sentido político claro, amor a la humanidad, inquietud y azoramiento, información científica, cariño a la máquina y a la velocidad, presencia de actualidad y futuro para las cosas y los hombres” (Félix, 1941: 462). Además, según este autor, el maestro debía tener una actitud jovial, aún cuando fuera una persona de edad avanzada.

Por otra parte, para el profesor Rafael Ramírez, era de gran relevancia la acción social que el maestro ejerciera en la comunidad para elevar la calidad de vida de ésta, según se desprende de las siguientes palabras:

Si esta acción [el trabajo del maestro en la comunidad] es cuidadosamente meditada, si se planea y organiza con habilidad de manera que abarque todos los sectores de la vida (salud, hogar y familia, actividades de rendimiento económico y formas satisfactorias de recreación y de vida social y cultural) y si finalmente, se conduce esta acción con sabiduría, entonces sus resultados serán eficacísimos. Esta acción educadora proyectada sobre el poblado, no es en esencia otra cosa sino la rehabilitación de la comunidad para promover y conducir ella misma su progreso; es capacitarla para ejercer conscientemente una de sus funciones más genuinas, cual es la de educar de la manera más satisfactoria a las nuevas generaciones que van surgiendo de su seno y que ocuparán, en su oportunidad, su lugar en la tarea de llevar adelante, enriquecidas por ellas, la tradicional comunal (Ramírez, 1941: 620).

De esa manera, el profesor Ramírez seguía sosteniendo el mismo pensamiento que en los años veinte cuando se impulsó la escuela rural mexicana y las misiones culturales. La inclusión de este texto en la *Revista Nacional de Educación* de la SEP en 1941 coincide con el periodo en que era secretario de Educación, Luis Sánchez Pontón, un cardenista que aún no era separado de su cargo para facilitar el cambio de política educativa que el avilacamachismo impondría más tarde.

Más adelante, en 1944, siendo secretario de Educación Jaime Torres Bodet, el profesor Rafael Ramírez publicó otro artículo en la misma revista. Los principios ideológicos y la concepción del papel que debían desempeñar en lo social los maestros, cuya tarea era la supervisión escolar, seguían siendo los mismos que se habían creado para los años treinta, cuando el centro de la educación era la escuela rural mexicana y su eje el maestro rural. En el texto de 1944 prevalece un imaginario sobre el supervisor en donde éste es visto como un hombre dotado de cualidades extraordinarias, y considerado como factor de enorme importancia para el desarrollo de las áreas rurales.

En este texto, el profesor Ramírez no hacía referencia del profesor urbano, sino que continuaba enfatizando la importancia del educador rural. Desde esa mirada, las características de la imagen de liderazgo del supervisor exigían una serie de cualidades que hacían imposible que cualquier educador, y menos cualquier otra persona, tuviera tal capacidad; para ello era necesario una preparación adecuada, experiencia, y “una vigorosa personalidad de rasgos sobresalientes especiales”. La preparación académica debía ser superior a la de los demás maestros, por lo que debía ser “verdaderamente respetable por la extensión y profundidad de sus conocimientos científicos”. Además, debía estar suficientemente capacitado en cuestiones de salubridad, higiene y medicina rurales, la vida doméstica y la económica rural. También, ser un “experto en agricultura, crianza de animales, industrias rurales, ciencias y artes domésticas y en construcciones rurales, así como en cooperativismo y organización colectiva de la producción, en mercados, etc., etc. [...] el supervisor debe estar capacitado para volver grata y amable la permanencia de la gente campesina en las áreas rurales del país” (Ramírez, 1944: 41-46). Además, el supervisor debía conocer todas las formas de recreación rural como las canciones populares, la música, el teatro rural, el cine, los deportes, las danzas y bailables regionales, la organización de ferias, entre otras.

En la imagen del supervisor como líder social, también era de enorme importancia una condición física que abarcara “tener un organismo vigoroso, poseer una salud robusta, estar bien conformado y no adolecer de defectos físicos apreciables, es decir, su conformación personal debe ser satisfactoria para ver de causar favorable impresión en los maestros y en las demás gentes [...]”. También debía poseer un tono de voz agradable y ser una persona bien educada; y en su trato con las demás personas este líder debía “poseer habilidad para resolver todas las cuestiones con hondo sentido humano [...] Tolerancia, adaptabilidad, tacto, dominio de sí mismo,

mentalidad abierta y juicio amplio en lugar de estrecho”. Y respecto de los rasgos de carácter moral, la conducta del supervisor debía ser “absolutamente irreprochable: sin vicios de ninguna naturaleza y sin lacras de ninguna especie” (Ramírez, 1944: 41-46).

En las imágenes descritas por el presidente Ávila Camacho, los secretarios de Educación mencionados, y los pedagogos de la SEP, en la primera mitad de la década de 1940, el maestro empieza a transitar de lo rural, en donde las huellas del modelo del maestro rural siguen siendo muy relevantes; pero ya empieza a mencionarse al maestro urbano y su inserción en la sociedad moderna. El maestro sigue siendo imaginado como un guía moral para los niños y la comunidad, dotado de virtudes extraordinarias, y articulador entre la república y las pretensiones democráticas de ésta y la población. En algunos momentos se alude a la condición de trabajador del maestro, y como tal de su necesidad de recibir buen salario, seguridad laboral y organización.

Al mismo tiempo que se construía y difundía esa imagen del maestro, en la práctica y a partir de que la SEP fue reestructurada en el nuevo sexenio, los profesores de orientación comunista, o identificados con el cardenismo, empezaron a ser hostigados o perseguidos (Buenfil, 1990; Civera, 2008; Greaves, 2008). En el TNBC, esta situación fue más sutil, ya que sobre todo ocurrió con el cambio de adscripción a otros puntos del país, o incluso destitución, de inspectores de zona escolar o directores federal de educación, de allí que los maestros vieran en la federalización educativa una amenaza a su estabilidad laboral y de residencia local.²⁷⁰

²⁷⁰ Sin embargo, en otros lugares del país en los que la educación estaba a cargo de los gobiernos estatales, la federalización educativa era vista por los maestros como la posibilidad de mejorar sus condiciones laborales (Civera, 2008: 382; Quintanilla y Vaughan, 1997).

4.2.2. El ideal de profesor en el entorno bajacaliforniano.

Para la década de 1940 y principios de 1950, en el entorno del TNBC las imágenes sobre el maestro eran construidas por una diversidad de sujetos, entre los que estaban la prensa escrita, la cual tenía para esa época un papel importante como medio de comunicación. La principal prensa local reproduce los lineamientos ideológicos de la SEP, y al mismo tiempo denuncia la precariedad laboral de los maestros.

4.2.2.1. Las imágenes de los maestros según la prensa escrita.

En el periódico *El Heraldo de Baja California*, publicado en Tijuana, los profesores fueron tema de análisis en algunos editoriales durante la década de 1940; estos últimos respondían a situaciones muy concretas como: los cambios en las líneas ideológicas de la política educativa de la Unidad Nacional, los bajos salarios que no permitían que el maestro fronterizo tuviera un nivel de vida decoroso, y ello lo obligaba a trabajar temporalmente en el estado de California, EUA. Aún cuando se trataba de abordar situaciones coyunturales, estos editoriales eran una superficie de inscripción para la construcción de un imaginario sobre el maestro, o lo que se pretendía que fuera éste.

Por ejemplo, con el título “La escuela nacional”, *El Heraldo de Baja California*, publicó en 1941:

Para llevar el evangelio de la enseñanza hasta las aldeas remotas y hasta las rancherías remontadas en las sierras, es preciso contar con hombres abnegados que hagan su misión un apostolado. Con mayor razón si se toma en cuenta lo mal pagados que están los maestros en nuestro medio. Es necesario llegar hasta los indios con armas de

convencimiento y, sobre todo, de suavidad. Atraerlos como han hecho, a lo largo de la historia del Continente, los misioneros [...].²⁷¹

En ese editorial se destaca la imagen prerrevolucionaria del maestro, la idea del trabajo misional y el apostolado, que no sólo se asocia con la pobreza del misionero sino también con el desprendimiento de toda aspiración material para realizar la misión de salvación del indio. De esta forma, el periódico replica el interés del Estado al conferir al maestro una identidad de pobre y misionero que invisibilizaba su condición de trabajador con derechos.

En otro editorial publicado en ese mismo periódico, en el momento en que en la SEP se generaban nuevos lineamientos que buscaban la certificación de los maestros no titulados (véase capítulo 2, sección 2.4.) y empezaba a ocurrir la persecución, se señala que “no todos los maestros rurales federales” podían ser identificados comunistas, socialistas o cardenistas, y sin conocimientos para la enseñanza, pues sólo se dedicaban a la “agitación”. De allí que, el editorial exprese que aquellos afines al gobierno avilacamachista estaban de acuerdo en que “para ser educador se necesita de modo preferente capacidad, conocimientos y honestidad”, y que aceptaban que la SEP los examinara y sometiera a las pruebas donde ellos demostraran sus conocimientos.²⁷²

La condición del maestro como trabajador mal pagado es planteada en otro editorial en donde también se ilustra cómo el hecho de ir a trabajar a los EUA provocaba la descalificación. En este editorial se revela, además, el abandono por parte del gobierno al no cumplir a tiempo con el pago de los salarios, los cuales ya de por sí eran muy bajos:

²⁷¹ *El Heraldo de Baja California*, Tijuana, B.C., [en adelante HBC] 15/X/1941.

²⁷² HBC, 23/X/1941.

Injustos ataques a los profesores que buscan trabajo. Hemos leído con pena en la prensa local injustos y enconados ataques a los profesores de las escuelas públicas, que han ido, aprovechando sus vacaciones, a trabajar en diversas actividades al país vecino del Norte, y se les tacha de ineptos en su ministerio y hasta de que van a mendigar el pan de cada día a los Estados Unidos.

En todos los pueblos de la tierra y en todos los tiempos se ha rendido tributo de respeto y de consideración a los mentores de la niñez; y no creemos justo que porque haya, que debe haberlos, algunos profesores con la alta misión que se les ha encomendado, se mida con el mismo rasero a todos y hay que advertir que los ‘ineptos’, en su mayoría, son recomendados que llegan sin más méritos que la influencia de sus padrinos.

Por otra parte, todo mundo sabe que los pobres maestros están a sueldo de miseria, pese a los cuantos mendrugos más que les arrojó el nuevo Presupuesto de Educación; y hay que ver que a casi todos ellos se les adeuda hasta mil pesos de sus insuficientes salarios si, se toma en consideración el altísimo costo de la vida. Todos sabemos que un jornalero gana más que muchos maestros rurales. La mayor parte de los profesores que salieron a trabajar al vecino estado de California, sépanlo sus injustos y gratuitos detractores, tuvieron que vender las quincenas de sus vacaciones para pagar deudas y ahora tienen que buscarse la vida donde pueden para subsistir ellos y sus familias. [...]”²⁷³

En octubre de 1952, a finales del gobierno de Miguel Alemán Valdés, un editorial de *El Heraldo de Baja California* denunciaba que se vivía un desorden social, inmoralidad en todas las actividades, alto costo de la vida; voracidad de los monopolios, los usureros, los acaparadores. Así también de la existencia de caciques y pistoleros a su servicio, quienes sembraban el terror en la provincia. Ese escenario, según el

²⁷³ HBC, 18/VII/1944.

editorial, no sólo pervertía a los adultos, sino que contaminaba a los niños. Entonces se requería de manera urgente una obra de saneamiento, por lo que pedía al gobierno federal, en la etapa final de la administración alemanista, llevar a cabo una “moralización y elevación espiritual”. Esta tarea debería quedar en manos del maestro, pues él seguía siendo el guía moral que la sociedad requería para superar sus lacras:

Ellos serán los encargados de ejercer una influencia moralizadora sobre nuestro pueblo [decía el editorial], a fin de rescatar a México de la ignominia a que está condenado, de seguir admitiendo el insulto de la existencia de tanto multimillonario [...]. Los maestros educarán a sus discípulos dentro de una escuela moral, donde en vez de ser motivo de alarde y vanagloria acumular riquezas superfluas, sea un reproche sangriento privar a otros de lo necesario para su subsistencia y salud. Educado dentro de normas morales, el niño llegará a ser, dentro de sus propios hogares, la conciencia que reproche a los grandes, a los malos actos que cometan. No hay mayor motivo de vergüenza que un niño llame al orden del adulto, al hermano mayor, o al propio padre. [...] Evítese que el maestro distraiga sus atenciones teniendo que dedicarse a labores extrañas al magisterio, cubriéndosele un sueldo decoroso para cubrir todas sus necesidades. El futuro de México está en la niñez; y el maestro es el guía.²⁷⁴

En el trayecto de 1940-1952, en la prensa escrita se reproducen los lineamientos ideológicos de la SEP, al mismo tiempo se recupera y denuncia la situación salarial, y al final de la administración del gobierno alemanista se vuelve a recuperar la imagen del maestro como líder moral para salvar a una comunidad que atraviesa una crisis “espiritual”.

²⁷⁴ HBC, 31/X/1952.

4.2.2.2. Las imágenes de los maestros desde la población.

Otras imágenes sobre el maestro solían construirse entre la población durante la efemérides del Día del Maestro para expresar agradecimiento hacia los mentores, y se hacían públicas en la prensa escrita. A manera de ejemplo, se citan dos textos, uno es una reflexión y otro un poema (véase anexos 2 y 3).

En Mexicali, la señora Olimpia Chacón, el 14 de mayo de 1950 publicó en un periódico local un artículo para festejar a sus maestros, el cual tituló “Mi devoción al maestro”. Lo inicia diciendo que la palabra “maestro” es universal e inmortal, pues maestro son los padres al cuidar de sus hijos, lo fue Cristo, y lo somos todos en la medida que enseñamos a los otros lo que no saben. Luego, se centra en la figura de los maestros que cotidianamente estaban en las aulas, colaboraban con los padres; y además de que enseñaban las primeras letras transmitían conocimientos científicos, abordaban temas relativos a la comunidad y la historia. También difundían los valores patrios, el respeto entre las personas, y formaban la personalidad de sus alumnos. A pesar del respeto y gratitud que merecían, los maestros eran olvidados, por eso, para la señora Chacón, el Día del Maestro era la ocasión para recordarlos²⁷⁵ (véase anexo 2).

Para esa misma ocasión, y también en Mexicali, el mismo periódico publicó un poema suscrito por un residente, José Cruz Márquez. El poema es una superficie que muestra una diversidad de metáforas contrastadas: mientras que por un lado el maestro es nombrado como gran luchador, abnegado forjador y bravo guerrero, dadas las acciones que lleva a cabo; por otro, es considerado pobre labriego, sabio ignorante, paria perdido, ser ignorado, ser despreciable, por la pobre respuesta social que recibe

²⁷⁵ ABC, Mexicali, B.C., 14 de mayo de 1950.

por esas acciones, que incluso llega a inspirar lástima y a provocar burlas. Debido a eso, se le dice al maestro que tiene facultades de púgil atleta, rico mendigo, de Cristo, de apóstol, de ser prodigioso, a fin de que no desmaye, que siga trabajando, luchando, para conducir al pueblo, y de esa forma llegará a su muerte satisfecho por haber cumplido con su tarea.²⁷⁶

El Día del Maestro es una efeméride no sólo para expresar cariño y gratitud al maestro, sino también para visibilizar que ha sido olvidado a pesar de la obra social que realiza. En este sentido lo expresa el profesor Víctor Calderón Hernández,²⁷⁷ al reclamar que el 15 de mayo de 1949 había pasado desapercibido por el Comité Cívico Social de Ensenada. Ante ese olvido en un editorial del semanario *Peninsular* señala que “la voz de la calle hace comentarios un tanto cáusticos y bien puestos en razón, por lo que se exige y lo que se le da al maestro”. Luego hace un listado de los actos y celebraciones que el maestro no sólo organiza en la escuela, sino también en la comunidad, en los que invierte numerosas horas extras de trabajo como en el caso del Día del Soldado, las festividades patrias, entre otras, y eso no le es reconocido. Su reclamo lo expresa de la siguiente manera:

[...] cuántas palabras elogiosas a la obra del maestro, cuántas expresiones elevando al maestro hasta la excelsitud; pero cuando se trata de hacer un exponente de comprensión en el “Día del Maestro”; cuánto olvido, cuánta incompreensión y cuánta ingratitud. Sin embargo, el Magisterio es noble y consciente de su misión; es inteligente para comprender esta actitud apática y de desaprensión y creemos que verá con ojos de indiferencia la injuria que se le hizo y seguirá cooperando con las distintas fuerzas que constituyen el núcleo social; aunque es necesario que en adelante, se le comprenda

²⁷⁶ ABC, 14 de mayo de 1950.

²⁷⁷ Director del semanario *Peninsular*, Ensenada, B.C.

mejor, se le estimule y se le dé el lugar que le corresponde, en concordancia con su valiosa función social, pilar sobre el que se sostiene el engranaje nacional y base inmovible de la futura grandeza de este México nuestro.²⁷⁸

Por otra parte, en mayo de 1950, el profesor Luis Vargas Piñera²⁷⁹ en su columna “Arriba Baja California” que se publicaba en el diario *ABC* de Mexicali, con motivo del Día del Maestro hace un retrato de lo que para él es el maestro. Este texto se ubica en el contexto de la segunda guerra mundial, y de polarización ideológica de democracia *versus* comunismo. Además, utiliza la representación de las figuras del padre y madre de familia como nutrientes del hogar para hacer una analogía del papel que el maestro debía desempeñar en la escuela:

[...] hace de nuestra inteligencia un agente de pensar, sentir y conducirnos en forma y alcances de un bien vivir y de contribuir al progreso de la comarca, del país y de la humanidad. El maestro prende en sus pinzas de la civilización, lo que el niño y el joven y el pueblo prometen en el avance humano y les da o les crea fuerzas de bienvenir y servir a la familia, la sociedad, la nación o la universalidad. Este Maestro es una persona (varón o mujer), que se necesita en todas partes, desde el pobre cortijo hasta la suntuosa gran urbe, y que suma miríadas de mentores, para alistar en conjunto esfuerzo de luz a nuestra República entera.

¿Ha de ser y seguir siendo un denegado de bienestar? No puede ser. El Ejército que debe cubrir la haz del territorio nacional, en orden, ley e instituciones, debe vivir en bienestar; la organización política, económica y social del país, debe basarse y girar en torno de un vivir superior para todos. Tú, Maestro, debes ser también un ejército en beneficios y aspiraciones de humano existir.

²⁷⁸ *Peninsular*, Ensenada, B.C., 24/V/1949.

²⁷⁹ De larga trayectoria como funcionario federal educativo y como articulista en publicaciones de Mexicali.

Baja California es la primera comprensiva del Magisterio y en esta tesis está. Démoste, Maestro en este Día, nuestra salutación cordial, de apóstol, sí, pero no sacrificado; de persona humana de un más en dar que recibir, porque cuando no se te deba nada por tus eminentes servicios habrás dejado de existir en grandeza de tu carrera y te confundirás con el trabajador totalmente pagado. Es ese impulso bajacaliforniano de darte cristiano y patriótico, el que ahora hace lucir tus canas de abolengo y en tu discipulado hay corazón para ti, padre Maestro y madre Maestra. Los lauros duran más para el alma noble, la tuya, que los oros de rendimiento. ¡Salud, Magisterio Californiano!²⁸⁰

De esa forma las imágenes del maestro están asociadas a metáforas relativas a la estructura de la familia, al orden “civilizatorio” establecido después de la guerra mundial; al ejército como modelo asociado al orden, la ley y el bienestar; y persiste en la idea del maestro como apóstol, y se evoca a la religión cristiana y la patria. Estos últimos, valores asociados a los postulados de los grupos de derecha que durante el cardenismo fueron oposición.

En síntesis, en las expresiones anteriores, todavía en 1950, siguen manifestándose en Baja California las imágenes de un maestro que es guía moral e intelectual tanto para niños y jóvenes, como para la comunidad en general. Para ese momento, entre la población el maestro tiene una enorme estima, se idealiza su papel social y se le asocia a otras imágenes cargadas de respeto: los padres y la de Cristo, de índole religiosa. También se alude a que la investidura del maestro como un apóstol no debería de obscurecer su condición de trabajador que requiere ser bien remunerado.

²⁸⁰ ABC, 14 de mayo de 1950.

4.2.3. Las imágenes en el mandato de los inspectores de zona escolar.

Las imágenes en las piezas de oratoria de la presidencia de la república y la SEP; en los artículos de los pedagogos de esa secretaría, y en las expresiones de gratitud de la población en ocasión del Día del Maestro, son elementos de una red simbólica que operaba para llamar al maestro y persuadirlo de que era el articulador de la nación. Esa función casi “sublime” estaba más allá de la consideración de que era un empleado del Estado. En este último aspecto, había una instrumentación de las tareas que debía cumplir para que se realizara el programa educativo de la SEP, tanto dentro de la escuela como en las comunidades. Las instrucciones recorrían la estructura jerárquica de la SEP, y eran transmitidas, administradas y vigiladas por un maestro poseedor de cualidades extraordinarias (Rafael Ramírez, *dixit*): el inspector de zona escolar. En los planes de trabajo de cada ciclo escolar de la escuela primaria y en los informes de la labor realizada, hay un mandato al profesor, quien lo asume no sólo por su obligación como empleado de la SEP, sino con el convencimiento de que ese papel era vital para la nación. De esa manera responde en la práctica a las imágenes sobre lo que él debería de ser y que eran emitidas por una diversidad de actores: el presidente, el secretario de Educación, la prensa escrita y la población.

Tanto en las instrucciones de los funcionarios de la SEP a los funcionarios educativos en el TNBC, como en los informes y programas de los inspectores escolares de zona del TNBC, durante el gobierno de Ávila Camacho, se muestran la asignación de una diversidad de roles sociales a los profesores de primaria y las tareas de estos efectuadas en la población. En esa misma información²⁸¹ aparece la huella de las

²⁸¹ Toda esta información está tomada de documentos consultados en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, del fondo de la Dirección General de Enseñanza Primaria Urbana y Rural en los Estados y Territorios. Llama la atención que la respecto al periodo del gobierno de Miguel Alemán los

imágenes que empezaban a construirse desde la presidencia de la república y de los secretarios de la SEP sobre los maestros, el papel que debían desempeñar en la población, y que ésta viera que la escuela significaba un beneficio para la comunidad:

[...] con el propósito no sólo de contrarrestar la indiferencia y la hostilidad que por falta de conocimiento de la verdad o por malas interpretaciones, se manifiestan en algunos lugares respecto a la obra educativa; sino también para obtener del medio social la máxima cooperación y establecer las condiciones propicias para que la influencia escolar adquiera pleno desarrollo en beneficio directo e inmediato de los individuos y de la comunidad.[...] ²⁸²

De allí que las actividades de los profesores reflejan prácticas que, es muy posible, no estaban delimitadas por horarios o fechas de calendario, y que exigían del maestro su entrega no sólo para la enseñanza en las aulas, sino en hacer presencia activa de manera permanente en las poblaciones. Esas actividades consistían en la realización de campañas como la antialcohólica, de forestación, prohigiene, alfabetización, convencimiento para que los niños asistieran a la escuela, protección a la población contra enfermedades contagiosas. Otras relativas a la educación, como concursos de lectura, cooperación en los centros escolares nocturnos, y organización de centros colectivos de enseñanza de escritura y lectura.

En los ejidos y colonias agrícolas, sus labores iban desde la desinfección de semillas, abonar la tierra, sembrar árboles, eliminar plantas dañinas; así como la

expedientes de las escuelas y de los inspectores de zona escolar no contienen documentos; ello no permitió revisar los informes de los inspectores de manera completa y continua para el periodo aquí estudiado 1940-1952.

²⁸² Oficio del director general de Enseñanza Primaria Urbana y Rural de los Estados y Territorios, Prof. Alberto Terán, al director de Educación Federal en Mexicali, B.C. Asunto: La labor de los maestros rurales ante los padres de familia. México, D.F., a 12 de febrero de 1942. Archivo Histórico de la SEP, Dirección General de Educación Primaria en Estados y Territorios [en adelante AHSEP-DGEPET], Sociedad de Padres de Familia, años 1941-42, Mexicali, B.C., caja 32, exp. 31.

promoción y formación de asociaciones infantiles, de brigadas sanitarias y de amigos de la escuela; la orientación sobre organización a los campesinos, hasta la redacción de sus oficios y cartas.

También, formaban clubes deportivos; se hacían presentes en las juntas de vecinos, y eran elementos de primera importancia en la formación de los Patronatos Pro-educación. El levantamiento de censos de población era realizado por ellos, lo mismo que la impartición de clases de costura y cocina (por parte de las maestras) directamente en los hogares, y si era necesario aplicaban inyecciones.

La realización de las fiestas cívicas era inconcebible sin la participación de los maestros; y en el marco de la segunda guerra mundial tuvieron un papel relevante en la transmisión a la población de la necesidad de “la cooperación y la solidaridad que todos los mexicanos deben prestar al Gobierno, de acuerdo con el llamamiento hecho a la Nación por el C. Presidente de la República y las Cámaras Federales”.²⁸³ En este escenario fueron involucrados en la organización, dirigencia de los comités civiles de defensa y dentro de ellos en las actividades de entrenamiento militar.

Debido a la situación geográfica del TNBC, los maestros fomentaban las relaciones interescolares de orden binacional llevando a cabo visitas a las escuelas de California, EUA, y lo mismo se realizaban desde ese estado hacia las poblaciones del TNBC.

De esa manera, en el periodo 1942-1944, los maestros del TNBC recibieron instrucciones de sus superiores, los inspectores de zona escolar,²⁸⁴ sobre el tipo de

²⁸³ *Ídem.*

²⁸⁴ Profesor Manuel Carballo Flores. Informes de labores correspondiente al Curso Escolar septiembre de 1941 a junio de 1942 desarrolladas en las escuelas de la Primera Zona Escolar. 2 de julio de 1942; Prof. Andrés Silva, Informe sobre fin de labores. 2ª. zona escolar, 4 de julio de 1942. (AHSEP-DGEPET, Inspección Escolar Federal, Informes de labores, año 1942, Baja California Norte, caja 31, exp. 20). Inspección Escolar Federal, 4ª. zona escolar del TNBC, Informe de labores, periodo 1942-1943, profesor Jorge Olguín Hermida, Ensenada, B.C., 2 de julio de 1943. (AHSEP-DGEPET, Inspección Escolar Federal, Informes de labores, año 1943, Baja California Norte, caja 31, exp. 6). Informe de labores 6 de julio de

prácticas que debían desempeñar fuera de la escuela para colaborar, apoyar, guiar, a las comunidades, con el propósito de que la escuela fuera asumida socialmente como un factor de impulso para el bienestar y desarrollo de la población; en ese empeño fue necesario que el maestro asumiera una diversidad de posiciones de sujeto que le crearon una imagen de liderazgo social ante la población.

4.3. Algunas prácticas de liderazgo de los profesores en la comunidad terrinorteña.

Al mismo tiempo que los maestros eran interpelados por una diversidad de sujetos sociales y políticos: unos construyendo las imágenes del maestro que el Estado requería, otros valorando la labor en la formación de los ciudadanos, de los niños y jóvenes; otros denunciando la precaria condición salarial; y otros, asignando a los maestros tareas encomendadas por la SEP; llevaban a cabo prácticas muy visibles en las poblaciones, como: la organización y participación en las fiestas cívicas, junto con los notables, y en las cuales involucraban a muchos grupos sociales. Otros maestros, en un número muy reducido, escribían para la prensa; en este sentido, eran junto con los periodistas de la época, los intelectuales de las poblaciones terrinorteñas. En las líneas siguientes se hace una revisión sobre cómo las fiestas cívicas eran, también, una

1943, Prof. Agapito Constantino Aviña, inspector de la segunda zona escolar, al Director de Educación Federal, Mexicali, B.C. (AHSEP-DGEPET, Inspección Escolar Federal, Informes de labores, año 1943, Baja California Norte, caja 31, exp. 8). Inspección escolar de la zona de Tijuana. Informe de labores periodo escolar 1942-1943, profesor J. de Jesús Solórzano, al Director General de Educación, Tijuana, B.C., 26 de julio de 1943. (AHSEP-DGEPET, Inspección Escolar Federal, Informes de labores, año 1943, Baja California Norte, caja 31, exp. 6). Prof. J. Jesús Sigala Ojeda, rinde informe del año escolar 1943-1944, Mexicali, B.C., 11 de julio de 1944. (AHSEP-DGEPET, Inspección Escolar Federal, Informes de labores, año 1944, Baja California Norte, caja 31, exp. 18). Prof. J. de Jesús Solórzano, 3ª zona escolar, Informe anual de labores, Tijuana, B.C., 31 de julio de 1944. *Ídem.* Prof. J. de Jesús Solórzano, 3ª zona escolar, Informe anual de labores, Tijuana, B.C., 31 de julio de 1944. *Ídem.* Prof. Manuel Carballo Flores. Plan de trabajo para el periodo escolar septiembre 1944-junio 1945, 17 de septiembre de 1944. *Ídem.* Plan de trabajo, escuelas Segunda Zona. Prof. J. Jesús Sigala, Mexicali, B.C., 28 de septiembre de 1944. *Ídem.*

superficie de inscripción de los rituales del nacionalismo, en los cuales los maestros diseminaban los mismos valores patrios que inculcaban al interior de la escuela.

4.3.1. Los profesores y la promoción de los valores del nacionalismo mediante la realización de las fiestas cívicas.

Tanto en los planes como en los informes de los inspectores de zona escolar, la organización y participación de los maestros en las fiestas cívicas, junto con las campañas que se promovían desde la SEP, los maestros acudían a esas actividades en cumplimiento a las instrucciones que recibían; sin embargo, en el caso de las fiestas cívicas, la práctica del maestro trascendía tal cumplimiento, pues en ello se involucraban otro aspecto de orden simbólico, ya que la fiesta cívica es considerada como un ritual que invoca “los orígenes ‘sacros’ de las comunidades que se imaginan a sí mismas como naciones” Benjamin (2005: 136).

Además, este mismo autor señala que las fiestas cívicas que el Estado lleva a cabo, mediante un calendario cívico, tienen varios propósitos: presentar el pasado al presente, transmitir mitos para reafirmar y recordar a los miembros de una sociedad su identidad histórica, compartir valores y entendimientos comunes; también, reconforman el pasado al satisfacer necesidades de legitimación en el presente. La memoria oficial silencia las interpretaciones contrarias del pasado; y busca fortalecer el patriotismo y la solidaridad social, lo cual da legitimidad al Estado, refuerza la popularidad de un líder, un partido o un gobierno (Benjamin, 2005: 136).²⁸⁵ También se plantea que las fiestas cívicas, en el caso de México, fueron una imposición del Estado realizada con la asistencia de los maestros y los políticos locales (Friedlander, 1981,

²⁸⁵ Estas tesis también se encuentran en los trabajos de: Alicia Mayer (1995) y Enrique Plascencia de la Parra (1995).

citada por Vaughan, 1994: 214); y contribuyeron a la formación del Estado y la nación (Vaughan, 1994).

De esta manera, para Vaughan (1994) los festivales patrióticos de los años 40 no sólo diseminaron la ideología de los poderosos, sino también, legitimaron a éstos en el ámbito local, regional y nacional, comprometiendo y movilizándolo al pueblo. Los símbolos, valores, y comportamientos celebrados en los festivales se fusionaron en un discurso hegemónico con el cual el Estado ligó su proyecto de modernización a una multiplicidad de tradiciones culturales, valores sociales, y discursos, como una manera de promover la estabilidad política y un rápido cambio socioeconómico.

Para esta autora la fiesta cívica es un canal de articulación hegemónica (en el sentido en que lo plantea Gramsci²⁸⁶) (Vaughan, 1994: 232), que enfatiza elementos de inclusión e ilumina el carácter movilizador de los miembros de la comunidad.

Mediante los festivales cívicos se despliega un proceso de persuasión que comprende un ensamblaje de símbolos, imágenes, y visiones del pasado y del presente, que dan forma a la identidad mexicana –por encima de la identidad terrinorteña–, asimismo, a la memoria colectiva sobre el “origen de los mexicanos” o de las hazañas épicas de los terrinorteños para defender a la patria, así también al sentimiento de lealtad a las instituciones que la revolución forjó y los significados que ellas entrañan. Los símbolos, imágenes y visiones no pueden ser simplemente diseminados desde arriba por las élites que dirigen instituciones como escuelas, clubes, partidos políticos, e incluso al ejército. En este sentido Vaughan plantea que: “El discurso hegemónico que emana del Estado mexicano a través de las fiestas cívicas es resultado de procesos interactivos que involucran múltiples grupos sociales en un

²⁸⁶ En Gramsci, de acuerdo con Vaughan, hegemonía, está ligado al concepto de consenso; y la coerción puede preceder al consenso.

entretelado de una multiplicidad de discursos” (Vaughan, 1994: 232), es decir, se establece el campo de las negociaciones.

Por su parte, Marco A. Calderón en su trabajo “Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940” (2006) destaca el liderazgo de los maestros y la utilización que éstos hicieron de los rituales cívicos para desplazar las ceremonias religiosas.

Los trabajos antes revisados permiten alumbrar las particularidades de las fiestas cívicas en el TNBC durante los años cuarenta. Esos estudios tienen en común resaltar la presencia de los profesores como organizadores junto con los notables y autoridades de la localidad. Pero, en el caso del presente estudio hay una diferencia: el sincretismo; en este aspecto, las fiestas cívicas en el TNBC son eminentemente seculares, pues las imágenes y visiones en los rituales (desfiles, veladas literario-musicales, festivales escolares, ceremonias en parques públicos) son elementos discursivos²⁸⁷ contruidos por las autoridades gubernamentales —militares y civiles—, las del partido oficial (PRM/PRI), y la escuela pública (primarias y secundarias), y ponían en el centro, por un lado, a un puñado de héroes nacionales que en ese momento eran promovidos por las élites gubernamentales del Estado mexicano; y por otro, a la obra material (escuelas, vías de comunicación, diversa infraestructura urbana, rural e hidráulica) que los gobiernos posrevolucionarios realizaban para atender a la población.

Lo secular fue un espacio instituido en un contexto histórico en el que en Baja California la presencia de elementos eclesiásticos, sobre todo de la Iglesia católica, están ausentes en lo público, y es posible que el sentimiento religioso de los terrinorteños (cuya mayoría provenía de otros estados de la república donde la Iglesia era un actor político y cultural muy importante desde la época colonial) se

²⁸⁷ Lingüístico y extralingüístico, es decir, una configuración discursiva.

circunscribiera al ámbito privado.²⁸⁸ Esto último, debido muy probablemente a que hasta ese momento el control ideológico y cultural de los terrinorteños estaba en manos de los gobiernos de los generales y el partido de Estado.²⁸⁹

4.3.1.1. Las fiestas cívicas en el TNBC y los profesores.

En el periodo 1940-1952 las celebraciones de las fiestas cívicas en el TNBC tienen ciertas peculiaridades, por ejemplo, se identifican dos tipos: las que obedecían al calendario cívico elaborado desde el gobierno central y que se implantaba en todo el territorio de la república; y las relativas a festividades para rememorar acontecimientos históricos locales.

En el Territorio Norte de la Baja California (TNBC) las fiestas cívicas fueron un escenario en donde los profesores actuaban junto con otros miembros de la vida pública, como militares y notables (muchos de ellos pertenecientes a logias masónicas) de las localidades de Mexicali, Tijuana y Ensenada. Al alumbrar las fiestas cívicas se revela el papel de los profesores en los trabajos de preparación, organización y conducción. De esta manera, ellos fungían como miembros de las juntas patrióticas o de los comités cívicos del partido oficial encargados de la organización de las fiestas fijadas en el calendario cívico; no eran los dirigentes, propiamente dicho, sino que su

²⁸⁸ En la década de los cuarenta surgen en las poblaciones del TNBC los primeros colegios dirigidos por órdenes religiosas católicas, y cuyas casas matrices estaban en la ciudad de México. Es el caso del Colegio Frontera de Mexicali, el Colegio La Paz en Tijuana, y el Colegio México en Ensenada. A finales de la década de los 40 y principios de los 50 las crónicas periodísticas sobre las fiestas cívicas empiezan a mostrar huellas de la presencia de colegios religiosos.

²⁸⁹ Sin embargo, lo secular muestra una aparente intencionalidad laica, pero también los desfiles, ceremonias, ritos cívicos, se encuentran impregnados de formas religiosas. En este sentido, el "altar a la patria" (tan aludido en los rituales masones), el amor a la patria y a los héroes, suplantando al amor a dios y a los santos, para crear el sentimiento nacionalista. El partido oficial y la escuela pública son las instituciones laicas que ocupan el lugar de la iglesia; y los funcionarios gubernamentales, militares y profesores, son los sacerdotes que conducen a los fieles y creyentes (los ciudadanos mexicanos) a la veneración patria, quienes conforman una nación y legitiman al régimen "emanado de la revolución mexicana".

participación se debía a su prestigio como educadores, en un contexto social en que la escuela pública era la institución gubernamental más apreciada por los terrinorteños.

En algunas de las fiestas, los profesores eran los encargados de elaborar discursos, hablar ante el público, arengar en torno al significado de la festividad, resaltar las virtudes de los héroes de la patria, y transmitir los modelos de ciudadanía que el régimen en turno deseaba inculcar en la población. También, a los profesores se debía la preparación de los alumnos de las escuelas primarias y de las secundarias federales en los diversos actos conmemorativos. En este aspecto, el orden, la limpieza, mostradas por los contingentes escolares eran formas disciplinarias muy admiradas por la población y en ello se reconocían los empeños de los maestros.

En el transcurso del año escolar, las actividades para preparar a los alumnos a fin de que intervinieran en las festividades era constante, dado el número de efemérides marcadas por el calendario cívico-escolar, las cuales eran: las fiestas patrias, que daban inicio el 13 de septiembre con la conmemoración de la gesta de los Niños Héroes de Chapultepec, y terminaban el 16 de septiembre; y el aniversario del inicio de la Revolución Mexicana, el 20 de noviembre.

A estas fiestas le seguían en importancia: el 5 de febrero, Día de la Constitución de 1917; 19 de febrero, Día del Ejército; 18 de marzo, conmemoración de la Expropiación Petrolera; 21 de marzo, natalicio de Benito Juárez e inicio de la Primavera; 27 de abril, Día del Soldado; 5 de mayo, Día de la Batalla de Puebla; 12 de octubre, Día de la Raza. A éstas se sumaban ceremonias cívicas de carácter local: el 22 de junio, cuando se celebra la Defensa de Baja California de 1911,²⁹⁰ y la Cabalgata del Desierto,²⁹¹ que tenía lugar en el mes de marzo o en abril.

²⁹⁰ En las festividades de orden local, en particular aquella relativa a los homenajes a los hombres que participaron o cayeron muertos en los acontecimientos de 1911, se suele hablar de los Defensores de

Estas actividades consistían en organizar desfiles cívico-militares en donde los alumnos conformaban contingentes que portaban banderas y estandartes, tocaban la banda de guerra, hacían tablas gimnásticas, y vestían uniformes pulcros y elegantes. Otro tipo de actividad era las veladas literario-musicales y ceremonias, en donde tenían lugar una serie de intervenciones de tipo musical, bailables, declamaciones.

Para el caso de la población terrinorteña, cobraba un sentido de pertenencia a la nación mexicana, de identificación como mexicanos, cuando el territorio fronterizo era mirado desde el centro del país como ajeno a la nación y proclive a la cultura yanqui. Los elementos transmitidos en las fiestas y rituales cívicos constituyeron así mismo elementos de un muro cultural frente al extranjero que puede ser descrito por la frase que se consigna en la actualidad en una placa del palacio de gobierno municipal de Tijuana: “Aquí empieza la patria”.²⁹²

Algunos profesores, desde su posición como opinadores públicos, en las páginas de algunos periódicos,²⁹³ promovían que fueran realizadas otras ceremonias para recordar algún hecho que consideraban debía destacarse y que era omitido en las fiestas oficiales, como por ejemplo, el 22 de enero, fecha en que fueron asesinados Francisco I. Madero y José María Pino Suárez;²⁹⁴ o, que se conmemorara el natalicio del padre de la patria, Miguel Hidalgo; o, que ante el aniversario número cien del nacimiento de Justo Sierra, éste fuera homenajeado y que se le otorgara el nombre de este personaje a la escuela primaria más importante de Ensenada. Sin embargo, el

Tijuana; cuando las notas informativas se originan en Mexicali, entonces se habla de los Defensores de Baja California.

²⁹¹ Esta festividad recobraba la memoria de la época de la conquista española, al representar la incursión en las tierras desérticas de Baja California, Sonora, Arizona y California, del capitán De Anza, en su trayecto hacia la bahía de San Francisco, en la Alta California, para fundar allí una misión y un presidio (véase Romero, 1985: 57; Bolton, 1930).

²⁹² Lema que también aparece en el escudo de la ciudad.

²⁹³ Sobre todo de *El Herald de Baja California*, de Tijuana; el *ABC*, de Mexicali; y *Peninsular*, de Ensenada.

²⁹⁴ HBC, vol. I, año II, núm. 501, 22/II/1943.

establecimiento de estas celebraciones no fue incorporado al calendario cívico oficial.²⁹⁵

En el caso de la frontera bajacaliforniana, algunas fiestas cívicas tenían resonancia en ciudades del estado de California, debido a la existencia de comunidades de mexicanos en EUA, sobre todo las relativas al aniversario de la Independencia, llamadas “fiestas patrias”. Estas fiestas eran promovidas por funcionarios del gobierno estadounidense o por los cónsules mexicanos en las ciudades de San Diego y en Los Ángeles.

4.3.2. Voz, ideas, propósitos de los profesores como líderes de opinión en la prensa escrita.

La escritura de artículos de opinión para publicarlos en la prensa, era una práctica de algunos maestros no contemplada en las instrucciones de los funcionarios educativos, de manera particular entre 1946 y 1952. ¿Por qué, o para qué escriben los profesores en los periódicos locales?

En un lugar como el Territorio Norte de la Baja California, cuyas poblaciones en la década de 1940, eran de reciente creación,²⁹⁶ las tradiciones de cultura escrita (como la literatura, el ensayo, trabajos de índole académico) son incipientes, ya que los círculos culturales de educación superior empezaron a desarrollarse e instituirse a partir de la década de 1950, con el establecimiento de la entidad federativa (Miranda, 1983: 601-614; Piñera, 1983: 615-638). La práctica periodística, la cual puede considerarse como una actividad intelectual, empieza a desarrollarse en la década de 1940, cuando tiene lugar una proliferación de publicaciones de muy diversa índole en todas las

²⁹⁵ *Occidental*, Ensenada, B.C., año II, núm. 147, 11/XII/1947.

²⁹⁶ La población más antigua era Ensenada, fundada en 1887; Tijuana en 1889, Tecate en 1892 y Mexicali en 1903 (véase: Piñera Ramírez, 1983).

poblaciones del Territorio.²⁹⁷ Este aspecto muestra que existía ya para esa época, un grupo de personas que se desempeñaban como periodistas (Trujillo, 2000: 163-211).²⁹⁸

De manera central, la participación de los maestros como articulistas en periódicos empieza a hacerse evidente a partir de 1946. La importancia social de estas publicaciones radica en que para la época los medios de comunicación social son principalmente, la radio, el periódico, y el cine; los profesores incursionaron en los dos primeros medios, sobre todo, para promover valores nacionalistas y patrios; para hacer opinión pública sobre los problemas de la educación y de sus condiciones laborales y salariales, promover campañas de la SEP, principalmente, como revisaremos a continuación:

En 1942, como respuesta al llamado del gobierno de Manuel Ávila Camacho a la Unidad Nacional, en el marco del ingreso de México a la Segunda Guerra Mundial, profesores de escuelas primarias de Tijuana publicaron en 1942 una serie denominada “Pensamientos patrióticos de los maestros tijuanaenses”, donde interpelaban a la población con las imágenes de la Patria, a la cual era necesario defender (véase capítulo 2, sección 2.4.1.1.).²⁹⁹

Después, y también en Tijuana, y debido a uno de los conflictos magisteriales que ocurrieron en la década (véase capítulo 3, sección 3.3.1.3.) dos destacados

²⁹⁷ Para la preparación del proyecto de investigación de esta tesis, consulté el catálogo de publicaciones periódicas de la Hemeroteca Nacional de México, y localicé —en el periodo 1940-1952— 40 títulos de publicaciones, entre diarios, semanarios, revistas mensuales, de muy diversas temáticas que existían en el Territorio Norte de la Baja California.

²⁹⁸ El periodismo estaba muy sesgado en la primera mitad de la década de 1940, por la propaganda bélica a favor de los Estados Unidos; y luego, en la segunda mitad de la década, era evidente el alineamiento a los cánones de la guerra fría que veían a la URSS y al comunismo como el enemigo a eliminar. En cuanto al periodismo que se ocupaba de los asuntos domésticos bajacalifornianos, en su mayoría, respondía a su estrecha relación con el gobierno alemán, aún cuando había quienes eran críticos y ponían en riesgo su propia vida. Durante 1940, la prensa local, sobre todo *El Heraldo de Baja California*, en Tijuana, y el *ABC de Mexicali* llenaban sus planas con información adquirida a las agencias estadounidenses de noticias para diseminar los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial. Una vez terminada la guerra y arribado un nuevo gobierno de la república, el de Miguel Alemán Valdés, aún cuando la información noticiosa se hizo más variada, reflejaba la centralidad del presidencialismo mexicano. (Trujillo, 2000: 163-211).

²⁹⁹ HBC, 19, 25, 29, 31/VIII/1942.

maestros, dado su liderazgo sindical, y su militancia en la masonería, Ramón Alcaraz Gutiérrez, y Jesús Ayala Treviño, escribieron sobre las demandas de los maestros al gobierno federal y para solicitar el apoyo de la población para el mejoramiento de sus salarios y condiciones laborales.³⁰⁰ Otro tema para escribir artículos era respecto al significado de la campaña de alfabetización, la cual buscaba que todos los mexicanos alfabetizados participaran enseñando a leer y escribir al mexicano que no supiera.³⁰¹

Las celebraciones de la Revolución Mexicana, el 20 de noviembre; el natalicio de Benito Juárez, la bandera nacional, el día del soldado, la conmemoración de la batalla de Puebla el 5 de mayo, las fiestas patrias, es decir, las efemérides del calendario cívico, eran ocasión en que maestros como Jesús Ayala Treviño, en Tijuana; Víctor Calderón Hernández, en Ensenada; Jesús Sigala Ojeda y el profesor y médico Francisco Dueñas Montes, Luis Vargas Piñera, en Mexicali, publicaban artículos periodísticos; y también algunos de ellos realizaban programas alusivos en la radio local.³⁰² O, por ejemplo, el artículo escrito por Luis Vargas Piñera para elogiar el civismo que se demostró en la participación del censo de población de 1950;³⁰³ o las muestras de amor a Baja California expresadas poéticamente por la profesora Gloria Rosado en Mexicali.³⁰⁴

Entre 1946-1952, en una posición de intelectual cabal, destaca el caso singular del profesor Víctor Calderón Hernández,³⁰⁵ quien en Ensenada no sólo se ocupó de ser profesor de primaria, director de secundaria; activísimo masón, y miembro del bloque de periodistas bajacalifornianos, pues fue fundador de dos semanarios: primero *Occidental*

³⁰⁰ HBC, 13 y 14/IV/1945.

³⁰¹ HBC, 11/V/1945.

³⁰² *Occidental*, Ensenada, B.C., 2/XII/1946; *ABC*, Mexicali, B.C., 20/XI/1947, 20 y 23/III/1948, 5/V/1950.

³⁰³ *ABC*, Mexicali, B.C., 6/V/1950.

³⁰⁴ *ABC*, Mexicali, B.C., 15/IV/1950.

³⁰⁵ Nació en Juchitán, Oaxaca, en 1897, maestro rural normalista. Fueron múltiples y variados sus oficios además del magisterio: funcionario de educación, metereologista, político, masón y periodista. Llegó a Baja California en 1938 (Rodríguez, comp., 1997: 39).

en 1946, el cual editó durante dos años, pues en 1948 desapareció, y en su lugar creó *Peninsular*, ambos editados en el puerto de Ensenada. En esos semanarios, el profesor Calderón lo mismo era el director, el que escribía el editorial o las notas sobre acontecimientos locales, regionales y nacionales. En su rol como periodista, el profesor Calderón decía promover valores con el propósito de servir a la sociedad; asimismo, mediante los editoriales deseaba expresar el “sentido de la sociedad” tocando temas de orden “constructivo en el orden moral y material”; y desde la columna titulada “Batiendo el yunke”, se había propuesto criticar y señalar errores que debían enmendarse, así como aciertos con el fin de que fueran emulados. En cuanto a las notas informativas procuraba que no fueran sensacionalistas, pues buscaba hacer un periodismo serio al que no le interesaba “el público burdo, que siente íntima satisfacción morbosa cuando le llegan los chismes calientes, las exageradas notas rojas y las intriguillas de la sociedad”.³⁰⁶ Llamaban la atención algunas reseñas de eventos para llevar a cabo festejos cívicos, porque en ellas solía expresar su enojo por la manera desordenada e irrespetuosa en que los asistentes, sobre todo los jóvenes, se comportaban.

Los temas sobre los que escribía y opinaba el profesor Calderón eran muy variados: por ejemplo, las malas leyes y el mal gobierno; los partidos políticos; la educación cívica, la defensa de los recursos naturales de la nación, valores patrios, entre otros; durante un tiempo realizó una intensa campaña para la construcción del edificio de la secundaria federal en Ensenada. También, el profesor Calderón escribía sobre la situación de las escuelas normales rurales del país, problemas en el ramo educativo; acerca de democracia y la educación, la atención y el cuidado a la niñez; la educación como sinónimo de progreso; la promoción de la campaña de alfabetización.

³⁰⁶ *Peninsular*, Ensenada, B.C., 15/V/1950.

Otros temas de su interés fueron las actividades y funcionamiento del Patronato Pro-Educación de Ensenada; la política y los políticos del TNBC; el rechazo a lo que consideraba opiniones equivocadas generadas desde Estados Unidos o desde el centro del país que agredían a Baja California. Hacía patente su apoyo y respaldo al presidente de la república, ya fuera, Miguel Alemán o Ruiz Cortines. Solía hacer constantes remembranzas y celebraciones a la figura e ideas de Benito Juárez; a los héroes de la Independencia, sobre todo a Miguel Hidalgo. Demostró su enorme interés en la promoción de valores nacionalistas y de patriotismo; y realizaba una amplia difusión de las fiestas cívicas; asimismo, promovía los valores morales desde su militancia como masón señalando actos de corrupción y de mal comportamiento de funcionarios públicos.

La celebración del Día del Maestro era de enorme importancia en las páginas de *Peninsular*, y cuando los maestros eran olvidados en su día, la crítica era agria y directa sobre los sectores ensenadenses que habían incurrido en tal descuido. Pero sobre todo, el tema del magisterio era central, el cual abarcaba diversos ámbitos: la vida social de los maestros, cumpleaños, defunciones; señalamientos reprobatorios a los maestros o maestras que iban a los EUA a trabajar temporalmente; las actividades sindicales; el seguimiento y denuncia sobre la situación de los bajos salarios a los maestros, y el apoyo a los paros y huelgas magisteriales. También, hacía una constante defensa de la función social y moral de los maestros. En su alineación al régimen alemanista, se mostró muy proclive en la organización del sector popular del PRI en el Territorio Norte de Baja California, e incluso, llegó a ocupar puestos en esa organización política.³⁰⁷

En los años de 1940, la proliferación de publicaciones periodísticas en el medio terrinorteño, fue un canal por el que la voz y las ideas de los maestros llegaba a la

³⁰⁷ *Peninsular*, Ensenada, B.C., varias ediciones desde mayo de 1948 hasta diciembre de 1953.

población para difundir las campañas de la SEP, promover valores patrios, realizar análisis políticos en torno a una diversidad de temas, en especial el educativo, denunciar la precariedad salarial, y en general formar una opinión pública a favor de los maestros. Las prácticas desplegadas por los profesores en el ambiente periodístico, así como la promoción de los valores nacionalistas propagados mediante las fiestas cívicas muestran los rasgos de liderazgo moral e intelectual con que habían sido dotados a partir de las múltiples interpelaciones, ejercidas a partir de la construcción de un imaginario sobre lo que debía ser y hacer el maestro en la escuela y en la comunidad.

Con esos elementos interpelatorios, quiénes y para qué llamaban a la construcción de una identidad de liderazgo social, mediante la proliferación de las imágenes del misionero, el apóstol, el guía moral, el soldado de la patria, el ser dotado de cualidades extraordinarias para ser modelo para otros maestros, asemejarse al padre y la madre, y a la figura de Cristo, etcétera, es que los maestros asumieron el papel como “articuladores” entre el Estado y la población; y entre ésta frente al Estado.

¿De qué manera, algunos profesores que vivieron la época, rememoran y resignifican en el presente ese papel articulador? Esto será ilustrado con elementos tomados de los testimonios obsequiados por un grupo de maestros, los cuales se revisaran a continuación.

4.4. Los profesores y sus relatos. Un acercamiento a la memoria viva.

La investigación documental³⁰⁸ y bibliográfica consultada para esta investigación muestra huellas de las imágenes de los profesores como líderes morales y guías de la comunidad en el periodo de estudio. A ese corpus, a continuación, se le sobrepondrán

³⁰⁸ Obtenida en la consulta del Archivo Histórico de la SEP, el Archivo Histórico Municipal de Tijuana, B.C., y la Hemeroteca Nacional de México, principalmente.

las remembranzas de maestros que vivieron la época, y que desde el presente hacen un relato sobre su desempeño como tales.³⁰⁹ La interpretación de esos relatos se realiza a partir de los siguientes ejes: lugar de procedencia; formación académica; trayectoria laboral, actividades y otros oficios realizados; percepción de la frontera; vínculos con la masonería; responsabilidad/compromiso; apreciación sobre las figuras de los presidentes Lázaro Cárdenas del Río, Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán Valdés; el nacionalismo, las fiestas cívicas y educación cívica; los salarios y el nivel de vida (bracerismo); modelos de identificación; y labores como maestros.³¹⁰

Estos testimonios ilustran lo que los maestros vivieron en la época aquí estudiada. Es importante considerar que son personas que están viviendo la última etapa de su vida,³¹¹ y desde este presente sus narraciones expresan lo que consideraron como aspectos relevantes de su quehacer magisterial, buscando otorgar valor a sus actos y evitando mencionar sus desacuerdos o hacer críticas a hechos del pasado, o determinadas personas o instituciones.

Los remembranzas expresan cómo los maestros estaban involucrados en una infinidad de tareas en la escuela y en la comunidad. En la comunidad su labor era de enorme importancia en términos sociales, y en ese aspecto el maestro funcionaba como un intelectual orgánico, en la medida que articulaba el programa y la ideología del Estado entre la población, y al mismo tiempo le otorgaba apoyo atendiendo algunas de sus necesidades. Aún así, el Estado no correspondía con la retribución salarial que le permitiera tener buenas condiciones de vida.

³⁰⁹ Se trata de las narraciones de siete maestros de edad muy avanzada. Estos relatos son producto de entrevistas realizadas durante la investigación para la redacción de esta tesis, en Mexicali, Tecate, Tijuana y Ensenada, en 2006.

³¹⁰ Estos ejes emergieron de los propios relatos de los maestros, los cuales se desarrollaron conforme a la guía de temas utilizada en cada entrevista (véase sección 5. Investigación testimonial, del Anexo 1: Estrategias para consultar, obtener, organizar y sistematizar la información documental).

³¹¹ Incluso a la fecha algunos de ellos ya fallecieron.

4.4.1. Procedencia

Muchos de los maestros del Territorio Norte de la Baja California de la década de 1940 arribaron procedentes de otras entidades del país en la ola del flujo migratorio de personas y familias que venían atraídos por las buenas condiciones económicas y el reparto agrario, ello en el marco de la política de integración de la Baja California al proyecto de federalización impulsado desde el gobierno de Lázaro Cárdenas (Velázquez, 2002: 144-157); además, atraídos por la sinergia ocasionada por la conformación de la reserva laboral generada por las necesidades de mano de obra de los EUA en el marco de la Segunda Guerra Mundial (como se ha revisado en el capítulo 3, sección 3.2.). Como ya se mencionó en ese capítulo, el crecimiento demográfico fue un elemento, entre otros, que propició una enorme demanda de infraestructura y servicios urbanos, entre los que se incluía la necesidad de crear escuelas y traer maestros. Ante ello, la Secretaría de Educación Pública envió maestros para atender tal demanda, dado que en esas épocas no existían localmente escuelas normales que prepararan los maestros que se requerían.³¹²

En ese contexto se ubican las remembranzas de los siguientes maestros que llegaron a Baja California entre las décadas de 1920, 1930 y 1940: Ismael Bracamontes, quien nació en la Colima, Colima, en 1906, llegó a Tecate donde vivió un tiempo breve, y posteriormente se trasladó a Tijuana, donde residió el resto de su vida. Luis Gutiérrez Muñoz, también nació en Colima en 1910, arribó siendo muy joven a Mexicali, vivió en Tijuana, y finalmente se estableció en Ensenada. Matías Arvizu Alanís nació en la

³¹² Se tiene documentado que entre 1878 y 1947 se realizaron cinco intentos para crear una escuela normal. La primera, en 1878 impulsada por Manuel Clemente Rojo; la segunda en 1918, por el profesor Alfredo E. Uruchurtu; la tercera en 1927, por el director de Educación del DNBC, profesor Matías Gómez y el profesor Manuel Quiroz Martínez; la cuarta, por el profesor Manuel Covantes Rincón, que funcionó tres años y fue por cooperación; finalmente, en la quinta ocasión, en 1947 se fundó la Escuela Normal Urbana Federal Fronteriza, la cual obtuvo el reconocimiento oficial de la SEP, por la promoción y gestión del doctor y profesor Francisco Dueñas Montes, y a la fecha aún se encuentra en servicio (Pérez, 2008: 197-210).

Ciudad de México, en 1916, al terminar su primera carrera como técnico mecánico se fue a Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, y de allí fue trasladado a Tijuana, por instrucciones de la SEP, en esta ciudad vivió el resto de su vida. Manuel López nació en Hermosillo, Sonora, en 1912, vivió un tiempo en Nogales, y después se trasladó a Mexicali. Jesús Bermúdez Coronado, nació en Tarachi Sahuaripa, Sonora, en 1920, a su llegada al TNBC radicó siempre en Tijuana. Ramón Quiñones Sosa, nació en Fresno, California, en 1921, a los siete años llegó con sus padres a Tijuana para vivir en esta ciudad toda su vida. Hermenegildo Pérez Cervantes, nació y vivió siempre en Mexicali en 1924.

Entre ellos se distingue el caso del profesor Ramón Quiñones Sosa, quien nació en los EUA, hijo de padres mexicanos que trabajaban en ese país. El profesor llegó a Tijuana en 1929 junto con sus padres; y su madre lo registró en esa ciudad en 1937, por lo que se “considera tijuanaense cien por ciento, y el otro lado de la frontera nunca me ha gustado ni siquiera para irme a morir allí”.³¹³ Sus padres eran de un poblado de Durango y eran analfabetos, lo que el profesor explica que se debía al abandono de la educación en la época del porfiriato, por lo que expresa: “De allí que le profese una gran admiración al general Cárdenas, por fundar escuelas rurales y la normal rural para formar maestros”.

4.4.2. Formación magisterial.

Todos estos maestros se formaron en escuelas normales, pero algunos tuvieron otras profesiones que de una manera u otra imprimieron ciertas características a su práctica como docentes. De esta manera, el profesor Ismael Bracamontes, después de cursar la primaria estudió en la Escuela Normal Mixta de Colima, en un momento, dice él, en que

³¹³ Entrevista al profesor Ramón Quiñones Sosa, realizada por María del Rosario Mariñez [en adelante RM], Tijuana, B.C., 26 de julio de 2006.

los estudios normales equivalían a lo que hoy es la secundaria, y se cursaba en cuatro años. Se graduó como maestro con la tesis “La escuela rural mexicana”. Posteriormente sus padres lo enviaron a la ciudad de Guadalajara a estudiar preparatoria para que ingresara a la carrera de medicina, de la cual sólo cursó un año pues la abandonó.

En cambio, el profesor Luis Gutiérrez llegó junto con su familia a Mexicali en 1927, a la edad de 17 años, procedente de Colima; estudió en la Escuela Normal y Preparatoria de Mexicali³¹⁴ entre 1927 y 1931;³¹⁵ y éstos fueron sus únicos estudios.

Por su parte, Matías Arvizu Alanís, antes de realizar estudios en la Escuela Superior de Maestros, en la ciudad de México, estudió la carrera de técnico en mecánica y electrónica en el Instituto Técnico Industrial (antecedente del Instituto Politécnico Nacional) en esa misma ciudad; esta trayectoria en su formación marcó su posterior desempeño laboral, y las tareas como dirigente del gremio de electricistas.

Manuel López, de origen sonorenses, cursó la Normal en la ciudad de Hermosillo, Sonora, y los estudios allí realizados fueron los únicos. Su rol de maestro de escuela primaria en Mexicali, le permitió practicar lo que para él era su pasión, el basquetbol.

El profesor Jesús Bermúdez, también sonorenses, hizo los estudios normales en la Escuela Normal Rural de Ures, Sonora, y en la Escuela Regional Campesina del Valle del Mayo. Además, estudió en la Escuela Bancaria y Comercial de México la carrera de contador. Esto permitió que su labor docente se inclinara, en la época en que radicó en Tijuana, a la secundaria técnica y a la enseñanza de la contabilidad en el nivel de estudios profesionales.

³¹⁴ En esa época funcionó esta escuela normal en el Distrito Norte de la Baja California, y estaba ubicada en Mexicali, y corresponde al tercer intento de creación de la escuela normal, véase nota 301

³¹⁵ El título que esta institución le extendió en 1928 como maestro normalista y firmado por el gobernador del DNBC, Agustín Olachea, se exhibía enmarcado en la sala de su domicilio junto con fotos enormes donde el profesor aparece con el general Abelardo L. Rodríguez, y del general Cárdenas junto con el general Mújica, cuando se realizó la entrevista por RM, Ensenada, B.C., 15 de agosto de 2006.

El profesor Ramón Quiñones, luego de obtener una beca del gobierno federal, en el gobierno del presidente Cárdenas, estudió la Normal Rural que funcionaba en San Ignacio, Baja California Sur entre 1938 y 1943. En esta institución, el profesor dice que “allí se nos educó para ir a hacer sacrificio o de plano morir si era necesario, a dar la vida”. En su conversación sobre su estancia en esa normal, detalla todos los oficios que allí aprendió, entre ellos, el de atender partos. El profesor Quiñones, además, luego de 1947 ingresó al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que funcionaba en Tijuana; allí obtuvo su título de maestro normalista urbano. Quizá, debido a que el profesor había aprendido el inglés desde pequeño, le facilitó que en 1955 fuera becado para estudiar “la vida social y el sistema educativo” de los EUA durante seis meses en el estado de Indiana.

Por su parte, Hermenegildo Pérez Cervantes, originario de Mexicali, egresó como maestro de la Escuela Normal de Maestros en Mexicali,³¹⁶ en 1943; además, hizo estudios en una academia comercial. Una característica del profesor Pérez era su personalidad polifacética, la cual se expresaba en que no sólo era maestro de primaria, de secundaria, sino también en academia comercial, además de ser locutor, cantante, músico, historiador, entre otras aficiones.

4.4.3. Trayectoria laboral y otros oficios realizados.

Las trayectorias laborales de estos maestros atravesaron gran parte de su vida, y como se menciona en el apartado anterior, estuvieron marcadas por su formación escolar; y en ciertos casos, situaciones personales los llevaron a realizar trabajos en espacios que nada tenían que ver con la educación escolar.

³¹⁶ Escuela por cooperación dirigida por el profesor Manuel Covantes Rincón, correspondiente al cuarto intento de creación de la escuela normal, véase nota 65.

De esa forma, el profesor Ismael Bracamontes, fue maestro rural en Salagua, Colima, pero, luego de que abandonara los estudios de medicina en Guadalajara se le presentó la oportunidad de viajar a Tecate, TNBC, contratado para trabajar como técnico en la Cervecería Tecate. “En Salagua ganaba como maestro 60 pesos, y en Tecate me ofrecían ganar 175 pesos, tres veces más, seis por tres dieciocho, tres veces más, ¡se me hizo un mundo!, ¡vámonos!, pos me fui, llegué a Tecate, y comencé a trabajar”.³¹⁷

Debido a algunas dificultades que tenía en la cervecería, y luego de que entró en contacto con el profesor Jesús Solórzano Castrejón, inspector escolar en Tijuana, el profesor Bracamontes recuerda que éste:

[...] era el único inspector escolar que había en toodo Tijuana y Tecate, el único inspector escolar, maestro de Colima, que había sido maestro de mi esposa [...] me había dicho Chuy Solórzano, como le decíamos, ‘pues el día que quieras te vienes a trabajar’. Entonces, aquí los maestros ganaban, en aquel entonces, 350 pesos al mes, el doble de lo que me pagaban en Tecate [...]. Tiré la chamba de Tecate, me vine acá con Chuy Solórzano, inmediatamente por telégrafo le ordenó al director de educación de aquel entonces, porque en aquel entonces todavía no se popularizaba el teléfono. Por telégrafo le ordenó que me diera de alta en la Escuela Venustiano Carranza de la Colonia Libertad, como le digo 350 pesos, el doble de lo que ganaba, 100 dólares, en aquella época el dólar estaba a 3.50, eran 100 dólares, 25 dólares, como quiera que sea era una miseria, 25 dólares a la semana, para comer, pagar renta, ropa, medicinas, y si era uno casado tantito peor.³¹⁸

³¹⁷ Entrevista realizada al profesor Ismael Bracamontes por RM, Tijuana, B.C., 12 de julio de 2006.

³¹⁸ *Ídem.*

A partir de allí, el profesor Bracamontes trabajó en varias primarias en Tijuana, en la Escuela anexa al Instituto Industrial de Agua Caliente, la escuela Venustiano Carranza, la escuela José María Larroque, el Centro Educativo Nocturno Obrero, la escuela Club Rotario. Después de ser maestro de primaria fue director de cuatro escuelas: la Venustiano Carranza, la Lázaro Cárdenas, la Gustavo Díaz Ordaz, y la 20 de Noviembre, todas ubicadas en Tijuana. Además, llegó a ser inspector de zona escolar. El profesor explica cómo fue que durante un tiempo dejó el magisterio pues, en Tijuana en 1944 había una gran actividad comercial y durante dos años se dedicó a ser agente de ventas de un comerciante de joyas de plata de Guadalajara. Luego, junto con su esposa, quien hablaba muy bien inglés, puso un negocio de curiosidades³¹⁹ en Tijuana, pero con “la derrota del eje Roma-Berlín, nos quedamos sin chamba como agentes, pues ya no se vendió, y anduve por allí trabajando en distintas cosas, en una de ellas fui gerente del Club Campestre de Tijuana durante varios años”, explica el profesor; así ocurrió hasta 1959 cuando regresó de nuevo al magisterio, con el apoyo, una vez más, del profesor Jesús Solórzano, quien seguía siendo el inspector escolar.³²⁰

Por otra parte, el profesor Luis Gutiérrez tuvo una larga trayectoria en las escuelas de Baja California; fue profesor de primaria en las Escuelas Cuauhtémoc y Netzahualcóyotl de Mexicali; en la Miguel F. Martínez y el Instituto Técnico Industrial Agua Caliente, ambas en Tijuana; en la Escuela Artículo 123 ubicada en el Sauzal de Rodríguez, en Ensenada, de la cual fue director; después fue inspector escolar de zona en Tijuana, y finalmente, jefe de inspectores. Además, de su servicio en la educación

³¹⁹ En Tijuana a las artesanías se le llaman “mexican curios”, y a las tiendas donde se venden a los turistas estadounidenses “curiosidades”.

³²⁰ En la tensión entre el desempeño en el magisterio y los papeles de comerciante o administrador en las prácticas del profesor Bracamontes, se desliza la “vocación empresarial” de Tijuana, ya que las actividades económicas como los negocios turísticos y ligados al comercio, entre otros, han sido continuas y relevantes en la historia de esta ciudad.

pública, fundó en el puerto de Ensenada el Colegio Ensenada. De esta manera, el profesor Gutiérrez se dedicó principalmente al magisterio.

El profesor Matías Arvizu Alanís, dada su formación como técnico en mecánica y electrónica, y sus estudios de normal, se inició en el magisterio como profesor en la Escuela Prevocacional e Industrial Número 16 en Tuxtla, Gutiérrez; de este lugar fue trasladado hasta el otro extremo de la república, a Tijuana, para que se hiciera cargo de la Escuela de Enseñanzas Especiales Número 24 (después convertida en Escuela Técnica Industrial y Comercial Número 24), de la cual fue director largo tiempo. De manera paralela, el profesor laboró en la Comisión Federal de Electricidad, en donde fue líder sindical muchos años; debido a eso, tuvo una participación muy activa en tres esferas: en el sindicato de electricistas como dirigente, en la educación y en el magisterio, por lo que viajó mucho en avión de Tijuana a la Ciudad de México llevando siempre dos maletines: uno de la CFE y otro de la SEP. A sus 92 años de edad, pondera su trayectoria y dice que se admira de todo lo que hizo, “fui un verdadero polvorín, tenía una energía tremenda; resolver problemas sindicales, problemas del maestro, problemas de los trabajadores, problemas de la técnica [en la CFE].”³²¹

Por otro lado, en otras circunstancias, la trayectoria del profesor Manuel López, fue mucho más modesta. Formado como normalista en Hermosillo, Sonora, su relato sobre las escuelas donde laboró menciona una rural en Nogales, Sonora; lugar en donde tuvo conocimiento de los buenos salarios que pagaban en Baja California. En Nogales fue contratado por el profesor Antonio Barbosa Heldt para que trabajara en Mexicali: “pues creo yo ganaba 96 pesos al mes, sí, ‘te vamos a pagar allá 150 pesos’, no, pues dije yo, y yo ya andaba queriendo, no, pues quería casarme, y estaba

³²¹ Entrevista realizada al profesor Matías Arvizu Alanís por RM, Tijuana, B.C., 29 de julio de 2006.

pensando cómo pues ganar más centavos, y así fue e inmediatamente, y ya me recomendó para que invitara a otros de los que jugábamos basquetbol [...]”.³²²

Además, describe cómo era Mexicali en 1936 cuando llegó, a los 24 años de edad, para trabajar en la escuela de la Colonia Agrícola Progreso: “Y luego allí hubo un movimiento socialista, diríamos con la nueva educación, y luego el nacimiento del ejido, entonces mandaron gente joven. Yo pues era soltero, nos mandaron casi a todos los ejidos, me mandaron al ejido Jiquilpan [...]”. También describe cómo eran las escuelas en los ejidos: “La escuela era un mezquite, trabajábamos a la sombra de un mezquite, eh, después hicieron una enramada [...] querían gente, pues hombres que fueran a organizar la cosa ejidal”. Hace un relato de todas las actividades que realizaba con los campesinos, los cuales venían del centro del país en donde, según su decir, trabajaban con bueyes; entonces tenían que ver asuntos relativos al cultivo del algodón, el riego, el manejo de la maquinaria, y los trámites en el banco: “[...] había mucho trabajo que hacer, siempre andábamos por acá, con el gobierno, con el agua, irrigación, con la central de maquinaria, con la central de alimentos, bueno, siempre andábamos ocupados [...]”.³²³

En ese sentido, fue que el profesor López trabajó en varias escuelas rurales del valle de Mexicali, y posteriormente fue ubicado en la Escuela Urbana Federal Cuauhtémoc, en la ciudad.

El profesor Jesús Bermúdez relata que fue profesor en escuelas rurales de los ejidos Guadalupe El Grande, Bamori y Guisamopa, la Unión y Vasconia ubicados en la zona de Huatabampo, Sonora. Llegó a Baja California en el periodo de la Segunda Guerra Mundial en busca de una plaza mejor en donde pudiera ganar un mejor salario, pues en Sonora ganaba 80 pesos mensuales y veía que en Baja California (donde

³²² Entrevista realizada al profesor Manuel López por RM, Mexicali, B.C., 26 de septiembre de 2006.

³²³ *Ídem.*

estaba su hermano) ganaban 300 pesos mensuales. Platica entonces las peripecias que vivió al viajar en el tren y llegar a Mexicali. Trabajó en la Cervecería Tecate como estibador, y después ingresó como maestro en la Escuela Padre Kino de Tecate. En Tijuana, fue profesor y luego director de la Escuela de Enseñanzas Especiales Número 24 (después conocida como la Poli).

También en Tijuana, el profesor Ramón Quiñones realizó principalmente su trayectoria laboral, pues trabajó en escuelas rurales del valle de Mexicali. En Tijuana, fueron muchas las escuelas en las que fue profesor de primaria: la 18 de Marzo; Alberto Correa (en el Valle de las Palmas), José María Larroque, Miguel F. Martínez, Álvaro Obregón, Morelos (en Rosarito); y en las escuelas 20 de Noviembre y Club Rotario fue director. En esa trayectoria destaca que sólo se desempeñó como maestro, y que fueron muchas las escuelas donde laboró, tanto en el valle de Mexicali como en Tijuana.

El caso del profesor Hermenegildo Pérez sobresale por su dedicación en una diversidad de ocupaciones, además del magisterio. En éste, fue profesor en escuelas primarias rurales; se inició en la escuela de Maneadero, en Ensenada, y a su regreso a Mexicali fue profesor de la Escuela Artículo 123 de la Compañía Industrial Jabonera del Pacífico. En el valle de Mexicali estuvo en escuelas de varios ejidos y colonias agrícolas; en la ciudad, fue profesor en las escuelas Héroes de Chapultepec, Netzahualcóyotl, Teniente Arreola y Benito Juárez; y director en las escuelas primarias Año de Juárez, Mercedes Carrillo y Antonio Barboza; además, laboró en secundarias, públicas y privadas de Mexicali.

Desde antes de que terminara de cursar la normal, el profesor Pérez estuvo en distintos trabajos: deslindando terrenos en un ejido del valle de Mexicali; en la Compañía Industrial Jabonera del Pacífico, durante las temporadas de cosecha del

algodón, por las tardes era obrero en la despepitadora, y por las mañanas, maestro en la escuela primaria. También, fue locutor, colaborador en periódicos locales, y durante muchos años escribió sus memorias y la historia de la educación en Baja California (Pérez Cervantes, 2008).³²⁴ Asimismo, incursionó en la política: “Otro aspecto de mi vida, yo fui político, fui candidato a diputado [por el PAN en 1968] por el segundo distrito, lo gané, pero ¡no me lo dieron!”.³²⁵ En su labor como locutor, intervino en programas difundiendo la historia universal, de México, de Baja California, de Mexicali; y temas de política, arte, música, teatro, canto y de baile. Recuerda que fue muy bailarín y que le gustó cantar y tocar instrumentos musicales; a sus alumnos de primaria los entretenía cantando.

4.4.4. Los salarios, el nivel de vida y el bracerismo.

Un aspecto presente en las narrativas de los profesores entrevistados es el relativo a lo que significaba haber llegado a trabajar en el Territorio Norte de la Baja California, una región fronteriza con los EUA, y lo que representaba que su salario se convirtiera en dólares para poder adquirir los productos de primera necesidad del “otro lado” de la frontera. Sus narrativas dan cuenta de su nivel de vida, y su condición de asalariados. Algunos de ellos, en su afán de mejorar llegaron procedentes de otras partes del país; pero una vez hecha su vida aquí, no estaban satisfechos con lo que realmente representaba lo que primero les había parecido como “un sueldazo”.

Así, el profesor Ismael Bracamontes llegó al TNBC procedente de Guadalajara, por el ofrecimiento que recibió para trabajar en la Cervecería Tecate con un salario que

³²⁴ No alcanzó a ver su libro sobre la historia de la educación de Mexicali, el cual se hizo público en 2009, pues el falleció unos meses antes.

³²⁵ Entrevista al profesor Hermenegildo Pérez Cervantes por RM, Mexicali, B.C., 26 de septiembre de 2006.

triplicaba al que tenía en Jalisco. Y posteriormente dejó ese trabajo para incorporarse al magisterio en Tijuana, con un salario que doblaba al de Tecate. Sin embargo, él hace la conversión de su salario en dólares para adquirir los productos de primera necesidad, se adquirirían en la moneda de EUA, por lo que considera que lo que recibía era una miseria pues era un hombre casado.

El profesor Luis Gutiérrez sólo hizo referencia de cuando se inició en el magisterio en 1926, y que para entonces no había sindicato y que los maestros eran muy bien pagados. Esta misma apreciación la expresa el profesor Matías Arvizu Alanís, ya que para él los maestros tenían muy buenas condiciones económicas: “Siempre tuvimos un sobresueldo regular, tuvimos una época muy bonancible, cada maestro se iba a Europa, con todas facilidades vivía un maestro”. La época que refiere no la precisa, pero su idea es que los maestros que quisieron progresar lo lograron; pero puede considerarse que en esta opinión se refleja su propia experiencia, pues él llegó a desempeñar hasta tres responsabilidades al mismo tiempo, y una de ellas era en la Comisión Federal de Electricidad, lo que hace suponer que gozó de un buen salario que le permitía un buen nivel de vida e incluso realizar viajes con su familia.

Pero esa situación es muy contrastante con lo que narra el profesor Manuel López, quien llegó al TNBC atraído por el ofrecimiento de un salario mucho mayor al percibido en Nogales, Sonora. Sin embargo, aún cuando el sueldo fuera superior, la necesidad de ingresos adicionales, llevaban al profesor López a trabajar, como muchos otros maestros, como jornalero temporal en los campos agrícolas del estado de California, en EUA.

De la década de 1940, el profesor López recuerda la Segunda Guerra Mundial por la llegada de los braceros para trabajar en Estados Unidos. Al respecto dice que los maestros también fueron a Estados Unidos a levantar cosechas:

Sí, fuimos todos los maestros, los alumnos de Mexicali, Tijuana, Ensenada, Tecate, todos maestros y alumnos nos contrataron para trabajar, para levantar cosechas. Yo anduve hasta San Francisco, porque el contratista terminaba un contrato aquí, por ejemplo con la California Packing Corporation, y vámonos para Fresno, allá tenía otro contrato, levantar todo el melón, por ejemplo, la sandía, y ya se terminó, pues allí, pues vamos para [otro sitio] cuando terminábamos las vacaciones [de la escuela] regresábamos, era un contrato por meses nomás, dos o tres meses, que nos iba muy bien a nosotros como maestros, y a los alumnos pues con mayor razón.³²⁶

También el profesor Jesús Bermúdez Coronado llegó a Baja California proveniente de Sonora, en el periodo de la Segunda Guerra Mundial, buscando mejorar su salario, horizonte que le presentaba su hermano quien ya vivía aquí. Sin embargo, la situación de la región fronteriza de ser considerada como “zona de vida cara” creaba la condiciones para la demanda del pago de un sobresueldo, el cual para el profesor Bermúdez siempre ha sido un problema, pues:

[...] siempre merece más el maestro de lo que le pagan, siempre está luchando y está organizado, y obtiene resultados. Por ejemplo, un maestrillo como yo. Yo tenía [varias palabras incomprensibles] tengo con documentos y lo veo con tristeza, cómo es posible, y todo mundo, y se vino la depresión, ¿se acuerda?” [...] Y nos amoló a todos, por eso el maestro, pos siempre sirvió a otros, en las calamidades [incomprensible] siempre.”³²⁷

Y debido a que él considera que el salario en la frontera: “Era limitado, aquí por ejemplo en las zonas fronterizas hay un fenómeno económico-financiero muy especial,

³²⁶ Entrevista realizada al profesor Manuel López por RM, Mexicali, B.C., 26 de septiembre de 2006.

³²⁷ Entrevista realizada al profesor Jesús Bermúdez Coronado por RM, Tijuana, B.C., 28 de julio de 2006.

porque aún cuando viven aquí los trabajadores está obteniendo un salario allá, va y trabaja allá, emigrado, ese es un fenómeno muy especial acá, y le cae bien a California y le cae bien a México.”

Por su parte, el profesor Ramón Quiñones Sosa tiene presente que en 1937, aún cuando el TNBC estaba incomunicado del resto del país, empezaron a llegar los maestros:

[...] hubo estados que se volcaron aquí prácticamente, porque el gobierno federal ofreció un sueldazo en aquel tiempo: 12 pesos diarios, cuando el salario mínimo aquí era de un peso, entonces fue un atractivo muy grande, y como siempre ¿no?, vino lo mejor porque empezaron a exigir maestros titulados y vino todo el estado de Colima, principalmente y al principio, y se llenó de maestros de Colima y eran los que mucho tiempo controlaron, eran los colimotes [...].³²⁸

Asimismo, relata cómo se vivía en Tijuana durante la guerra mundial y en qué consistía el salario de los maestros y lo que se podía comprar con él:

De allá [México] nos mandaban nuestro sueldito, yo empecé a ganar siete pesos diarios, doscientos veinte, por qué, porque el sueldo mío era de 110 pesos allá, y aquí zona de vida cara nos daban el cien por ciento, y yo ganaba 220 pesos. Y allí se quedó, luego ganaba 300 y ahí estaba, y acá no, de ganar dos dólares subió a cinco, subió a diez, subió a quince diarios, oiga y las mercancías también subieron. Cuando usted ganaba aquí un peso diario de salario mínimo el kilo de frijol valía quince centavos, el kilo de café valía treinta, entonces con dos pesos pues alcanzaba para vivir y para comer con su familia, pero ahora, si le doy dos pesos ni un refresco puede tomarse, por qué,

³²⁸ Entrevista realizada al profesor Ramón Quiñones Sosa por RM, Tijuana, B.C., 26 de julio de 2006.

finalmente porque mientras más sueldo gana también sube lo demás, entonces seremos capitalistas siempre, va la plusvalía pero ¡duro! Y desgraciadamente nosotros nos quedamos ahí con nuestro sueldito en moneda nacional, el dólar también empezó a devaluarse, allá [EUA] era la única fuente para conseguir la comida, por qué acá [Tijuana] ¿de donde? Mexicali, Tijuana, no producían lo suficiente para alimentar a la población, sobre todo productos como café, azúcar, etcétera, todo ... ¿a qué precio? [...] si yo le digo en mi familia, mi esposa y yo trabajábamos los dos, si en esas épocas no alcanzaba el sueldo de los dos para alimentar a las criaturas que teníamos... recuerdo yo, comprábamos una caja de leche del clavel y empezó a subir de precio y ya no la podíamos comprar, entonces ¿qué íbamos a darles a los niños?, porque fueron seguidos.³²⁹

4.4.5. La frontera.

Las referencias a la frontera entre México y los EUA, como un lugar de diferenciación salarial y de identidad nacional, surgen en la narrativa de los profesores Matías Arvizu Alanís, Jesús Bermúdez Coronado y Ramón Quiñones Sosa. En el aspecto de los salarios y el nivel de vida de los profesores, el profesor Matías expresa: “[...] el sobresueldo era poco debido a que del otro lado de la frontera los trabajadores que hacían las mismas labores que los maestros de este lado, vivían mejor. Por eso se luchaba para aumentar el sobresueldo y para progresar”. Esa situación, el profesor Bermúdez la explica diciendo que el salario en la frontera:

[...] era limitado, aquí por ejemplo en las zonas fronterizas hay un fenómeno económico financiero muy especial, porque aún cuando viven aquí los trabajadores están

³²⁹ *Ídem.*

obteniendo un salario allá, van y trabajan allá, emigrados, ése es un fenómeno muy especial acá, y le cae bien a California y le cae bien a México. [...] la tira fronteriza tiene sus características [...] el sentimiento del padre de familia de aquí, sobre todo el que tiene economía: 'no, mijo va a estudiar al otro lado, vámonos al otro lado, porque allá va a hablar inglés', y lo puede hacer, pero es porque la economía de él está sobre el común. Aquí se da a la inversa, de allá vienen a estudiar a aquí, curiosamente, porque allá tenemos paisanos que vienen y no olvidan todas las raíces [...].³³⁰

Para el profesor Ramón Quiñones Sosa la frontera representa el lugar en donde el salario del maestro mexicano rinde más, además de ser un referente de identidad nacionalista:

Hay un principio que todo mundo conoce y sabe porque es práctico: nadie está peleado con su dinero y una de las causas por las que se nos critica es que vamos allí a comprar lo que nos conviene comprar, ¿verdad? Todo lo que está más barato y de mejor calidad, con más garantía, oiga eso no es pecado, sin embargo, se nos critica. Pero eso sí, vea usted, no importa de qué nivel sea ya sea la esposa del presidente, del primer ministro, de x funcionario fulano, que vienen acá de verano, la misma se llevan cargados de fayuca para vender a sus comadres. Bueno, esto tiene mucho que ver en el concepto, la gente que no sabe lo que dice: 'ah, pues esos son gringos', ¡ah, nada, acá comienza la patria!, y eso es cierto [...].³³¹

³³⁰ Entrevista realizada al profesor Jesús Bermúdez Coronado por RM, Tijuana, B.C., 28 de julio de 2006.

³³¹ Entrevista realizada al profesor Ramón Quiñones Sosa por RM, Tijuana, B.C., 26 de julio de 2006.

4.4.6. Vínculos con la masonería.

Expresiones de la pertenencia a logias masónicas se encuentran en las narraciones de los maestros entrevistados: Matías Arvizu Alanís y Ramón Sosa Quiñones. En el caso particular, fue también el del profesor Víctor Calderón Hernández, de Ensenada, fundador de los semanarios *Occidental* y *Peninsular*, y quien era un declarado anticlerical. De hecho el nombre de la publicación *Occidental* se encontraba asociado con la logia de ese mismo nombre a la que pertenecía el profesor Calderón. En esas publicaciones, durante la década de 1940, aparecen notas informativas acerca de la creación de nuevas logias, actividades, encuentros y ceremonias de las logias de Tecate, Tijuana y Ensenada. Además, en septiembre de 1947, en el *Occidental* se publicó de manera íntegra un manifiesto de la Confederación de Grandes Logias de los Estados Unidos Mexicanos. El compromiso del profesor Calderón como masón, se expresaba en las constantes notas sobre ceremonias y festejos.

Por otra parte, el profesor Matías Arvizu Alanís narra que perteneció a la logia Arquitectura Moral:

Yo me inicié teniendo 22 años [...], me formó un carácter pues colaborador, haciendo las cosas por el bien, no por chantajear o por medrar. Llegué a tener el grado 32 por el lado del rito escocés, y en el rito York llegué a Caballero Templario, y en las dos salí muy bien, todo eso, ahora pienso lo que hice y no lo creo. No de veras, eran problemas aquí, satisfacciones acá, responsos aquí, no faltaba yo, no fui corrido de ninguna parte.³³²

Y explica que en la actualidad la masonería ya no “encaja”. Dice que hubo un tiempo muy ordenado en donde la masonería colaboró mucho con el gobierno.

³³² Entrevista realizada al profesor Matías Arvizu Alanís por RM, Tijuana, B.C., 29 de julio de 2006.

Por su parte, el profesor Ramón Quiñones Sosa narra que fue fundador de una logia masónica llamada “Energía 13”:

Mire el sistema masónico es un grupo de gentes con visión muy amplia para servir a la comunidad, así como el Club Rotario, el Club de Leones, el Kiwanis, etcétera, pero en una forma más profunda, más intelectual, y aprovecha todos los recursos para hacer que la comunidad progrese, es decir, esa es una de las metas, es una organización muy positiva y que yo sepa jamás se ha dejado corromper. Luego le achacan muchos atributos completamente ajenos, como la Iglesia siempre la ataca mucho y uno de los requisitos para ser masón es que sea uno creyente, que crea en algo, y no está en contra de la religión absolutamente, nomás sí en contra del fanatismo y es lo que a la Iglesia no le conviene.³³³

La afiliación de los maestros a logias masónicas era una práctica muy extendida en la época aquí estudiada, y quizá es uno de los rasgos distintivos en la identidad del profesorado. Las logias masónicas han sido consideradas como espacios político-sociales cuya creación fue promovida entre el magisterio durante el cardenismo; y desde ellas, los maestros llevaban a cabo una acción anticlerical (Bautista, 2005: 220-276). Si esto fue así, en la década de 1940, a pesar de la puesta en práctica de una nueva política educativa, la presencia y activismo de los maestros en la masonería persistió, como se puede desprender de las narraciones de los profesores entrevistados.

³³³ Entrevista realizada al profesor Ramón Quiñones Sosa por RM, Tijuana, B.C., 26 de julio de 2006.

4.4.7. Responsabilidad y compromiso.

En los testimonios de los profesores Matías Arvizu Alanís, Luis Gutiérrez Muñoz y Jesús Bermúdez Coronado, hay referencias a la responsabilidad y compromiso que asumieron en su desempeño como maestros y en su liderazgo, lo cual afloró en el momento en que hacen una valoración sobre su actuación, lo cual también representa una forma de mirarse a sí mismos.

Por ejemplo, el profesor Matías Arvizu Alanís refirió que su época fue de progreso, “yo que quise progresar, progresé, atendí a mi familia, no la abandoné, mi esposa y mis dos hijas, una es profesora y la otra contadora, siempre les di paseo, no abandoné ninguna de mis actividades”. Por su parte el profesor Luis Gutiérrez Muñoz al ilustrar su cumplimiento en el magisterio mencionó que además de dedicarse a la escuela tuvo una tienda de ropa que su esposa atendía, pero él “no dejaba [...] de ninguna manera desinterés en la escuela; siempre estuve atento a cumplir con mis deberes; [...] mientras trabaja uno en una escuela y no cumple con sus obligaciones no la quiere”. Y el profesor Jesús Bermúdez Coronado señaló que “mi conducta siempre fue única, ejemplar, en todo sentido, [...] y tuve mucha suerte trabajando en primaria. Aquí en la Poli, por ejemplo, trabajé un año, dos, en comercial en secundaria, antes era Escuela de Enseñanzas Especiales número 24 [...] Eso en cuanto a secundaria, y luego después, eso es lo bueno es que aparezca allí, porque es la verdad, me di el lujo de inaugurar cursos en la universidad [...]”.

4.4.8. La apreciación acerca de los presidentes Lázaro Cárdenas del Río, Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán Valdés.

El profesor Ismael Bracamontes habla sobre lo que le ocurrió en la Escuela Lázaro Cárdenas luego de una gran tormenta. En esta historia emerge el espíritu del maestro rural y hace una valoración de Lázaro Cárdenas y de su hijo Cuauhtémoc, que según él, su único mérito es haber sido hijo del general. Sobre Cárdenas dice: “Yo al general Lázaro Cárdenas, no puedo decir que lo adoré porque se oye feo, pero sí lo tuve en muy grande estima, lo conocí, es más, lo conocí desde niño”. Acerca de esto cuenta una anécdota que le ocurrió en Colima siendo niño, cuando se encontró con el general. Dice: “quizá el hecho de haberlo conocido desde muy temprana edad me hizo quererlo sin platicar con él, yo no sé, yo, yo lo quise mucho, lo quise mucho [...]”

Para el profesor Luis Gutiérrez Muñoz, el general Cárdenas fue “Uno de los seres más grandes del mundo [...] repartió tierras, refaccionó, entregó aguas a los campesinos [...] le dio mucha importancia a la escuela, le dio mucha importancia a la educación, aumentó los sueldos, aumentó la forma de apreciar al maestro”.

El profesor Manuel López, al preguntarle sobre la educación en el gobierno de Ávila Camacho, dice que no puede acordarse; y tiene muy presente la escuela del cardenismo y el programa de la escuela socialista, el cual le tocó cuando trabajaba en la Escuela Cuauhtémoc de Mexicali. Para él, la escuela cambió por completo con Cárdenas:

[...] era de otra mentalidad, yo creo, porque cuando yo empecé a trabajar ya casi estaba en acción el nuevo programa, las nuevas ideas socialistas [...] se desligaba, por ejemplo, la educación de la cosa religiosa, estaba prohibido por la ley que se entrometiera en la

cosa educativa, porque parece que Cárdenas consideraba que la Iglesia metida en la educación era perjudicial, por cosa religiosa, todo eso, ya no se volvió a hablar nada, antes yo nunca lo vi, en Sonora, allá hice la primera también, pero nunca me hicieron rezar, en otras escuelas sí, los directores obligaban a los maestros a que, pues, rezaran, esas cosas yo no [...].³³⁴

La experiencia del profesor Jesús Bermúdez Coronado respecto a Cárdenas la muestra al señalar que el general lo “privilegió con una beca para estudiar la Normal de Ures [Sonora], en un internado”. Por su parte, la importancia del presidente Cárdenas para el profesor Ramón Quiñones Sosa es enorme, incluso inicia su charla recordando el periodo cardenista. Al respecto, menciona que sus padres, originarios de un poblado de Durango eran analfabetos debido al abandono de la educación en la época del porfiriato; por eso su gran admiración a Cárdenas se debe a que éste fundó escuelas rurales y la normal rural, como la de San Ignacio, Baja California Sur, en donde él estudió.

En cambio, en la narrativa de los maestros no se expresan recuerdos o algún reconocimiento a la labor en educación realizada por los presidentes Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán Valdés; y en algunos casos, sólo se hace alusión a otros aspectos, sobre todo en el caso de Alemán Valdés, como una manera de otorgar una respuesta a la pregunta formulada. Por ejemplo, el profesor Manuel López dice que no puede acordarse de esos gobiernos; mientras que el profesor Luis Gutiérrez acerca de Miguel Alemán señala que “industrializó la tierra, industrializó el campo, industrializó las ciudades, es el padre de la industria, sí señor”. De ese mismo presidente, el profesor Jesús Bermúdez Coronado, nos dice: “¿qué hizo para la educación de Baja California?, [...] aquí Alemán fue el que le dio vida a todas las carreteras que van de aquí de Tijuana

³³⁴ Entrevista realizada al profesor Manuel López por RM, Mexicali, B.C., 26 de septiembre de 2006.

a Tecate, todas esas arboledas, ahora son colonias todo eso [...] pero él le dio vida a la carretera que va a Tecate, por la presa, antes no era el camino ése, era otra carretera diferente por donde va el tren, era una carretera más joven”. Con esta respuesta queda claro que la mención de los presidentes posteriores a Cárdenas no se asociaba con la educación, y nada tenían que ver con su trayectoria magisterial.

Quien hace la asociación de Manuel Ávila Camacho con la educación fue el profesor Luis Gutiérrez, al señalar: “Ah! Un hombre bueno, un bueno, sí! y la educación avanzó, ¿o no? todo se ha mejorado, todos la han mejorado, todos de una forma o de otra, unos más que otros.

En ese aspecto, el profesor Ramón Quiñones mostró tener muy buena memoria y claridad sobre lo ocurrido, sobre todo en el caso del gobierno de Manuel Ávila Camacho y su obra educativa, al señalar que ese periodo “tuvo impacto en el laicismo pues el clero empezó a tener más influencia”. La respuesta del profesor Quiñones va muy de la mano de un conocimiento histórico y de admiración al cardenismo, a tal grado que tiene muy presente el cambio ideológico en la educación ocurrido durante el avilacamachismo.

4.4.9. Nacionalismo.

En la sección sobre la frontera, líneas arriba, se ha hecho referencia de cómo ésta surge en la conversación con el profesor Ramón Quiñones y Jesús Bermúdez, y en ella se manifiestan elementos nacionalistas cuando el primero hace referencia a que en la frontera empieza la patria; y el segundo, a la consideración de que los jóvenes, aún cuando vivan en EUA, regresan de alguna manera a Baja California, porque aquí están sus raíces mexicanas. Pero, de una manera más directa, este sentimiento aflora en las

explicaciones de los profesores Luis Gutiérrez e Ismael Bracamontes. Así, Gutiérrez explica lo que es el “ciudadano nuevo”, un “hombre honesto, un hombre estudioso, preocupado, un hombre que entienda lo que es la patria, un hombre que quiere lo que es el mar, lo que es la montaña, lo que es el suelo [...], lo que son las tierras, lo que son los ríos, para dárselos a los que lo necesitan y saber cuidarlos, ¡cuando se logre eso, seremos patriotas!, enfatizaba el profesor de manera muy entusiasta.

Por su parte, el profesor Bracamontes rememora que el 12 de diciembre de 1941 había enviado una carta al comandante del 14 batallón ubicado en Tijuana, para darle a conocer su disposición de ser considerado para un puesto en las filas del ejército mexicano. Esto lo explica de esta manera: “El mundo estaba envuelto en la Segunda Guerra Mundial y existía el temor de un desembarco de tropas japonesas en costas bajacalifornianas para avanzar en un ataque al territorio norteamericano”, y agrega: “Yo creí mi obligación combatir por la soberanía de mi suelo patrio, de ser posible a riesgo de mi vida y así quedó asentado en la Segunda Zona Militar”. Para esa misma época, Bracamontes elaboró un código de honor, que contenía los deberes de los estudiantes para con la patria, sus padres, sus maestros, sus semejantes y con ellos mismos, en el siguiente tenor:

Debo amar a mi patria, por ser el lugar donde vi la luz por primera vez; porque aquí está el hogar en que di mis primeros pasos; porque en esta tierra nacieron también mis padres y mis abuelos. Recordaré siempre que mi patria tiene derechos supremos sobre mí y que en cualquier momento de mi vida, no seré más que un hijo dispuesto a velar por ella y a correr en su defensa al menor asomo de peligro [...].³³⁵

³³⁵ Entrevista realizada al profesor Ismael Bracamontes, Tijuana, B.C., 12 de julio de 2006.

Un caso muy distinto, en cuanto al nacionalismo, es el del profesor Hermenegildo Pérez Cervantes, quien no expresa que fuera una manifestación de su propio sentimiento, como en el caso del profesor Bracamontes, sino que señala que la labor de los maestros para difundir sentimientos nacionalistas se realizaba por órdenes de la SEP, y para ello: “teníamos que hacer hincapié ante alumnos y padres de familia sobre los valores patrios, valores de mexicanidad, y eso se reflejaba lógicamente en las comedias que se ponían en escena, en los bailables, en los cantos, cantos patrióticos; había un himno a la agricultura, había un himno a la raza [...]”.

4.4.10. Las fiestas y la educación cívicas.

Las fiestas cívicas y la educación estaban para estos maestros muy ligadas a las actividades impulsadas desde la escuela hacia la población, y a una labor en la que ellos eran un elemento primordial. El profesor Ramón Quiñones explica que:

La escuela siempre fue en todas las ciudades en donde he estado, digamos la más participativa en ese aspecto, pues se hacían fiestas, y los alumnos cuando crecieron pues quisieron seguir la tradición y se organizaban, frente al municipio, antes del municipio la delegación, aquí había un delegado y entre sus colaboradores tenía un comité de acción cívica. Así año con año se encargaba de organizar por ejemplo las fiestas de septiembre para conmemorar la independencia [inaudible] hacía bailes públicos en “x” parte y pues todos se dedicaban a eso, programas cívicos, cosa que

ahora ya no. Las fiestas patrias ayudaron a tener el sentimiento de “aquí empieza la patria” “Sí, gritábamos ¡viva la Independencia! Se acordaba uno de cuando se perdieron los estados de California, Arizona ... [...]. La escuela es grande porque tiene contacto con la sociedad civil “a través de los niños y padres que vienen a eventos literarios, festividades, la secundaria organizaba eventos, bien organizados, con detalle, con responsabilidad, participando maestros y alumnos. [...] Las fechas cívicas como el 5 de mayo son cruciales y de cajón, el magisterio es muy cuidadoso con eso, no deja pasar eso, organiza, sobre todo las escuelas más grandes tienen personal adecuado para controlar eso y desarrollar eso [...].³³⁶

Para el profesor Luis Gutiérrez la manera en que se enseñaba a los niños la educación cívica era “en primer lugar con el consejo, segundo lugar se formaban cooperativas, sociedades de padres que coadyuvaran a todas las cuestiones útiles, necesarias en la escuela, de parte del padre de familia. De tal manera que maestros, padres de familia y alumnos formaban el triunvirato [...] para aprender”.

El profesor Jesús Bermúdez Coronado hace una comparación de lo que hoy ocurre con la educación cívica y lo que ocurría en el pasado. Para él:

el civismo va siendo diezmado, no creen en ese sentimiento el muchacho, no es como cuando nosotros: ¡muchacho, vaya, salude a la bandera, que esto y lo otro!, le hacíamos al cuento, ahorita así es más olvidadizo, más frío... La misma Dirección General de la Secretaría anda cortando el programa de civismo, figúrese nomás, eso lo hacen desde la capital, ¡no puede ser!, deben impulsar todo lo que sea de civismo, meterle a los muchachos, ya ve qué difícil están los muchachos ahorita, muy difícil y tienen, están ellos viviendo un tiempo crítico, sí, pero tiene mucho que ver desde la casa, desde pequeño, deben estar apoyados y orientados al centavo por los padres, y luego

³³⁶ Entrevista realizada al profesor Ramón Quiñones Sosa por RM, Tijuana, B.C., 26 de julio de 2006.

encargárselos a la escuela y continua lo mismo, así debe ser para que no se pierdan esas conductas porque ahorita...no...por aquí pasan grupos a visitar las ruinas allá, ¡ah, qué escucho! ¡qué palabras!, y van fumando [incomprensible] cigarritos [incomprensible] ensucian su personalidad.³³⁷

De alguna manera puede interpretarse, de acuerdo con lo expresado por los profesores Quiñones y Bermúdez, que las fiestas cívicas eran las superficies de inscripción del nacionalismo y el patriotismo; de allí que fuera incomprensible que desde la autoridad educativa (de la actualidad) no se fomentara el civismo, cuya pérdida se observa en el comportamiento de los jóvenes actuales, a diferencia de lo que ocurría con la juventud del pasado que rendían respeto a los símbolos patrios.

4.4.11. Modelos de identificación.

Los modelos de identificación de los profesores entrevistados se encuentran en sus remembranzas acerca de la decisión de formarse como maestro, o durante el desempeño magisterial, al sentir respeto y admirar a sus maestros o sus superiores.

De esta manera, el profesor Ismael Bracamontes rememora a su maestro de la escuela superior en la primaria Ramón R. de la Vega, en Colima, Colima, de quien expresa: “Fue mi maestro un maestro exquisito, un hombre bondadoso, dulce, candoroso, se llamaba don Pablo Reyes, ese fue mi maestro de sexto año.”

Por otro lado, el profesor Luis Gutiérrez Muñoz recuerda a los maestros funcionarios que fueron sus jefes en la década de los años 20: Matías Gómez, Ángel Ábrego, Manuel Quiroz Martínez, “su gran maestro” Luis Vargas Piñera, el cual era “un

³³⁷ Entrevista realizada al profesor Jesús Bermúdez Coronado por RM, Tijuana, B.C., 28 de julio de 2006.

gran maestro”. Además, el profesor Gutiérrez expresa su gran admiración por gobernantes como el general Abelardo L. Rodríguez, cuando fue gobernador del Distrito Norte de la Baja California, y de quien dice: “Yo tuve el privilegio de tratar [...] mucho, muy seguido, porque era un hombre muy simpático, muy agradable, muy conecedor y se aventaba las cosas, era un verdadero patriota”.

El profesor Jesús Bermúdez Coronado fue muy escueto al reconocer a alguno de sus maestros superiores, cuestión que sólo menciona al narrar el momento en que ingresó a trabajar como maestro en la Escuela Padre Kino de Tecate, cuando era director el profesor Durazo, de quien expresa: “mis respetos por ese profesor”.

Una enorme admiración y reconocimiento hizo, por su parte, el profesor Ramón Quiñones al profesor José G. Sánchez Ocampo. Menciona que en 1930 se fundó la Escuela 20 de Noviembre, en Tijuana, donde estudió la primaria, la cual fue fundada por ese profesor, quien para él fue un modelo en su formación posterior como maestro; además de que le ayudó a obtener una beca para estudiar en la normal de San Ignacio, Baja California Sur, de allí su gratitud con él.

La Normal por cooperación que organizó el profesor Manuel Covantes Rincón en Mexicali, en los primeros años de la década de 1940, fue la institución en donde se formó el profesor Hermenegildo Pérez Cervantes. El profesor Covantes es considerado por el profesor Pérez como modelo y sujeto de admiración, al expresar que fue “el maestro más completo”, y de quien menciona que fue creador y director de la Normal por cooperación, la cual era gratuita. “No cobraban, por eso no se pudo sostener más de tres años, pero el profesor Covantes logró que nos dieran plaza a todos [...]”. También habla de su admiración por el profesor Jorge Olguín Hermida, de Ensenada, de quien dice: “Lo admiré por la forma en que él se comportaba, muy humano, muy humano, muy hermanable, muy considerado, muchas cualidades tenía”.

4.4.12. Labores como maestros.

Durante las remembranzas de los maestros, también hicieron referencia a algunas acciones que emprendieron en sus labores como maestros. Así, el profesor Matías Arvizu Alanís promovió y dirigió la construcción de la Escuela Técnica Industrial y Comercial de Agua Caliente, y destaca que: “Tenía una energía tremenda”.

Por su parte, Ramón Quiñones Sosa al estar narrando cómo eran las actividades en la normal recuerda que fue secretario general de la sociedad de alumnos de la normal. También en su práctica docente, le tocó [dice *nos tocó*] abrir brecha en Tijuana fundando escuelas, como pioneros, en el valle de Mexicali y luego en Tijuana, lugares en donde desempeñó varios roles: maestro de grupo, director de escuela, chofer de camión escolar, mecánico, conserje, “todo por un sueldito”.

El profesor Luis Gutiérrez Muñoz recuerda que en los años 40, en Tijuana, durante la Segunda Guerra Mundial, laboraba en el Instituto Técnico Industrial (Agua Caliente): “controlando trescientos y pico muchachos, en todos sus aspectos, tanto comunicación, alimentación, atención médica, uniformes, comida, estudios, deportes, todo”.

El orgullo se manifestó en la expresión del profesor Jesús Bermúdez Coronado al hacer una valoración sobre su labor como profesor en Tijuana:

[...] ¿usted quiere que me envanezca, o qué? No qué barbaridad, para mí Tijuana ha sido... yo ya venía orientado y tuve suerte porque mi conducta siempre fue única, ejemplar, en todo sentido, yo no sé de... nadie y tuve mucha suerte trabajando en primaria. Aquí en la Poli, por ejemplo, trabajé un año, dos, en comercial, en secundaria,

antes era Escuela de Enseñanzas Especiales número 24 [...] Eso en cuanto a secundaria, y luego después, eso es, lo bueno es que aparezca allí, porque es la verdad, me di el lujo de inaugurar cursos en la universidad [...] en la Casa de la Cultura, los que fueron alumnos míos allí son compañeros míos jubilados [risas] [...]”³³⁸

Tras decir esto, empieza a recordar y tratar de acordar los nombres de otros profesores compañeros de él.

Sobre las actividades en las escuelas cuenta, de una manera en que sus pensamientos se muestran entrecortados, dadas sus dificultades para recordar:

[...] desde las escuelas del campo yo había aprendido a organizar programas, comedias, actividades de ese tipo, teatro, ¿no? a cielo abierto, desde allá, yo ya lo sabía, así lo organizábamos allí. Ya en Tecate ya estaba más en lo deportivo, en actividades deportivas, que siempre me han... yo en el deporte, yo ya... aunque yo venía del campo, yo soy del campo, a cielo abierto, y por eso tengo cáncer de piel [muestra un gran lunar en el rostro]. [...] “esa actividad deportiva fue una falla mía, una afición es el deporte siempre, el beisbol, el voleibol y el basquetbol, todas estas son actividades normales en las escuelas, aquí desde mis años. [...]”³³⁹

El profesor Manuel López tiene presente cómo eran las escuelas en los ejidos: “La escuela era un mezquite, trabajábamos a la sombra de un mezquite, ehh, después hicieron una enramada [...] querían gente, pues, hombres que fueran a organizar la cosa ejidal”. En este aspecto, él hace un relato de todas las actividades que realizaba con los campesinos, que venían del centro del país en donde trabajaban con bueyes;

³³⁸ Se refiere al momento en que se fundó en 1961 la Escuela de Administración y Contabilidad de la Universidad Autónoma de Baja California, en las instalaciones de la Casa de la Cultura de Tijuana, en la colonia Altamira, en donde él impartió clases.

³³⁹ *Ídem.*

entonces, en el valle de Mexicali era distinto, ya que tenían que ver asuntos relativos al cultivo del algodón, el riego, el manejo de la maquinaria, y los trámites en el banco: “[...] había mucho trabajo que hacer, siempre andábamos por acá, con el gobierno, con el agua, irrigación, con la central de maquinaria, con la central de alimentos, bueno, siempre andábamos ocupados [...]”.

La época de la escuela rural en Colima, es para el profesor Ismael Bracamontes García muy importante, fue la etapa de su juventud e inicio de su carrera como maestro. En su tierra de procedencia fue director de escuela rural de Salagua, una comunidad agraria; maestro de cuatro grupos, y por las noches, de siete a nueve, trabajaba con los adultos; y en ese lugar, recuerda que hacía de todo, hasta de médico, de contador de los comuneros productores de coco de aceite.

De acuerdo con sus relatos, los maestros entrevistados llegaron de otras entidades del país, en su mayoría: Colima, el Distrito Federal, y Sonora; además, están los casos de uno nacido en los Estados Unidos pero formado como tijuanense, y otro más en Mexicali. Aún cuando todos ellos estudiaron en escuelas normales, también lo hicieron en otras disciplinas o adquirieron otros oficios.

En esos testimonios los aspectos como el salario y el nivel de vida están estrechamente relacionados con la frontera, la cual incide de manera importante: el salario en pesos debía convertirse en dólares para poder adquirir los productos de primera necesidad. Esta contingencia deterioraba el nivel de vida de los trabajadores, aún cuando los salarios en el TNBC, en relación con el de otras partes del país, fueran superiores. La apreciación sobre el nivel de vida es muy contrastante, pues se encuentra el testimonio del profesor que tuvo varias responsabilidades (en la CFE, el sindicato electricista, y en la educación técnica, al mismo tiempo) y que hizo evidente el

hecho de haber tenido la posibilidad viajar junto a su familia; a partir de eso, este maestro considera que todos los que quisieron progresar lo lograron. Otro profesor, en cambio, menciona que los maestros tuvieron que trabajar como jornaleros agrícolas en los campos de California, durante los periodos de vacaciones.

Por otra parte, los vínculos con la masonería se expresan en los casos de los profesores Matías Arvizu y Ramón Sosa Quiñones, además de que se hace mención sobre el profesor Víctor Calderón de Ensenada. La masonería era una práctica extendida entre el profesorado mediante la cual se expresaba el anticlericalismo, una férrea defensa del laicismo, y una manera de hacer del magisterio una forma de hacer el bien común. Además de esa visión, hay en las palabras de los maestros, valoraciones acerca de que su desempeño en el magisterio y en todo lo que hicieron durante su vida productiva, siempre fue con responsabilidad y compromiso.

Respecto de su opinión sobre los presidentes de la república y la obra educativa, sin duda la evocación del presidente Lázaro Cárdenas genera un profundo respeto y reconocimiento de los maestros por lo construido en la educación y en el campo, principalmente. En cuanto a Ávila Camacho, la única mención es la relativa a que la jerarquía de la Iglesia católica volvió a tener injerencia en la educación; y a Alemán se le rememora por los negocios y la construcción de caminos en el TNBC.

El nacionalismo como sentimiento aflora cuando se alude a que en la frontera de Tijuana empieza la patria, y que los jóvenes que emigran a los EUA manifiestan sus raíces mexicanas; asimismo, en la asociación con la formación del “nuevo ciudadano” descrito como aquél que entiende lo que es la patria. Otra muestra de nacionalismo surge en el deseo del profesor Bracamontes de incorporarse a la milicia para ser soldado y defender a la patria amenazada por la Segunda Guerra Mundial; y de que haya elaborado, en esa misma coyuntura, un código de honor donde establecía los

deberes de estudiantes, padres y maestros con la patria. Sin embargo, hubo quien manifestó que el nacionalismo era un lineamiento que los maestros recibían desde la SEP para difundirlo en su labor docente.

En relación con lo anterior, las fiestas cívicas eran actividades estrechamente asociadas con las labores de las escuelas en la comunidad, realizadas con los comités cívicos; así también, era la ocasión para la exaltación nacionalista, el protagonismo de los maestros, y la manera de contribuir con la formación del futuro ciudadano.

En cuanto a los modelos de referencia eran principalmente otros maestros, algunos de los cuales eran sus superiores. Además, aparecen las figuras de algunos gobernantes (Lázaro Cárdenas, y en el ámbito local, el general Abelardo L. Rodríguez), a quienes se les reconoce su interés en mejorar y hacer posible el acceso de la población a la educación.

En estas entrevistas, los maestros valoran su labor como creadores y constructores de escuelas, y en la resolución de problemas sindicales. Hay quien destaca que fueron formados, en tiempos del cardenismo, para “hacer sacrificio o de plano morir si es necesario, dar la vida”, atender partos, desempeñarse como maestros de grupo, directores de escuela, hacer labores de chofer, mecánico, conserje, médicos, contadores etcétera; asimismo, atender a las necesidades de los alumnos; organizar programas, comedias, teatro, actividades deportivas; asesorar campesinos, trabajar en la alfabetización de adultos en las noches, e incluso, inaugurar cursos universitarios.

4.5. Conclusiones del capítulo.

El liderazgo intelectual y moral de los maestros del TNBC, en el periodo 1940-1952, se ubica en términos posicionales, relativos y temporales. En términos posicionales se manifestó en un escenario donde actuaban otros sujetos: la población terrinorteña (nativa e inmigrante); funcionarios de gobierno (civiles y militares); empresarios y comerciantes; organizaciones diversas (sindicatos corporativizados y clubes sociales); cada uno de los cuales conforma una identidad discursiva diferenciada de las otras.

La condición relativa del liderazgo se debe a que no surgió de manera *a priori* al contexto social y político de la región, al periodo histórico, y a las políticas públicas federales, sino que se trató de un proceso sobredeterminado por la actuación de configuraciones discursivas como: la política educativa federal; la necesidad del gobierno federal de fomentar y fortalecer en la frontera una identidad nacionalista frente a la cultura extranjera; y en ello, el papel de la educación pública era de enorme importancia. Así también, en este proceso, la inmigración de miles de personas al TNBC, procedentes de otras partes del país en busca de trabajo, expresó una constante demanda por servicios públicos, entre los cuales las escuelas y maestros ocupaban un lugar primordial.³⁴⁰ Esta población al establecerse inició el desarrollo de asentamientos urbanos, y en sus demandas y organización recibieron el apoyo y asesoría de los maestros, quienes en su mayoría también estaban inmigrando al TNBC. La contingencia de tales discursividades no sólo otorga un carácter relativo al liderazgo,

³⁴⁰ La respuesta a esto propició que en el periodo hubiera un crecimiento importante del número de escuelas primarias (véase capítulo 3), y el surgimiento de la educación secundaria y la normal. Hasta entonces los maestros se habían formado en el marco de la reforma agraria y de la escuela rural mexicana, del periodo cardenista, para apoyar a la población en sus necesidades; en la década de los años 40, esta formación seguía manifestándose en la práctica docente.

sino que, en el entramado histórico que éstas conforman, hacen de tal liderazgo una necesidad.

La temporalidad marcada por el periodo 1940-1952 tiene como límites porosos las políticas y prácticas hegemónicas de dos gobiernos federales, el de Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán Valdés; y de cuatro administraciones del gobierno territorial: Rodolfo Sánchez Taboada, Juan Felipe Rico, Alberto Aldrete y Alfonso García González, quienes tenían lazos de subordinación con el presidente de la república. Al inicio de este periodo, la nueva política educativa de federalización dislocó el orden establecido durante el cardenismo, en varios aspectos relevantes: el gobierno del TNBC perdió el control del magisterio; la centralización, control y administración por parte de las secretarías de Hacienda y Educación Pública del presupuesto educativo; la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en 1943 y del Partido Revolucionario Institucional en 1946. Mediante esos elementos, los maestros del TNBC fueron convertidos en trabajadores del gobierno federal, en miembros del sindicato magisterial corporativizado y en militantes priistas.

Además de lo anterior, el liderazgo de los maestros del TNBC es un elemento inestable y precario en el cruce de varias configuraciones discursivas representadas por: la política centralizadora del gobierno federal; la demanda de empresarios, comerciantes y notables (integrantes de los Comités Pro-Estado) de creación del estado de Baja California como entidad federativa número 29 de la federación; las políticas de la Unidad Nacional del avilacamachismo y de la mexicanidad del alemanismo, las cuales se expresaron en los lineamientos del sindicato magisterial y en el partido de gobierno; el programa de la SEP que rectificó el programa educativo de la escuela socialista, y estableció la educación de la Unidad Nacional; y la tensión entre el

sentimiento nacionalista mexicano y la cultura estadounidense que se expresaba en la frontera en términos de “zona de vida cara”.

El liderazgo intelectual y moral de los maestros surge, entonces, en la articulación del proceso de hegemonización de la Unidad Nacional y de la mexicanidad en el entramado social, cultural e ideológico de la población terrinorteña, en este sentido se trata de la construcción de una identidad social que emerge mediante la articulación de una diversidad contingente de interpelaciones de índole contextual. Este liderazgo es de carácter intelectual y moral, en el sentido gramsciano, es decir, el profesor como intelectual actúa al interior de una configuración de relaciones con una diversidad de grupos sociales, lo cual realiza vinculado orgánicamente al Estado (como ejecutor del programa educativo, como empleado del Estado, miembro del sindicato magisterial único, y, en la etapa final del periodo, como miembro del partido hegemónico). En este aspecto la noción del maestro como “articulador”, en el sentido que le otorga Laclau: “pone juntas cosas que por sí mismas no aparecen juntas”. Además de eso, el maestro es un guía de la comunidad, que muestra el camino por donde la población debe transitar en términos culturales (alfabetización, salud, cuidado del entorno) e ideológicos (amor a la patria e identificación con el discurso nacionalista del gobierno en turno). Al identificarse como guía, el maestro responde a las interpelaciones del Estado y de la población.

Al igual que en la década de 1930, en la de 1940 los maestros del TNBC también fueron actores políticos, pero esta vez participaron en el proceso de urbanización de la entidad; asimismo, fueron conductores de los ritos cívicos que apuntalaron al Estado y al partido oficial. Aún cuando, a partir de 1940, el régimen avilacamachista modificó la identidad y el quehacer magisterial, como lo plantean Buenfil (1994), Civera (2008) y Greaves (2008), los maestros terrinorteños en el periodo

aquí estudiado persistieron en prácticas que los seguían insertando en las comunidades, asimismo, respondían a la interpelación de las imágenes de guía intelectual y moral, apóstoles, misioneros y soldados de la patria, construidas por el Estado y la población, y que eran inducidas mediante las órdenes transmitidas por los funcionarios educativos. Todo esto, se manifestaba de manera paralela al proceso de burocratización (Civera, 2008; Monsiváis, 2002) que conllevaba su conversión en profesional del gobierno federal (Arnaut, 1996) y su corporativización al Estado a través del SNTE y el PRI.

En este sentido, se sostiene aquí una ratificación de la tesis de que, el Estado durante el avilacamachismo retomó elementos discursivos anteriores al periodo de la Revolución mexicana para investir al maestro como líder moral e intelectual (Buenfil, 1994) a fin de hegemonizar su proyecto nacionalista denominado Unidad Nacional. Luego en el alemanismo, estos elementos no fueron rectificadas sino que tuvieron continuidad.

Un rasgo relevante en este liderazgo es que no obscureció la condición de trabajador mal remunerado que debió luchar por la puntualidad en el pago de su salario, en el mejoramiento de éste, y en la búsqueda de mejores condiciones laborales. La insuficiencia económica que sufría el maestro terrinorteño lo obligaba a realizar actividades remuneradas fuera del ejercicio docente, incluso, que en el caso de la frontera lo llevaban a contratarse como trabajador agrícola indocumentado en los campos de California, EUA. El poco reconocimiento, por parte del Estado, al trabajo realizado por los maestros se expresó en los bajos salarios en el transcurso de las décadas desde 1920 hasta finales de 1940, como hemos visto en distintas secciones de este capítulo.

5. Conclusiones generales.

5.1. Respuesta a una pregunta inicial.

La pregunta resultado de la investigación para la tesis de maestría, y que precedió a la investigación aquí presentada, fue enunciada en los siguientes términos: ¿Cuáles fueron los cambios y los elementos que permanecieron en la educación del Territorio Norte de la Baja California, luego del gobierno cardenista? La respuesta, después del trayecto realizado en este trabajo, requiere de un bosquejo sobre la situación educativa en el periodo 1934-1940, en el TNBC, con el fin de posicionar las conclusiones sobre lo que interpretamos ocurrió en el lapso de 1940-1952.

En el marco de la federalización educativa impulsada por el gobierno cardenista, las escuelas primarias fueron consideradas “federales”, y debían realizar el programa de la SEP orientado hacia la educación socialista. Además, se había promovido la sindicalización de los maestros; los sindicatos que existían en el centro del país, tuvieron expresiones locales. El director de Educación en el Territorio era designado y enviado desde la SEP hacia la capital del TNBC, Mexicali; y lo mismo ocurría con los inspectores de zona. Entre los maestros locales, algunos se habían formado en una normal que existió en Mexicali a finales de la década de los veinte; y otros provenían de otros sitios del país, sin embargo, en los años treinta, la mayoría eran empíricos. La lejanía con el centro del país, la falta de medios de comunicación, y el clima desértico, inhibían la incorporación de maestros de otros lugares. Durante el cardenismo, los maestros continuaron bajo el control del gobierno local, siendo una facultad del gobernador el control del presupuesto y el pago de sus salarios.

Con la reforma agraria se fomentó la colonización con mexicanos y la formación de ejidos, y con ello, la creación de escuelas rurales, cuyo número superó a

las urbanas. Esto motivó la llegada de maestros rurales, cuya principal encomienda por parte de la SEP era la de llevar a cabo el programa de la educación socialista.

Con el cambio del gobierno federal en 1940, y la elaboración de una nueva política educativa (la de la Unidad Nacional), se abrió un proceso político-administrativo que modificó los términos y los elementos de la federalización, en el aspecto relativo al control del presupuesto para educación, el cual pasó de las manos del gobernador a las de la SEP y la Secretaría de Hacienda. Ahora, los maestros debían recibir sus salarios en las dependencias locales de Hacienda, y fueron considerados como “federales”. Con el cambio de autoridades educativas en la SEP, fue asignado personal más afín a la administración del gobierno de Ávila Camacho, incluso, quienes no garantizaban tal afinidad fueron enviados a otros sitios del país. Las nuevas autoridades, sobre todo, los inspectores de zona, cuidaban que el programa de la SEP se realizara en cada escuela y por cada maestro. En este programa se ponía mucho énfasis en una diversidad de campañas (de higiene, de forestación, de educación militar, etcétera), entre las que estaba de manera primordial la de alfabetización. Las nuevas autoridades educativas empezaron a exigir la credencialización de los maestros empíricos, y para ello se promovió la capacitación, primero mediante los Centros de Actualización Pedagógica a cargo de los inspectores escolares de zona, y después, con el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, o enviando a los maestros a recibir cursos en otras ciudades (Nayarit, Guadalajara, principalmente) en época de vacaciones. En la primera mitad de los años cuarenta aparece la presencia de una misión cultural que arribó a Baja California, pero su huella se perdió en las demandas de los maestros que exigían ser tomados en cuenta ante lo que consideraban abandono por parte de la SEP.

Debido al proceso de urbanización, los maestros seguían llegando al TNBC al mismo tiempo que miles de personas procedentes de todas partes de la república en busca de trabajo o tierras. Ante el crecimiento de las ciudades, las escuelas urbanas

fueron una necesidad y pasaron a ser más importantes que las rurales; lo cual, tuvo implicaciones en las prácticas y en la identidad de los maestros. En primer lugar, la identidad del maestro como misionero o líder social, sindical y campesino, creada durante el cardenismo, se manifestó en el ámbito urbano, y se fomentó la creación de otras imágenes que se sobrepusieron a éstas, en la medida en que iba conformándose con varios elementos un nuevo contexto histórico: la urbanización, la Segunda Guerra Mundial, la federalización centralizada.

En lo relativo a la urbanización, el maestro debió acompañar y asesorar a la población en la satisfacción de las demandas populares de más escuelas y más maestros. Las tareas para alcanzar tales propósitos, no se circunscribieron al ámbito de la escuela (trabajar con los padres de familia, organizar eventos para recaudar fondos, buscar terrenos en donación, ser mano de obra en la construcción de edificios escolares, etcétera), sino también, en propiciar nuevos mecanismos con otros elementos sociales para resolver el problema del financiamiento de la educación, perdido ante el proceso de centralización de los recursos. Esos otros elementos con los que los maestros unieron esfuerzos fueron, además de los padres de familia, autoridades del gobierno local, empresarios, comerciantes, cooperativistas, sindicatos de trabajadores (a través de los Patronatos Pro-Educación). En ese aspecto, los maestros fueron un eslabón en la cadena social terrinorteña para la satisfacción de necesidades que el Estado, o no podía resolver o propiciaba mediante políticas que obedecían a otro interés ubicado en otra escala, como el de “integrar” el TNBC a la federación.

Debido al giro ideológico de la política educativa de la Unidad Nacional, el maestro fue considerado también como padre y sacerdote; y los aires de la guerra internacional, exigieron que fuera “un soldado para el régimen político, guardián y defensor de la integridad nacional; y promotor de los valores de las expresiones

sexenales del nacionalismo revolucionario". En la medida que las ciudades crecían, iban teniendo importancia los ritos y ceremonias cívicas, en las que el maestro fue un elemento primordial. Es importante señalar que en la década de los años cuarenta (con el amparo de los gobiernos avilacamachista y alemanista), empezaron a llegar a Baja California las congregaciones religiosas para instalar colegios católicos. El hecho de que la Iglesia tuviera poca presencia en la región, no impedía que la población se considerara con creencias católicas (sobre todo porque la mayoría provenía del centro y sur del país), y el maestro de primaria, en la medida que era un promotor de ciertos valores y creencias en torno al patriotismo y el nacionalismo (estrechamente vigiladas por los inspectores de zona escolar), era considerado un sacerdote.

Los cambios en el ámbito magisterial inducidos desde el gobierno avilacamachista, como la reforma al artículo 3º constitucional para erradicar la educación socialista, la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para asegurar el control magisterial, tuvieron resonancia local, en la medida que los inspectores de zona vigilaban la realización de los contenidos del programa educativo, y que se eliminaron una diversidad de sindicatos, algunos de ellos confrontados y otros asociados al cardenismo.

Durante el alemanismo, la creación del PRI y la corporativización de los maestros a ese partido, también sobredeterminaron las prácticas magisteriales. En el periodo de Miguel Alemán, además de continuar propiciando el surgimiento de las escuelas católicas y fomentar la intervención de la iniciativa privada en la educación, se diseminó una retórica de creación de escuelas en aras del progreso nacional, a nivel local se profundizó en las tareas de recaudación de fondos (impuesto indirecto) entre la población a través de los Patronatos Pro-Educación, asimismo, se fomentó el papel de recaudadores de fondos y de vendedores de certificados de aportación voluntaria de los maestros.

Todo ello tuvo lugar en una tensión constante: ante la federalización y centralización de recursos presupuestales, los maestros demandaban, al inicio de la década, volver a depender del gobierno local para tener acceso directo a sus salarios. Posteriormente, y a lo largo del sexenio alemanista, ante la sucesión de conflictos magisteriales (paros y huelgas por la falta de pago o dilación de sus salarios, además de otras demandas de carácter laboral y educativas), los maestros se sentían maltratados por el gobierno federal en su posición como trabajadores; y muchos de ellos se veían obligados a desempeñarse en otros oficios, incluido el de bracero en los campos agrícolas del estado de California. Sin embargo, en la medida que su corporativización al PRI fue un hecho irreversible, mediante la afiliación al SNTE, y su creencia en los valores del nacionalismo revolucionario (llámese, cardenismo, Unidad Nacional o mexicanidad) vieron en la obtención de puestos de dirigencia sindical, militancia y dirigencia partidista, y en la participación en las elecciones locales (sobre todo con la conversión del territorio en entidad federativa), la posibilidad de superar la precariedad de su condición como trabajadores.

La elaboración de la anterior narración del proceso educativo, en el que los maestros fueron actores centrales, ha sido el resultado de la estrategia metodológica explicitada en el capítulo 1 de esta tesis, ilustrada como una triada cuyos componentes requirieron un ajuste permanente. Es importante aclarar que los resultados alcanzados de manera temporal y precaria dan respuesta a las preguntas de investigación, pues éstas en cualquier momento pueden ser reformuladas; así también el referente empírico puede abrirse a la ampliación mediante el acceso a nuevas fuentes primarias;³⁴¹ y el marco conceptual replanteado.

³⁴¹ Debido al carácter de las fuentes primarias localizadas y utilizadas, la voz predominante de los maestros es masculina, y hay un silencio documental e interpretativo de las maestras.

Respecto a este último, las categorías hegemonía, antagonismo, articulación y sobredeterminación, entre otras (herramientas de la lógica del APD), hicieron posible considerar el proceso histórico y a los sujetos que en él emergieron (expresados en una diversidad de identidades sociales) sometidos constantemente a la contingencia y dentro de estructuras de índole social, política y cultural, de carácter abierto.

Por otra parte, tal estrategia metodológica fue posible mediante una serie de prácticas que, en ocasiones, no se hacen explícitas. Tienen que ver con el proceso mismo de investigación, que en el trayecto de elaboración del presente trabajo implicaron tareas de diversa índole como: la búsqueda de información en archivos, la cual requirió localizar los lugares en donde se encuentran las fuentes primarias: archivos y hemerotecas, en la Ciudad de México y en Baja California. El trabajo constante de ubicación y consulta de la bibliografía en una diversidad de bibliotecas; lo mismo que artículos especializados en revistas académicas, también en bibliotecas y en el Internet, para elaborar lo que aquí se ha denominado “estado del arte”. La información arrojada por las fuentes primarias (documentos oficiales y notas de periódico) requirieron la selección de material y su sistematización en un banco de datos (véase Anexo 1) que arrojaron alrededor de tres mil fichas documentales.

Al mismo tiempo que se realizaron esas labores, la adquisición de los elementos conceptuales para el análisis, fue una tarea realizada mediante la participación de los Seminarios del Programa de Análisis Político del Discurso de Investigación (PAPDI) que dirige la doctora Rosa Nidia Buenfil Burgos, tanto en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados, como en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. En este aspecto, la adquisición de nuevos entendimientos teóricos, bajo un novedoso paradigma de análisis social (el Análisis Político de Discurso) ha exigido largas horas de estudio, reflexión y discusión con los miembros de

esos seminarios; y lo cual vino, y viene, cuestionando constantemente la forma de mirar, indagar y problematizar el tema relativo a la resignificación del nacionalismo y el liderazgo de los maestros en el Territorio Norte de la Baja California. De esa misma manera, este trabajo se ha nutrido con la mirada acuciosa de la directora de tesis, de los lectores que desde el proyecto de investigación vienen proporcionando sugerencias y observaciones, así como las aportaciones críticas de los miembros del PAPDI.

En ese escenario, la pregunta que acompañó todo el proceso de elaboración de esta tesis se plantea de la siguiente manera: ¿Cómo transformar un corpus de información sistematizada en una narrativa historiográfica para dar respuestas a las preguntas de investigación iniciales y corroborar o desechar los supuestos planteados desde el proyecto de investigación? Veamos, a continuación los hallazgos que las estrategias metodológicas aquí mencionadas lograron construir:

5.2. Respuestas a las preguntas de investigación.

A continuación se desplegarán las respuestas a las preguntas planteadas en el trayecto del ajuste metodológico y a lo largo de los capítulos (véase capítulo 1, sección 1.1.). Para esta exposición, a las preguntas se les ha eliminado el modo de interrogación para presentarlas como enunciados temáticos, de la siguiente manera:

5.2. 1. Los componentes de la política de la Unidad Nacional.

En el periodo estudiado (1940-1952) el gobierno federal elaboró y aplicó, en el contexto del conflicto bélico mundial, una nueva política educativa que “rectificó” la del cardenismo, y que respondía al proyecto político del avilacamachismo, denominado Unidad Nacional. En el gobierno de Manuel Ávila Camacho el proyecto educativo fue

teniendo los rasgos que le fueron otorgando cada uno de los secretarios de Educación de esa administración. En un primer momento, que podemos considerar de transición entre el cardenismo y el avilacamachismo, el primer secretario —identificado con el grupo cardenista— no satisfizo los requerimientos de cambio ideológico en materia educativa y de control magisterial de la nueva administración. Luego, el secretario que le sucedió, un general abogado, que representaba a sectores conservadores y ligados con la jerarquía de la Iglesia católica, con el afán desvanecer los conflictos políticos e ideológicos propiciados por la educación socialista, anunció la instauración de la “Escuela del amor” con la idea de no propiciar confrontaciones sociales ni radicalismos; sin embargo, fue excluido del encargo administrativo por su incapacidad para negociar políticamente con los sindicatos magisteriales.

La política educativa de Unidad Nacional tuvo su momento de mayor articulación política con Jaime Torres Bodet, quien pudo concitar las fuerzas políticas del magisterio y lograr su corporativización al Estado. Asimismo, la SEP emprendió una nueva fase de “centralización” de la educación a fin de que el gobierno central pudiera incidir en el control de escuelas, programas y maestros en las entidades federativas. Otro rasgo de la política educativa de la Unidad Nacional fue que las escuelas privadas de carácter católico volvieron a tener injerencia en la educación.

5.2.2. La manera que los profesores del TNBC resignificaron la política de la Unidad Nacional y su idea de nacionalismo.

Durante la segunda guerra mundial, a raíz del llamado a la Unidad Nacional del gobierno avilacamachista volvieron a emerger en la población del Territorio Norte de la Baja California los sentimientos nacionalistas y de defensa de la patria, reivindicando de esa manera la identidad mexicana. Uno de los rasgos del discurso (lingüístico y

extralingüístico) de la política de la Unidad Nacional fue que la patria requería conformar un frente unido de mexicanos ante la amenaza de la guerra externa, uno de los mecanismos para ello fue la militarización de los civiles. En ese escenario tiene lugar nuevamente, el temor de los habitantes de esta región, de que la patria fuera arrebatada por el extranjero.

Tal interpelación reactivó en la población la memoria de otras prácticas patrióticas ocurridas en el pasado como la defensa contra el filibusterismo y, lo que se pensó era otro ataque filibustero en 1911; y el reclamo de la tierra para los campesinos mexicanos en 1939. En esas prácticas los residentes del norte de Baja California se reivindicaban su identidad como mexicanos.

En ese contexto, los profesores en la década de 1940, formados —ya fuera mediante el normalismo o el empirismo de la escuela rural mexicana y de la educación socialista— pudieron encabezar, junto con los militares, la organización civil para la defensa de la patria, bajo los designios de la política de la Unidad Nacional.

5.2.3. La frontera y el nacionalismo posrevolucionario de la Unidad Nacional.

La frontera de Baja California no es una barrera infranqueable para la cultura, la ideología, la economía, la política, sino un espacio simbólico de tensión constante. En cuanto a los sentimientos patrióticos y nacionalistas, la frontera del norte de Baja California con el suroeste de EUA en la década de 1940, a pesar de ser un elemento interpelador en aspectos de muy diverso orden, propiciaba la exacerbación del nacionalismo y el patriotismo, ante lo que se consideraba como amenaza externa. En ese escenario, el nacionalismo representado por la Unidad Nacional fue resignificado en múltiples superficies de inscripción: entre ellos seguían vivos en la población local los

elementos nacionalistas creados durante el cardenismo relativos a la defensa de los recursos naturales y a la soberanía nacional.

El nacionalismo, conceptualmente entendido como espacio mítico, fue alimentador de un imaginario social en torno al significado de quiénes debían ser los patriotas, y cómo se debían establecer los lazos de pertenencia al Estado-nación. En ese aspecto la expresión Unidad Nacional, como representación del nacionalismo revolucionario, no sólo se ubica en lo lingüístico, sino también cobró materialidad en prácticas concretas de la población y de los maestros: la organización militar para defensa de la patria; la participación en ceremonias cívicas y desfiles; las manifestaciones literarias plasmadas en el periodismo, la pertenencia a logias masónicas que reivindicaban el ideario juarista, entre otras.

Sobre la misma propuesta de la Unidad Nacional, otro grupo que llegó al poder del gobierno federal: los alemanistas, sin antagonismo alguno con los militares que concluían su periodo gubernamental, instauraron la ideología de la “mexicanidad”. Cuando esto tuvo lugar, los maestros ya habían sido corporativizados al Estado a través del sindicato magisterial, y quienes no fueron excluidos por su identificación con ideologías proscritas en el alineamiento de ese gobierno con la política anticomunista de los EUA, o con el Partido Acción Nacional, se incorporaron al partido oficial. En el Territorio Norte de la Baja California, de acuerdo con las fuentes utilizadas en esta investigación, los maestros que mostraban oposición a determinadas líneas del gobierno local, fueron señalados como “lombardistas” o “panistas”, en particular durante el gobierno terrinorteño de Alfonso García González (subordinado al alemanismo). Llama la atención que en este periodo en el Territorio Norte todavía no se conformaban expresiones magisteriales opuestas al oficialismo priista gubernamental, y se identificaran, ya fuera con el panismo (el cual empezaba a proliferar), o con alguna corriente política de izquierda como el cardenismo, los socialistas o los comunistas.

5.2.4. El proceso histórico del periodo 1940-1952.

En el proceso de carácter histórico de este periodo se constituyó “un discurso terrinorteño” (en lo lingüístico y en lo extralingüístico), en el cual tuvo lugar la emergencia de varias configuraciones significantes: las expresadas por las necesidades de la segunda guerra mundial y que propiciaron el desarrollo económico del norte de Baja California. En este sentido, la exterioridad de la patria fue una contingencia que benefició el crecimiento económico, propició la creación de capitales locales, y creó un mercado laboral que estimuló la inmigración y colonización con mexicanos de otras partes del país. Esto sobredeterminó, por un lado, la creciente y no satisfecha demanda de servicios públicos, en particular la educación; por otro, que los grupos que controlaban la economía local exigieran del gobierno federal el derecho político a tener un gobierno estatal. De esta manera, en esas configuraciones discursivas se expresaron los empresarios locales, los trabajadores y pobladores, el gobierno local, el gobierno federal, y la política de federalización educativa.

Este proceso histórico estuvo marcado por una tensión entre lo local y lo federal. La política de federalización centralizada de la educación, como un elemento contingente a las configuraciones del discurso terrinorteño involucró un antagonismo que llevó a la organización de la población en general, el gobierno local, los empresarios, y los maestros para financiar una parte de los recursos que permitieran construir escuelas y pagar el salario magisterial; así también, se abrió el espacio para la emergencia —durante toda la década de 1940 y en especial durante el alemanismo— de los conflictos magisteriales de índole salarial y laboral. En este sentido, al mismo tiempo las prácticas locales para atender el problema educativo crearon una articulación con el proyecto federal, sin cuestionar la incesante inmigración, quizá al considerarse

que Baja California Norte era una “tierra de promesa”, lugar para “hacer la patria”, y no había oposición al programa educativo de la Unidad Nacional.

Entre las identidades sociales destacadas durante este proceso histórico, estuvo la de los maestros como líderes sociales. La identidad de liderazgo social y guía moral de los profesores en las comunidades rurales propiciada desde el cardenismo, no se desvaneció bajo los lineamientos de la política educativa de la Unidad Nacional, sino que tal liderazgo se extendió a lo urbano en la década de 1940 (y se expresó mediante las imágenes de padre, sacerdote, soldado, misionero, las cuales evidenciaban los lazos creados con una población heterogénea que iniciaba e impulsaba el crecimiento de la región en términos laborales, políticos y culturales). Ellos, como migrantes que eran y que procedían de otras partes del país (formados en escuelas normales de otros lugares, como el estado de Colima, la Ciudad de México, y otras entidades), acompañaron a los demás inmigrantes que llegaban a radicar localmente, para atender las necesidades de gestión en la construcción de infraestructura escolar y dar educación a los niños, entre otras.

Asimismo, los maestros transmitían a la población, a través de la escuela formal y las prácticas y ritos civiles en las ciudades, la ideología y los elementos identitarios de la Unidad Nacional y de la mexicanidad. Al encabezar las diversas campañas (alfabetización, salud, higiene, antialcohólica) fueron investidos como guías morales.

En esas actividades, los maestros no sólo construyeron los lazos con la población, sino también al colaborar con otros actores como las autoridades locales, las educativas, los empresarios, con el propósito de buscar recursos para financiar la educación. En la medida que la conflictividad magisterial se manifestó por la ineficacia administrativa del gobierno federal que abandonaba a los maestros dejándolos sin sus salarios por largas temporadas, al mismo tiempo que los controlaba corporativamente, éstos empezaron a participar del sentimiento local en torno a la idea de que “el centro

se lleva todo”. En ese mismo proceso, los conflictos magisteriales tuvieron el apoyo de la población en general.

De allí que el papel del maestro como intelectual orgánico del Estado central, como agente articulador de la federalización centralizadora, desplegado mediante la práctica del liderazgo social y moral, adquiriera —durante los momentos de crisis laboral— rasgos de indecibilidad en su relación con el gobierno federal.

5.2.5. La construcción del liderazgo social y moral de los maestros en el periodo 1940-1952.

El liderazgo social y moral de los maestros en el Territorio Norte de la Baja California en el periodo estudiado, no surgió de manera *a priori* respecto del contexto social y político de la región, del periodo histórico, y de las políticas públicas federales, sino que se trató de un proceso sobredeterminado por las configuraciones discursivas ya mencionadas.

Un conjunto de elementos interpelatorios contribuyeron a la formación de ese liderazgo magisterial. De la misma manera que venía ocurriendo desde la creación del proyecto educativo vasconcelista, en la década de los veinte del siglo XX (la escuela rural mexicana), o el de la escuela socialista, el discurso de la política educativa de la Unidad Nacional (desplegado por la presidencia de la república, por los secretarios de Educación y por los pedagogos de la SEP), los profesores fueron llamados para servir en la construcción del Estado posrevolucionario. En el caso del periodo 1940-1952, el proyecto de la Unidad Nacional, de manera especial en el periodo avilacamachista (1940-1946) utilizó elementos míticos de orden religioso, militar y paternalista, que en el caso del contexto y las condiciones históricas del Territorio Norte de la Baja California fueron sobrepuestos a elementos de periodos gubernamentales anteriores, como las

figuras del apóstol, soldado, padre, las cuales correspondían a la orientación conservadora en que se pretendía encauzar a la educación, a fin de que la población consensara en torno a las nuevas formas de “ciudadanía” de un Estado posrevolucionario, que se consolidaba mediante el corporativismo, el autoritarismo, y de control a partir de un partido oficial dotado de enorme poder.

En el periodo alemanista (1946-1952) la construcción de imágenes y llamados al maestro bajaron de intensidad y casi desaparecieron del discurso presidencial; quizá porque el proyecto interpelador encabezado en el avilacamachismo por Jaime Torres Bodet, el apuntalamiento del sindicato magisterial único y del partido oficial, fueron mecanismos que ya no requerían de la utilización de imágenes del profesor como un misionero, como un apóstol o como un soldado, pues —como bien describió Monsiváis— el maestro pasó a ser un burócrata del Estado.

Las imágenes del maestro diseminadas desde el Estado, también circulaban y eran refrendadas en el imaginario de la población del Territorio Norte, y representaban para ésta, las esperanzas civilizatorias en la construcción de la entidad federativa y de incorporación al proyecto de nación que portaba los ideales de “justicia social” emanados del orden mítico instituido por la revolución mexicana. Aunque en términos económicos, la entidad seguiría dependiendo del desarrollo del suroeste de los EUA.

Las representaciones identitarias del liderazgo de los maestros, en el caso aquí estudiado relativo al Territorio Norte de la Baja California, están cargados de rasgos positivos, en el sentido de ser los guías morales e intelectuales de la niñez, luchadores, forjadores, guerreros, sabios, seres prodigiosos, etcétera, que además, padecían injustamente en su condición laboral, pues se consideraba que no había relación entre lo que se les exigía y lo que se les daba en términos salariales y de reconocimiento por parte del Estado.

Las prácticas sociales del liderazgo de los maestros se manifiestan en la diversidad de tareas de asistencia a las comunidades, tanto rurales como urbanas, asignadas por la autoridad educativa, las campañas de alfabetización, salud, antialcohólica, etcétera, la organización y participación en las fiestas cívicas, el entrenamiento militar, el fomento de relaciones interescolares binacionales. Así también, en el periodismo, la militancia en logias masónicas, la conducción de programas cívicos en la radio. Todo lo cual nos devela las distintas dimensiones del quehacer magisterial en la vida pública.

Por otra parte, el liderazgo social y moral de los maestros fue un aspecto creado por las necesidades del Estado, para la consecución de las políticas que requería para la federalización centralizadora, en términos de integrar una región a los proyectos nacionales representados por el cardenismo, la Unidad Nacional del avilacamachismo, y el afianzamiento del partido oficial.

5.2.6. Las huellas de la memoria viva.

La consideración de los maestros como líderes es construida desde la mirada ajena: por los otros, los que les asignaban su papel como guías morales y líderes intelectuales; por la población que se beneficiaba de ese papel, y por los estudiosos y especialistas que se han dado la tarea en el presente de narrar y tramar una historiografía sobre la función del maestro en la construcción del Estado posrevolucionario, ya desde la mirada centralizada o desde la regional. Sin duda, toda esa labor otorga, ya, elementos para estudiar las continuidades, rupturas, retrocesos, cambios, en la relación entre el Estado y los grupos sociales, a raíz de las diversas reformas educativas puestas en marcha después de la década de los sesenta y, sobre todo, a partir de la modernización educativa de los noventa.

Por otra parte, los testimonios proporcionados por los maestros entrevistados nos otorgan elementos de valoración sobre ellos mismos, acerca de su actuación en el periodo estudiado. Conscientes de que fueron “forjadores” de la patria chica y de su trascendencia por la labor magisterial, se ve en ellos una necesidad de justificación y de dar argumentos sobre la responsabilidad asumida y “el deber cumplido”. A lo largo de los testimonios recogidos, existe una visión positiva del quehacer educativo y de admiración, reconocimiento y de agradecimiento para los otros maestros que fueron para ellos un modelo a seguir. Sin embargo, en esos testimonios estuvo radicalmente ausente algún tipo de crítica a otras personas, o desacuerdo con determinadas políticas o gestiones gubernamentales. Pero, los testimonios, en algunos casos, manifestaron también silencios, quizá debido a la falla de la memoria o al deseo de no comprometerse, aún hasta el final de sus días.

Respecto del liderazgo como un rasgo de su actuación, no hubo mención alguna. Ello indica que la asignación, o su representación como líderes sociales o guías morales se ha construido *a posteriori*, en otras etapas de su vida, en la medida que se requería dotarlos socialmente de reconocimiento. Así, el liderazgo es una imagen construida por otros, por la comunidad, más allá, del análisis conceptual.

A manera de coda.

Así como muestran una diversidad de estudios historiográficos sobre el papel que los distintos gobiernos posrevolucionarios asignaron al maestro como intelectual orgánico del Estado y guía moral, el cual fue posible gracias la identificación de éstos con los valores propagados por el discurso del nacionalismo revolucionario, cualquiera que fuera su representación (escuela rural mexicana, cardenismo, unidad nacional, mexicanidad), en Baja California en la década de los cuarenta del siglo XX, de manera

posterior a lo ocurrido en otras regiones del país, y en la medida que se construía la “patria chica” y se lograba el proyecto federalizador, los maestros cumplieron radicalmente con lo que el Estado y la población esperaba de ellos, que fueran los artífices de la educación como un horizonte de esperanza y progreso regional.

Referencias

Bibliohemerografía

- Acevedo, Conrado, Piñera, David y Ortiz, Jesús (1983). "Semblanza de Tijuana, 1915-1930". D. Piñera Ramírez, (coord.). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC. (pp. 430-442).
- Aguirre Bernal, Celso (1983). "La mexicanización del valle de Mexicali". En D. Piñera Ramírez (coord.). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: Centro de Investigaciones Históricas UNAM-UABC, pp. 490-496.
- Aguirre Rojas, Carlos Antonio (2004). *La historiografía en el siglo XX. Historia e historiadores entre 1848 y ¿2025?* España: Montesinos.
- Aguirre Rojas, Carlos Antonio (2002). *Antimanual del mal historiador, o cómo hacer una buena historia crítica*. México: Ediciones La Vasija, A.C.
- Aguirre Rojas, Carlos Antonio (1996). *Los Annales y la historiografía francesa. Tradiciones críticas de March Bloch a Michel Foucault*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Aguirre, Teresa y José Luis Ávila (2000). "La revolución cuesta abajo". En Enrique Semo (coord.) *México, un pueblo en la historia*, vol. 5: Nueva burguesía. México: Alianza Editorial.
- Alegría Olazábal, Tito (1992). *Desarrollo urbano en la frontera México-Estados Unidos*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Alemán Valdés, Miguel (1946). Discurso al protestar como presidente de la República, ante el Congreso de la Unión, el 1º de diciembre de 1946. Consultado en: <http://www.biblioteca.tv/artman2/uploads/1946a/pdf>
- Althusser, Louis (2005). *Aparatos ideológicos de estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Vision.
- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. 1ª ed. en español, 1983. México: FCE.
- Anguiano, María Eugenia (1995). *Agricultura y migración en el valle de Mexicali*. Tijuana, B.C.: El Colegio de la Frontera.
- Araujo Cota, Fernando (2003). "Profesor Héctor A. Migoni Fontes: una vida muy bien empleada". En *Memoria 2002, duodécimo ciclo de conferencias*. Ensenada, B.C.: Seminario de Historia de Baja California, A.C., pp. 65-97.

- Arnaut, Alberto (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa, 1889-1994*. México: El Colegio de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Arnaut, Alberto (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México: CIDE.
- Baca Olamendi et al. (2000). *Léxico de la política*. México: FCE, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) México.
- Barbosa Heldt, Antonio (1985). *Cien años en la educación de México*. 3ª reimp, 1ª ed. 1973. México: Editorial Pax, Librería Carlos Cesarman, S.A.
- Bauman, Zygmunt (1987). *Legislators and Interpreters: On Modernity, Post-modernity and Intellectuals*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Bautista García, Cecilia Adriana (2005). "Maestros y masones: la contienda por la reforma educativa en México, 1930-1940". *Relaciones*, otoño, año/vol. XXVI, núm. 104, El Colegio de Michoacán, pp. 220-276.
- Benjamin, Thomas (2005). *La Revolución Mexicana. Memoria, mito e historia*. México: Editorial Taurus.
- Bobbio, Norberto, Nicola Matteucci, Gianfranco Pasquini (1982). *Diccionario de política*. México, D.F.: Siglo XXI Editores.
- Bolton, Hebert Eugene (1930). *Anza's California Expeditions*. 5 vols. Berkeley: University of California Press.
- Bonifaz de Hernández, Roselia (1994). "El noroeste: Baja California". En David Piñera Ramírez (coord.). *Visión histórica de la frontera norte de México*. Tomo V: *De la revolución a la segunda guerra mundial*. 2ª ed. Mexicali, B.C.: UABC/Editorial Kino/El Mexicano, pp. 131-144.
- Bonifaz de Rodríguez, María Eugenia (1999). "El gobierno de Esteban Cantú, 1915-1920". En *Ensenada, nuevas aportaciones para su historia*. Mexicali: UABC, cap. 15, pp. 471-501.
- Brading, David (1998). *Los orígenes del nacionalismo mexicano*. 7ª reimp., 1ª ed. 1980. México: Editorial Era.
- Brenton, T. (1962). Tijuana's Schools. En *Las Californias*. (t. II, núm. 4, octubre).
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2004). *Argumentación y poder. La mística de la Revolución Mexicana rectificada*. México: Plaza y Valdés, Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación.

- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1998). "Análisis Político de Discurso en la narrativa histórica. Reflexiones metodológicas de investigación". Ponencia presentada en el *Encuentro de Historiografía: Discursos, géneros y formato*. Ciudad de México: UAM-Azcapotzalco, 19 de septiembre.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1997). "De Cárdenas a Ávila Camacho, los maestros ya no fueron los mismos". En *Educación 2001*, núm. 23, abril, pp. 50-52.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1996). *Revolución Mexicana: mística y educación*. México: Editorial Torres y Asociados.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1994). *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México: DIE-Cinvestav/Conacyt.
- Buenfil Buenfil, Rosa Nidia (1990). *Identidad magisterial en el discurso revolucionario*. Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas-Cinvestav y Conacyt. [inédito, original de autor].
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1990a). Politics, Hegemony and Persuasion. Education and the Mexican Revolutionary Discourse during World War II. Phd thesis. University of Essex, Department of Government.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia y Mercedes Ruiz Muñoz (1997). *Revolución Mexicana: mística y educación*. México: Editorial Torres y Asociados.
- Calderón Mólgora, Marco Antonio (2006). "Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940". En *Relaciones*, primavera, año/vol. XXVII, num. 106, Colegio de Michoacán, pp.17-56.
- Cámara de Diputados (2006). *Informes presidenciales. Miguel Alemán Valdés*. México: Cámara de Diputados, LX Legislatura, Servicio de Investigación y Análisis.
- Canales Cerón, Alejandro (1995). "El poblamiento de Baja California". En *Frontera Norte*, vol. 7, num. 13, enero-junio, pp. 5-23.
- Castellanos, Laura (2007). *México armado, 1943-1981*. México: Editorial Era.
- Chartier, Roger (1996). "La historia hoy en día: dudas, desafíos, propuestas". En Ignacio Olabarrí y Francisco Javier Capistegui (coords.). *La "nueva" historia cultural: la influencia del postestructuralismo y el auge de la interdisciplinariedad*. Madrid: Universidad Complutense, pp. 19-33.
- Chávez Carrillo, Rafael *et al.* (comp.) (2003). *Maestros de Baja California*. (vol. III). México: Editorial del Magisterio "Benito Juárez" del CEN del SNTE.
- Chávez Carrillo, Rafael y Julio Rodríguez Barajas (comp.) (2000). *Maestros de Baja California*. (vol. II). México: edición de autor.

- Civera, Alicia (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de los maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense, A.C.
- Civera, Alicia (2003). "La historiografía del magisterio en México, 1911-1970. En Luz Elena Galván et al. *Historiografía de la educación*. México: COMIE, SEP, CESU (Colección La investigación educativa en México, 1992-2000, vol. 10).
- Civera, Alicia (1997). "Crisis política y reforma educativa. El Estado de México, 1934-1940". En Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: FCE, pp. 141-165.
- Cockroft, James (1992). "El maestro de primaria en la revolución mexicana". En Josefina Zoraida Vázquez, José María Kobayashi, et al. *La educación en la historia de México*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Cockroft, James (1985). *Precursores intelectuales en la Revolución mexicana, 1900-1913*. México: Conafe, Siglo XXI Editores.
- Contreras, Óscar (1989). "Una Isla llamada California: Hacia una periodización de la Historia. Económica Regional", en *Cultura Norte*, vol.2, núm. 7.
- Cruz González, Norma del Carmen (2007). "El poblamiento de Baja California y la influencia de la política de población en el periodo cardenista". En *Estudios Fronterizos*, vol. 8, núm. 16, julio-diciembre de 2007, pp. 91-122.
- Diccionario de historia de la educación*: <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario>
- Discursos de Alemán, 11 de septiembre a 30 de diciembre de 1945*. México: Biblioteca del Congreso de la Unión.
- Escobar Toledo, Saúl (2006). *Los trabajadores en el siglo XX. Sindicato, Estado y sociedad, 1907-2004*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Estrada Barrera, Enrique (2008). "El Asalto a las tierras". En periódico *El Mexicano*, Mexicali, B.C., 28 de enero.
- Félix, Enrique (1941). "El valor profesional del magisterio". En *Revista Nacional de Educación*, año 1, núm. 2, mayo 1941, pp. 462-470.
- Flores Magón, Ricardo (1911). "A los patriotas". En *Semanario Regeneración*. Los Ángeles, California, núm. 42, sábado 16 de junio. Consultado en: <http://www.archivomagon.net/Periodico/Regeneracion/CuartaEpoca/PDF/e4n42.pdf>
- Florescano, Enrique (2005). *Imágenes de la Patria*. México: Editorial Taurus.

- Florescano, Enrique (2003). *La Historia y los historiadores*. (3ª ed., 1ª ed. 1997). México: Fondo de Cultura Económica.
- Florescano, Enrique (2002). *Memoria mexicana*. México: FCE.
- Florescano, Enrique (1996). *Etnia, Estado y Nación*. México: Editorial Taurus.
- Galván, Luz Elena, Susana Quintanilla, Clara Inés Ramírez (coords.) (2003). *Historiografía de la Educación en México*. México: COMIE, SEP, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM (colección La investigación educativa en México, 1992-2002, vol. 10).
- Galván, Luz Elena (1985). *Los maestros y la educación pública en México*. México: CIESAS.
- Garduño, Everardo (1991). *Voces y ecos de un desierto fértil*. Mexicali: UABC.
- Garrido, Luis Javier (1986). *El Partido de la Revolución Institucionalizada. La formación del nuevo Estado en México, 1928-1945*. México: Siglo XXI Editores.
- Gellner, Ernest (1993). "El nacionalismo y las dos formas de cohesión en sociedades complejas". En *Cultura, identidad y política. El nacionalismo y los nuevos cambios sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Gellner, Ernest (1994). *Naciones y nacionalismo*. Buenos Aires: Alianza Universidad.
- Gerth, Hans y C. Wright Mills (1963). "Carácter y estructura social; la psicología de las instituciones sociales". En *Desarrollo Económico*, vol. 3, num. 3, oct-dic, pp. 493-495.
- Gilly, Adolfo (2006). *Historia a contrapelo. Una constelación*. México: Editorial Era.
- Gilly, Adolfo (1995). *Discusión sobre la historia*. México: Editorial Taurus.
- Ginzburg, Carlo (2010). *El hilo y las huellas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ginzburg, Carlo (2004). *Tentativas*. Rosario, Argentina: Prohistoria Ediciones.
- Ginzburg, Carlo (1994). *Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales*". En *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa.
- González Quirós, José Luis (2002). *Una apología del patriotismo*. Madrid: Taurus.
- González, María de Jesús (2000). "Aspectos de la educación pública en el norte de Baja California, 1882-1914". En *Calafia*, IIH-UABC (vol. X, núm. 5, julio-diciembre).
- González, María de Jesús (1995). *Características de la educación en Baja California durante el porfiriato*. Tesis de licenciatura en historia. Tijuana UABC-Escuela de Humanidades.

- Gouldner, Alvin W. (1979 [1950]). *Studies in Leadership. Leadership and Democratic Action*. Nueva York: Harper & Brothers.
- Gramsci, Antonio (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos Editor (Cuadernos de la Cárcel, núm. 2).
- Greaves, Cecilia (2008). *Del radicalismo a la unidad nacional. Una visión de la educación en el México contemporáneo, 1940-1964*. México: El Colegio de México.
- Hale, Charles A. (1996). "Los mitos políticos de la nación mexicana: el liberalismo y la revolución". En *Historia Mexicana*, XLVI, 4, pp. 821-837.
- Hall, Stuart (2003). "Introducción: ¿quién necesita identidad?". En Stuart Hall y Paul du Gay. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Hardt, Michael y Antonio Negri (2002). *Imperio*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, Natalio (1998). "Los indígenas frente a la educación bilingüe-bicultural". En *In tlahtoli, in ohtli. Memoria y destino de los pueblos indios*. México: Plaza y Valdés, pp. 83-89.
- Hobsbawn, Eric (2004). *Naciones y nacionalismo*. Barcelona: Crítica.
- Hobsbawn, Eric (1974). *Las revoluciones burguesas*. Barcelona: Labor.
- Howarth, David (2005). "Aplicando la teoría del discurso: el método de la articulación". En *Studia Politicae*, núm. 5, otoño, pp. 37-88.
- Jerónimo, Saúl (2002). "Introducción". En José Ronzón y Saúl Jerónimo (coords.) *Reflexiones en torno a la historiografía contemporánea*. México: UAM-Azcapotzalco, pp. 13-20.
- Katz, Friedrich (2000). *Pancho Villa*. Tomo 1. (2ª ed. ampliada). México: Ediciones Era.
- Knight, Alan (2001). "La última fase de la Revolución: Cárdenas". En Timothy Anna, et al., *Historia de México*. Barcelona: Crítica, pp. 250-320.
- Knight, Alan (1990). "Racism, Revolution, and *Indigenismo*: Mexico, 1910-1940". En Richard Graham. *The idea of race in Latin America, 1870-1940*. Austin, Texas: University of Texas Press, pp. 71-113.
- Knight, Alan (1989). "Los intelectuales en la Revolución mexicana". En *Revista Mexicana de Sociología*, UNAM, vol. 51, num. 2, abril-junio, pp. 25-65.
- Laclau, Ernesto (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (2004 [1987]). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. (2ª. ed.). Buenos Aires: FCE.

- Laclau, Ernesto (2002). "Muerte y resurrección de la teoría de la ideología". En Laclau, E. *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires: FCE.
- Laclau, Ernesto (1995-1998). *Glosario*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Pedagogía Crítica.
- Laclau, Ernesto (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, Ernesto (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Lazcano, Carlos (2004). "A 150 años del triunfo de Meléndrez". En periódico *El Vigía*, Ensenada, B.C., 22 de mayo.
- Latapí, Pablo (2005). "Introducción". En Jaime Torres Bodet. *Textos sobre educación*. (1ª. reimp., 1ª. ed. 1994). México: Conaculta (col. Cien de México).
- León Portilla, Miguel (1995). *La California mexicana: ensayos acerca de su historia*. México: UNAM-IIH, UABC.
- Lomnitz, Claudio (2001). Nationalism as Practical System: Benedict Anderson's Theory of Nationalism from the Vantage Point of Spanish America. En Claudio Lomnitz. *Deep Mexico. Silent México. Anthropology of Nationalism*. USA: University of Minnesota Press, pp. 3-34.
- Lugo, José (1983). "Los defensores de Baja California". En D. Piñera Ramírez (coord.). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: Centro de Investigaciones Históricas UNAM-UABC, pp. 718-725.
- Mannheim, Karl (2004). *Ideología y utopía. Sociología del conocimiento*. México: FCE.
- Maríñez, María del Rosario (2005). La escuela primaria en el Territorio Norte de la Baja California durante el régimen del presidente Lázaro Cárdenas, 1934-1940. Tesis de maestría en Ciencias Educativas. Ensenada, B.C.: UABC, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Mayer, Alicia (1995). "El proceso de recuperación simbólica de cuatro héroes de la revolución mexicana de 1910 a través de la prensa nacional". En *Historia Mexicana*, vol. XLV, núm. 2, octubre-noviembre, El Colegio de México, pp. 353-381.
- Medin, Tzvi (1997). *El sexenio alemanista*. (1ª edición 1990, 3ª reimp.). México: Editorial Era.
- Medina, Luis (1979). *Civilismo y modernización del autoritarismo. Historia de la Revolución Mexicana, 1940-1952*, vol. 20. México: El Colegio de México.

- Medina, Luis (1978). *Del cardenismo al avilacamachismo*. Vol. 18 de *Historia de la Revolución Mexicana*. México: El Colegio de México.
- Medina, Luis (1974). "Origen y circunstancia de la idea de unidad nacional". En *La vida política en México, 1970-1973*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Internacionales.
- Meyer, Jean (2001). "La reconstrucción de los años 20: Obregón y Calles". En Timothy Anna, et al., *Historia de México*. Barcelona: Crítica, pp. 215-249.
- Meyer, Lorenzo (2006). "Estados Unidos y la evolución del nacionalismo defensivo mexicano". En *Foro Internacional*, julio-septiembre, vol. XLVI, núm. 003, pp. 421-464.
- Meyer, Lorenzo (2004). "La guerra fría en el mundo periférico: el caso del régimen autoritario mexicano. La utilidad del anticomunismo discreto". En Daniela Spencer (coord.). *Guerra fría: México, América Central y el Caribe*. México: Miguel Ángel Porrúa, Secretaría de Relaciones Exteriores, CIESAS. pp. 95-117.
- Michels, Albert L. (1966). "El nacionalismo conservador mexicano. Desde la Revolución hasta 1940". En *Historia Mexicana*, Colmex, vol. XVI, núm. 2, octubre-diciembre, pp. 213-238.
- Milor, J. H. (1965). *Education in the State of Baja California*. Tesis doctoral no publicada. Los Angeles: University of California.
- Miranda Polanco, Rafael (1983). La educación elemental, media y superior. En David Piñera Ramírez (coord.). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC. (pp. 601-614).
- Molina-Enríquez, Gracia y Carmen Lugo Hubp (2009). *Mujeres en la historia. Historias de mujeres*. México: Salsipuedes Ediciones.
- Monsiváis, Carlos (2002). "El magisterio. Notas para una crónica". Conferencia impartida el 26 de enero de 2002 en el Primer Congreso de Educación Pública de la ciudad de México. En <http://www.df.gob.mx/virtual/altedu/monsivais.html>
- Monsiváis, Carlos (1977). "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX". En *Historia General de México*, tomo IV. México: El Colegio de México.
- Montero, Marco Arturo (1958). "Historia de la educación en la Baja California". En Gobierno del Estado de Baja California. *Memoria del Primer Congreso de Historial Regional*. Mexicali, B.C., Dirección General de Acción Cívica y Cultural.

- Mouffe, Chantal (2009). “¿Cuál democracia para un mundo multipolar agónico?”. Conferencia impartida en la Coordinación de Humanidades de la UNAM, 25 de noviembre [inédito].
- Moyano, Ángela (1983). “Baja California durante la invasión norteamericana”. En David Piñera Ramírez (coord.). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: Centro de Investigaciones Históricas UNAM-UABC, pp. 169-178.
- Niblo, Stephen R. (2004). *México en los cuarenta. Modernidad y corrupción*. México: Editorial Océano [1ª ed. en inglés 1999].
- Oikión Solano, Verónica y Marta Eugenia García Ugarte (eds.) (2006). *Movimientos armados en México, siglo XX*. Zamora, Mich.: El Colegio de Michoacán, CIESAS.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, Guillermo (1999). *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino”, 1932-1934*. México: El Colegio de México, Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Pérez Cervantes, Hermegildo (2008). *Historia de la educación en Mexicali*, Mexicali, B.C., Gobierno del Estado de Baja California, Instituto de Cultura de Baja California.
- Pérez Jiménez, Marco Antonio (2006). *Raza nación y revolución: La matanza de chinos en Torreón, Coahuila, mayo de 1911*. Tesis Licenciatura Historia. Departamento de Relaciones Internacionales y Ciencias Políticas, Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Universidad de las Américas Puebla.
- Pérez Montfort, Ricardo (2000). *Avatares del nacionalismo cultural. Cinco ensayos*. México: Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos, y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Picó, Josep y Juan Pecourt (2008). “El estudio de los intelectuales: una reflexión”. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 123: 35-58.
- Piñera Ramírez, David (coord.) (1983). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: CIH-UNAM-UABC.
- Piñera Ramírez, David (1983). “Tónica general del proceso de integración”. En D. Piñera Ramírez (coord.). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: Centro de Investigaciones Históricas UNAM-UABC, pp. 485-486.

- Piñera Ramírez, David y Jesús Ortiz (1983). "Panorama de Tijuana, 1930-1950". En D. Piñera Ramírez (coord.). *Panorama histórico de Baja California*. Mexicali: Centro de Investigaciones Históricas UNAM-UABC, pp. 535-548.
- Plascencia de la Parra, Enrique (1995). "Conmemoración de la hazaña épica de los niños héroes: su origen, desarrollo y simbolismos". En *Historia Mexicana*, vol. XLV, núm. 2, octubre-noviembre, El Colegio de México, pp.241-279.
- Quiroz Martínez, Manuel (1928). *La educación pública en el Distrito Norte de la Baja California, 1928*. Mexicali: [s.e.].
- Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan (1997). *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: FCE.
- Raby, David L. (1974). *Educación y revolución social en México, 1921-1940*. México: SEP (colección Sepsetentas, vol. 141).
- Ramírez, Rafael (1944). "El supervisor de educación rural". En *Educación Nacional*. SEP, febrero, pp. 41-46.
- Ramírez, Rafael (1941), "Los influjos educadores que irradian de los hogares y de la escuela deben unificarse". En *Revista Nacional de Educación*, año 1, núm. 5, agosto 1941, pp. 616-620.
- Ramos Escandón, Carmen (2008). "Veinte años de presencia: la historiografía sobre la mujer y el género en la historia de México". En Lucía Melgar-Palacios (comp.). *Acercamientos a la historia de las mujeres en México*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, pp. 31-54.
- Rico Moreno, Javier (2002). "La historiografía como crítica. Apuntes para una teoría de la historiografía". En José Ronzón y Saúl Jerónimo (coords.) (2002). *Reflexiones en torno a la historiografía contemporánea*. México: UAM-Azcapotzalco, pp. 69-79.
- Rockwell, Elsie (1997). "Reforma constitucional y controversias locales: la educación socialista en Tlaxcala, 1935-1936". En Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: FCE, pp. 196-228.
- Rockwell, Elsie (2007). *Hacer escuela hace estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. México: El Colegio de Michoacán, CIESAS, Cinvestav.
- Rodríguez, Abelardo L. (1993 [1928]). *Memoria administrativa del gobierno del Distrito Norte de la Baja California, 1924-1927*. Mexicali: SEP-UABC (colección Baja California: Nuestra Historia, vol. 5) [1ª edición, 1928, s.l., s.p.i.].

- Rodríguez Barajas, Julio (comp.) (1997). *Maestros de Baja California*. (vol. I). Tijuana: Ediciones Ateneo Ignacio M. Altamirano.
- Rodríguez Rosales, Armando (2006). *Esteban Cantú. La historia de un caudillo*. Mexicali: XXVIII Ayuntamiento.
- Romero Aceves, Ricardo (1985). *Baja California. Ensayo enciclopédico*. México: Costa-Amic Editores.
- Ronzón, José y Saúl Jerónimo (coords.) (2002). *Reflexiones en torno a la historiografía contemporánea*. México: UAM-Azcapotzalco.
- Ruiz Muñoz, María Mercedes (coord.) (2002). *Teorías, discursos y sujetos*, México: Ed. Plaza y Valdés-Seminario de Análisis de Discurso Educativo (Cuadernos de construcción conceptual en educación, núm. 5).
- Salas-Porras, Alejandra (1989). *Nuestra frontera norte ("...tan cerca de los EU")*. México: Editorial Nuestro Tiempo (colección Estudios Regionales).
- Samaniego López, Marco Antonio (2008). *Nacionalismo y revolución: los acontecimientos de 1911 en Baja California*. Tijuana: Instituto de Investigaciones Históricas-UABC, Centro Cultural Tijuana.
- Samaniego, Marco Antonio (2002). "¿Federal o autónoma? La estructura educativa en el Distrito Norte de la Baja California, 1915-1925". En *Historias*, núm. 51, enero-abril, pp. 51-79.
- Sánchez Ogás, Yolanda (1994). "Así ocurrió todo. El asalto a las tierras en 1937". En revista *De por acá*, Mexicali, B.C., núm. 1, enero-marzo.
- Sánchez Pontón, Luis (1941). "Mensaje a los maestros. Discurso pronunciado por el Secretario de Educación Pública, el 15 de mayo de 1941, en la fiesta que, para honrar a los maestros, se efectuó en el Estadio Nacional". En *Revista Nacional de Educación*, año 1, núm. 2, mayo, p. 162.
- Secretaría de Educación Pública (1946). *La obra educativa en el sexenio 1940-1946*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (s/n). *Por México. Doctrina alemanista*. México: SEP.
- Secretaría de Fomento Agropecuario (2009). "El Asalto a las tierras. Antecedentes y testimonios." OEIDRUS Baja California. Consultado en http://www.oeidrus-bc.gob.mx/oeidrus_bca/biblioteca/Estudios/Otros/MovimientoAgrario1937.pdf
- Sigüenza, Salvador (2007). *Héroes y escuelas. La educación en la Sierra Norte de Oaxaca, 1927-1972*. México: INAH, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

- Smith, Peter H. (2001). "El imperio del PRI". En Timothy Anna, *et al.*, *Historia de México*. Barcelona: Crítica, pp. 321-384.
- Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños (2001). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP-FCE.
- Taylor Hansen, Lawrence Douglas (2000). "La transformación de Baja California en estado, 1931-1952". En *Estudios Fronterizos*, enero-junio, vol. 1, pp. 47-87.
- Taylor Hansen, Lawrence Douglas (1995). "La revuelta magonista de 1911 en Baja California: acontecimiento clave en el desarrollo del sentimiento nacional entre la población peninsular norteña". En *Frontera Norte*, vol. 7, num. 13, enero-junio, pp. 25-47.
- Taylor Hansen, Lawrence Douglas (s/a). "El filibusterismo en el noroeste de México. Un análisis historiográfico". Consultado el 9 junio 2009 en: <http://www.uabc.mx/historicas/Revista/Voll/Numero%2010/Contenido/El%20filibusterismo.htm>
- Torres, Blanca (2005). *México en la segunda guerra mundial*. Vol. 19 de *Historia de la Revolución Mexicana*. 3ª reimp., 1ª ed. 1979. México: El Colegio de México.
- Torres Bodet, Jaime (2005). *Textos sobre educación* (1ª. reimp., 1ª. ed. 1994). México: Conaculta (col. Cien de México).
- Torres Bodet, Jaime (1944). *La escuela mexicana. Discursos, documentos y entrevistas*. México: SEP.
- Torres Bodet, Jaime (1944a). "Discurso el 15 de mayo de 1944, en el Palacio de Bellas Artes, con motivo del Día del Maestro". En *Educación Nacional*. SEP, mayo, pp. 295-297.
- Trejo, Rubén (2005). *Magonismo: utopía y revolución, 1910-1913*. México: Editorial Cultura Libre. Colección Voces de la resistencia.
- Trujillo Muñoz, Gabriel (2002). *La canción del progreso. Vida y milagros del periodismo bajacaliforniano*. Tijuana, B.C.: Instituto Municipal de Arte y Cultural-XVI Ayuntamiento de Tijuana, Editorial Larva.
- Trujillo Muñoz, Gabriel (2002). *Entrecruzamientos. La cultura bajacaliforniana, sus autores y sus obras*. Mexicali: UABC, Plaza y Valdés.
- Uruchurtu, Alfredo (1928). "Apuntes históricos sobre la educación en el Distrito Norte de la Baja California de 1821 a 1921". En Manuel Quiroz Martínez. *La educación pública en el Distrito Norte de la Baja California, 1928*. Mexicali, B.C.: s.e.

- Valenzuela Arce, José Manuel (1999). *Impecable y diamantina*. Tijuana, B.C.: El Colegio de la Frontera, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Valle, María Eugenia (1985). *Education in Baja California del Norte and Tijuana's First School*. Dissertation proposal. (May 5) San Diego State University.
- Vaughan, Mary Kay (2001 [1997]). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. [2ª ed. español, 1ª ed. en inglés1997]. México: FCE.
- Vaughan, Mary Kay (1997). "El papel político de los maestros federales durante la época de Cárdenas: Sonora y Puebla". En Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan. *Escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México: FCE, pp. 166-195.
- Vaughan, Mary Kay (1994). "The Construction of the Patriotic Festival in Tecamachalco, Puebla, 1900-1946". En W.H. Beezley, et al. *Rituals of rule, rituals of Resistencia. Public celebrations and popular cultura in México*. Wilmington, DE: Scholarly Resources, Inc., pp. 213-260.
- Vaughan, Mary Kay (1982). *Estado, clases sociales y educación en México*. Tomo II. México: FCE.
- Vázquez, Josefina Zoraida (1979). *Nacionalismo y educación en México*. 1ª reimp. de la 2ª ed. 1975. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.
- Velázquez Morales, Catalina (2002). "Sujeción administrativa de Baja California al proyecto nacional, 1915-1952". En Catalina Velázquez Morales (coord.). *Baja California. Un presente con historia*. Tomo II. Tijuana, B.C.: UABC, pp. 93-157.
- Zavala Domínguez, Clemente (2009). Presencia del Gral. Lázaro Cárdenas del Río en Baja California. Consultado en: <http://www.ens.com.mx/clezado/escritos.htm>
- Zavala R., León (1986). *Panorama histórico de la educación técnica en Tijuana, B. C.* Tijuana: Instituto Tecnológico de Tijuana.

Archivos y bibliotecas.

- Archivo General de la Nación, fondo Manuel Ávila Camacho, México, D.F.
- Archivo General de la Nación, fondo Miguel Alemán Valdés, México, D.F.
- Archivo Histórico del Estado de Baja California, Mexicali, B.C.
- Archivo Histórico de Tijuana, Instituto Municipal de Arte y Cultura, Tijuana, B.C.

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, México, D.F.

Archivo Histórico Municipal de Mexicali, B.C.

Hemeroteca Nacional, México, D. F.

Biblioteca Miguel Lerdo de Tejada, México, D.F.

Biblioteca de la Cámara de Diputados, México, D.F.

Publicaciones periódicas.

Diario Oficial de la Federación, 2/marzo/1942.

Periódico *ABC*, Mexicali, B.C.

Periódico *El Heraldo de Baja California*, Tijuana, B.C.

Periódico *El Tecolote*, Mexicali, B.C.

Periódico *Occidental*, Ensenada, B.C.

Periódico *Peninsular*, Ensenada, B. C.

Revista Minerva, Mexicali, B.C.

Entrevistas

Profesor Arvizu Alanís, Matías, Tijuana, B.C., 29 de julio de 2006.

Profesor Bermúdez Corona, Jesús, Tijuana, B.C., 28 de julio de 2006.

Profesor Bracamontes, Ismael, Tijuana, B.C., 27 de septiembre de 2006.

Profesor Gutiérrez Muñoz, Luis, Ensenada, B.C., 15 de agosto de 2006.

Profesor López, Manuel, Mexicali, B.C., 29 de septiembre de 2006.

Profesor Quiñones Sosa, Ramón, Tijuana, B.C., 26 de julio de 2006.

Profesor Pérez Cervantes, Hermenegildo, Mexicali, B.C., 29 de julio de 2006.

ANEXOS

Anexo 1

Estrategias para consultar, obtener, organizar y sistematizar la información documental.

1. Revisión de literatura historiográfica y conceptual.

Este trabajo se ha llevado a cabo mediante la ubicación y revisión, en algunos casos, de bibliohemerografía (libros, artículos en publicaciones especializadas, tesis, ponencias en congresos) en los siguientes sitios: bases de datos en la Internet; Biblioteca Nacional (CU), Biblioteca Central de la UNAM, Biblioteca del DIE-Cinvestav, Biblioteca del Colegio de México, Biblioteca del Congreso de la Unión, todas ellas ubicadas en la Ciudad de México. Asimismo, la Biblioteca del Colegio de la Frontera Norte, Biblioteca Municipal de Mexicali, B. C., y Biblioteca del Archivo Histórico Municipal de Tijuana, ubicadas en el estado de Baja California.

Los títulos fueron localizados y seleccionados teniendo en cuenta las siguientes temáticas, cuyo primer recorte fue el periodo que se estudia, 1940-1952: *a)* historia de la educación y profesores de Baja California; *b)* historia de la educación y profesores en México; *c)* diversos temas sobre Baja California: historia, agricultura, migración, historia sobre periódicos y periodistas; *d)* historiografía y análisis de los gobiernos posrevolucionarios, en especial los de Manuel Ávila Camacho y Miguel Alemán Valdés; *e)* los símbolos patrios; *f)* Los profesores como líderes morales; *g)* temas sobre nacionalismo e historia de los gobiernos posrevolucionarios. Al respecto ubiqué textos elaborados por funcionarios de la SEP; y material de profesores de Baja California; además de trabajos sobre nacionalismo, metodología para abordar los testimonios orales; y textos para estudiar las herramientas conceptuales.

Esta literatura, se ha ido consultando en la medida que la investigación lo ha exigido para ajustar las preguntas de investigación, para guiar la construcción del referente empírico y para tener un acercamiento conceptual.

2. Investigación de archivo o documental.

La investigación de archivo se realizó con la localización, revisión y selección de documentos producidos en el periodo 1940-1952 por diversas instancias de carácter público (la administración pública federal y del Territorio Norte de la Baja California; y por diversos actores de la localidad).

Para este propósito la consulta se llevó a cabo en un primer momento en la Ciudad de México,³⁴² en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (de agosto a octubre de 2005); en el Archivo General de la Nación (de enero a marzo de 2006); y en la Hemeroteca Nacional (noviembre de 2005, de mayo a junio de 2006 y de octubre a diciembre de 2006).

En un segundo momento se realizó en Baja California: en el Archivo Histórico Municipal de Tijuana; en el Archivo Municipal de Mexicali; y en el Archivo Histórico del Estado de Baja California (entre julio y septiembre de 2006). Inicialmente, en el proyecto de investigación se había planteado la consulta de archivos del sindicato magisterial, sin embargo esto no fue posible debido a su inexistencia. Es probable que muchos documentos acerca de los profesores se encuentren en archivos de índole personal que resguardan las familias.³⁴³

³⁴² Gran parte de los fondos documentales relativos al Territorio Norte de la Baja California se encuentran en repositorios ubicados en la Ciudad de México. Esto ha ocurrido así, primero porque bajo el status político-administrativo de Territorio, Baja California, siempre dependió del gobierno central hasta 1952, de manera que la documentación generada antes de ese año se concentraba en el Ejecutivo federal, con sede en la Ciudad de México. En las últimas dos décadas, el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Baja California ha llevado a cabo un proyecto consistente en fotocopiar los documentos relativos a esa entidad que se encuentran en el Archivo General de la Nación; sin embargo, aún cuando es un acervo muy valioso, en muchas ocasiones los criterios de selección no responden a las necesidades concretas de determinadas investigaciones, y en este sentido se forman vacíos de información o los documentos se encuentran descontextualizados en relación con el legajo de donde fueron extraídos. Por otra parte, los acervos históricos de publicaciones periódicas en Baja California son escasos y fragmentados, mientras que la Hemeroteca Nacional, ubicada en el Centro Cultural Universitario de la UNAM, resguarda un número importante de materiales correspondientes a las décadas de 1940 y 1950. Debido a esto, y como sugerencia de la lectura de la doctora Josefina Granja al proyecto de investigación, se aclaran los motivos por los cuales se privilegia la consulta en la Ciudad de México, y se dejó para una segunda etapa la consulta en el estado de Baja California.

³⁴³ En este caso, tuve la oportunidad de tener acceso al archivo del señor Blas Manrique, quien falleció el año de 2006 en la ciudad de Tijuana a la edad de 90 años. Él fue uno de los dirigentes del Partido Comunista Mexicano que llegó a Baja California en los años 30; fue un actor político de primer orden, y en el transcurso de su vida fue creando un acervo de documentos (de índole personal, libros, periódicos, recortes, revistas, carteles, fotografías, sobre los temas políticos que más le interesaban). Este acervo está en resguardo de su hijo Yuri Manrique, quien me permitió hacer una rápida revisión, de la cual pude obtener fotocopia de un documento de los años 50 donde un profesor de la localidad escribe una historia de la educación de Baja California. Por otra, el profesor Matías Arvizu Alanís, quien me concedió una entrevista en el verano de 2006, en Tijuana me sorprendió cómo se apoyó en material documental y hemerográfico

Por otra parte, en un momento de redacción de la tesis, fue necesario consultar en la Biblioteca del Congreso de la Unión en búsqueda de los informes presidenciales del periodo 1946-1952.

La labor en estos archivos ha sido fundamental para conocer dónde está la información sobre el tema que se estudia en esta investigación. En cuanto a las fuentes que albergan estos repositorios, también es posible hacer una valoración en aspectos relativos a: tipo de información (oficios gubernamentales, comunicados de organizaciones sociales y políticas, cartas personales, publicaciones de todo tipo, mapas, etcétera); soporte (papel, película, microfilm, fotografía); periodos que es posible identificar dentro del lapso que abarca esta investigación (1940-1952); quién generó la información, para quién y con qué propósitos.

Una vez que se llevó a cabo el trabajo de consulta y de selección documental, se consideró, en la etapa de la investigación de búsqueda de la información, que el material al que se tuvo acceso era incompleto o fragmentado (expedientes sin documentos, o con un solo papel, periodos con lagunas documentales, periodos con múltiples documentos, etcétera; colecciones incompletas de periódicos y revistas, o huellas de publicaciones que nunca llegaron a una hemeroteca, etcétera). De esta manera se llega a la percepción de que la investigación documental histórica está investida de lo azaroso, y sólo permite obtener pequeñas muestras o evidencias que pueden mostrar huellas o indicios de imágenes ocurridas en tiempo ya pasado. De allí que el análisis documental debe guiarse por la pregunta: ¿cómo inferir toda una red de significaciones con sólo unas cuantas huellas?

3. Estrategias para obtener, organizar y sistematizar la información.

En este apartado se narra sobre las estrategias para consultar, seleccionar y sistematizar la información obtenida en los repositorios arriba mencionados, de manera concreta en el Archivo Histórico de la SEP (el cual fue consultado durante el tiempo en que realizaba el curso propedéutico para ingresar al programa de doctorado: octubre-noviembre del 2005); a la Hemeroteca Nacional (también consultado, por primera ocasión, dentro del lapso del propedéutico, noviembre del 2005); tanto el Archivo

cuidadosamente archivado en carpetas, para ir guiando nuestra plática y mostrarme su trayectoria magisterial y política; tras su fallecimiento este archivo ha quedado en resguardo de su familia.

General de la Nación, la Hemeroteca Nacional, los archivos en Baja California y finalmente, la Hemeroteca Nacional (por tercera ocasión), los cuales fueron (consultados en ese orden en el transcurso del 2006. En el 2009, hubo necesidad de consultar la Biblioteca del Congreso de la Unión para tener acceso a información sobre los informes presidenciales del periodo 1946-1952.

a) Archivo Histórico de la SEP (AHSEP).

En el AHSEP a partir de su instrumento de consulta, ubiqué el fondo Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Baja California, el cual está organizado en Escuelas Rurales, Escuelas Urbanas, Serie: Inspección Escolar Federal. Revisé los expedientes y seleccioné información relativa a cada una de las poblaciones de Baja California en el periodo 1940-1952. A excepción de los informes de los inspectores escolares, la mayoría de los datos son muy escuetos, y en su mayoría son formatos en donde el director de la escuela informaba sobre actividades en la comunidad, asentaba nombre de los profesores, edades; también hay algunos datos sobre los programas escolares; así como algunas circulares emitidas por la Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios dirigida a los funcionarios educativos en el TNBC. La información seleccionada está íntegramente fotocopiada. Además, revisé y fotocopié algunos artículos publicados en la Revista de la SEP, y un texto sobre la labor educativa del régimen de Manuel Ávila Camacho.

b) Hemeroteca Nacional

En la primera consulta a la Hemeroteca Nacional (CU) (octubre del 2005) revisé el catálogo de publicaciones de Baja California y eso me posibilitó elaborar un listado de las publicaciones periódicas del Territorio Norte de la Baja California, 1940-1952. Allí aparecen 40 publicaciones de diversa índole; ante la imposibilidad en tiempo y una limitada disponibilidad de recursos materiales y económicos, de ellas seleccioné siete publicaciones a partir de dos criterios: uno, que abarcaran todas las poblaciones del TNBC y dos, que tuvieran una presencia más o menos constante; éstas fueron: periódico *ABC*, revista *Minerva* y semanario *El Tecolote*, editados en Mexicali; periódicos *Occidental* y *Peninsular*, editados en Ensenada; el periódico *El Herald de Baja California* y el semanario *Labor*, editados en Tijuana.³⁴⁴ Además inicié y finalicé la

³⁴⁴ De la población de Tecate no se encontró ninguna publicación.

consulta del periódico *ABC*, el texto de las notas informativas fue capturado directamente en la computadora; asimismo, seleccioné las notas del *Peninsular* correspondientes a un primer tomo (1948-1950) y el semanario *Labor*; ambas las enlisté por orden cronológico en una tabla donde se asientan los datos hemerográficos.

En los subsecuentes periodos (mayo-junio y octubre-diciembre de 2006) consulté en la Hemeroteca Nacional el semanario *El Tecolote*, la revista *Minerva*, el texto de las notas informativas fue capturado directamente en la computadora. También continué con la consulta del *Peninsular*, además de iniciar con el *Occidental*. En el caso de estas dos publicaciones fui elaborando la lista de las notas informativas seleccionadas por orden cronológico y en vez de capturar el texto utilicé una cámara fotográfica digital y formé un archivo de imágenes.

c) Archivo General de la Nación (AGN)

La consulta la llevé a cabo entre enero y marzo del 2006. Aquí revisé los ficheros de los fondos *Manuel Ávila Camacho* (1940-1946) y *Miguel Alemán Valdés* (1946-1952) por área temática. Del periodo 1940-1946 obtuve información relativa a: Baja California, educación pública escuelas en Baja California, federalización de la educación, profesorado de Baja California. Para el periodo 1946-1952: acuerdos presidenciales y Territorio Norte de la Baja California, Baja California, educación pública, escuelas en Baja California, partidos políticos en Baja California, y profesorado. Toda la información fue capturada directamente en la computadora, dentro de una tabla conformada con las fichas de cada documento, en cada una de las cuales se asienta la siguiente información: tipo de documento, quién es el emisor, a quién está dirigido, el contenido (ya sea completo o en síntesis), el lugar de emisión, fecha, y datos del expediente).

d) Archivo Histórico Municipal de Tijuana (AHMT)

En este repositorio encontré una colección del periódico *El Heraldo de Baja California*,³⁴⁵ más completa que la existe en la Hemeroteca Nacional (CU). Pude obtener

³⁴⁵ Esta colección fue ingresada en el 2006 al Archivo Histórico Municipal de Tijuana (AHMT) por cuestiones circunstanciales. Hace pocos años el periódico *El Heraldo de Baja California* fue cerrado por su dueño (Jorge Hank Rhon), sus instalaciones desmanteladas y el terreno vendido. A un obrero de la empresa le fue obsequiada la colección casi completa del diario para que la vendiera como papel viejo. Durante meses el periódico estuvo en el patio de terracería de la casa del obrero expuesta al sol, al viento, al aire y la lluvia. En el momento en que el obrero decidió vender el "papel viejo", el comprador se percató de que se trataba del Heraldo, por lo que dio aviso a la Sociedad de Historia de Tijuana. Ésta manifestó la imposibilidad de adquirirlo por falta de espacio y de recursos para trabajarlo, así que puso en contacto al comprador con el

información desde 1941 (primer año de edición) hasta 1952; pero, debido a que hay varios tomos extraviados y otros requieren restauración, se carece de material de algunos meses. El trabajo se realizó asentando los datos hemerográficos de cada nota en un listado en la computadora, y el contenido fue capturado mediante la cámara fotográfica digital, con lo cual conforme el archivo de imágenes correspondientes.

e) Archivo Histórico del Municipio de Mexicali (AHMM)

La información localizada aquí es la relativa al periodo gubernamental del gobernador Alfonso García González. Físicamente se trata de las copias al carbón de ocho informes de gobierno que abarcan el periodo 1947-1952. De ellos fotocopie lo relativo a los rubros de educación y otros de la administración que sirvieron para contextualizar y relacionar lo educativo. Cada informe viene acompañado de fotografías de la gestión de gobierno, de esta manera obtuve fotográficamente el material gráfico de las escuelas (reparaciones y construcción); actos donde aparece el gobernador en fiestas cívicas, reuniones con profesores y otros eventos; con este material también integre un archivo de imágenes.

f) Archivo Histórico del Estado de Baja California

En su instrumento de consulta (una plataforma computarizada) ubique los fondos *Pablo L. Martínez* y *Gobierno del Estado*. Del primero seleccione tres expedientes que contienen recortes de periódicos sobre la Escuela Normal Fronteriza y la formación del estado de Baja California en 1952, así como la autobiografía y fotografías del doctor Francisco Dueñas Montes. Del segundo fondo seleccione once expedientes que provenían de la Dirección de Educación Federal del TNBC, con información sobre los Patronatos Pro-Educación de Tijuana, Mexicali, Tecate; el proceso de federalización educativa; asistencia de personal y gastos de educación. Todo este material esta fotocopiado.

Archivo Histórico Municipal de Tijuana. Su coordinador, el historiador Gabriel Rivera Delgado buscó quien proporcionara los recursos monetarios para la adquisición de la colección, y este benefactor finalmente la donó al Archivo. En el momento en que se realizó la consulta (en el mismo 2006), el AHMT carecía de recursos para fumigar y restaurar la colección. Este archivo es una dependencia del Ayuntamiento de Tijuana, el cual para esa fecha estaba encabezado por el empresario Jorge Hank Rhon.

4. Banco de Datos

La información obtenida mediante la consulta de los archivos arriba mencionados fue organizada en un banco de datos. A continuación se detalla el archivo consultado, el volumen de la información obtenida, los años disponibles y el tipo de información a la que se tuvo acceso:

Tabla 1: Volumen y tipo de documentos por archivo³⁴⁶

| Archivo o repositorio consultado | Volumen documental seleccionado | Años | Tipo de información |
|---|---------------------------------|-----------------------------------|--|
| Archivo Histórico de la SEP ■ Fondo SEP. Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Baja California. | 153 doc. ³⁴⁷ | 1941, 42, 43, 44, 48, 46, 50, 51. | Actividades de las escuelas rurales y urbanas en sus comunidades. Nombres de profesores, nivel de estudios, edad. Algunos informes de directores de escuelas y de inspectores de zona. Comunicados de la DEPEyT y de la Dirección Federal de Educación de BC. Fotografías. |
| Archivo General de la Nación. Galería Presidentes. ■ Fondo Manuel Ávila Camacho ■ Fondo Miguel Alemán Valdés | 104 doc. 290 doc. | 1940-46 1946-52 | Documentos, acuerdos, de la presidencia de la república y de las secretarías de estado para el TNBC. Cartas, telegramas, memorandas, de actores políticos del TNBC, de ciudadanos, de todo tipo de organizaciones al Presidente |

³⁴⁶ El volumen documental seleccionado es un indicador con un alto grado de compactación, ya que las unidades cuantitativas “documento” y “notas” no muestran la extensión de los textos, los cuales en algunos casos pueden ser de una foja, o en otros, decenas de fojas.

³⁴⁷ Se refiere a “documento de archivo”, y de acuerdo con una conceptualización en archivística, se trata de documentos de tipo administrativo, cuyas fuentes generadoras son: una instancia gubernamental (federal o estatal); organizaciones políticas y sindicales o individuos. Estos documentos, cuyo valor es testimonial, forman parte, a su vez, de un acervo documental organizado y clasificado, es decir, el archivo consultado (Cfr. Fuster Ruiz, Francisco (1999). “Archivística, archivo, documento de archivo... necesidad de clarificar los conceptos”. En *Anales de Documentación*, núm. 2, pp. 103-120.

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | | de la República. Fotografías. |
| Hemeroteca Nacional <ul style="list-style-type: none"> ■ Periódico ABC (Mxl) ■ Periódico El Tecolote (Mxl). ■ Semanario El Peninsular (Ens) ■ Semanario Occidental (Ens) ■ Revista Minerva (Mxl) | 258 notas ³⁴⁸ 36 notas 325 notas 86 notas 11 notas | 1947-50 1942-48 1945-53 1946-47 1941-44 | Notas informativas, editoriales, artículos seriadados, columnas, colaboraciones, sobre acontecimientos locales, nacionales e internacionales. Fotografías. |
| Archivo Histórico Municipal de Tijuana <ul style="list-style-type: none"> ■ Periódico El Heraldo de BC ■ Literatura. | 1,018 notas | 1941-52 | Notas informativas, editoriales, artículos seriadados, columnas, colaboraciones, sobre acontecimientos locales, nacionales e internacionales. Fotografías. Escritos de profesores. Biografías. |
| Archivo Histórico Municipal de Mexicali <ul style="list-style-type: none"> ■ Gobierno del TNBC. Gobernador Alfonso García González. | 6 informes | 1947-52 | Informes de la gestión gubernamental en el ámbito del Territorio Norte de la Baja California. Fotografías. |
| Archivo Histórico del Estado de Baja California <ul style="list-style-type: none"> ■ Fondo Pablo L. Martínez ■ Fondo Gobierno del Estado | Sin cuantificar | 1940-1950 | Recortes periodísticos sobre procesos políticos, Escuela Normal Fronteriza. Autobiografía y fotos del Prof. y Dr. Francisco Dueñas Montes. Expedientes de la Dirección Federal de Educación. Personal adscrito. Federalización. Patronatos Pro-Educación. |

A su vez, el **Banco de Datos** ha sido organizado a través de las entradas: **fuentes, fecha, actor, contexto y elementos del nacionalismo**. La fuente se refiere a

³⁴⁸ En términos de géneros periodísticos: nota informativa, crónica, entrevista, editorial, artículo de opinión.

la entidad consultada (archivo, publicación periódica); y la fecha es la que aparece directamente en el documento de archivo o en relativa a la publicación de la nota periodística. Las otras entradas actor, contexto, y elementos del nacionalismo se detallan a continuación:

Entrada: Actor.

Esta entrada permite ubicar los temas donde el sujeto **Profesor** es el principal protagonista, ya sea en actividades de tipo escolar o en los distintos roles que desempeña en la comunidad, de acuerdo con la propia información:

Tabla 2: Actor Profesor

| Entrada: Actor | Posiciones de sujeto | Rol en la comunidad bajacaliforniana |
|---------------------------|----------------------------------|--|
| PROFESOR | Profesores | Actividades escolares |
| | Funcionario de la SEP | Inspector de zona, director de educación federal, director de escuela. |
| | Colaborador en periódicos | Director, articulista, columnista, reportero |
| | Asalariados | Demandante de mejores condiciones laborales; aumento de salario; pago puntual de salarios; atención médica, lotes para construcción de vivienda; capacitación magisterial. |
| | Huelguista | Participante en huelgas magisteriales |
| | Sindicalista | Dirigente; miembro de sindicato. |
| | Militante de partido | Miembro del PRI, dirigente, candidato a elección, funcionario de gobierno. |

| | | |
|--|--------------|----------------------------------|
| | Masón | Participación en logia masónica. |
|--|--------------|----------------------------------|

La entrada **Actor** también nos lleva a otros actores (ya sean individuos o colectivos) que interactúan con el sujeto Profesor:

Tabla 3: Otros actores

| Tipo de actor | Entrada: Actor |
|--------------------------|--|
| Gubernamental | <ul style="list-style-type: none"> • SEP • Secretario de Educación Pública • Dirección de Educación Federal en el TNBC • Gobierno del TNBC • Gobernador del TNBC • Ejército mexicano |
| Sociedad Civil | <ul style="list-style-type: none"> • Patronatos Pro-Educación • Sociedades de Padres de Familia • Organizaciones sociales (clubs) |
| Organizaciones Políticas | <ul style="list-style-type: none"> • PRI • Sindicatos |
| Individuos | <ul style="list-style-type: none"> • Dr. Francisco Dueñas Montes • Prof. Víctor H. Calderón |

Entrada: Contexto.

La entrada **Contexto** nos lleva a los ámbitos en que el sujeto **Profesor** se encuentra inmerso. La información documental permite tematizar de la siguiente manera:

Tabla 4: Los contextos internacional, política educativa de la Unidad Nacional, bajacaliforniano, educativo del TNBC y la frontera.

| Entrada: Contexto | Tema |
|----------------------|--|
| Internacional | <ul style="list-style-type: none"> • EUA • Segunda guerra mundial. • General Lázaro Cárdenas. Comandante de las Fuerzas Armadas Mexicanas en el Pacífico. |

| | |
|--|---|
| <p>Política educativa de la Unidad Nacional</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Gobierno de Manuel Ávila Camacho: 1940-1946 • Gobierno de Miguel Alemán Valdés: 1946-1952 • Reglamentación y reforma al Artículo Tercero constitucional. • Surgimiento del SNTE. • SEP. • Secretarios de Educación Pública: Luis Sánchez Ponton, Octavio Véjar Vázquez, Jaime Torres Bodet, Manuel Gual Vidal. |
| <p>Bajacaliforniano</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Avilacamachismo. • Alemanismo. • Braceros. • Campaña contra el vicio • Colonización de BC • Segunda guerra mundial, comités civiles de defensa, educación militar. • Convención bancaria. • Defensa de BC contra filibusteros. Pérdida de BC • Delincuencia infantil. • Fiestas cívicas. • Gasolina. • Historia de BC. • Juntas Patrióticas. • Masonería • Periodistas. • Sindicato Alba Roja • Renuncia y nombramiento de gobernadores. • Proceso de formación del estado de BC. • Sociedades mutualistas • Trabajadores. Nivel de vida, demandas, tuberculosis. • Vías de comunicación. |
| <p>Educativo en el TNBC</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Escuelas primarias urbanas y rurales. Actividades escolares. Calendario escolar. Inscripciones escolares. Festivales. Fin de cursos. Participación en fiestas cívicas. • Campaña de alfabetización. • Campaña antialcohólica. • Construcción y mejoramiento de escuelas. • Demanda de maestros. |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Educación física. • Educación militar. • Escuela Normal Fronteriza (proceso de institucionalización: antecedentes, creación, federalización). • Federalización educativa. • Visitas de alumnos mexicanos a escuelas en California, EUA; visitas y actividades de alumnos de California a escuelas del TNBC. • Huelgas y paros escolares. • Niños sin escuela. • Presupuesto para educación. • Sociedades de padres de familia. • Día del Maestro. | |
| <p>La frontera:</p> | <p>Acciones desde “el otro lado de la frontera”</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cierre de la frontera. • Facilidades y obstáculos de cruce a los residentes locales. • Construcción cerca fronteriza. • Tijuana vista por un estadounidense. • Turismo (marinos) • Demanda de obreros mexicanos. • Expulsión de braceros. |
| | <p>Acciones desde “este lado”</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Industria y comercio con productos mexicanos. • Importación de gasolina. • Defensa de la zona libre (comercio fronterizo). • Posesiones estadounidenses en territorio bajacaliforniano. • Construcción Puente México. • Cruzada mexicanista. • Estancia de braceros. |
| | <p>Acciones conjuntas de “este y el otro lado”</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Celebración de fiestas cívicas y tradicionales. • Tratado internacional de aguas. • Narcotráfico. • Convenio contratación de braceros. |

Entrada: Elementos del Nacionalismo.

En la información documental revisada, ya sea de manera particular o atravesando los temas ubicados en las entradas Actor y Contexto, se identifican los siguientes temas:

Tabla 4: Elementos del Nacionalismo

| Entrada: | Temas |
|-----------------------------------|---|
| Elementos del Nacionalismo | <ul style="list-style-type: none">• Héroes nacionales• Himno Nacional• La Libertad• La Patria• Mexicanidad• Patriotismo• Bandera Nacional |

En síntesis, la estructura del Banco de Datos organizada mediante las entradas: Actor Profesor, Otros actores, Contexto y Elementos del Nacionalismo, responde a la necesidad de construir una narrativa histórica en donde se de cuenta de la centralidad del sujeto Profesor como emisor, o como constructor, o como resignificador del discurso nacionalista en la frontera frente a Estados Unidos. Así también de las relaciones que se establecen con otros actores, y cómo los distintos contextos impactan en el discurso nacionalista.

5. Investigación testimonial.

Durante la investigación empírica, otra fuente de información fueron los testimonios recabados en entrevistas realizadas en Baja California (entre julio y septiembre del 2006) a profesores que vivieron durante el periodo que se estudia. Dado que en los objetivos de esta investigación no se encuentra realizar trayectorias de vida, la importancia de estos testimonios se centró en abrir posibilidades para ilustrar, contrastar, abundar, u otorgar otra mirada a las situaciones, contextos o acontecimientos mostrados por la información documental. No se trata de triangular la fuente testimonial con la documental, sino de sumar a la memoria social que subyace en los documentos de archivo y las notas hemerográficas, la memoria de individuos siempre matizada por los sentidos y la experiencia personal. Para abundar sobre lo anterior, Jorge E. Aceves Lozano nos aclara que:

Con frecuencia se utilizan las historias de vida para profundizar, en algún aspecto problemático, un proceso de investigación ya avanzado, puesto que con ellas se puede indagar cualitativamente algún tema concreto, que bien puede sintetizar o resumir algún universo complejo o bien cierto problema abstracto más amplio que se esté abordando.³⁴⁹

Los profesores entrevistados fueron los siguientes:

Tabla 5: Profesores entrevistados

| Lugar | Nombre | Edad (años) | Duración entrevista | Fecha d/m/a | Transcripción |
|----------|--------------------------------|-------------------|---------------------|-------------|---------------|
| Tijuana | Ismael Bracamontes | 97 | 1 h | 12/07/06 | Sí |
| " | Jesús Bermúdez Coronado | 86 | 1 h | 28/07/06 | Sí |
| " | Ramón Quiñones Sosa | 85 | 1:30 h | 26/07/06 | Sí |
| " | Matías Arvizu Alanís | 90 ³⁵⁰ | 1 h | 29/07/06 | Sí |
| " | Guadalupe Quirarte | 73 | 1 h | 10/06 | Sí |
| Ensenada | Luis Gutiérrez Muñoz | 96 | 1 h | 15/08/07 | Sí |
| Tecate | Víctor Manuel Espinoza Belueta | 76 | 1 h | 2/09/07 | Sí |
| Mexicali | Hermenegildo Pérez Cervantes | 82 | 1 h | 26/09/07 | Sí |
| " | Manuel López | 84 | 1:15 h | 26/09/07 | Sí |
| " | Gustavo Casanova Cárdenas | 65 | 30 m | 27/09/07 | Sí |

Para realizar estas entrevistas se elaboró una lista de temas que permitieron guiar la conversación. Sin embargo, aún cuando la lucidez estaba presente, sobre todo en los de mayor edad, el profesor fue narrando aspectos y situaciones personales conforme a su propio interés o a las posibilidades de su memoria. En algunos casos, los temas no fueron expuestos, o se omitieron, o el hilo de la narración no permitió abordar todos o cada uno de ellos. La mayoría de las entrevistas tuvieron una duración de una hora de acuerdo con las posibilidades que brindaban las condiciones de salud. Durante las entrevistas, hay quienes narraron profusamente y otros fueron muy breves.

La guía de temas fue la siguiente:

³⁴⁹ Jorge E. Aceves Lozano (1998). "La historia oral y de vida: el recurso técnico a la experiencia de investigación". En Jesús Galindo (coord.). Técnicas de investigación en sociedad, cultural y comunicación. México. Conaculta-Addison Wesley Losman, p. 72

³⁵⁰ Fallecido en enero de 2007.

- Nombre, lugar y fecha de nacimiento.
- Escolaridad, dónde, cuándo y en qué escuelas estudió.
- Estudios en la Escuela Normal (detalles sobre los programas y sobre los maestros, los libros que leyó).
- Cuándo y por qué llegó a Baja California.
- Breve explicación de su trayectoria magisterial.
- Pertenencia al sindicato, a alguna organización política, o a la masonería.
- Recuerdos sobre la política educativa de los presidentes Ávila Camacho y Alemán.
- Recuerdos sobre la ciudad (Tijuana, Ensenada, Tecate o Mexicali).
- Recuerdos sobre las fiestas cívicas.
- Recuerdos sobre lo que ocurría en la educación primaria.
- Cómo veían a la frontera, y cómo la vivían.
- Qué distinguía a los profesores egresados de la Escuela Normal Fronteriza de los profesores que provenían de otras normales del interior del país.
- Si considera que los profesores eran líderes morales en su comunidad, y por qué.

Anexo 2

Día del Maestro, por Olimpia Chacón.

Periódico ABC, Mexicali, B.C., 14 de mayo de 1950.

Mañana 15 de mayo es el día dedicado al Maestro. Es otra de las fechas que debemos recordar con cariño. Y nuestra mayor satisfacción deber ser rendir homenaje a los maestros de hoy en recuerdo de los que ayer fueron los nuestros.

La palabra maestro, es inmortal. ¿Quién no ha tenido maestros? Muchas veces no ha sido necesario ir a la escuela, en el hogar mismo, la madre y el padre son los maestros de sus propios hijos. La primera maestra es la madre que enseña a querer, a hablar, a comer, a vestiros, etc. Y aún la vida misma es maestra de las gentes. Los golpes mortales enseñan a ser diferentes.

La palabra es universal, sin pensarlo, a veces sin darnos cuenta, somos maestros, enseñamos lo que sabemos y otros ignoran. Pero volvamos a esos maestros que llevan la insignia del primer maestro del mundo: Cristo, que padeció y sufrió la injusticia humana. Esos maestros para los que va nuestro saludo en este día, los que están en la escuela, los que colaboran día con día con los padres a modelar la obra en la que han puesto sus esperanzas, y con la Patria, en un anhelo de un México mejor.

Ellos que se queman día a día desvelándose sobre los libros en su afán de enseñar. Los que nos enseñaron las primeras letras, los que nos dan a conocer la ciencia de las cosas, la historia de los pueblos, el conocimiento de la comunidad en que vivimos, el amor a la Patria, y el respeto que nos debemos, el amor a la Patria, y el respeto que nos debemos los unos a los otros.

Y el símbolo del maestro va con el alumno, desde el primer maestro, el segundo, el tercero, los maestros de la escuela superior, has que este termina su carrera. Y todos han depositado su grano de saber. Juntos han formado su personalidad, su individualidad, con un poco más de éste, un poco menos de aquél; pero todos han contribuido.

Y debiendo tanto como debemos al maestro, no sé por qué fácilmente los olvidamos. Salidos de la escuela, pocos son los que se acuerdan de sus primeros maestros, muchas veces aún estando en la misma aula, el ascender a un grupo superior con otro maestro, el del anterior parece que deja de existir.

Y los maestros de la escuela superior también son olvidados, podría pensarse que la juventud recuerda más; pero no, raras veces se les recuerda con verdadero cariño, más bien recordando las bromas de que los hicieron objeto o los malos ratos que los hicieron pasar. Y ellos siguen constantes con cada generación, con los recuerdos que cada una les deja, aquellos alumnos mejores, o los peores, los más inteligentes o los más tontos, los más pendencieros o los más pacíficos y cada vez cobran nuevos ánimos y sin guardar rencores el éxito de los que fueron sus alumnos les satisface, el fracaso de ellos los entristece, la familia entera en la que van desparramando la semilla del saber y su fuente de enseñanza muere solo con ellos.

Me parece que al haber dedicado este día en su honor, es como quitar un poco el polvo de la mente de las gentes, es como ayudar a recordar el ayer en que se fue alumno. Es que no sólo los alumnos de hoy deben felicitarlo es que el homenaje debe ser general. Que este día sea diferente para ellos, que sus luchas y sus trabajos encuentren una compensación: la gratitud de los alumnos y exalumnos." (*ABC*, 14 de mayo de 1950).

Anexo 3

“El Maestro”

Poema por José Cruz Márquez,

Periódico *ABC*, Mexicali, B.C., 14 de mayo de 1950.

Allá va entre la turba cual fantasma siniestro,
Sin que nadie siquiera fije en él su atención
Ese gran luchador que se llama MAESTRO
De principios severos y de leal corazón.

Allá va el abnegado forjador de idealismos,
Con el alma repleta de una nueva ilusión.
Va dejando en las almas, de sus anhelos mismos,
La semilla fecunda que nos da ilustración.

Allá va... ¡Abridle paso! Es el bravo guerrero
Que regresa triunfante de un combate mejor
Que en aquel que se vence con metralla y acero
Y deja en las almas desencanto y dolor.

Es el pobre labriego que la rica simiente
Va dejando en el surco de nuestra vida en flor,
Desprecio y miseria alzarán solamente
Como el único premio de su santa labor.

Es el sabio ignorante con anhelos de gloria,
Es un paria perdido en el bello festín;
Es un ser ignorado que no marca la Historia,
Es un ser despreciable, es un átomo ruin...

Es el púgil atleta que con alma de niño,

Desafía las tormentas de su negro penar,
Y nos va repartiendo con sagrado cariño,
La luz diáfana y pura que nos ha de alumbrar.

Mas... ¡Dejadlo que pase con su alforja cargada
Ese pobre viandante que llamáis PROFESOR!
Va buscando el camino de una tierra ignorada,
Sólo él sabe el secreto de una vida mejor.

Es el rico mendigo que nos va repartiendo
El tesoro valioso de su humilde saber,
Y que en cambio, impasible, sólo va recogiendo
Mísero mendrugo que le da el padecer.

Como Cristo, él el agua transformar puede en vino
Con su fe, inquebrantable multiplicar el pan
Cual Moisés, él nos viene a enseñar el camino
Que nos lleve triunfantes a otro nuestro Canaán.

Es apóstol grandioso de una nueva creencia
Que nos va prometiendo una vida eternal.
Él nos dice que sólo adorando a la Ciencia
Se consigue la dicha de llegar a inmortal.

Él nos va prediciendo nuestra vida futura
Y a estudiar afanosos exhortándonos va
Él nos da los principios de una nueva cultura
Y la luz refulgente de la santa verdad.

Y ese ser prodigioso que nos abre camino
Para entrar en el mundo por la vida a luchar
Sólo lástima inspira y desprecio mezquino
Aún a aquellos que un día tuvo él que enseñar.

Más no importa, MAESTRO, ¡Alza altivo la frente
Desafiando al Destino con supremo valor!
¡Qué te importa que el mundo te zahiera inclemente
Y que el vulgo se burle de tu noble dolor?

No desmayes ¡Trabaja! Que aunque pobre e ignorado
Siempre digno de gloria por tu Patria serás
¡Enarbola el pendón, oh valiente soldado!
Y a luchar ¡no vaciles! Que algún día vencerás.

Nuevo aliento recobra, glorioso denodado,
Y tus armas apresta para entrar a luchar.
A una nueva batalla hoy has sido llamado.
Es la lucha grandiosa por tu vida social.

Ya era tiempo que tú, que predicas día a día
El amor a la Patria, el progreso y la unión;
Sacudiendo el letargo de tu negra apatía,
Te congregues y formes una Magna Legión.

Tú que llevas atado a tu propio destino
El destino de un pueblo de indomable valor:
Conducid a ese pueblo por el amplio camino
Que lo lleve a gozar de otra patria mejor.

Tiene cardos la senda que a la Gloria encamina,
La subida es penosa que conduce al Tabor;
Pero no retrocedas... ¡Adelante... camina!
Porque así digno te haces de una gloria mayor.

Mas si exangüe cayeses en la lucha gloriosa,
Sin lograr, ¡oh MAESTRO! tu dignificación,

Morirás satisfecho... que aun la muerte es hermosa
Si se muere cumpliendo una santa misión.
(ABC, 14 de mayo de 1950).

Anexo 4

Posicionamiento del Análisis Político de Discurso en el campo historiográfico.

Para ubicar nuestro trabajo es necesario precisar a qué nos referimos respecto a la historiografía, dado que en la actualidad existen diversas propuestas acerca de la especificidad contemporánea de este campo, lo que ha dado lugar a que se manifiesten distintas formas de entender su objeto de estudio y sus posibles usos (Jerónimo, 2002: 13). En este aspecto, Javier Rico (2002) dice que el término historiografía tiene diversos referentes.³⁵¹

Por un lado, “[...] designa el conjunto de obras escritas que tratan de los acontecimientos humanos del pasado, es decir, lo que comúnmente se identifica como libros de historia [...]” (Rico, 2002: 70). También, puede comprender los problemas que abordan la filosofía, la teoría y la metodología de la historia, las cuales a su vez son objeto de indagación historiográfica. Asimismo, se designa con tal término a la práctica del trabajo del historiador y su producto, el cual está necesariamente ligado a la escritura (Rico, 2002:70).

Desde otra perspectiva, también puede entenderse como “[...] una disciplina del saber histórico”, cuyo propósito no se restringe a conocer los hechos del pasado, sino que esta noción sirve para estudiar las obras de historia, según la currícula de los programas de formación de historiadores. En este sentido se considera a la historiografía como “una disciplina que se tiene por objeto a sí misma, es decir, se orienta al estudio de las obras que ella produce y la constituyen, de las operaciones de la que son resultado, del proceso mediante el cual se integra como conjunto de obras y como un saber sobre tal conjunto de obras” (Rico, 2002: 71), esto es, una historia de la historiografía.

Ante tales perspectivas, el trabajo aquí realizado se asume de carácter historiográfico en la medida que es la puesta en práctica, desde dos vertientes, de una averiguación sobre acciones humanas realizadas en el pasado: por un lado, en la revisión de un conjunto de obras historiográficas, que al mismo tiempo constituye una de las fuentes de referencia; y por otro, en la construcción de una narrativa, esto es, una escritura que tiene como propósito interpretar cómo se constituyó una determinada

³⁵¹ Véase Ronzón y Jerónimo, coords., 2002; Aguirre, 2004; y Florescano, 2003.

identidad magisterial, la del liderazgo social y moral de los profesores, en un tiempo y espacio determinado.

Es importante señalar aquí la perspectiva de esta investigación frente a una diversidad de corrientes historiográficas contemporáneas referidas por autores como Enrique Florescano (2003), Carlos Antonio Aguirre Rojas (2004, 2002, 1996), Adolfo Gilly (2006, 1995) y Roger Chartier (1996); quienes han hecho un acercamiento para hacer inteligible elementos de orden temático y epistemológico en este campo disciplinario.

En lo que atañe a Florescano (2003), este autor identifica cuatro grandes corrientes de investigación historiográfica en la actualidad en México: una, la positivista, de la cual expresa que sigue extrayendo de los archivos montañas de datos que finalmente no mejoran la comprensión del pasado (Florescano, 2003: 33). Otra, a la que califica como “desencantada” porque: “niega la posibilidad de encontrarle un sentido al acontecer humano, proclama el fracaso de los ‘determinismos’ y de la historia económica y social en ‘producir una explicación coherente del cambio histórico’” (Florescano, 2003: 34), y en vez de eso, esa corriente propone realizar una investigación guiada por la curiosidad, sin metodología y explicaciones, sólo con base en la narrativa y con la intención de “revivir” literaria y emotivamente el pasado (Florescano, 2003: 34).

Otra perspectiva que distingue Florescano es la del marxismo, cuyos representantes contemporáneos siguen persistiendo en desentrañar el por qué del cambio social y mantienen en el horizonte el problema de la transición de un sistema económico o de un modo de producción a otro; así como por la forma en que los sistemas económicos dominantes se articulan con otros modos de producción, esto mediante la incorporación de desarrollos realizados desde la historia social y económica contemporánea (Florescano, 2003: 35-36).

Por otra parte, Florescano (2003) menciona como la cuarta corriente historiográfica la investigación de carácter académico que tiene como propósito elaborar la tesis para optar por el título de historiador. Esta corriente, que el autor identifica como prolongación de la Escuela de los Anales, se interesa en el funcionamiento de los sistemas económicos y sociales, el poder, la organización política, la cultura material, las mentalidades, la religión, las creaciones artísticas y científicas, entre otros temas y su práctica tiene lugar en las universidades. De ella dice que “su peso académico le ha

permitido fijar los patrones que miden la excelencia en los estudios históricos”, asimismo señala que “[...] Carece de políticas de investigación explícitas, y progresa más bien por agregación, por los sucesivos enriquecimientos que aporta cada nueva obra, y por los desafíos que estos desarrollos plantean a los historiadores que quieren acceder a las posiciones académicas más prestigiosas” (Florescano, 2003: 34-35).

Sin embargo, el hecho de clasificar o tipificar a un conjunto de corrientes historiográficas, aún cuando se especifique que se trata del caso de México, lleva a la exclusión de otras propuestas historiográficas como, por ejemplo, las referidas a los estudios de género en la perspectiva histórica,³⁵² o la de los pueblos originarios, sólo por mencionar algunas temáticas omitidas; o las consideradas “críticas” o a “contrapelo” de las historias oficial y académica.

En lo relativo a la historia crítica, Carlos Antonio Aguirre Rojas (2004, 2002, 1996) ha venido propugnando la necesidad de realizar “una buena historia crítica, científica, global y dialéctica” que lleve a “repensar la historia, el quehacer histórico y la historiografía de otro modo que el hasta hoy dominante en los círculos académicos y de formación”; asimismo, que provoque experiencias reflexivas y de aprendizaje en el lector (Aguirre, 2002: 9).

La historia crítica a la que se refiere Aguirre contraviene a la historia positivista y a la historia oficial porque ha ignorado a los indígenas, a las mujeres, a los campesinos, a los obreros, a las masas populares, y se ha centrado en presidentes, políticos conocidos, y en las pugnas de los grupos de élite (Aguirre, 2002: 13).

También, Aguirre señala que la historia académica ha omitido las realidades económicas, sociales, culturales y civilizatorias; y que es “terriblemente empirista y hasta antiteórica” (Aguirre, 2002: 25). Además, hace una crítica a los historiadores positivistas porque sólo se aferran a la dimensión erudita del trabajo del historiador y a contar “los hechos tal y como han acontecido”; y, expresa objeciones hacia los historiadores posmodernos, de quienes señala que:

[...] terminan por afirmar absurdamente que todo en la actividad del historiador es pura y total construcción libre, desde su problema u objeto por estudiar hasta su resultado discursivo, pasando incluso por sus fuentes, métodos, modelos y explicaciones específicas. Y como el sabio refrán popular nos enseña que “los extremos terminan por

³⁵² Véase Carmen Ramos Escandón (2008); y Gracia Molina-Enríquez y Carmen Lugo Hubp (2009).

tocarse”, es obvio que ha sido ese positivismo temeroso y cerrado el que le ha permitido prosperar a dicho posmodernismo en historia, por haber negado todo papel a la interpretación, lo que ha dejado el vacío que ahora explica que haya quien quiera restituirle todo a esa misma interpretación, hasta el punto de las delirantes posiciones postmodernas ya referidas (Aguirre, 2002: 107).

Sin especificar y generalizando, Aguirre dice que “ciertos historiadores de nuestro país han pasado, sin mediación alguna y en un salto verdaderamente mortal, desde el positivismo puro y duro hasta la defensa y promoción de los trabajos postmodernos de Hayden White, Michel de Certeau o Paul Veyne, entre otros” (Aguirre, 2002: 107).

De esa manera, en el proceso de exclusión sobre lo que este autor denomina una mala historiografía, Aguirre considera que una “buena historia crítica” sólo es posible hacerla retomando a autores como Carlos Marx, Fernand Braudel, Marc Bloch, Walter Benjamin, Immanuel Wallerstein y Carlo Ginzburg, entre otros, lo cual propone sin problematizar el aspecto onto-epistemológico o nociones de índole esencialista, sino sólo centrándose en el problema del sujeto de la historia: cambiar los grupos de élite por los grupos sociales considerados como subalternos, y continuando con perspectivas que recuperan visiones esencialistas del siglo XIX.

Otra propuesta para el quehacer historiográfico en México la ha elaborado Adolfo Gilly (2006) a partir de las posiciones ante la historia de autores como Walter Benjamin, Karl Polanyi, Antonio Gramsci, Edward P. Thompson, Ranahit Guha y Guillermo Bonfil Batalla (Gilly, 2006), quienes poseen un común denominador: reivindicar una historia cuyos actores centrales son los sectores oprimidos por el poder económico y político. Además, los autores referidos por Gilly pretendieron “cepillar a contrapelo el pelaje demasiado brillante de la historia”, de acuerdo con Benjamin (Gilly, 2006: 47); propusieron y definieron la tarea de estudiar y recuperar la historia de las clases subalternas retomando a Gramsci (Gilly, 2006: 27); quisieron llevar el escenario al “inmenso reparto de actores secundarios”, de acuerdo con E. P. Thompson (Gilly, 2006: 24), y mostrar “el enfrentamiento entre la economía de mercado innovadora y la economía moral de la plebe, arraigada en la costumbre, en su red de solidaridades y obligaciones mutuas” (Gilly, 2006: 30)

De esa forma, todos estos autores desarrollaron una mirada que no sólo ve la relación entre dominados y dominadores, sino que considera las complejas relaciones

entre subalternos, la “esfera autónoma” de su política según Guha (Gilly, 2006: 26-30), su imaginario común enraizado en la experiencia; también reivindican la historia propia de los pueblos indios, ignorada o distorsionada en beneficio de las narraciones históricas de los grupos dominantes, creadores de la idea de la nación mexicana (de acuerdo con Bonfil Batalla); asimismo, describieron y sacaron a la luz el lado oculto de la gran transformación industrial, como lo menciona Polanyi (Gilly, 2006: 49-59), la inconmensurable destrucción que significó y significa la imposición violenta del mercado capitalista desde el siglo XVIII, a lo largo del sangriento siglo XIX y de las dos guerras mundiales del siglo XX (Gilly, 2006: 105-116).

Por su parte, Roger Chartier (1996) en el artículo “La historia hoy en día: dudas, desafíos y propuestas” no refiere a corrientes historiográficas, sino que revisa en qué consistió la crisis en la historia tradicional, sus métodos, y sus fundamentos epistemológicos, a raíz del debate en torno a la consideración de la historia como narrativa, y el surgimiento del giro lingüístico.³⁵³ Sobre estos aspectos los elementos abordados por Chartier abarcan los siguientes puntos:

Uno, el que atañe a la crisis de los paradigmas (o metarelatos) que empieza a configurarse en los años sesenta, y llega a su mayor expresión a finales de los ochenta; y que consistió en una pérdida de la capacidad comprensiva del marxismo, el estructuralismo y los métodos cuantitativos para seguir sosteniendo un pasado inmóvil y determinable, lo cual desestabilizó los principios de inteligibilidad aceptados, no sólo por los científicos sociales, sino también por los historiadores.³⁵⁴

Dos, Chartier, a partir de los planteamientos de Michel de Certeau, Paul Ricoeur y Jacques Rancière, alude a la toma de conciencia por parte de los historiadores de que su discurso es una narración, es decir, que los historiadores son escritores. Sin embargo, tal planteamiento causó una enorme preocupación a quienes —como el propio Chartier—consideran a la historia una ciencia social, o como Ginzburg, quien actualmente sostiene un debate para descalificar a los representantes del giro lingüístico o posmodernos (Ginzburg, 2010: 10-15). En este sentido, la crítica de Chartier está dirigida a debatir contra Hayden White, quien ha señalado: “Ha habido una resistencia a considerar las narraciones históricas como lo que manifiestamente son:

³⁵³ La analítica de Chartier, a diferencia de la tipología historiográfica o la consideración de historiografías “buenas” o “malas”, tiene elementos con los cuales es posible dialogar desde la mirada del Análisis Político de Discurso.

³⁵⁴ Ernesto Laclau en su libro *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, enmarca sus propuestas filosóficas y políticas en el marco de esta crisis epocal (véase Laclau, 1993).

ficciones verbales cuyos contenidos son tan inventados como descubiertos y cuyas formas tienen más en común con sus 'parejas' en la literatura que con aquellas en la ciencia" (citado por Chartier, 1996: 31).

Para Chartier, si la historia empezó a inscribirse en la categoría de las narraciones, eso no significa una reclasificación disciplinaria, sino una preferencia por ciertas formas de narración en detrimento de otras consideradas clásicas. Por ejemplo, en el caso de los relatos biográficos cruzados por la microhistoria, los primeros no utilizan las mismas figuras o construcciones que los grandes relatos estructurales de la historia global o los relatos estadísticos de la historia serial.

En aras de argumentar el estatus de científicidad de la historia, Chartier pone en primer plano la necesidad de:

[...] recordar que el objetivo de conocer es constitutivo de la intencionalidad histórica misma y fundamenta las operaciones específicas de la disciplina: construcción y tratamiento de datos, producción de hipótesis, crítica y verificación de resultados, validación de la adecuación entre el discurso del saber y su objeto. Aún si se escribe en forma "literaria", el historiador no hace literatura, y ello a partir del hecho de su doble dependencia. Dependencia en relación con el archivo, por tanto, dependencia en relación con el pasado del cual el archivo es huella (Chartier, 1996: 32).

Además, Chartier en su argumentación en defensa de esa disciplinarietàad, alude a otro tema que está detrás de los planteamientos de la historia como narrativa literaria, que es el relativo a lo falso en la historia, problema planteado también por Ginzburg (2010). Sobre este aspecto señala:

[...] el trabajo de los historiadores sobre lo falso, que se cruza con el de los historiadores de la ciencia, [...] es una forma paradójica, irónica, de reafirmar la capacidad de la historia para establecer un verdadero saber. Gracias a sus técnicas propias, la disciplina es apta para hacer que se reconozcan los falsos como tales y, por consiguiente, para denunciar a los falsarios. Es así, volviendo sobre dichas desviaciones y sus perversiones, como la historia demuestra que el conocimiento que produce se inscribe en el orden de un saber controlable y verificable, equipada para resistir a lo que Carlo Ginzburg ha designado como "la máquina de guerra escéptica" que niega a la historia toda posibilidad de contar con la realidad que fue y de separar lo verdadero de lo falso (Chartier, 1996: 33).

Es interesante cómo en el mismo contexto en que se abrió el debate en torno a la consideración literaria de la historia, los desarrollos historiográficos y la postura epistemológica de Carlo Ginzburg vinieron a abonar a las críticas sobre las pretensiones de un conocimiento sistemático y cuantitativo basado en la abstracción, la generalización y la definición de leyes, como lo predicaban los paradigmas provenientes del marxismo, la historia serial y cuantitativa.

En el artículo “Spie. Radici di un paradigma indiziario”,³⁵⁵ publicado en 1979, Ginzburg propuso un conocimiento con base en la recopilación de huellas, rastros o síntomas, a la manera en que procedía Sigmund Freud, Arthur Conan Doyle y G. Morelli. El diseño de Ginzburg supone que la historia es una disciplina de lo concreto, lo irrepetible, lo singular y lo cualitativo; así como que el conocimiento de la realidad es indirecto, mediado y fragmentario (Ginzburg, 1994).

Ginzburg escribe que luego de su lectura de Arnaldo Momigliano dio cuenta de las implicaciones de orden moral, política y cognitiva de la tesis que borraba la distinción entre relatos históricos y relatos de ficción (Ginzburg, 2010: 11). Esta distinción es retomada por este autor como una disputa por la representación de la realidad, como un desafío frente a lo que él denomina “escepticismo posmoderno”. Ante ello, Ginzburg se vale de una argumentación tomada a su vez de Marc Bloch: “Si se indaga en el interior de los textos, a contrapelo de las intenciones de quien los produjo, pueden sacarse a la luz voces no controladas”; se refiere a las voces de las mujeres y hombres que se apartaban de los estereotipos sostenidos por los jueces durante los procesos inquisitorios (Ginzburg, 2010: 15).

En el modelo de Ginzburg sale a la luz la subjetividad, y ello abre nuevos temas y problemas para mirar de forma distinta. En este sentido, el paradigma indiciario también se inscribe dentro de las propuestas historiográficas que desestabilizan las representaciones esencialistas y hegemónicas que se asumían como verdaderas y objetivas. Así, el modelo indiciario otorga al análisis histórico la posibilidad de pensar un sujeto que se define en relación con la experiencia de una “realidad” que él mismo construye e interpreta. Esto nos hace ver que el sujeto no es ya cautivo de las estructuras y de leyes inconmensurables, ni un contemplador pasivo, sino un activo constructor de mediaciones.

³⁵⁵ La traducción en español fue publicada en 1994.

Es importante mencionar en esta revisión, precaria y fallida al tratarse de una selección de un conjunto más amplio y complejo de propuestas historiográficas, que el paradigma indiciario ha sido considerado por Aguirre (2002) dentro de lo que él llama “historia crítica”; y por Gilly, “historia a contrapelo” (2006). La importancia de la obra historiográfica y la propuesta metodológica de Carlo Ginzburg radica en que cada vez más se reconoce al método indiciario como un paradigma de investigación histórica.

Para la nueva historiografía, la narración adquiere un nuevo estatuto de vital importancia, el relativo al campo de la epistemología, en el sentido de que, si el conocimiento del mundo está mediado por el lenguaje, entonces ese conocimiento ya no se presenta como una forma de copiar o representar literalmente una realidad objetiva desligada al sujeto. Frente a la pretensión objetivista, el nuevo sentido subjetivista sostiene que los seres humanos dan sentido a lo que experimentan sólo a través de una reestructuración de la experiencia en una trama narrativa que posee todas las características de una historia ficción, sin que esto vaya en detrimento de la naturaleza científica de la disciplina histórica.

De esa manera, la revisión anterior permite situar a esta investigación dentro de una especificidad historiográfica representada por el APD, analítica que se ubica como un entramado de elementos conceptuales y epistemológicos inscritos en el giro lingüístico, y abona a la desestabilización de las certezas sostenidas en los paradigmas con pretensiones objetivistas aludidos líneas arriba.