

Gilberto Guevara Niebla
**La educación superior
en el ciclo desarrollista
de México.**

INTRODUCCIÓN

La Revolución Mexicana no alcanzó a producir de inmediato estructuras de educación superior que sirvieran como instrumentos eficaces para la realización de su programa de reformas sociales y que se identificaran por su definición ideológica con las fuerzas revolucionarias. En cambio, heredó del sistema porfiriano instituciones como la Universidad Nacional que habían sido concebidas en el seno de proyectos sociales distintos al que se proponía realizar el régimen revolucionario.

Aunque tuvo un inicio espectacular con Vasconcelos en la SEP, la obra educativa de la Revolución se desplegó lentamente. En la primera fase de su existencia, el Estado emanado de la revolución concentró sus esfuerzos en la escuela básica rural, la cual era la esfera educativa que beneficiaba de inmediato a las masas campesinas. Sólo gradualmente fue interviniendo en los niveles educativos superiores. La Escuela de Salud Pública fue creada en 1922 y la Escuela Nacional de Agricultura fue reinaugurada en Chapingo en 1923. En 1925 se creó la Escuela Secundaria y de esa manera se despojó a la Universidad Nacional de un ciclo educativo que hasta entonces se hallaba bajo su sola influencia.

Mientras fue rector, y más tarde, como secretario de Educación, Vasconcelos insistió inútilmente ante los dirigentes universitarios para que la institución se acercara al pueblo a través del extensionismo. En realidad, la Universidad constituía el centro organizador de un núcleo social de intelectuales (escritores, filósofos, artistas, profesionistas liberales) a los cuales la Revolución había arrebatado violentamente sus antiguas condiciones de privilegio y a quienes les negaba hasta ese momento, el acceso a los beneficios del desarrollo. Exceptuando el breve periodo en el que Vasconcelos fue funcionario estatal (1921-23), las relaciones entre la Universidad Nacional y el Estado revolucionario estuvieron dominadas por la tensión y el conflicto. En vez de acercarse al poder público, los universitarios buscaron alejarse (protegerse) de el y finalmente lograron su propósito en 1929, cuando el Estado resolvió conceder a la institución su autonomía.

Al conceder su autonomía a la Universidad Nacional, los gobernantes buscaban, en cierta forma, desprenderse de ella, persuadidos de que no podía constituir un instrumento educativo adecuado para

impulsar las reformas sociales que ellos se proponían realizar. La Universidad era una institución liberal por su ideología y por su función básica de formación de profesionistas liberales; la política del Estado, en cambio, era una política populista, intervencionista, que contradecía los principios liberales. La Universidad, sin embargo, no fue suprimida sino que sobrevivió como una entidad social “distinta” y aislada de las políticas educativas del Estado. El impulso oficial a la educación socialista la llevó a un enfrentamiento crucial con el poder (1933) que se resolvió con la concesión de la llamada "autonomía absoluta" que, en la práctica, puso a la institución al borde del colapso. La Universidad de México (la ley de 1933 le había quitado el calificativo de "nacional") pudo, sin embargo, sobrevivir en un estado de permanente postración financiera.

A principios de los años treinta se inició un proceso de ascenso de la lucha de masas sin precedentes que cristalizó en el ascenso del general Lázaro Cárdenas a la Presidencia de la República. Cárdenas lanzó un proyecto de reformas sociales de hondo alcance que en su sentido último aspiraban a integrar a México como una nación moderna, pero en el cual la integración nacional se haría sobre la base de una alianza fundamental entre la burocracia política gobernante y las masas trabajadoras del país. En el cardenismo, las masas organizadas constituyeron la palanca formidable del cambio social. Entre 1934 y 1940 hubo en el país impresionantes movilizaciones campesinas y el número de huelgas obreras alcanzó una cifra muy elevada, pero en todos estos enfrentamientos de clase el Estado intervino como elemento de arbitraje, estableciendo límites a la acción de las masas. En el plano económico el cardenismo se propuso la estructuración de una economía popular fundada en el desarrollo industrial. La realización de este proyecto se cifraba en la erección del Estado en tanto elemento rector del desarrollo y su conversión en un componente productivo de significación propia. Por esta vía México llegaría a ser, se afirmaba, un país de economía mixta en la cual las masas trabajadoras participarían del consumo. En esa dirección se perfilaba el nacional-populismo cardenista.

La realización del proyecto exigía, lógicamente, la formación de un tipo de cuadro intelectual cualitativamente diferente del cuadro profesional universitario. Cárdenas lanzó una reforma educativa radical que se inició con la aprobación (en 1934) de la llamada Ley de Educación Socialista y que incluyó la creación o reestructuración de una serie de instituciones de educación técnica y popular abocadas a la formación de especialistas que respondieran a las necesidades específicas del desarrollo. Entre estas instituciones estaban las Escuelas Regionales Campesinas, la Escuela Nacional de Agricultura, la Escuela Nacional de Maestros y el Instituto Politécnico Nacional. Todas ellas eran instituciones impregnadas de una filosofía nacionalista y antimperialista y recibían como alumnos

fundamentalmente a hijos del pueblo. En realidad, Cárdenas había postulado una política explícita en la que se afirmaba que los beneficios de la educación deberían recaer en las masas trabajadoras, y dentro de esta intención se concibieron los proyectos del Instituto Nacional de Estudios Superiores para Trabajadores (INEST) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), mediante los cuales se abría la puerta de la educación superior a los trabajadores y sus hijos. Muy pronto, sin embargo, se revelarían los límites de ese proceso.

En las siguientes páginas nos proponemos estudiar el viraje histórico que se opera en México al cierre del sexenio cardenista y explicar algunos elementos básicos de la nueva política del Estado en materia de educación superior.

EL TERMIDOR DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Aunque en los primeros años del gobierno del general Cárdenas en México se había experimentado un segundo clímax revolucionario, a partir de 1938 se hizo ostensible un cambio en la orientación del país, tanto por la disminución acentuada de la lucha social cuanto por la negligencia del poder público ante sus antiguos proyectos radicales. Tal sería el caso de la suerte que tuvieron proyectos como el del Instituto Nacional de Estudios Superiores para Trabajadores o, incluso, el proyecto mismo del Instituto Politécnico Nacional. El salto histórico se consumó con la sucesión presidencial de 1940 y el acceso a la presidencia de la República de Manuel Ávila Camacho. Esta transición política representó una mutación en el interior mismo del aparato estatal que traería como consecuencia final el abandono por parte del poder público del proyecto nacional populista y la adopción de un proyecto desarrollista, neoliberal, cuya aplicación significó una reorientación radical de la vida política nacional. En el nuevo proyecto, el desarrollo nacional se concebía a través de una vía privilegiada, la industrialización, pero el impulso a la industria ya no se contemplaba como un esfuerzo para integrar una economía popular, en donde las masas trabajadoras tuvieran acceso al consumo de productos industriales. Al contrario, dentro de los nuevos lineamientos para el desarrollo se proclamaba una industrialización acelerada del país que se cifraba, fundamentalmente, en la contención de las tasas salariales; por otro lado, en el nuevo esquema la acción económica del Estado dejaba de tener sentido propio y se refuncionalizaba para ponerla al servicio del capital privado. La contención de los salarios se consiguió a través de la nueva orientación que la vida sindical tomó en las postrimerías del cardenismo. Al finalizar el sexenio cardenista México, en efecto, se había convertido en un país organizado, pero esa organización no correspondía, ni podía corresponder, a la organización que caracterizaba a los países avanzados.

México no se convirtió en una sociedad de "ciudadanos", parlamentaria, al estilo de esos países, sino que se metamorfoseó en un país corporativizado. En 1938 se había constituido el Partido de la Revolución Mexicana. El PRM era realmente un aparato administrador de corporaciones en la medida en que bajo su estructura se agrupaba un conjunto de organizaciones de masas de naturaleza abiertamente corporativa: la CNC, la CNOP, la CTM y, por último, un sector militar que estaba destinado a desaparecer como tal en poco tiempo. El país se había convertido en una sociedad corporativizada y estructurada por medio de organizaciones sectoriales que se reunían en un partido oficial central construido bajo la dirección de la misma burocracia política gobernante.

Esta corporativización de las masas trabajadoras tuvo un doble significado. Mientras el poder público impulse una política popular de redención de las grandes masas del pueblo, estas organizaciones fueron un instrumento poderoso y decisivo para contener las aspiraciones de la burguesía, pero cuando la burocracia política modificó su política y se decidió a favorecer la idea de la "expansión industrial a toda costa" y a aliarse para ello con la burguesía industrial, en ese momento las organizaciones de masas creadas por el Estado se convirtieron en una agobiante camisa de fuerza para las masas trabajadoras. A partir del viraje histórico de 1940, la misma función de las burocracias corporativas se transformó: si antes los dirigentes sindicales actuaban para favorecer la lucha reivindicativa de sus agremiados, ahora se esforzaban por mediatizar esa lucha y destruir todo espíritu combativo dentro de sus organizaciones so pretexto de que la renuncia a mayores salarios favorecía el desarrollo de la industrialización. Por otro lado, cuando los trabajadores urbanos o rurales lograron, en ocasiones excepcionales, romper las estructuras de control corporativo y lanzarse a la lucha de manera autónoma, en esos casos el poder público apeló a sus recursos represivos y sofocó, por la violencia jurídica, moral o física, el descontento.

En cuanto a la acción económica del Estado dentro del nuevo proyecto debe decirse que, desde principios de los años cuarenta, se comenzó a adoptar un conjunto complejo de medidas que convergían para apoyar el desarrollo de la industria privada: medidas arancelarias proteccionistas; créditos de la banca pública a bajos intereses para inversionistas; ayudas fiscales de diversos géneros, subsidios para los industriales por la vía de ofrecerles servicios públicos baratos, como transporte, o por la vía de venderles electricidad o productos petroleros a bajo precio; contratos que involucraban una transferencia directa de capital hacia la iniciativa privada; concesiones especiales, etcétera. El sector público se convirtió así en un aparato de apoyo para la expansión del capital privado. Pero hubo un fenómeno histórico que se empalme con este viraje en el desarrollo nacional y que tuvo una

gran repercusión en la economía y en la política: la segunda guerra mundial. La guerra mundial vino a favorecer los nuevos planes para la evolución del país en un doble aspecto: por un lado, produjo una declinación en el caudal de importaciones industriales que fue aprovechada para impulsar la política de "sustitución de importaciones" en la que se encuadraba el desarrollo industrial local; por otro lado, significó un pretexto estupendo para que los dirigentes del país pregonaran una política de *unidad nacional* en vez de la exaltación de la lucha de clases que se había estilado en el sexenio anterior. México se incorporó a la guerra del lado de los Aliados y, aunque esa incorporación fue meramente simbólica, el hecho se exploró para estimular la unidad de todas las fuerzas nacionales en torno al nuevo proyecto de desarrollo nacional.

Con este recurso ideológico, más la promesa abstracta del "progreso" que se avecinaba para el país con la industrialización, las últimas resistencias a la nueva orientación del país fueron vencidas y hasta fuerzas radicales, como lo era el Partido Comunista Mexicano, terminaron por aceptar voluntariamente el nuevo plan del Estado. Naturalmente, el discurso ideológico del Estado conservó buena parte del lenguaje revolucionario populista que había forjado el cardenismo, pero ese lenguaje evolucionaba ahora separado de la realidad y se convirtió paulatinamente en hueca palabrería, en demagogia. De esa manera se sentaron las bases para una expansión económica que, ciertamente, habría de alcanzar dimensiones extraordinarias —al parecer, entre 1940 y 1970, sólo tres países en el mundo tuvieron los índices de crecimiento económico que tuvo México: Japón, Italia y Alemania— pero ese crecimiento excepcional, conocido como el Milagro Mexicano, se habría de pagar a un costo social elevadísimo puesto que, como se sabe, las grandes masas de trabajadores del país fueron excluidas del reparto de la riqueza.

EDUCACIÓN PARA LA UNIDAD NACIONAL

La expansión de la iniciativa privada exigía la adopción, por parte del Estado, de una política económica liberal. Este produjo un orden social paradójico en el que se combinaban, por un lado, una estructura de corporaciones vinculada al poder público que evoca el orden social del fascismo o, si se quiere, a la estructuración de los países socialistas, y, por otro lado, un orden económico liberal del que participaban los grupos sociales que escapaban al enclaustramiento corporativo, a saber, la pequeña y la gran burguesía. El nuevo proyecto exigía además, una refuncionalización global del orden superestructural que comprendía no sólo una reformulación de la actividad sindical y de las relaciones

entre la burocracia política y el sector privado, sino también la revisión de un conjunto de valores morales e intelectuales que el cardenismo había exaltado y socializado en su momento. Existía, en efecto, una serie de principios fundamentales a los cuales los dirigentes del país no podían renunciar so pena de que se derrumbara el pacto social, que Cárdenas forjó, entre el Estado y las masas trabajadoras: tales eran, por ejemplo, la caracterización del mismo Estado como un Estado "revolucionario", surgido, de la Revolución Mexicana en 1910-17, o el propio "programa" de la Revolución cristalizado en la Constitución de la República.

Sin embargo, en el marco del nuevo proyecto era imposible mantener los valores del nacionalismo popular cardenista dentro de los cuales se exaltaba, en algunos campos de manera extrema, la lucha de las masas populares por la reivindicación de sus derechos. Uno de los campos en los que el nacional populismo cardenista se había mostrado más radical era precisamente el campo de la cultura y la educación, donde sobresalía como cristalización más ostensible del radicalismo la llamada ley de educación socialista. La ley de educación socialista de hecho legitimaba la lucha social. Bajo Ávila Camacho, ni la escuela podía seguir siendo, como antes, un instrumento de la comunidad campesina, del sindicato o del barrio para el combate social, ni las nuevas generaciones de mexicanos podían seguir siendo educadas conforme a principios que alentaban los antagonismos sociales. Ciertamente, la llamada ley de educación socialista era, en estricto sentido, una ley ambigua, que distaba mucho de tener un contenido socialista en el sentido marxista, pero en la práctica esa ley se había convertido en un estímulo real para experimentos educativos radicales por parte de los maestros. En consecuencia, el campo de la educación se convirtió en una de las áreas prioritarias donde los nuevos dirigentes del país se propusieron actuar buscando su refuncionalización.

Aun antes de que se modificaran los términos de la ley socialista, esta fue abandonada en la práctica por los nuevos dirigentes de la educación nacional. Las autoridades impusieron paulatinamente una política educativa liberal que, aunque contradecía el texto constitucional, resultaba congruente con el nuevo proyecto de desarrollo. El primer secretario de Educación Pública durante el sexenio de Ávila Camacho, Luis Sánchez Pontón, representó la excepción a esta regla. Él había sido, junto con Lombardo Toledano, defensor de la educación socialista en el Congreso de Universitarios y era simpatizante de las corrientes radicales del movimiento magisterial, estigmas personales que lo condenaron a ser expulsado en breve tiempo del edificio ministerial. Ávila Camacho nombro

enseguida para ocupar el puesto a Véjar Vázquez, hombre de espíritu religioso y profundamente conservador que predicó la teoría de la "escuela del amor", pero que al mismo tiempo que realizaba sus predicas cristianas perseguía con ira implacable a los maestros que conservaban posiciones de doctrinarismo socialista y establecía sistemas inquisitoriales de vigilancia sobre los empleados de la SEP. Véjar Vázquez lanzó una terrible campaña anticomunista en la educación pública que terminó con la expulsión de centenares de maestros y empleados de sus puestos. Él fue quien eliminó las escuelas mixtas (de niños y niñas) por considerarlas un atentado contra la moral y quien, en mayo de 1942, lanzó a la policía judicial y a los bomberos para consumar la primera masacre moderna de estudiantes (politécnicos). Finalmente, bajo presiones poderosas tanto del sindicato de maestros (el STERM) como de la CTM, se obligó a renunciar a este personaje grotesco que, por cierto, no era el ideal de dirigente educador que armonizara dentro del nuevo proyecto desarrollista. El prototipo de dirigente educativo que el sistema requería lo encarnaría Jaime Torres Bodet, el hombre que sustituyó a Véjar en la SEP y que sentaría las bases fundamentales de la acción educativa del Estado durante el periodo 1940-1970.

Torres Bodet habría de desarrollar la política adecuada para resolver los dos problemas cruciales que el gobierno enfrentaba en el campo educativo, por lo demás relacionados entre sí: a) la unificación del gremio magisterial y b) la eliminación de la Constitución del texto educativo socialista. Evidentemente, el problema estratégico esencial era el segundo, pero su solución dependía básicamente de la solución del primero. Expliquémonos. La ley de educación socialista había sido apoyada universalmente por el primer sindicato único de trabajadores de la Educación, el Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana (STERM) fundado en 1936. Sin embargo, hacia finales del cardenismo el movimiento de contrarreforma del artículo 3o. impulsado por las fuerzas de la reacción, había logrado dividir a este sindicato con la creación de un organismo paralelo, el Sindicato Nacional Autónomo de Trabajadores de la Educación (SNATE). Lógicamente, el terreno último donde se habría de decidir la reforma a la Constitución era el del sindicalismo magisterial. En tres ocasiones en que las fuerzas conservadoras habían ensayado forzar esa reforma -1939, 1941 y 1943— se habían topado con una oposición cerrada y firme por parte del STERM, que distaba mucho de ser un sindicato de naturaleza corporativa.

La unificación sindical fue concebida, en esas circunstancias, como la posibilidad de conformar un nuevo organismo magisterial de carácter corporativo según un acuerdo de nuevo tipo entre los dirigentes de ese organismo y la burocracia política. Evidentemente, las bases de ese acuerdo tendrían

que involucrar la idea de eliminación de la educación socialista de la Constitución. Finalmente, con la intervención de Torres Bodet, se constituyó en 1943 el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que fue y sigue siendo la organización que agrupa a la totalidad de los trabajadores de la educación del país, con la excepción de los trabajadores de la enseñanza superior universitaria. En el mismo acto de constitución del SNTE Torres Bodet se encargó de enfatizar la nueva orientación liberal para la educación que el gobierno se proponía impulsar: "La libertad de creencias es un principio indispensable y vital para la democracia". Enseguida de esto, el nuevo secretario prometió al sector magisterial el mejoramiento de las prestaciones materiales de que gozaba y proclamó un programa de capacitación docente a través del cual los profesores podían mejorar sus salarios. La acción del nuevo titular de educación fue desplazando el interés de los maestros de los problemas ideológicos hacia los intereses corporativos inmediatos, y de esta manera se fue preparando el terreno para efectuar la reforma legal anhelada por el gobierno y las fuerzas conservadoras. Pero en esta inflexión de la opinión magisterial también influyó de manera determinante el cambio de posición inopinado por parte de los dirigentes de izquierda que habían sido los promotores originales de la implantación de la ley socialista. En vísperas de la contrarreforma el mismo Lombardo hacía estas declaraciones sorprendentes:

En consideración a los defectos demagógicos y anticientíficos que presenta la actual redacción del artículo 3o., ante la consideración de que su reforma es una bandera que esgrime resueltamente la reacción, ante el imperativo de dar a la Revolución Mexicana una definición de la educación pública que concuerde con sus principios y tareas inmediatas, exijamos hoy, precisamente hoy, esas reformas, pero sin permitir que sea tocado en dirección retardataria el contenido y el propósito.¹

Este súbito cambio de opinión significó la ruptura de los últimos muros de contención a la contrarreforma. En realidad el movimiento en contra de la ley había ya conquistado en el periodo inmediato anterior triunfos políticos significativos y contaba con la anuencia y el apoyo de las esferas gubernamentales. El gobierno pudo entonces realizar la modificación constitucional actuando con discreción y sin grandes contratiempos. En diciembre de 1945 las Cámaras aprobaron el nuevo texto, que rezaba así:

¹Cit., en Isidro Castillo, *México y su revolución*, ed. Pax, México, 1968, p. 429.

La educación que imparta el Estado —Federación, Estado, Municipios— tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

Un texto tan ambiguo como el anterior, pero que simbólicamente clausuraba un capítulo de la historia del país en el que habían revivido los anhelos y esperanzas del pueblo y que había sido experimentado por la burguesía y las capas medias como una pesadilla plena de sobresaltos y momentos amargos.

TORRES BODET

Jaime Torres Bodet había sido en su juventud secretario particular de José Vasconcelos y más tarde ocupó el puesto - de Jefe de Bibliotecas de la SEP. Poeta —miembro de la generación de *Contemporáneos*— y diplomático, Torres Bodet participaba de la visión espiritualista sobre el papel de la educación en la sociedad que Vasconcelos había pregonado. La educación, antes que otra actividad de la sociedad, es la palanca para redimir a los pueblos; la cultura y la inteligencia son el mayor capital que poseen los países como México; la sociedad evoluciona en la medida en que más ciudadanos acceden a los valores de la cultura clásica, etcétera. Pero el nuevo titular de la SEP carecía tanto del vigor carismático cuanto del escenario histórico apropiado para inflamar de nuevo en la conciencia de los mexicanos la mística por la cultura como en otro tiempo lo había hecho su maestro.

El vasconcelismo de Torres Bodet, como bien lo apunta José Joaquín Blanco,² fue un vasconcelismo desvaído, pobre y mediocre. Vasconcelos forjó el mito de la cultura; Torres Bodet, en cambio, sólo creó el mito de la escolarización. Si Vasconcelos con su obra educativa y cultural despertó pasiones favorables y adversas, produjo encendidos debates e indujo disputas de diverso orden, Torres Bodet, por el contrario, realizó una labor juiciosa, seria y equilibrada que, naturalmente, siempre fue adecuadamente proyectada para responder a la voluntad de la clase dominante. Su relevancia histórica deriva del hecho de que fue él quien fundó los pilares conceptuales sobre los cuales habría de reposar la obra educativa del Estado de la Revolución Mexicana durante el periodo histórico de la industrialización nacional. Fue Torres Bodet quien postuló que la educación, en vez de ser una obra para estimular disputas y faccionalismos sociales, debería ser un medio para conquistar la *unidad nacional*:

2J. J. Blanco, *Se llamaba Vasconcelos*, ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1977, p. 127.

Nuestra escuela [dijo en su primera declaración como secretario de Educación], habrá de ser una escuela para todos los mexicanos. Una escuela amplia y activa, en la 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.

Pero, para que la educación pudiera convertirse en instrumento eficaz para unir a los mexicanos, se requería que se desprendiera de las cadenas del doctrinarismo y se ejercitara bajo los principios liberales, de respeto a todas las creencias:

La libertad de creencias es un principio indispensable y vital de la democracia [...] Tendremos que rechazar los procedimientos que modelaban al individuo sin tomar en cuenta a la sociedad, para el solo provecho efectivo de una casta, de un régimen, o de un credo, y habremos igualmente de repudiar la uniformidad de los dogmas totalitarios.³

Como se puede ver, no se trataba sólo de que los nuevos vientos de la historia agitaban la bandera educativa en otro sentido; lo que sucedía era que la bandera misma había sido cambiada. Si la educación socialista, a pesar de sus incongruencias, había representado un instrumento relativamente coherente y eficaz dentro del nacional-populismo cardenista, ahora, en el cuadro del desarrollismo, se convertía en un lastre nocivo. Se había cerrado el ciclo histórico de la educación socialista y se abría el reinado del *liberalismo*. No se trataba, evidentemente, de un liberalismo educativo al estilo de la Constitución de 1857, en la cual se estatuyó, en aras de la libertad, la renuncia del Estado a cumplir funciones educativas. No. En este caso el Estado reclamaba su función de Estado-educador, pero la educación que ahora ofrecía se fundaba en nociones destinadas a amortiguar y apagar la lucha de clases. El Estado renunciaba a adoptar un sistema doctrinario —como el socialismo— como base de la nueva educación, pero al hacerlo reducía su función educativa al ámbito de un discurso nacionalista abstracto. El nacionalismo en la educación "desarrollista" necesariamente debía ser un nacionalismo abstracto, que prescindía de un contenido social específico. No se trataba del nacionalismo *popular* que en su momento puso en práctica el cardenismo, sino de un nacionalismo *burgués* que aspiraba, precisamente, a contener la lucha popular. Este nacionalismo abstracto se expresaba a través de nociones igualmente abstractas. Tal sería, por ejemplo, la noción de *ciudadano*.

³ J. Torres Bodet, "Discurso en la sesión inaugural del Congreso de unificación magisterial, de 1943" en *Discursos (1941-1964)*, ed. Porrúa, México, 1965, p. 415.

En 1946 Torres Bodet describía el modelo de ciudadano que debería inspirar la acción educativa oficial:

El ciudadano a que aspiramos

Ese ciudadano del porvenir habrá de corresponder a un tipo leal, honrado, limpio, enérgico, laborioso; exento de los complejos de inferioridad que tanto daño han causado a los mexicanos; enemigo, por definición, de toda mentira, lo mismo la que se exhibe teatralmente bajo un ropaje de alardes declamatorios, que la que se disimula y esconde en el egoísmo. Un tipo de ciudadano que quiera a su patria entrañablemente, sin necesitar engañarse, para quererla, sobre los males y las flaquezas que aún la agobian, y que sea digno de comprender esas flaquezas y aquellos males, no para expresarlos con la ironía o el pesimismo, sino para corregirlos con el trabajo, con el sacrificio, con la virtud. Un ser que no abdique de sus derechos por timidez o por negligencia, pero que no los ejerza abusivamente y que, sobre todo, jamás olvide que la garantía interna de esos derechos radica en el cumplimiento de los deberes [...].⁴

El antiguo discurso educativo, el cardenista, fue de alguna manera un discurso beligerante, pues exaltaba la lucha de clases y buscaba suministrar armas intelectuales a las masas populares, a los *obreros y campesinos*, en su lucha contra los enemigos del pueblo, los *latifundistas y burgueses*. Ese discurso, como bien sabemos, tuvo su cristalización más brillante en la lucha de los campesinos contra la antigua oligarquía terrateniente. Por el contrario, el nuevo discurso era un discurso pacifista que subsumía a las clases sociales reales y antagónicas en una categoría abstracta e irreal, la categoría *el ciudadano*, y este ideal ciudadano, tan claramente expresado en el párrafo anterior por Torres Bodet, reunía naturalmente todas las virtudes del hombre que no tiene conciencia de pertenencia a ninguna clase social, ni de estar incluido en un mundo de conflictos sociales, un hombre neutro socialmente, castrado políticamente, un "hombre-cordero".

La finalidad de la nueva política educativa del Estado era, pues, la de pacificar y domesticar a las fuerzas populares que en años anteriores habían encontrado condiciones adecuadas para expresarse y adquirido un poder real que amedrentaba a la clase dominante. En última instancia es el surgimiento vigoroso de las masas en la escena política del país y el sentido transformador de su acción el factor último que nos permite explicarnos el viraje termidoriano que experimente el desarrollo nacional

4 J. Torres Bodet, "El discurso en la reunión de profesores de civismo y de Historia Patria y Universal", (1946). En *Discursos*, cit.,p. 432.

desde los últimos momentos del sexenio cardenista. La nueva formulación liberal de la acción educativa del Estado correspondía al nuevo orden social que estaba en proceso de construcción. El ideal de ciudadano que Torres Bodet proponía a los educadores era un ideal que armonizaba con un orden social estable, sin convulsiones, donde cada mexicano habría de dedicarse a cumplir "con el sacrificio" y "con la virtud", las tareas que le correspondían. La transformación global de la vida cultural política y social del país, es decir, la refuncionalización superestructural que tuvo lugar en ese momento, implicaba la sustitución de los medios a través de los cuales la población podía aspirar a mejorar sus condiciones de vida.

Si anteriormente se había aconsejado la lucha colectiva y organizada de los trabajadores para ese fin, ahora se pregona como único camino para superar la miseria la acción personal, individual, tal como en los países capitalistas avanzados. Esta ideología liberal, que sobreponía la idea del "éxito personal" a la lucha social como vía para la superación de las condiciones de vida de la población, encontró circunstancias adecuadas para su difusión en esa época en que se realizaba el "despegue" industrial del país y la movilidad social alcanzaba niveles sin precedentes. La educación pasó a desempeñar un papel social diferente del que había desempeñado en el ciclo anterior: si antes había sido un apoyo para la lucha social, ahora se convertía en un fin en sí misma. El liberalismo dominante exaltaba el esfuerzo individual como vía hacia el éxito, pero las posibilidades de triunfo en estas condiciones dependían enormemente de la ilustración individual y, por lo mismo, la educación se revelaba como un medio excepcional, privilegiado, para ascender en la escala social. El camino para el mejoramiento personal ya no era la huelga o la invasión de predios, sino la capacitación intelectual a través de la pirámide educativa y, en particular, la adquisición de un título profesional que significaba, en realidad, el salto cualitativo hacia una posición que era exclusiva de los privilegiados del sistema. Así nació el mito de la educación como instrumento para democratizar la sociedad. El medio para lograr una participación igualitaria tanto en la vida económica como en la vida política del país no era la lucha de masas. La educación habría de cumplir con esos objetivos. Torres Bodet mismo postuló para la educación tres finalidades muy claras: "Educación para la paz, para la democracia y para la justicia".⁵

En el marco de esta ideología, la escuela, la educación escolar, pasaba a jugar un papel determinante y se la concebía como un instrumento adecuado para la transformación social. La educación suplantaba de una cierta manera a la lucha de clases y se convertía en un elemento fundamental para

⁵Torres Bodet, "Discurso de la inauguración del primer ciclo de trabajo de la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares" (1944), op. cit., p. 426

el funcionamiento global del sistema. Esta ideología contradecía la idea de que la escuela está determinada por la estructura de clases y que a través de su función reproduce la estructura de clases, idea que había sido más o menos expuesta por Lombardo Toledano. La educación escolar se concebía ahora como una función *autónoma* de las clases sociales, tal y como lo sostenía la vieja ideología espiritualista que vela en la transmisión del saber una finalidad en sí misma. Hacia fines de la década de los cuarentas, pero principalmente a principios de los cincuentas, se desarrolló en América Latina un pensamiento economicista neoclásico que contribuye de manera importante a consolidar toda esta ideología. Este pensamiento, profundamente esquemático, pretendía demostrar que existe una relación directa, determinante, entre índices de escolaridad y desarrollo económico. Entre más altos índices de escolaridad tenga un país, más alto será su Producto Interno Bruto.⁶ Todas estas concepciones influyeron de manera decisiva para orientar la función del sistema educativo nacional.

EL PACTO SOCIAL ENTRE EL ESTADO Y LA INTELLECTUALIDAD LIBERAL

El viraje histórico de 1938-40 implicó, en realidad, una recomposición del bloque histórico dominante. En la nueva orientación política del país se abandonaban las veleidades socializantes y el papel político neurálgico que antes desempeñaran las masas trabajadoras del campo y de la ciudad se transfería en este giro histórico a las burocracias corporativas y a los sectores medios urbanos que serían en el nuevo ciclo histórico el grupo social más dinámico. Burguesía y capas medias serían las principales beneficiarias de la industrialización del país. En esta refuncionalización de la hegemonía, perdía su sentido el papel catalizador que entre las masas desempeñaban maestros rurales, agrónomos y técnicos de la industria, "intelectuales orgánicos" de la burocracia política durante el cardenismo. Por el contrario, la metamorfosis que se estaba operando los convertiría después inexorablemente en elementos de control y freno de la lucha de clases. En el marco del neoliberalismo puesto en práctica por los dirigentes del país, los nuevos intelectuales orgánicos del poder, los que habrían de jugar el papel más activo en la consolidación de la nueva dominación, serían los *intelectuales liberales*, antiguos impugnadores del poder público. La reconciliación entre la intelectualidad liberal y el Estado de la Revolución Mexicana se desarrolló en un proceso relativamente acelerado y el terreno fértil sobre

6 Otra versión de este principio sería: "entre más escolaridad más capacidad productiva". De aquí se infiere sofisticadamente que la educación es *determinante* del desarrollo. Este mito educativo tiene un amplio arraigo en nuestra población.

el cual germine la nueva alianza es, precisamente, la nueva política educativa y cultural del poder. En 1942, Ávila Camacho lanzó un discurso en el que prometía a los intelectuales mexicanos abrir una nueva época cultural despojada de dogmatismos y en la que habría libertad para la creación artística.⁷ Después del nombramiento de Torres Bodet por iniciativa del escritor Alfonso Reyes, un grupo numeroso de intelectuales (muchos de los cuales habían mantenido hasta entonces una posición crítica frente al Estado) manifestó públicamente su apoyo al nuevo titular de Educación Pública:

Consideramos que una obra de tan vastas implicaciones como la que usted se propone desarrollar al frente de la Secretaría de Educación ayudaría a crear, en el país, un espíritu de confianza y de concordia nacional.⁸

El gobierno aprovechó este gesto para invitarlos, a través de Torres Bodet, a colaborar con el nuevo gobierno, asegurándoles que se había inaugurado en el país una nueva era cultural. Algunos de los intelectuales más destacados de tendencia liberal espiritualista aceptaron la invitación y se dispusieron a integrarse a un organismo de carácter cultural que se había concebido en ocasión de la incorporación de México a la guerra, el Consejo Supremo de la Defensa. Esta iniciativa formó parte de una serie de medidas que se perfilaron para que "la Revolución rescatara a los intelectuales". A partir de esos años se canalizó dinero oficial para sostener el mecenazgo estatal; se crearon nuevas instituciones para el desarrollo de la ciencia y las disciplinas artísticas y humanísticas en general, como el Colegio Nacional, el Instituto Nacional de Bellas Artes, El Colegio de México, el Fondo do Cultura Económica, etcétera; aparecieron, por primera vez, reconocimientos públicos del Estado al mérito intelectual, como el Premio Nacional de Literatura; se lanzó una empresa editorial al estilo Vasconcelos aunque de más modestas proporciones (la Biblioteca Popular); se llamó a destacados intelectuales a participar en la reforma de los planes de estudio de la escuela primaria y secundaria (la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes... etcétera" de 1944). Y un fenómeno altamente significativo fue que el gobierno comenzó a abrir las puertas de la administración pública a intelectuales liberales que hasta entonces habían sido críticos acerbos de la burocracia política. Pero esta reconciliación entre el Estado de la Revolución y la intelectualidad liberal tenía que pasar, inexorablemente, por una modificación radical de las relaciones entre el poder y la Universidad de México.

7 Manuel Ávila Camacho "Discurso ante los intelectuales mexicanos", en *Ruta de México*, biblioteca Enciclopédica Popular, SEP, 1946, p.91.

8 En Jaime Torres Bodet, *Años contra el tiempo*, Memorias, ed. Porrúa, México, 1969, pp.43-44.

LA DERROTA DE LA DERECHA UNIVERSITARIA (1944)

Hacia principios de la década de los cuarenta en la Universidad se desarrollaban dos procesos distintos y complementarios: por un lado, la institución experimentaba un proceso de modernización que incluía la aparición en la vida académica de nuevas corrientes de pensamiento que postulaban la necesidad de reestructurar los planes de estudio de las carreras y la conveniencia de reformular la organización universitaria a fin de favorecer más el desarrollo de la investigación científica y humanística conforme a las reglas del pensamiento moderno; por otro lado, las fuerzas de la ultraderecha, apegadas a una idea absurda de la tradición, se mostraban renuentes a aceptar esa modernización y objetivamente comenzaron a perder base social en el seno de la universidad.

Este conflicto se expresó nítidamente a nivel académico como un conflicto entre los profesionales "generalistas" y los "especializados". En carreras como ingeniería, medicina, leyes, comercio, etcétera, los viejos maestros "generalistas" que encarnaban, en realidad, el orden social oligárquico que los gobiernos civiles de la Revolución Mexicana y, particularmente, el cardenismo, se habían encargado de sepultar, se veían desplazados por jóvenes egresados que se reintegraban a la academia después de haber realizado estudios de especialización en el extranjero o en el mismo país. Estos jóvenes especialistas eran los portadores del pensamiento modernizador que se acoplaba con la industrialización del país, y por lo mismo, atisbaban con perspicacia las nuevas necesidades, en materia de profesionistas liberales que el desarrollo nacional estaba planteando. Este conflicto se expresó con meridiana claridad a nivel de las Academias Mixtas en las discusiones y querellas en torno a los cambios de planes de estudio, pero progresivamente fue tomando formas de expresión política más amplias. El momento decisivo de su desenlace lo representó el movimiento universitario de julio de 1944 contra el rector Rodolfo Brito Foucher.

No obstante que tácitamente, desde 1938, la Universidad Nacional había recuperado el subsidio regular del gobierno, y que su monto se había acrecentado de manera importante,⁹ la institución seguía siendo víctima de convulsiones políticas recurrentes y de desórdenes de distinto tipo, y los niveles académicos de las escuelas se mantenían muy bajos. Aunque se habían dado esfuerzos como el de Luis Chico Goerne, que fue en todo el periodo el rector que mejores relaciones a favor de una reforma académica tuvo con el Estado, estos esfuerzos habían sido frustrados a través de maniobras y acciones minoritarias de *putsch* o "golpe de Estado" organizados por la derecha. En la institución se

⁹Véanse estadísticas en José Attolin, *Las finanzas de la Universidad a través del tiempo*, ENE, Ediciones del IV Centenario, 1951.

desenvolvían fuerzas políticas de tres tipos: la derecha fascista, que tenía posiciones muy importantes en el movimiento estudiantil e incluso en la administración universitaria; los liberales, que reivindicaban sobre todo la paz académica; y, finalmente, la izquierda, representada por escasos militantes del PCM. Fue la derecha la que en 1942 llevó a la rectoría de la Universidad a un abogado intemperante y reaccionario, el citado Brito Foucher:

La fuerza principal —militante y organizada— que apoyó al Lic. Brito en las elecciones rectorales de 1942 la constituían las organizaciones católicas, públicas y secretas. Entre las primeras pueden citarse la Asociación Católica de la Juventud Mexicana, la Unión Nacional de Estudiantes Católicos, los grupos Bios y Lex y la Compañía de Jesús. Entre las segundas figuraba el grupo denominado *Los conejos*, formado con jóvenes procedentes del Colegio Francés Morelos y de la Universidad Autónoma de Guadalajara.¹⁰

El nuevo rector impuso en la Universidad un régimen de violencia insólito. De entrada, organizó con los atletas universitarios, fósiles y seguidores incondicionales un grupo de choque a su servicio que los estudiantes bautizaron como los “Briostapo”. Este grupo de choque estaba comandado nada menos que por el mismo oficial mayor de la Universidad, un tal licenciado Pedrero que alcanzó celebridad por tener el hábito de pasear en los recintos universitarios con pistola al cinto.¹¹ Con motivo de las acciones que realizaba la oposición estudiantil el rector lanzó conminaciones públicas como estas: “Si corre sangre, culpa será de los estudiantes” o “Reto a ustedes [los estudiantes] a luchar en cualquier campo”. Cumpliendo con la palabra del rector, la Briostapo se dedicó a golpear los cráneos de los opositores sin importar las circunstancias que mediaran. La intemperancia de este folklórico rector queda claramente expresada en esta anécdota casi increíble: habiendo sido atacado en la prensa por el doctor Jesús Guiza y Acevedo y estimando que su honor había sido objeto de ofensa, el rector decidió nombrar a tres padrinos oficiales y, conforme al *Código de Honor o Lances entre Caballeros*, los padrinos informaron al doctor Guiza y Acevedo que el ofendido lo retaba a batirse en un duelo a muerte. Naturalmente la sangre no llegó al río y el asunto solo motivó la risa del público.

Los métodos violentos de Brito se asociaban a un pensamiento profundamente conservador y fascistoide. En el terreno de las ideas políticas llegó a declarar que “México y Alemania estaban llamados a la grandeza” y en cuanto a lo educativo afirmaba cosas como estas: “Nada vale tanto en la

10 La cita corresponde a la revista *Tiempo* del 25 de febrero de 1944.

11 Según muchos estudiantes de la época (Santiago Ramírez, Jorge Tapan, Carlos Fernández del Real, entre otros), el rector Brito Foucher tenía el mismo hábito pistolero.

Universidad como la tradición sobre todo cuando se le sabe conservar" (la Universidad de México conservaba la tradición de la Real y Pontificia Universidad de México). "Cuando la Universidad ha caído México ha caído también [...] Cuando en 1831, los políticos mexicanos cerraron la Universidad, México inició su decadencia [...]"¹² Este pensamiento conservador nos permite explicarnos la campaña que llevó a cabo a fin de afirmar el carácter corporativo de las Sociedades de Alumnos; fue él quien inventó los métodos de elección indirecta y la exclusiva atribución de representaciones estudiantiles a los alumnos de más altas calificaciones, ideas que serían incorporadas en la Ley Orgánica de 1944.

La culminación del rectorado de Brito tuvo lugar de la siguiente manera. En ocasión de elecciones de directores de escuelas y facultades, el rector había echado mano de todos sus recursos para imponer a gente afín a su persona en los puestos. Esto desencadenó un descontento enorme entre profesores y alumnos. La tensión se rompió en la Preparatoria, donde se enfrentaban como candidatos Agustín Yáñez, el escritor, del lado liberal, y el célebre Antonio Díaz Soto y Gama, ex-zapatista convertido en furibundo reaccionario, del lado conservador. (Soto y Gama decía cosas como estas: "Un gran error de la Universidad es haber erigido a la ciencia como deidad [...] La moral y la virtud son las verdaderas deidades [...]"). A partir de la Prepa se extendió el conflicto a Derecho, Medicina y Veterinaria y Comercio. El desenlace sobrevino cuando la *porra* de Brito asaltó la escuela Veterinaria y disparó contra los huelguistas, matando a uno de ellos. Esta tragedia, aunque produjo la renuncia del rector y muchos de sus subordinados, no detuvo en definitiva el conflicto: la derecha, posesionada del Consejo Universitario, nombró a uno de los suyos como sucesor de Brito; las fuerzas democráticas, en cambio, impulsaron la creación de un Directorio representativo de la institución y desconocieron al Consejo, al que consideraban "hijo de la ilegalidad". El Directorio, por su parte, designó a un nuevo rector también. Como consecuencia de todo esto la Universidad de México se encontró en una situación paradójica y, aparentemente, insalvable: con dos órganos centrales de autoridad y con dos rectores en un contexto en el que se había roto el principio de legalidad y no se advertían los caminos para su restauración. Fue en esta situación de crisis que hizo su intervención el presidente de la República.

LA LEY ORGÁNICA DE 1944

Ávila Camacho propuso que renunciaran las autoridades nombradas en ambas partes y que se integrara un Consejo con las personas que habían sido rectores de la Universidad antes de Brito y que

¹² Revista *Tiempo*. Los datos del movimiento contra Brito los he tomado de esa publicación y de los diarios *El Popular* y *El Nacional*

este Consejo extraordinario nombrara sucesor en rectoría. Pero el nuevo rector, por sugerencia del presidente, estaría facultado además para integrar un *Consejo Universitario Constituyente* que diera a luz un proyecto de Ley Orgánica en que se estipulara una restructuración profunda de la universidad. Con esta solución el presidente en realidad estaba rebasando las dimensiones reales del problema y proyectaba una amplia perspectiva de reforma, que traería consigo la anhelada modernización de la universidad. El doctor Alfonso Caso, quien era colaborador de Torres Bodet en la SEP, fue escogido para ocupar la rectoría. Caso convocó al Consejo Constituyente y se comenzó a elaborar la nueva ley orgánica, pero en el momento en que se empezaba a discutir el asunto de los órganos de gobierno de la universidad y los mecanismos para integrarlos, estalló el descontento. Las delegaciones estudiantiles controladas por el grupo de los *conejos* protestaron ante la idea de crear un organismo superior al Consejo Universitario --la Junta de Gobierno— y también se rebelaron ante la idea de que las elecciones de estudiantes consejeros fueran elecciones indirectas y que esos puestos fueran reservados exclusivamente para los alumnos de mayor promedio académico. En realidad, se enfrentaban a la estrategia oficial para contrarrestar la tradición de agitación y convulsión política que se había gestado en la Universidad.

Todo aquello que impida la realización técnica de la institución [decía Alfonso Caso] deberá de ser excluido de la organización universitaria. La ley y el Estado deben cuidar que nada pueda desvirtuar los propósitos de enseñanza e investigación, únicos que interesan; y por eso, de acuerdo con su definición, la Universidad no debe ser una institución política; no tiene que preocuparse de la realización de los fines políticos que, incumben al Estado, al Partido, y en última instancia, al pueblo, pero no a las instituciones especializadas que han sido creadas para realizar fines concretos y técnicos.¹³

La protesta de los estudiantes conejos no cesó, pero el "aparato" publicitario del Consejo Constituyente y la autoridad moral de Caso pesaron de manera definitiva para ahogar esa disidencia y hacer aprobar al final el proyecto con las reformas propuestas. Naturalmente, el proyecto contemplaba, además, reintegrar a la Universidad su carácter de *nacional*, eliminar las limitaciones de subsidio que establecía la ley anterior y definir al instituto educativo como un organismo *descentralizado del Estado*. El presidente había decidido (obsérvese bien el mecanismo) que fueran los *propios universitarios quienes elaboraran la ley que deseaban que rigiera a su institución*, de tal manera que la

13 E. H. Márquez, *La Universidad Autónoma 1929-1944*, ed. UNAM, 1976, p.88.

legitimidad de la nueva ley se construía a partir de ese hecho formal. El mismo día que el presidente recibió el proyecto de ley de manos del rector, ese mismo día, sin recibir ninguna modificación sustancial, el proyecto fue enviado a las cámaras para su aprobación. El presidente se redujo a hacer una presentación de motivos, en la cual afirmaba:

Como podrán advertirlo los señores diputados y senadores, la Universidad aspira a seguir siendo autónoma, expresa también la intención de ser considerada como una corporación pública, órgano descentralizado del Estado, con la previsión de un subsidio anual a que la ley de 1933 no se refería, pero que, desde hace tiempo, el Gobierno le ha concedido y que para 1945 abrigamos la esperanza de ampliar.

El calificativo de "nacional", que la Universidad reivindica, será para ella a la vez una ejecutoria y un compromiso. Su tradición lo demanda y no encuentro motivo para negárselo en momentos en que proyectamos crear diversas universidades nacionales en los estados capaces de absorber a la población escolar de sus territorios, de distribuir equitativamente los beneficios de la educación superior y de evitar una centralización excesiva en la capital.

Parece privar en la Universidad Autónoma de México el anhelo de que la política —entiendo el vocablo no en su acepción elevada, de cuyas nobles obligaciones nadie en un pueblo libre debe abdicar, sino en su sentido estrecho y personalista, de acomodo a las conveniencias particulares, de grupos o de individuos— no se sobreponga a las altas finalidades de la institución.¹⁴

Enseguida manifestó que esperaba que esa aspiración fuera augurio de "una era de laboriosidad progresiva" para la institución.

El derrocamiento de la rectoría universitaria de Brito Foucher y la gestación de la ley orgánica de 1945 señalan una inflexión fundamental en la historia de la Universidad de México: por un lado indican el comienzo de la declinación definitiva de las fuerzas derechistas en la institución; por otro anuncian el inicio de un proceso de modernización global de la institución que busca adaptarla al proceso desarrollista. Las relaciones entre la Universidad y el Estado cambiarían radicalmente: de antagonismo irreconciliable se convirtieron en idilio juvenil. Estas nuevas relaciones se asentaron en un sólido acuerdo entre los grupos liberales, que controlaron a partir de entonces la Universidad, y el Estado de la Revolución, un acuerdo que encontraba su sustento material en un desarrollo nacional que abría con generosidad las puertas del éxito a las masas de egresados universitarios. Comenzó así la

¹⁴ *Ibíd.*, p. 1n.

época de oro de la Universidad Nacional.

LA NUEVA POLÍTICA EDUCATIVA

Si Cárdenas puso el acento en la construcción de una red de instituciones técnicas para trabajadores e hijos de los trabajadores, sus sucesores, por el contrario, se esmeraron sobre todo en reedificar y revalorar socialmente la parte complementaria del sistema educativo nacional, a saber, las instituciones que integran la red que corona la universidad y a la cual tienen acceso sobre todo la pequeña y la gran burguesía del país. El sistema educativo no se organizó finalmente conforme al esquema racional propuesto por Bassols.¹⁵ La reorientación desarrollista se consumó desarticulando la obra educativa cardenista y concediendo prioridad a la red de enseñanza universitaria. Algunas de las instituciones de carácter técnico creadas por Cárdenas fueron suprimidas, pero la mayoría de ellas —como fue el caso de la enseñanza técnica media de la Escuela Nacional de Agricultura, y del mismo IPN-- fueron refuncionalizadas conforme a una concepción educativa liberal y despojadas de su antiguo contenido nacionalista y popular. Este reordenamiento significó que los beneficios de la educación se dejaron de canalizar hacia los sectores populares laborales para favorecer a las capas medias y altas de la sociedad mexicana. Por otro lado, a partir de los años cuarentas el Estado aplicó una política de conciliación con la burguesía que hizo posible el florecimiento de centros educativos privados a todos los niveles de la enseñanza, a los cuales concurren, evidentemente, los propios hijos de la burguesía.

En consecuencia, el sistema educativo nacional quedó integrado a través de lo que podríamos llamar tres líneas institucionales de escolarización:

- 1] La primera línea, de carácter público, al servicio principalmente de los sectores medios de la sociedad, se inicia en la primaria y llega hasta la universidad o instituciones técnicas profesionales como el IPN (refuncionalizado). A través de esta red se califica a la inmensa mayoría de los cuadros intelectuales medios y a los dirigentes de la vida política y cultural del país.
- 2] La segunda línea de escolarización es aquella que se reserva para la gran masa de los hijos de

¹⁵ Desde 1932, siendo secretario de Educación Pública, Bassols había concebido una reestructuración global del sistema educativo conforme a un principio de doble red: de un lado, una red institucional que culminaría en los estudios universitarios tradicionales, de otro, una red para estudios técnicos que coronaría la Escuela Politécnica. Bassols afirmaba la necesidad de que los estudios técnicos estuvieran subordinados a los estudios universitarios, tal y como sucede en las sociedades capitalistas avanzadas. Cf. Narciso Bassols, *Obras*, ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1964, pp. 225-26.

trabajadores del país. Esta línea la integran: a] la escuela primaria, que representa el límite escolar para la inmensa mayoría de los trabajadores del país, y b] centros de educación de "segunda categoría" entre los cuales se encuentra la escuela normal y los centros tecnológicos de distinto tipo que existen. Como es lógico, a través de la escuela primaria se imparte a la gran mayoría de los trabajadores los conocimientos básicos instrumentales que los capacitan para la producción, mientras que en los centros tecnológicos citados se producen los técnicos medios para el servicio de la industria. La enseñanza de la escuela normal, se comprende, forma a los profesores de primaria.

3] Finalmente, podría hablarse de una tercera línea institucional privada, reservada exclusivamente a los hijos de la burguesía y que, iniciándose en la escuela primaria, culmina en la universidad o en centros técnicos profesionales como el Instituto Tecnológico de Monterrey. Lógicamente, esta línea canaliza sólo a una fracción minoritaria —fracción que encarna la burguesía de la demanda educativa. En ella se forman los cuadros que habrán de desempeñar principalmente funciones de dirección en el aparato económico privado.

El proyecto nacional populista de Cárdenas incluía, como hemos visto, una reforma de la educación nacional en la cual se perfilaba la enseñanza como apoyo estratégico para un desarrollo económico nacionalista. Se trataba de formar recursos humanos conforme a las necesidades específicas del desarrollo. La reestructuración educativa que tuvo lugar después, en la medida en que priorizó el crecimiento de la primera línea institucional, es decir, la formación de profesionistas liberales sobre la formación de técnicos, respondió a una idea general de *promoción social* que a otra cosa. La política que aplicó el Estado en educación superior durante el periodo 1940-70 fue una política que se sustentó fundamentalmente en el desarrollo del "sistema" de universidades de corte liberal, al estilo UNAM y que se propuso refuncionalizar en un sentido liberal las instituciones de origen cardenista, como el IPN. En la instrumentación de esta política se combinaron dos procesos distintos y complementarios: por un lado, un proceso de rehabilitación de la universidad en tanto institución social, puesto que en épocas anteriores esta había sido enormemente debilitada y desprestigiada, y por otro, un proceso de reestructuración de la obra educativa cardenista que habría de generar conflictos de diversa envergadura.

REHABILITACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

La rehabilitación de la Universidad de México se realizó a través de un proceso de modernización que fue acompañado por un aumento notable del subsidio gubernamental y por medio de una campaña pública dirigida a restablecer el prestigio de la institución. Se trataba, no de crear un sistema de universidades nacionales, como lo había anunciado Ávila Camacho, sino de convertir a la Universidad Nacional en el centro vital del sistema de enseñanza superior. En años anteriores la Universidad había sido condenada desde las mismas esferas del poder y acusada de ser una institución de clase, elitista, al servicio de la minoría burguesa del país; en consecuencia, se requería ahora "torcer la barra en el sentido opuesto" y mostrar ante la sociedad una nueva imagen de la institución que le conquistara consenso universal. Se requería afirmar su carácter de universidad *de la nación*, es decir de establecimiento público al servicio de todos los mexicanos. La idea de lo nacional, en este caso, nada tenía que ver con el nacionalismo popular cardenista en el que se ligaba el concepto nación preferentemente con los intereses de los trabajadores. Lo nacional significaba ahora, como lo había dicho Ávila Camacho, una "voluntad de servicio patrio, sin distinción de sectas, de credos, de partidos o de facciones".¹⁶

La refuncionalización educativa exigía, por lo tanto, sacar de su ruina material a la Universidad de México, colocarla en la cima del sistema educativo nacional y hacerla desempeñar el papel de motor de la vida cultural del país. El Estado mismo creó el mito de la Universidad Nacional. Fue el Estado el que desarrolló una campaña apologética de la institución en la que se la presentaba como un centro educativo indisociable de la historia de la nación; para ello se le creó una genealogía ilustre identificándola con la Real y Pontificia Universidad de México. El presidente de la República, en el discurso de presentación de la ley de 1944 —un discurso cuya redacción hace recordar el estilo literario de Torres Bodet—, hablaba de la Universidad de México en términos míticos cuando afirmaba que esta era:

[...] la más antigua, la que —fundada en 1553, durante los primeros lustros de la Colonia— fue revivida y reorganizada en 1910 por un maestro de la calidad de Justo Sierra; casa de estudios a la que el Estado concedió autonomía en 1929 y que, desde entonces, ha atravesado zozobras y peripecias que no considero citar aquí [...].¹⁷

Evidentemente, nunca existió tal continuidad histórica y la Universidad fundada por Sierra nada

16 *Ibíd.*, p. 1n.

17 *Ibíd.*, p.110

tenía que ver con la corporación feudal que Gómez Farías suprimió en 1833. El mismo fundador de la Universidad Nacional había dicho categóricamente en 1910:

¿Tenemos una historia? No. La Universidad Mexicana que nace hoy no tiene árbol genealógico... el gremio y claustro de la Real y Pontificia Universidad de México no es para nosotros el antepasado, es el pasado.¹⁸

Tal mistificación histórica inspiraba, desde luego, a sacralizar a la Universidad Nacional presentándola como la institución depositaria de la historia cultural de la nación. Este mito fue de nuevo alimentado cuando las autoridades decidieron festejar, en 1951, un supuesto IV Centenario de la Universidad de México y para ello organizaron una serie de eventos de carácter cultural de alto nivel, al mismo tiempo que se publicaron las famosas Ediciones del IV Centenario. El proceso de recuperación de la Universidad Nacional se desarrollaba en el mismo momento del "despegue" industrial del país, cuando la expansión económica se traducía en la apertura de posibilidades insospechadas de promoción para los universitarios y el papel de los excedentes económicos comenzaba a ser repartido generosamente entre la clase media. Los intelectuales universitarios eran, en esas condiciones, el mejor aliado del poder y la iniciativa privada se complacía ante esa situación. En estas condiciones, la recuperación institucional de la Universidad Nacional se hizo en un ambiente de grandiosidad y de victoria; victoria de la razón institucional, del espíritu sobre la materia, de la libertad sobre el dogmatismo; pero también victoria social de un grupo de mexicanos, los hombres ilustrados del país, que había esperado largos años para que la Revolución les hiciera justicia.

Evidentemente, esta recuperación alcanzó su apogeo cuando Miguel Alemán, universitario de extracción clasemediera, alcanzó la Presidencia de la República, convirtiéndose así en el primer mexicano no militar que alcanzaba ese puesto cumbre. Alemán no tuvo reparo para canalizar enormes cantidades de dinero hacia la Universidad Nacional y fue él quien hizo realidad el viejo anhelo de los universitarios construyendo la Ciudad Universitaria. Durante el sexenio de Alemán, y todavía en la década siguiente, ser universitario, estudiante o profesor, llegó a ser timbre de orgullo y prestigio, significaba pertenecer a un grupo exclusivo, identificado con la causa del progreso, mimado por el sistema; fue la época de oro de la institución, momentos de gloria en que el fútbol americano alcanzaba

18 Alfonso de María y Campos, *Estudio histórico jurídico de la Universidad Nacional (1981-1929)*, p. 85.

su mayor esplendor y las "porras"¹⁹ surgían como fenómeno escolar nuevo, época en la cual "la juventud universitaria" fue planteada por el sistema como modelo a alcanzar para las nuevas generaciones. A lo largo de este periodo el país experimentó una transformación económica y social realmente impresionante; el proceso del desarrollo industrial trajo consigo una modificación radical del paisaje nacional materializado sobre todo en una expansión urbana formidable y en la estructura de las clases sociales, radicalmente irrumpiendo en la escena nacional una nueva clase media pujante y ambiciosa. Esta recomposición social, a su vez, produjo como consecuencia una expansión impresionante de la demanda de enseñanza superior en todas las regiones del país.

El Estado no respondió ante este fenómeno, como pudiera pensarse, con una acción educativa debidamente planificada y el proceso de escolarización de esa demanda fue guiado esencialmente por su impulso espontáneo. Como consecuencia, primero, de la centralización económica política y cultural del país y, segundo, del mito creado en torno a la Universidad Nacional, la nueva demanda por educación superior fue canalizándose prioritariamente hacia esta institución y sólo secundariamente hacia otras. A fines de los años cuarentas y principios de los cincuentas se inició una ampliación del sistema de enseñanza superior sobre la base de crear nuevas universidades de como liberal, al estilo de la UNAM. Esas universidades fueron creándose a nivel de los estados, sin coordinación ni planificación ninguna y, en algunos casos, como producto del capricho personal de los gobernantes locales que aspiraban a consagrarse en la historia de la cultura dotando a su localidad de un Templo del Saber. No se trataba de instituciones concebidas para dar respuesta racional al desarrollo de las fuerzas productivas o a los problemas sociales específicos de las regiones; se trataba de universidades liberales, es decir, universidades organizadas conforme al principio de la libertad de cátedra y destinadas a producir exclusivamente profesionistas liberales. Eran, como en el caso de la UNAM, instituciones que cumplirían sobre todo la función de promoción social, aunque en algunos casos la afluencia de estudiantes de extracción popular les conferiría características políticas excepcionales.

En algunos casos, las universidades estatales nacieron con la autonomía establecida en sus leyes orgánicas, en otros, les fue concedida posteriormente; sólo unas cuantas (cuatro) en la actualidad no son autónomas.

LA DEFENSA DE LA EDUCACION POPULAR

19 Me refiero a las "porras" en su sentido original, como grupos de animación deportiva que no pasaban de realizar travesuras inocentes. Fue el tiempo de "El Palillo", célebre dirigente de porra. Con la declinación de la Universidad sobrevendría también la descomposición de esos grupos y su conversión en simples grupos de choque.

En la historia del México posrevolucionario, ninguna sucesión presidencial trajo consigo un cambio tan radical en la acción educativa del Estado como el que se dio en 1940. La transición que se realizó de la política educativa populista a la nueva política liberal fue acompañada por querellas, forcejeos y conflictos abiertos que en algunos casos desembocaron en tragedias sangrientas, como sucedió en 1942. El Estado logró refuncionalizar la enseñanza primaria y modificar el artículo tercero constitucional a través de un proceso "pacífico" sobre todo porque alcanzó oportunamente a integrar al magisterio dentro de una organización de tipo corporativo como el SNTE, pero en el caso de las instituciones superiores de educación popular los designios del poder tropezarían con una vigorosa resistencia sustentada principalmente por los estudiantes. En el periodo 1940-1956 se desarrollaron luchas estudiantiles en las cuales los jóvenes defendieron sus centros de educación popular contra una política educativa que amenazaba con destruirlos o, por lo menos, con transformarlos despojándolos de su esencia nacionalista y popular. En esas luchas participaron estudiantes de todos los centros que habían conservado el espíritu original del cardenismo: el Instituto Politécnico Nacional, la Escuela Nacional de Maestros, la Escuela Nacional de Agricultura (Chapingo), las Escuelas Normales Rurales, las Escuelas Prácticas de Agricultura, los Tecnológicos de la provincia y algunas universidades, como la de Michoacán y la de Guadalajara, que preservaron de alguna manera la tradición populista de los años treinta.

La acción defensiva, de resistencia, que desplegaron los estudiantes forzó al régimen de la Revolución a utilizar sistemáticamente la coerción y la violencia contra ellos. Las agresiones contra estos centros se iniciaron desde 1940 con críticas públicas como aquella del doctor Gustavo Baz, entonces rector de la Universidad de México, en la que señalaba que los alumnos del IPN eran "menos aptos" que los universitarios. Poco después, en 1941, en la elaboración de la Ley Reglamentaria del Artículo 3o., se despojó a la enseñanza técnica del IPN del carácter "profesional" que la hacía equivalente a la universitaria. Esta medida hizo estallar un movimiento estudiantil en el cual los alumnos del IPN reclamaron la revisión de esa ley y la expedición de otra que diera estatuto legal a su institución. El movimiento reunió a la mayoría del alumnado y del profesorado pero no tuvo eco en el gobierno; ante la intransigencia del titular de la SEP, Véjar Vázquez, se propuso realizar una manifestación frente a Palacio Nacional a fin de pedir la intervención del presidente. La manifestación fue atacada por la policía antes de llegar a su objetivo. La represión produjo un saldo de seis estudiantes muertos y decenas de heridos. Tal fue la primera agresión violenta del Estado contra los alumnos de la línea de escolarización popular creada por Cárdenas.

Como regla constante, la agresión oficial siempre precedió a la acción transformadora de las instituciones populares y, naturalmente, el mecanismo de coerción preferido de las autoridades lo constituyó la reducción de los subsidios económicos del Estado. Precisamente en la época en que los universitarios de la capital de la República festinaban el ciclo de las vacas gordas de su institución, cuando el régimen les construía su Ciudad Universitaria, en ese momento la miseria económica corroía a centros como el IPN. Bástenos señalar que para 1950 cinco mil estudiantes politécnicos originarios de la provincia vivían aglutinados, en condiciones espantosas, bajo las graderías del estadio deportivo Camino Díaz.²⁰ "La ciudad Politécnica, planeada antes de la universitaria, fue construida a un ritmo tan lento que en 1956 no estaba aún terminado ni un solo edificio".²¹ La intención de las autoridades gubernamentales no excluía la posibilidad de clausurar estos centros educativos; en 1950 —marzo— la SEP decidió suprimir las normales rurales de Salaces, Chihuahua y Tuxcueca, Jalisco. Como respuesta a esta medida se inició un gran movimiento estudiantil al que se incorporaron los estudiantes politécnicos con sus propias demandas. En el mes de mayo de ese año la SEP resolvió clausurar el mismo IPN. Sin embargo; la huelga se reforzó llegando a abarcar a cerca de cuarenta mil estudiantes de todo el país; el gobierno terminó por ceder ante las demandas estudiantiles que eran, se comprende, demandas fundamentales de tipo económico, y las amenazas de supresión fueron conjuradas.

La política desarrollista con el correr del tiempo fue mostrando su naturaleza anticonstitucional. El sexenio de Miguel Alemán (1946-52) se caracterizó precisamente por la apertura indiscriminada que se hizo a la inversión extranjera en el país y por una política exterior de subordinación a los dictados del imperialismo norteamericano. México entró de lleno en la "guerra fría" auspiciada por los vecinos del norte y comenzaron a proliferar los convenios de distinta naturaleza entre los dos países. Uno de estos convenios fue el referente a la "ayuda técnica para investigar las necesidades presentes y futuras de técnicos para la industria y los servicios [...] y realizar el estudio analítico de las instituciones de educación tecnológica superior".²² Este convenio, en realidad, formaba parte de un programa lanzado por Harry S. Truman desde que era candidato a la presidencia de Estados Unidos (1948) para ayudar a los países llamados del Tercer Mundo en la formación de técnicos para la industria, programa que, por lo demás, resultaba complementario con la nueva estrategia imperialista de transnacionalización de sus empresas productivas. Se trataba de garantizar un cierto tipo de recurso humano técnica e

20 "La crisis de la educación en México", revista *Problemas de Latinoamérica*, 1956.

21 *Ibíd.*

22 Torres Bodet, *Victoria sin alas*, ed. Porrúa, México, 1972.

ideológicamente preparado para incorporarse a las empresas transnacionales norteamericanas que empezaban ya a implantarse en el país. El famoso "Plan Truman" se intento poner en práctica en México a partir de una experiencia piloto para cuya realización se seleccionó una pequeña escuela de agricultura alejada del centro del país: la Escuela de Agricultura Antonio Narro de Coahuila. A esa escuela llegaron técnicos norteamericanos que sustituyeron a profesores mexicanos, se clausuro el internado estudiantil calificándolo de un "foco de comunismo" y se transformó el plan de estudios conforme a modelos diseñados por instituciones norteamericanas. Los alumnos de la Narro se lanzaron al poco tiempo a una huelga que fue atacada violentamente por las autoridades locales, pero finalmente la resistencia estudiantil triunfó, los maestros yanquis regresaron a su país y las reformas impuestas por ellos fueron revocadas. De esta manera culminó la primera intentona por aplicar el Plan Truman en México.²³

La intención común del imperialismo norteamericano y del propio gobierno de México por transformar en un sentido liberal la enseñanza técnica del país y eliminar el espíritu populista y socializante que habían heredado los centros de educación popular, tenía como objetivo prioritario la transformación de los dos centros más importantes del país en materia de educación técnica: el IPN y la Escuela Nacional de Agricultura (Chapingo), el primero, de enseñanza técnica industrial y la segunda, de enseñanza técnica agrícola. El IPN había sufrido ya modificaciones sustanciales: desde 1940 había perdido las instituciones técnicas de provincia que originalmente formaban parte de él y quedo reducido a sus planteles del D. F.; en 1941, el programa de las escuelas prevocacionales fue homogeneizado con el programa de las escuelas secundarias convencionales; las cargas académicas tanto de prevocacionales como de vocacionales habían sido progresivamente aumentadas; muchas de las opciones terminales de término medio que se habían concebido para obreros fueron poco a poco suprimidas y de esta manera el IPN, por el tipo de capacitaciones que ofrecía, se fue asemejando a una universidad, etcétera. Pero la modificación más relevante residía en el cambio de su composición social, cambio que fue realizándose en buena parte mediante la desaparición progresiva de servicios asistenciales para estudiantes. La pérdida de capacidad financiera del Instituto y la subordinación de sus autoridades a las directivas de la SEP fueron decisivas para la disminución del número de betas, de comedores, de internados y, en general, de la ayuda que se brindaba a estudiantes de extracción humilde para que pudieran mantenerse en los estudios. El IPN fue dejando de ser, a medida que pasaba el tiempo, una institución reservada para hijos de trabajadores del campo y de la ciudad y se fue

23 *Informe del Comité Central de la II Conferencia de la Central Nacional de Estudiantes Democrático, 1964.*

convirtiéndose en un centro educativo abierto preferentemente, como la UNAM, a los vástagos de la pequeña burguesía.

El cambio político decisivo del IPN tuvo lugar en 1956. Para 1956, las condiciones materiales de estudio del IPN eran de tal manera insoportables que *espontáneamente* varias de sus escuelas se lanzaron a la huelga. No hubo de por medio ningún emplazamiento, ni preparación organizativa alguna; simplemente los límites de tolerancia estudiantil se habían rebasado y el descontento estalló de forma natural y espontánea. La huelga politécnica fue inmediatamente seguida por huelgas en la Normal, Chapingo, algunas universidades de provincia, Escuelas Prácticas de Agricultura, Escuela Nacional de Educación Física, Escuela Nacional de Maestros, etcétera. Aproximadamente ciento veinte mil estudiantes participaban de ese movimiento que fue, antes de 1968, el movimiento estudiantil de mayor envergadura que el país haya vivido. La lucha estudiantil de 1956 tuvo una gran significación histórica porque constituyó el último gran combate que dieron los alumnos de los centros de educación popular en defensa de sus instituciones y en defensa del derecho que Lázaro Cárdenas había proclamado como principio político durante su gobierno:

Ya que dentro del régimen social imperante [había dicho Cárdenas], no es posible hacer llegar a todos los proletarios a las escuelas de educación superior, por lo menos debe consagrarse y cumplirse escrupulosamente el principio de que sólo aprovecharán los beneficios de la educación técnica y profesional los hijos de los trabajadores.²⁴

La huelga estudiantil politécnica se prolongó enormemente (del 11 de abril al 21 junio) y en condiciones de gran debilidad se negoció un acuerdo poco favorable para los estudiantes. Las autoridades decidieron entonces nombrar como director del IPN a un magnate de la iniciativa privada, el ingeniero Alejo Peralta, que inició una era de terror y persecución en el Instituto. Este personaje fue quien promovió la ocupación militar del Internado Estudiantil y el encarcelamiento de Nicandro Mendoza y Mariano Molina, dirigentes estudiantiles que fueron condenados por el delito de disolución social, permaneciendo encarcelados hasta 1958.

A partir de esa derrota estudiantil definitiva, el poder pudo acabar de realizar la refuncionalización académica y política de esa Institución; la orientación de las carreras profesionales se reformuló en un sentido liberal y la composición social del Instituto se asemejó bastante a la de la UNAM (Para 1963

24 Lázaro Cárdenas, "Discurso en la Inauguración del Consejo Nacional de la Educación Superior y la Investigación Científica", en *Ideario político*, ed. Era, México, 1927, p. 215.

los estudiantes beneficiados con betas representaban el 0.03% de la población estudiantil.) En la consumación de este proceso fueron determinantes las intervenciones tanto del SNTE, al que pertenecían los profesores del Instituto, como de la Federación Nacional de Estudiantes Técnicos (FNET), que desde 1956 cayó en manos de fuerzas priistas dóciles a los dictados del poder.

El Plan Truman, como hemos visto, fracasó en su única intentona de intervención descarada, directa, en la reestructuración de los centros de enseñanza técnica mexicana, y nunca se volvió a repetir una experiencia como la de la Escuela Narro de Coahuila. Tal cosa no significó el fin de la intervención norteamericana en los asuntos educativos de nuestro país. El imperialismo puso en práctica recursos más sutiles de penetración a través, fundamentalmente, de las "ayudas económicas" para los centros de enseñanza. Entre 1948 y 1962 la Fundación Rockefeller aportó las siguientes cantidades, en dólares, para los centros mexicanos de enseñanza superior.²⁵

1948	616 995 dls.
1957	471 515 dls.
1958	629 472 dls.
1959	868 905 dls.
1960	1 278 445 dls.
1961	715 985 dls.
1962	445 100 dls.

Evidentemente, la ayuda económica estaba condicionada. Se subsidiaba a las instituciones siempre y cuando se presentaran proyectos de refuncionalización académica en los cuales se despojaba a las instituciones de su orientación populista y se les estructuraba conforme a cánones liberales y tecnocráticos.

El caso de la Escuela Nacional de Agricultura (Chapingo) fue el más significativo de todos. La modernización de Chapingo se inició desde 1959 a través del llamado Plan Chapingo, que era un proyecto en el que se pretendía transformar la enseñanza de la agronomía vinculándola a las necesidades de los polos de desarrollo agrícola capitalista del país, en torno a los cuales giraban los intereses de las empresas transnacionales; se trataba, pues, de acabar definitivamente con la antigua vocación campesinista-populista que había guiado históricamente a la Escuela Nacional de Agricultura. Esta transformación académica formaba parte en realidad de un plan estratégico de los

²⁵ Informe del Comité Central..., cit.

norteamericanos, que buscaban el control mundial de la producción de alimentos, y dentro de él México estaba destinado a jugar el papel de "estación piloto". En esos mismos años, hay que recordarlo, se creó el Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Trigo, que fue la institución en la que se generó más tarde la llamada Revolución Verde. Los norteamericanos aportaron enormes cantidades de dinero para cumplir sus propósitos. A fines de 1963 fueron autorizados recursos por 9.4 millones de dólares para el Plan Chapingo; de este monto, el Banco Interamericano de Desarrollo financió el 22%; el gobierno mexicano el 27%; la Alianza Internacional para el Desarrollo y organismos dependientes del Departamento de Estado de Estados Unidos el 21%; una donación de la Fundación Rockefeller del 15%; una donación Ford del 12% y una donación del Fondo Especial de las Naciones Unidas del 3%.²⁶ Evidentemente, tales inversiones redundaron en la transformación radical de la Escuela Nacional de Agricultura, que se convirtió en proveedora de cuadros técnicos para el servicio de las transnacionales y los neolatifundistas, que eran fuerzas económicas de importancia decisiva dentro del desarrollismo, y muy pronto se olvidó el viejo ideario nacional populista de la institución que se resumía admirablemente en su lema oficial: "explotar la tierra, no al hombre".

26 *Ibíd.*