

**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

1° SEMESTRE

**FORMACIÓN DOCENTE, ESCUELA Y
PROYECTOS EDUCATIVOS**

G U I A D E L E S T U D I A N T E

A N T O L O G Í A B Á S I C A

A N T O L O G Í A C O M P L E M E N T A R I A

**FORMACIÓN DOCENTE,
ESCUELA Y PROYECTOS
EDUCATIVOS 1857-1940**

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994



ÍNDICE

Presentación de la guía	5
Presentación de la línea y del curso	7
Estructura del curso en unidades	7
Estrategia y procedimiento para evaluar procesos y productos.....	8
– Estrategia de autoevaluación	
Primera unidad. Escuela pública y Estado educador	9
a) Propósito	11
b) Red conceptual	12
c) Actividades de estudio	12
– Actividades previas	
– Actividades de desarrollo	
– Actividades finales	
Segunda unidad. Constitución de la profesión docente, proyectos educativos y el Estado Mexicano. 1857-1910	15
a) Propósito	17
b) Red conceptual	17
c) Actividades de estudio	18
– Actividades previas	
– Actividades de desarrollo	
– Actividades finales	
Tercera unidad. Formación docente y escuela pública popular. 1910-1940	21
a) Propósito	23
b) Red conceptual	23
c) Actividades de estudio	24
– Actividades previas	
– Actividades de desarrollo	
– Actividades finales	
Sugerencias de trabajo	35
1) Modalidad a distancia	35
2) Modalidad semiescolarizada e intensiva	35
Materiales de apoyo	37
Bibliografía básica	38
Bibliografía complementaria	38
Sugerencias y comentarios a la guía	40

PRESENTACIÓN DE LA GUÍA

El propósito de esta guía es aportar a usted, profesor-alumno, elementos referentes a los momentos de aprendizaje que requiere esta licenciatura.

Estos elementos comprenden:

- La estrategia y el procedimiento para evaluar procesos y productos de la unidad.
- La red conceptual de la unidad.
- Las actividades de estudio:
 - previas
 - de desarrollo
 - finales
- Las sugerencias para trabajar individual y colectivamente.
- Los criterios de autoevaluación.

Es necesario considerar que:

Los usuarios a quienes se dirigen estos materiales poseen características, experiencias, formación e intereses diversos. Del mismo modo la disponibilidad de tiempo, la distancia entre su lugar de residencia o trabajo a la Unidad UPN y los recursos con que cuentan son variados. Por ello se requiere que la licenciatura ofrezca una estructura de formación flexible e innovadora, que incluya una gama de opciones tanto en los cursos y las actividades de aprendizaje como en el tiempo y espacio para realizarlos.

Dentro de las actividades de estudio (previas, de desarrollo y finales) de esta guía se dará opción al profesor-alumno para que, ya sea de manera independiente o bien en trabajo conjunto (equipo/grupo), seleccione de acuerdo con sus posibilidades, formación e intereses las que desee realizar.

Se presentan sugerencias sobre la forma de trabajar las sesiones grupales en las modalidades semiescolarizada e intensiva, con las cuales se les proporcionan a los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje (E-A) algunas técnicas de discusión grupal y cuestionamientos sobre el contenido de las lecturas y su relación con la práctica docente.

Finalmente, se le proporcionan al profesor-alumno los criterios de autoevaluación de cada temática con el propósito de apoyarlo en su proceso de aprendizaje.

PRESENTACION DE LA LINEA Y DEL CURSO

La línea socioeducativa se integra con los cursos de -Formación docente, escuela y proyectos educativos en México. 1857-1940-, -Profesionalización docente y escuela pública en México. 1940-1994- y -Sociedad, educación y cultura en ...-.

El propósito de la línea es que el profesor-alumno parta de un conocimiento general del entorno socioprofesional y llegue a la reflexión de las condiciones concretas en que se ha dado su formación y desarrollo docente, así como su inserción en la escuela pública.

La línea socioeducativa tiene como objeto de estudio los proyectos de formación docente y educativos que el Estado y la sociedad mexicanos han instrumentado a través de procesos sociales diferenciados a lo largo de la vida nacional. El propósito básico de la misma es ubicar al profesor como sujeto histórico, social y profesional indispensable de estos proyectos, es decir, como el protagonista y corresponsable de la concreción de los mismos. En consecuencia, la línea busca generar una explicación razonada e integradora de la configuración y desarrollo de estos proyectos y del papel que en ellos ha desempeñado el magisterio nacional, así como de los elementos económicos, políticos, ideológicos, entre otros, que inciden en este proceso.

La explicación razonada pretende recuperar las fluctuaciones que dan vida a la dinámica social, es decir, los puntos de ruptura y continuidad que propician el cambio y, por ende, caracterizan el desarrollo de la sociedad mexicana. Este último no se concibe como algo lineal, sino cíclico, que incluye saltos, discontinuidades y conflictos al interior de la sociedad. La línea utiliza la historia social como herramienta metodológica para generar la explicación señalada.

Un manejo metodológico de la historia social permite integrar las dinámicas de lo político, económico, social, ideológico, etc., como procesos que mantienen unidad, pero también autonomía relativa; por tanto, en sí mismos pueden considerarse como objetos de estudio independientes, con su propia periodización y delimitación. Ello permite que converjan como elementos auxiliares para explicar el objeto central de estudio de la línea socioeducativa: la formación y profesionalización del docente en la sociedad mexicana.

En congruencia con lo anterior, el curso de -Formación docente, escuela y proyectos educativos en México. 1857-1940- tiene como propósito central que el profesor-alumno construya un marco conceptual propio, en el que integre elementos socioeducativos e históricos, sobre las complejas circunstancias en que se desarrolló la profe-

sión y el ejercicio docente y la escuela pública bajo el Estado liberal en México. Estos elementos le ayudarán a interpretar y promover alternativas a su práctica docente actual.

-Formación docente, escuela y proyectos educativos en México. 1857-1940- se ubica en el primer semestre de la Licenciatura en Educación, Plan 1994, específicamente en los cursos del área común correspondiente a la línea socioeducativa, y tiene relación directa con las materias del eje metodológico, además de vincularse con los cursos de -El maestro y su práctica docente-, -Escuela, comunidad y cultura- e -Institución escolar-.

ESTRUCTURA DEL CURSO EN UNIDADES

La primera unidad del curso puede considerarse como introductoria, ya que sitúa al profesor-alumno en torno a los mecanismos utilizados por el Estado moderno para su intervención en el campo educativo. En ella se hace un breve repaso de las circunstancias en que México recibió estas ideas durante el siglo pasado y su inserción en el proyecto liberal, con la intención no sólo de ofrecer una mayor cobertura educativa, sino para formar maestros a través de las Escuelas Normales, como parte del intento para lograr la integración nacional.

La segunda unidad analiza, por un lado, la manera en que surgieron y se delimitaron -a partir del modelo educativo liberal- el ejercicio y las funciones de la docencia como una profesión en México y sus relaciones con las ideas europeas sobre educación y, por el otro, sus interrelaciones con el surgimiento de la escuela pública, con la creación de las primeras instituciones formadoras de maestros y su repercusión en la práctica docente.

La tercera unidad presenta las estrategias empleadas por el Estado y por los maestros para consolidar la profesión docente en México dentro de un modelo de educación popular y para la emancipación social; por ello se revisan los modelos e instituciones formadoras de docentes para la escuela pública popular de los años 1920-1930 y la influencia de sus egresados en el tipo de práctica docente del periodo.

La cuarta unidad está destinada específicamente para condensar conocimientos y desarrollar habilidades escritas en relación con la temática tratada. Plantea la recuperación, por parte del profesor-alumno, de la información analizada a lo largo del curso para posibilitarle la elaboración de una concepción propia en torno a la formación y la práctica docentes ejercidas por el magisterio nacional en el periodo de 1857 a 1940.

ESTRATEGIA Y PROCEDIMIENTO PARA EVALUAR PROCESOS Y PRODUCTOS

La evaluación es considerada como un proceso integral en el cual se consideran tanto la participación de los sujetos como las evidencias sobre el desarrollo del aprendizaje, y con base en ellas se decide sobre la efectividad del mismo. La evaluación implica responsabilizar al profesor-alumno de su aprendizaje.

Vista así, la evaluación del aprendizaje considera los resultados no previstos, retoma información sobre procesos y productos, incluye procedimientos informales como la autoevaluación, acepta y comunica las opiniones de todos los participantes.

La evaluación del aprendizaje es una actividad compleja que se inicia con la determinación de los objetivos, considera la evidencia de los logros, los pasos para llegar a éstos y los juicios sobre el éxito y las deficiencias del profesor-alumno; esto permite reconsiderar los cambios y mejoras que requiere el proceso enseñanza-aprendizaje (E-A). Estos factores deben ser considerados para evitar, en lo posible, la fragmentación o parcialización al valorar la totalidad.

Para la evaluación de la unidad se sugiere que el profesor-alumno considere las siguientes actividades:

- Llevar a cabo las actividades previas y de desarrollo propuestas en la guía del estudiante y/o aquellas que el asesor considere pertinentes, para favorecer la socialización y la discusión de conocimientos entre el profesor-alumno y el asesor, y permitir con ello el enriquecimiento y/o modificación de los saberes y habilidades relacionadas con los temas abordados en las unidades.

- Leer los materiales de estudio y de apoyo, y conocer los criterios establecidos en la evaluación de la unidad, tanto del proceso como de los productos que tendrá que presentar, para que a partir de ello acuerde tiempos y productos de entrega.
- Retomar la información que brinden los participantes en el desarrollo del proceso de aprendizaje grupal, así como los avances y retrocesos del mismo, para propiciar una interacción constante que lo convierta en sujeto y objeto del proceso de evaluación.
- Seleccionar una opción para elaborar individualmente un trabajo final, con el que recupere los conocimientos construidos, compartidos y enriquecidos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo ideal es que a partir de esa recuperación, el profesor-alumno exprese en el trabajo una concepción propia sobre alguna(s) temática(s) abordada(s) en la unidad.
- Exponer en forma individual y/o grupal los trabajos realizados para su discusión, análisis y conclusiones.

ESTRATEGIA DE AUTOEVALUACIÓN

La evaluación tiene que considerar los procesos de autoevaluación del profesor-alumno, que pueden darse tanto en las situaciones de estudio individual, sesiones grupales y/o actividades finales. Esta autoevaluación debe considerar el contexto en que se desarrollan las actividades de enseñanza-aprendizaje del profesor-alumno, con el fin de ir mejorando el aspecto formal y conceptual de los productos de aprendizaje. En este proceso debe esperarse una diversidad de respuestas, ya que cada profesor-alumno tiene su propia perspectiva o enfoque sobre el tema.

PRIMERA UNIDAD

ESCUELA PÚBLICA
Y ESTADO EDUCADOR



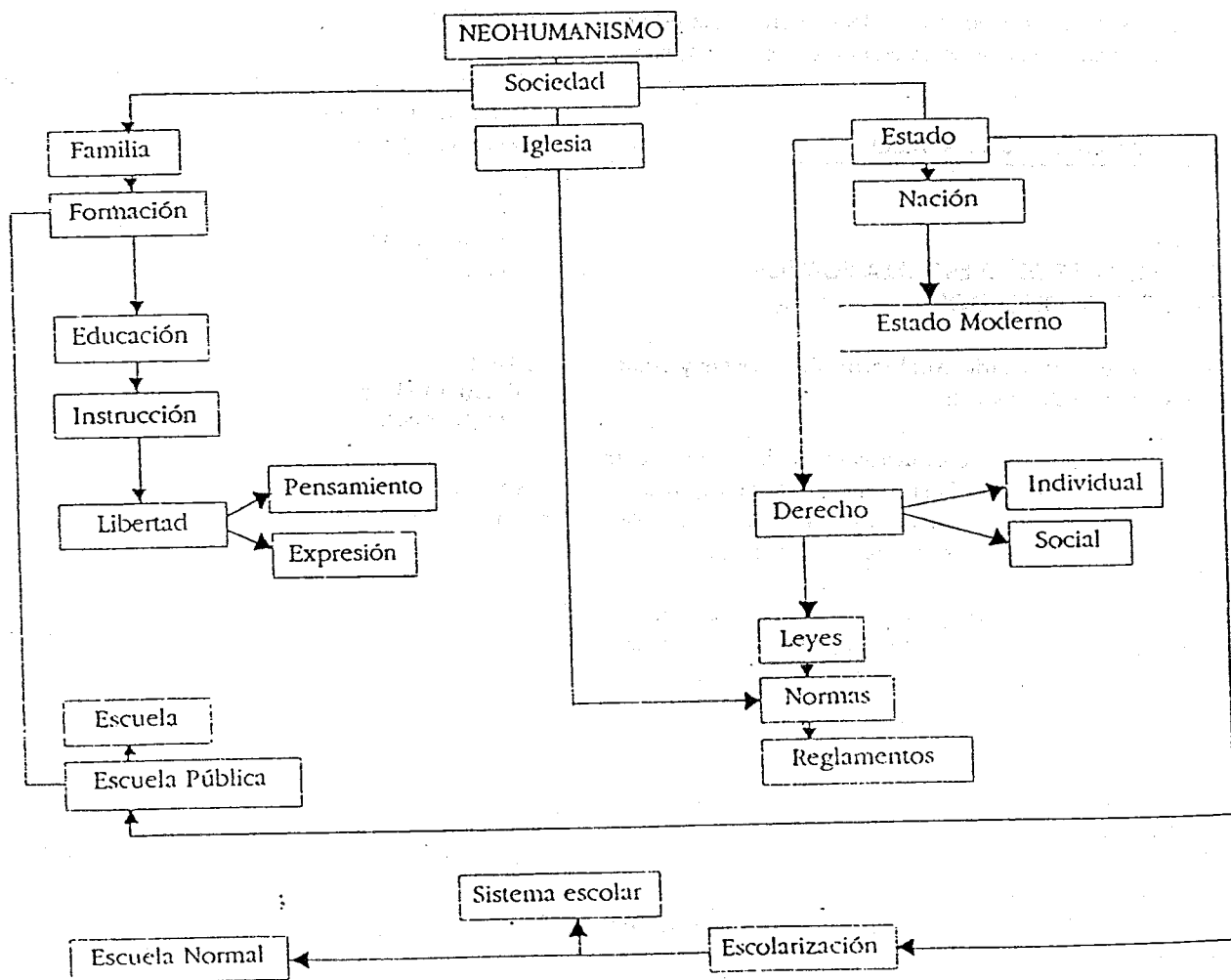
PROPÓSITO

Al finalizar la primera unidad, el profesor-alumno estará en condiciones de contextualizar las formas como, en las sociedades modernas, ha intervenido el Estado en la educación, a través de la escuela y la formación de docentes. Analizará las ideas educativas europeas y su influencia en México durante el siglo XIX, así como la vía de legitimación del Estado para conformar un sistema de enseñanza pública y de Escuelas Normales, formadoras de docentes. Esto permitirá al profesor-alumno contar con elementos para comprender y analizar la información del resto de las unidades que conforman el curso.

RED CONCEPTUAL

PRIMERA UNIDAD

ESCUELA PÚBLICA Y ESTADO EDUCADOR



ACTIVIDADES DE ESTUDIO

ACTIVIDADES PREVIAS

Seleccione de las siguientes actividades algunas de ellas.

Elabore un escrito sobre algunas de las temáticas que a continuación se enuncian:

- Mencione el tipo de formación que recibió en la Escuela Normal o institución de donde egresó y cómo ha influido ésta en su práctica.
- Describa las similitudes y diferencias de la(s) escuela(s) donde ha realizado su práctica docente.
- Enuncie lo que conozca acerca del origen de las escuelas públicas y las Normales en el mundo o en México.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

TEMA 1 LOS ORÍGENES DE LA ESCUELA PÚBLICA Y EL ESTADO EDUCADOR

I. En la lectura de Mario Alighiero: «Propuestas y actuaciones en la escuela estatal»:

- Identifique las ideas educativas de los pensadores europeos, en torno a la situación de la enseñanza del siglo XVIII y de la formación de maestros, y desarrolle con esos elementos un esquema de trabajo.

II. Con el texto de Everett Reimer: «¿De dónde salieron las escuelas?», realice alguna de las siguientes actividades:

Opción A

- Elabore un escrito en el que incluya los siguientes tópicos:
 - Origen y evolución de la escuela pública
 - Papel de la Iglesia en el control de la educación
 - Forma(s) de intervención del Estado moderno en educación
 - Funcionamiento de la escuela pública en países como Francia, Inglaterra, Alemania y Estados Unidos

Opción B

- Haga una síntesis de la lectura, agregando conclusiones y opiniones en torno a la escuela pública.

III. De las lecturas de Mario Alighiero «La educación en la primera mitad del siglo XIX» y «Los problemas de la instrucción en las democracias burguesas», seleccione alguna de las siguientes alternativas:

Opción A

- Elabore un escrito que describa un panorama de la educación en el mundo en la primera mitad del siglo XIX, agregando las diferencias y semejanzas de la educación que se ofrece actualmente en México.

Opción B

- Presente un breve trabajo de investigación, apoyándose en fuentes bibliográficas que estén a su alcance, sobre el siguiente punto:

* Ideas educativas derivadas de la Revolución Francesa que repercutieron en el mundo y en México durante el siglo XIX.

TEMA 2 EL ESTADO MODERNO Y SU RESPONSABILIDAD EDUCATIVA

Respecto al apartado de Francisco Larroyo: «El proceso del neohumanismo»:

- Redacte un escrito que explique en qué consistió el movimiento del humanismo en Europa, y las ideas fundamentales de algunos representantes de esta corriente de pensamiento.

TEMA 3 EL ESTADO MEXICANO, LA CONSTITUCIÓN DE UN SISTEMA DE ESCUELA PÚBLICA Y LOS PRIMEROS INTENTOS DE FORMAR MAESTROS

Con base en las lecturas de Raúl Bolaños: «Los orígenes de la educación pública» y los decretos y leyes que se incluyen para este tema en la antología:

Opción A

- Elabore un texto que desarrolle los siguientes puntos:
 - Dificultades que tuvo el Estado mexicano para consolidarse
 - Origen de la escuela pública en México
 - Propuestas de los diferentes gobiernos mexicanos del siglo pasado para ofrecer una escuela pública, y tipos de Escuelas Normales para formar maestros.

Opción B

Haga un cuadro con dos columnas. En la primera, presente una cronología de las medidas legislativas emitidas en el siglo XIX referentes a la escuela pública y la formación de Escuelas Normales.

En la segunda columna haga una breve descripción de las circunstancias de la sociedad mexicana de ese momento y exprese su opinión al respecto.

ACTIVIDADES FINALES

A partir de las actividades realizadas durante la unidad, seleccione una de las siguientes alternativas:

Opción A

Elabore un escrito argumentativo a partir de los siguientes indicadores:

- Panorama general del pensamiento educativo europeo de los siglos XVIII y XIX
- Problemas a los que se enfrentaron los Estados modernos para hacer posible la creación de la escuela pública y la formación de maestros
- Repercusiones mundiales de la Revolución Francesa, y particularmente en México, para la conformación de un sistema nacional de enseñanza y de Escuelas Normales

Opción B

Presente reportes de lecturas por cada uno de los artículos sugeridos para trabajar la unidad, agregando sus conclusiones.

Opción C

Haga un examen escrito de la unidad en que plasme los conocimientos mínimos para cada uno de los temas tratados.

Para que usted pueda elegir esta opción es necesario que haya presentado al asesor sus actividades previas y de desarrollo.



CONSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE,
PROYECTOS EDUCATIVOS
Y EL ESTADO MEXICANO. 1857-1910

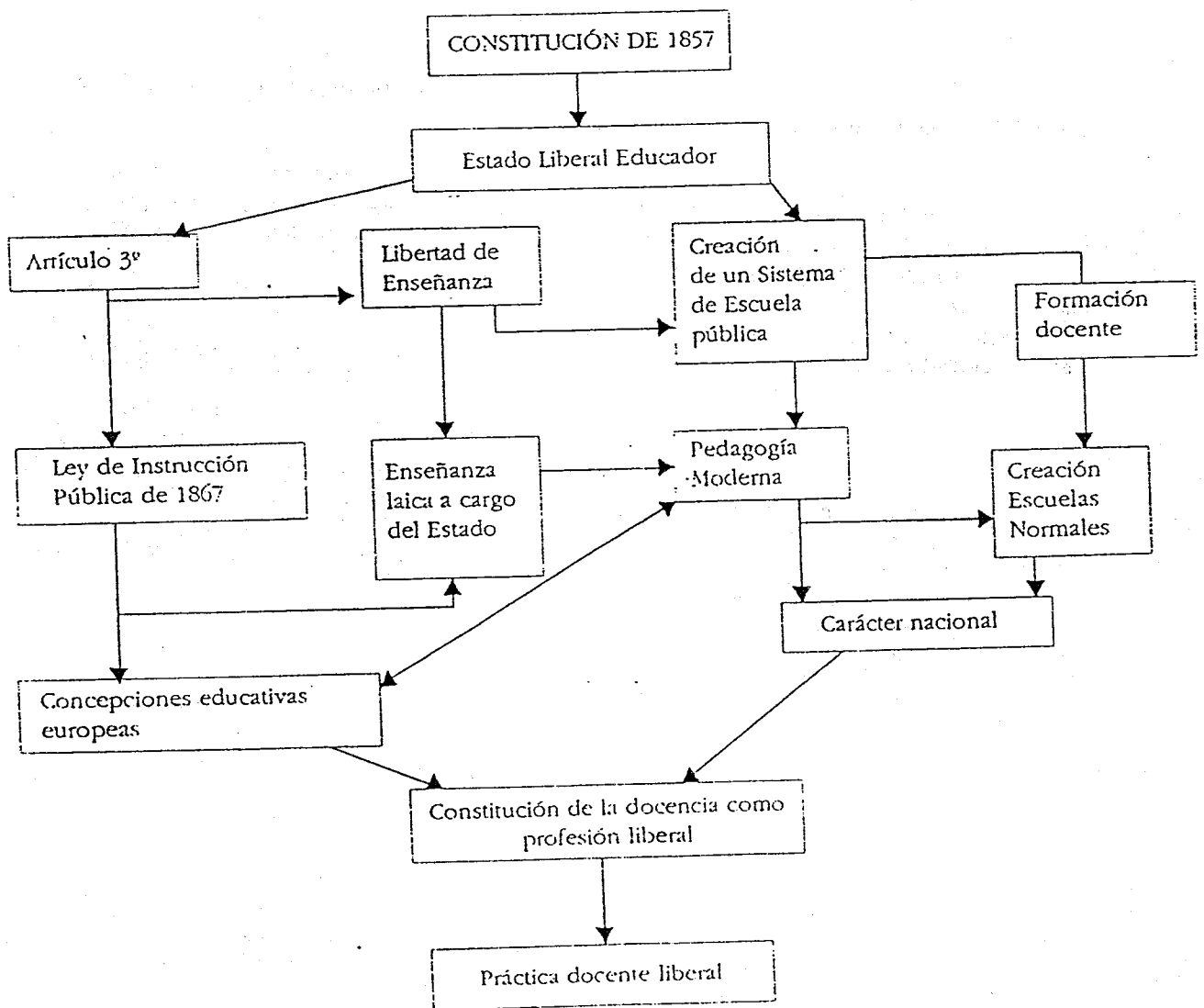


PROPÓSITO

Que el profesor-alumno comprenda las características del modelo educativo liberal, de sus proyectos de formación para maestros y de la práctica docente del periodo de estudio -1857-1910- y que, con base en ello, reflexione en torno a las posibles relaciones con la formación docente y el quehacer profesional del magisterio contemporáneo.

RED CONCEPTUAL

SEGUNDA UNIDAD
 CONSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE, PROYECTOS EDUCATIVOS
 Y EL ESTADO MEXICANO. 1857-1910



ACTIVIDADES DE ESTUDIO

Las actividades de estudio que se listan a continuación son sólo sugerencias, y por lo tanto pueden ser enriquecidas o modificadas de acuerdo a las condiciones y especificidades en que se desarrolle el trabajo de asesoría.

Con base en las lecturas propuestas para cada sesión, el profesor-alumno realizará las siguientes actividades:

ACTIVIDADES PREVIAS

Opción A

Elaborará un escrito en el que plasme sus conocimientos previos sobre:

- El contexto político-social del mundo en el siglo XIX
- Los principales problemas que enfrentó México para consolidarse como Estado-nación y construir una sociedad nacional en el siglo XIX
- Las condiciones socioeconómicas y profesionales del maestro en la sociedad mexicana del siglo XIX

Opción B

Llevará a cabo una recopilación de material hemerográfico (periódicos, revistas, folletos, etc.) sobre el periodo de estudio, con el propósito de rescatar de estos materiales la percepción de la sociedad sobre los problemas educativos, de la constitución de la profesión docente y de la formación de maestros, así como el papel que le asignaba al profesor.

Opción C

Describirá cronológicamente los principales acontecimientos en torno a la constitución de la profesión docente en el siglo XIX (leyes, decretos, creación de instituciones, entre otros) y el impacto que tuvieron en su localidad o región.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

TEMA 1

LA CONSOLIDACIÓN DEL ESTADO LIBERAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SOCIEDAD NACIONAL

Con base en la lectura de Andrés Lira: «Las opciones políticas del Estado liberal mexicano. 1853-1910»:

Opción A

Elabore un cuadro sinóptico que rescate los planteamientos centrales del autor y sus interrelaciones.

Opción B

Responda, de preferencia por escrito, las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles eran las alternativas para la construcción de un Estado nacional fuerte, que se plantearon en el México de la primera mitad del siglo XIX?
- ¿A qué razones obedece la distribución de poderes asentados en la Constitución de 1857 y cuáles fueron sus repercusiones en la construcción del Estado mexicano?
- ¿Cuáles fueron las acciones emprendidas por el grupo liberal entre 1854 y 1872?
- ¿Qué cambios constitucionales se introdujeron durante el Porfiriato y a qué necesidades respondieron?
- ¿Cuáles son los elementos centrales de la crítica de Justo Sierra al régimen presidencial mexicano?
- En términos históricos, ¿en qué momento se ubicaría el triunfo del grupo liberal y de su proyecto de nación?

Opción C

En caso de que usted requiera una mayor información sobre el tema estudiado, se sugiere que realice una entrevista con algún profesor —de preferencia especializado en el estudio del siglo XIX— sobre la importancia del proyecto liberal para la sociedad mexicana.

Recuerde que la entrevista tiene como propósito obtener información y conocimientos especializados de un tema, por ello hay que preparar previamente una guía de preguntas (de preferencia de común acuerdo con su asesor).

Al finalizar la entrevista es conveniente hacer una síntesis de lo expuesto, con el fin de aclarar dudas y reafirmar algunos puntos.

Como parte de la guía podrían utilizarse las preguntas planteadas para la opción B, sin que esto reste libertad al entrevistador de profundizar en algún aspecto acorde con sus intereses.

TEMA 2 LAS IDEAS EDUCATIVAS EN EUROPA Y LOS PROYECTOS DE BARREDA, BARANDA Y SIERRA

De la lectura de Ernesto Meneses: «Los modelos europeos de la educación nacional», extraiga los elementos que le permitan:

Opción A

Elaborar un cuadro comparativo en el que se rescaten las concordancias y diferencias entre Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröebel y Spencer en torno a los siguientes conceptos: hombre, educación, proceso enseñanza-aprendizaje, papel del maestro, escuela, currículum, experiencia del alumno y juego.

Opción B

Haga un resumen de la lectura, en el que rescate los principales conceptos planteados por los educadores analizados en la misma.

Opción C

Discuta con su asesor los planteamientos hechos por los autores estudiados en la lectura. La discusión puede tener como indicadores:

- Las características que atribuye Jean J. Rousseau a la educación negativa
- Las etapas del proceso del conocimiento en el niño, según Pestalozzi
- Las características de moralidad o bondad comprensiva, para Herbart
- La integración del currículo y los pasos básicos de la enseñanza, para Herbart
- Los pasos para la construcción del conocimiento en el niño, según Fröebel
- El conocimiento útil, para Spencer
- La educación intelectual, moral y física, según Spencer

A estos indicadores pueden agregarse, previo acuerdo con su asesor, otros que le interesen.

Con base en las lecturas de Josefina Vázquez: «La República Restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva» y de Milada Bazant: «La introducción de la pedagogía moderna»:

Opción A

Elabore un resumen analítico, que incluya los contenidos abordados en los dos textos.

Recuerde que el resumen analítico se caracteriza por rescatar las tesis centrales defendidas por los autores, e incluir una posición propia y crítica de quien realiza el resumen.

Opción B

Organice (con otros compañeros y su asesor) una dramatización sobre alguna de las problemáticas desglosadas en las lecturas sugeridas.

Recuerde que el objetivo de la dramatización es analizar y discutir un problema mediante su representación teatral. Por lo tanto se requiere la elaboración de un guión con los personajes y cuestionamientos que puedan hacer tanto el asesor como los compañeros involucrados en la actividad.

Opción C

Discuta con su asesor y/o grupo —a partir de sus esquemas o resúmenes de trabajo— sobre los siguientes puntos:

- La situación de la instrucción primaria en México en la segunda mitad del siglo XIX
- Las tendencias pedagógicas de las instituciones educativas creadas a partir de 1867, y su significado en la formación docente
- Las características del modelo de formación docente liberal
- Las necesidades a que respondió este modelo

TEMA 3 EL RECONOCIMIENTO LEGAL A LA DOCENCIA Y LA ESCUELA PÚBLICA

A partir de la posición expresada por Justo Sierra en: «¿Debe exigirse título a los profesores de instrucción primaria?»:

Explique por qué se considera al ejercicio de la docencia como profesión liberal y discuta con su asesor y/o grupo sus argumentos.

TEMA 4
PRÁCTICA DOCENTE, ESCUELA PÚBLICA
Y EL SURGIMIENTO DE INSTITUCIONES
FORMADORAS DE DOCENTES

De la lectura de Milada Bazant: «La popularidad del magisterio», extraiga elementos para que:

Opción A

Caracterice los planes de estudio de las Escuelas Normales durante el Porfiriato, sus ventajas y desventajas, así como su impacto en la formación docente de la época.

Opción B

Elabore un guión teatral, en el que se caracterice a los maestros y formadores de docentes de la época, así como su práctica docente, además de contrastar estos elementos con la formación y la práctica docente del profesor-alumno.

Opción C

Haga un escrito en el que se describan y analicen las condiciones económico-sociales y profesionales en que ejercieron los maestros durante el Porfiriato.

ACTIVIDADES FINALES

Con base en los resultados de las actividades previas y de desarrollo, hará un trabajo final en cualquiera de las siguientes alternativas:

Opción A

Un escrito en el que se contraste:

- las circunstancias en que se desarrolló la formación docente y el ejercicio de la docencia durante el Porfiriato
- las condiciones que incidieron en la formación de los maestros y en el ejercicio profesional del momento histórico en que usted estudió para maestro
- las condiciones actuales de la formación y del ejercicio profesional de los docentes

Opción B

Un guión de clase para explicar a sus compañeros las condiciones económico-sociales en que se ejerció la docencia en el siglo pasado y las características de ésta.

Opción C

Una investigación biblio-hemerográfica en la que se rescate el sentir de la sociedad de su localidad o región sobre la actividad y el desempeño profesional de los maestros en la segunda mitad del siglo XIX, o en alguno de sus subperiodos históricos, previamente acordada con el asesor.

T E R C E R A U N I D A D

FORMACIÓN DOCENTE Y ESCUELA
PÚBLICA POPULAR. 1910-1940



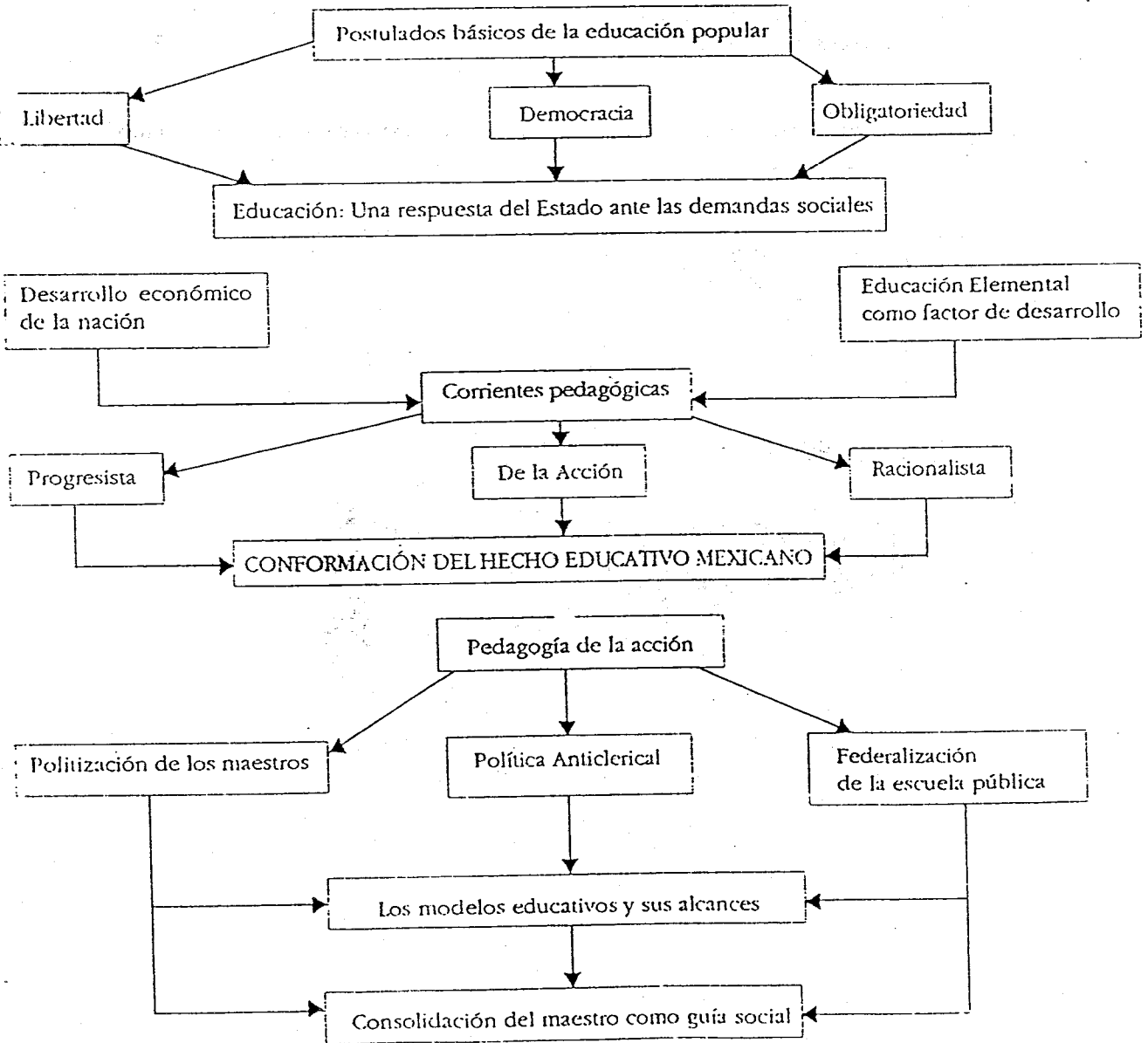
PROPÓSITO

Que el profesor-alumno analice los rasgos de la escuela pública popular, de los modelos de formación docente y de las funciones y orientaciones de la práctica docente de la época.

RED CONCEPTUAL

TERCERA UNIDAD

Formación docente y escuela pública popular. 1910-1940



ACTIVIDADES DE ESTUDIO

ACTIVIDADES PREVIAS

Seleccione entre las siguientes actividades la que usted desee desarrollar como punto de partida para los trabajos de esta unidad.

- De manera secuencial elabore un eje cronológico enunciando las fechas y acontecimientos educativos importantes de la etapa posrevolucionaria (1910-1940).

- Realice una entrevista sobre la temática de la **unidad** a un compañero que esté cursando el quinto semestre, u otro de los siguientes, de la Licenciatura de Educación Básica, plan 79, o la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, plan 1985.
- Con la orientación de su asesor localice libros antiguos, manuscritos, artículos y otros documentos relacionados con los temas de esta unidad.
- Realice una entrevista a un maestro (jubilado o activo) con antigüedad de 40 años o más de servicio sobre la temática de esta unidad.

Tema 1: De los postulados revolucionarios a los preceptos constitucionales de 1917: el Artículo 3º

ARTÍCULO 3
CONSTITUCIÓN DEL 17

"LA ENSEÑANZA ES LIBRE, PERO SERÁ LAICA LA QUE SE DÉ EN LOS ESTABLECIMIENTOS OFICIALES DE EDUCACIÓN. LO MISMO QUE LA ENSEÑANZA PRIMARIA ELEMENTAL Y SUPERIOR QUE SE IMPARTA EN LOS ESTABLECIMIENTOS PARTICULARES. NINGUNA Corporación religiosa, ni ministro de ningún culto podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria..."

¡ESTA RURO! ¿... ENFIN, PUES POR KÉ SE...!

MOMENTO, DON HANIS: A ESE ARTÍCULO SE LE HAN HECHO DOS CAMBIOS DEL 17 PARA ARA...

EL 13 DE NOVIEMBRE DE 1934, DURANTE EL PERIODO DE CÁRDENAS, EL ARTÍCULO 3º SUFRIÓ (¿O DESFIZÓ?) DE DOS IMPORTANTES CAMBIOS

artículo 3º
REFORMAS DE 1934

"LA EDUCACIÓN QUE IMPARTA EL ESTADO SERÁ SOCIALISTA, Y ADEMÁS DE EXCLUIR TODA DOCTRINA RELIGIOSA COMBATIRÁ EL FANATISMO Y LOS PREJUCIOS, PARA LO CUAL LA ESCUELA ORGANIZARÁ SUS ENSEÑANZAS Y ACTIVIDADES EN FORMA QUE PERMITA VIVIR EN LA UNIDAD, EN CONCEPTO RACIONAL Y EXACTO DEL UNIVERSO Y DE LA VIDA SOCIAL..."

¡NO MI GUSTAR!!

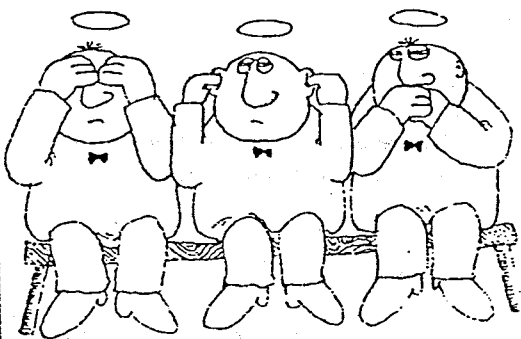
Fuente: Eduardo del Río (Rius). *El fracaso de la educación en México. Los Agachados*. México. Posada. 1991. pp. 30

Y COMO NO LE GUSTÓ AL PATRÓN,
SUS EMPLEADOS VOLVIERON A
CAMBIAR EL ARTICULO TERCERO:



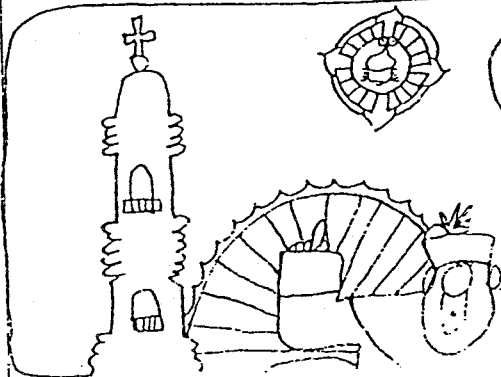
MANUEL AVILA CAMACHO (o) "EL
PRESIDENTE CABALLERO" (de Colón)
LO REFORMÓ, QUEDANDO ASI
EL 30 DE DICIEMBRE DE 1946:

"LA EDUCACION QUE IMPARTA EL
ESTADO - FEDERACION, ESTADOS,
MUNICIPIO - TENDRA' A DESARROLLAR
ARMONICAMENTE TODAS LAS
FACULTADES DEL SER HUMANO Y
FOMENTARA' EN EL, A LA VEZ EL
AMOR A LA PATRIA Y LA CONCIENCIA
DE LA SOLIDARIDAD INTERNACIONAL
EN LA INDEPENDENCIA Y LA JUSTICIA.."



LA CUESTION RELIGIOSA QUEDO
MUY CLARA EN EL ART. 24,
QUE DICE AL PIE DE LA LETRA:

"TODO HOMBRE ES LIBRE
PARA PROFESAR LA CREENCIA
RELIGIOSA QUE MA'S LE
AGRADE Y PARA PRACTICAR
LAS CEREMONIAS, DEVOCIONES
O ACTOS DEL CULTO RESPECTIVO
EN LOS TEMPLOS, O EN SU
DOMICILIO PARTICULAR..."



"TODO ACTO RELIGIOSO DE
CULTO PUBLICO DEBERA' CELE-
BRARSE PRECISAMENTE DENTRO
DE LOS TEMPLOS..."

37

Fuente: Ibid. p. 37.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

TEMA 1 DE LOS POSTULADOS REVOLUCIONARIOS A LOS PRECEPTOS CONSTITUCIONALES DE 1917: EL ARTÍCULO 3º

Lea cuidadosamente el texto que se le presenta para el análisis de esta temática: «El Artículo 3º Constitucional», de Luis Álvarez Barret y Miguel Limón Rojas y considere al realizar la lectura los siguientes cuestionamientos:

- Desde su punto de vista, ¿cuáles son las principales características de la educación pública en México?
- ¿Cuál es el proceso que ha tenido el Artículo 3º en su conformación?
- ¿Qué aspectos del Artículo 3º han prevalecido hasta la actualidad?
- Enumere por etapas las modificaciones que ha sufrido.
- ¿De qué manera se ha interpretado el concepto de laicismo?
- ¿Cómo se aplica en la actualidad el Artículo 3º Constitucional?

Seleccione una de las actividades que se le presentan y realícela.

Opción A

Elabore un escrito que enuncie particularmente los elementos que han prevalecido a través del tiempo en el Artículo 3º.

- Su trabajo debe incluir los siguientes aspectos:
- Concepto de laicismo y sus diferentes interpretaciones.
 - La libertad, la democracia, la obligatoriedad y la gratuidad como postulados básicos de la educación popular.
 - Las modificaciones aplicadas al Artículo 3º.

Opción B

Organice un cuadro comparativo en donde presente las modificaciones más importantes que ha tenido el Artículo 3º respecto al elaborado en 1917.

Opción C

Con su equipo de trabajo y/o asesor discuta mediante la técnica *panel* los aspectos más sobresalientes del tema.

TEMA 2 ESTADO DE LA REVOLUCIÓN Y RECONSTRUCCIÓN NACIONAL

Lea con atención el artículo «La circunstancia económica, política y social en México de finales del siglo XIX hasta 1950», del Instituto de Ciencias de la Educación. Reflexione sobre las condiciones sociales, económicas y políticas del país en el periodo de la Reconstrucción Nacional, considerando los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuáles fueron los factores que propiciaron la identidad en la etapa de la reconstrucción?
- ¿Cómo se concebía la sociedad en ese periodo?
- ¿Por qué se preocupaban los pedagogos revolucionarios?
- ¿Cuál era la corriente filosófica que predominó en este periodo?
- ¿Cuáles propósitos caracterizaron la primera etapa de reconstrucción nacional?
- ¿Cuál fue el papel del Estado durante la segunda etapa de reconstrucción?

Con base en ello desarrolle una de las siguientes actividades:

Opción A

Elabore un resumen especificando las causas que hicieron posible la Reconstrucción Nacional.

Opción B

Escriba un breve trabajo que precise sus conclusiones respecto al tema. Especifique los puntos más sobresalientes de la primera y segunda etapas de la Reconstrucción Nacional.

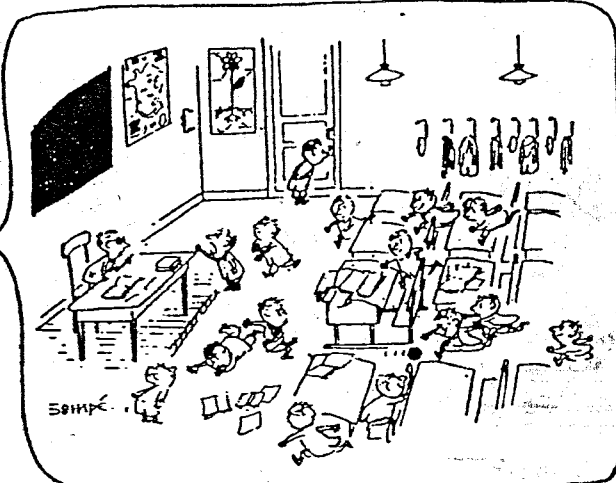
Opción C

Organice con su grupo y/o asesor la técnica *mesa redonda* para intercambiar información respecto a este tema y en su caso modifique los datos contenidos en su trabajo.

Tema 3: Las corrientes pedagógicas de principios de siglo y la discusión en torno a la escuela pública.

LO PRIMERO QUE LLAMA LA ATENCIÓN EN UNA ESCUELA ACTIVA, ES LA LIBERTAD...

NO CONFUNDIR CON EL LIBERTINAJE



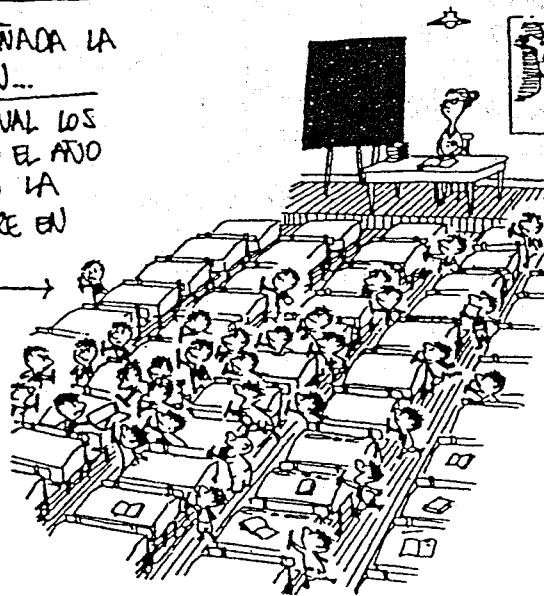
EN LAS ESCUELAS ACTIVAS NO SE USAN UNIFORMES, SINO QUE CADA NIÑO Y NIÑA VA VESTIDO COMO QUIERE O PUEDE. LO QUE SE USA SON BATAS DE TRABAJO, QUE CADA NIÑO HACE.. (TAMPOCO SE USAN LAS MOCHILAS).

A LA LIBERTAD DE VESTIR, NIADA LA LIBERTAD DENTRO DEL SALÓN...

EN LA ESCUELA TRADICIONAL LOS PUPITRES CONSERVAN TODO EL AÑO EL MISMO LUGAR, LO MISMO LA MESA DEL MAESTRO, SIEMPRE EN ATRÁS Y ADELANTE...



EN LA ESCUELA ACTIVA ES AL REVER...



Fuente: Eduardo del Río (Rius). *El fracaso de la educación en México. Los Agachados*. México. Posada. 1991, p. 118



Fuente: *Ibid* p. 119.



TEMA 3
LAS CORRIENTES PEDAGÓGICAS DE PRINCIPIOS
DE SIGLO Y LA DISCUSIÓN EN TORNO
A LA ESCUELA PÚBLICA

- ¿Cómo en la educación repercutió la situación que vivía México durante ese periodo?
- ¿Qué corrientes pedagógicas influyeron en la educación del país en esa época?

Lea los textos «El modelo de la Educación de la Revolución, 1911-1950» y «El modelo de la Revolución (1911-1950)», del Instituto de Ciencias de la Educación, y desarrolle una de las siguientes actividades:

Opción A

Elabore un trabajo que puntualice los aspectos relevantes del modelo de la Revolución; tome en cuenta los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuál era la situación que prevalecía en el nivel mundial a principios del siglo XX?

Opción B

Redacte un resumen de las principales corrientes pedagógicas que influyeron en el proceso educativo de esa época y de sus características. Intente definir cuál de estas corrientes tuvo mayor influencia y por qué.

Opción C

Organice con su grupo la técnica de *jigsaw* y centre la discusión en los siguientes puntos con la finalidad de enriquecer su marco de interpretación:

Tema 4: El modelo educativo del grupo revolucionario: José Vasconcelos y Narciso Bassols



Fuente: Quino. *Mafalda*. Nueva Imagen. México, 1981.

- ¿Cuáles son algunas características de esas corrientes que aún prevalecen en la práctica de algunos docentes?
- ¿Qué características de esas corrientes considera que deben aplicarse?

TEMA 4
EL MODELO EDUCATIVO
DEL GRUPO REVOLUCIONARIO:
JOSÉ VASCONCELOS Y NARCISO BASSOLS

Analice rigurosamente la lectura: «El modelo de la Reconstrucción Nacional. Primera etapa. 1920-1934» y seleccione una de las siguientes opciones:

Opción A

Formule un escrito argumentativo en el que advierta la tesis central de cada uno de los modelos, así como las diferencias entre los mismos.

Opción B

Elabore un cuadro comparativo de las ideas que sustentan los modelos (papel del profesor, valores, objetivos, métodos pedagógicos, función de la educación, problemas en su instrumentación, perfil del alumno, entre otros).

Opción C

Mediante la técnica de *representantes* analice de manera grupal los contenidos de esta temática, considerando para este análisis algunos de los siguientes cuestionamientos:

Modelo Vasconcelista

- ¿Cuáles fueron los objetivos básicos de la educación en el modelo vasconcelista?
- ¿Qué finalidades perseguía este modelo educativo?
- ¿A qué problemas se enfrentó el programa de la educación rural implantado por Vasconcelos?

- ¿Cuál fue el objetivo principal del modelo vasconcelista al adoptar la *pedagogía de la acción*?
- ¿Cuáles fueron los obstáculos que enfrentó el sistema educativo al aplicar la pedagogía activa en este periodo?
- Destaque la clase de individuo que se pretendía formar con el modelo vasconcelista.
- ¿Qué valores pretendía desarrollar este modelo educativo?

Maximato

- ¿A qué problemas económicos y políticos se enfrentó la Educación durante el Maximato?
- ¿Cuáles fueron los propósitos de la educación en este periodo?
- ¿Qué acciones educativas importantes emprendió Bassols durante el Maximato?
- ¿Cuáles son los problemas económicos y políticos a los que en la actualidad se enfrentan la educación y los maestros?
- ¿Se cumple hoy día con la separación de la docencia pública y privada de los ministros religiosos?
- ¿Qué problemas religiosos interfieren actualmente en el proceso educativo?

Cardenismo

- ¿Cuáles fueron los objetivos de la educación durante el Cardenismo?
- ¿Qué acciones se realizaron en el ámbito educativo durante el Cardenismo?
- ¿A qué problemas magisteriales se enfrentó la SEP en este periodo?
- ¿Cuál es el perfil del alumno que se pretende en este modelo educativo?
- ¿Cuál fue el papel asignado al maestro durante el modelo Cardenista?
- ¿Qué corrientes pedagógicas imperaron en el Cardenismo?
- ¿Qué acciones se han emprendido en la actualidad para apoyar a la Modernización Educativa?
- ¿Qué tipo de problemas enfrenta actualmente el maestro?
- ¿Qué papel se le asigna al profesor en el proyecto educativo vigente?

Tema 5: Las nuevas instituciones formadoras de docentes: Escuelas Normales Rurales y Escuelas Regionales Campesinas

146

LA LAGUNA, YUCATÁN, MORELOS, EL VALLE DEL YAQUI, HIDALGO, MICHOACÁN, NUEVO LEÓN, TAMAULIPAS, AEBLA... EN DONDE QUERA EL CAMPESINO EMPEZABA A RECIBIR LO QUE LE HABÍA PROMETIDO LA REVOLUCIÓN: LA TIERRA... Y CON QUE TRABAJARLA...



PERO CON ESO NO BASTABA: HACIA QUE EDUCAR Y ORGANIZAR AL CAMPESINO PARA QUE SUPIERA CULTIVAR EN FORMA MODERNA LA TIERRA. CARDENAS FUNDO POR TODA LA REPUBLICA ESCUELAS RURALES (2 MIL SOLO EL AÑO)

LA ESCUELA RURAL: DE DIA NIÑOS Y DE NOCHE HOMBRES Y MUJERES, FUE UN ÉXITO, AL GRADO QUE EL CLERO Y LOS HACENDADOS SE DEDICARON A ASESINAR MAESTROS RURALES...

MAESTRO TU ESTAS SOLO CONTRA:



- LAS GUARDIAS BLANCAS ASESINAS
- LOS IGNORANTES AZUZADOS POR LOS RICOS
- LA CALUMNIA QUE ENVENENA Y ROMPE TUS RELACIONES CON EL PUEBLO

12
63



(MAS DE 100 FUERON ASESINADOS DE 1935 A 1939..)

(TAMBIÉN FUNDO EL DEPARTAMENTO DE ASUNTOS AGÁRIOS, LA CONFEDERACIÓN NACIONAL CAMPESINA Y CHUPINGO: SI TODO ESO DEGENERÓ EN LO QUE ES HOY, NO FUE CULPA DE CARDENAS..)

Fuente: Eduardo del Río (Rins). ¿Quién ganó la Revolución Mexicana? Los Agachados. México. Posada. 1991, p. 146.

E DUCACIÓN
DESPUÉS DE LA TIERRA,
EL PROBLEMA GORDO DE
MÉXICO ES LA EDUCACIÓN.
LIBERAR AL PUEBLO DEL
FANTISMO RELIGIOSO
Y DARLE UNA CULTURA
CIENTÍFICA, FUE LA META
DEL TATA. PARA ELLO
TOMÓ UNA SERIE DE
MEDIDAS RADICALES:

a QUITARLE AL CLERO EL MONOPOLIO DE LA EDUCACIÓN: DURANTE SU PERIODO NO SE ABrió UNA SOLA ESCUELA DEL CLERO Y SÍ SE CERRARON VARIAS..

NO LE HARE: YA VENDIA AVILA CAMACHO.

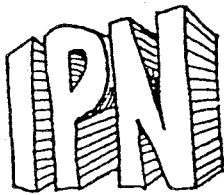


b PARTE DE LAS ESCUELAS RURALES. SE CREARON LAS ESCUELAS NOCTURNAS PARA OBREROS Y SOLOPADOS. GRATUITAS Y DONDE SE ENSEÑABAN NOCIONES DE MARXISMO...

(CON EL TATA NADIE SE FUE DE BRACERO)



c EN SU RÉGIMEN, CÁRDENAS FUNDÓ EL POLITÉCNICO, DE DONDE HAN SALIDO LOS TÉCNICOS MEXICANOS DE QUE TANTO PRESUMIMOS HOY...



32
65

d CÁRDENAS TANTO DE PONER EN PRÁCTICA EN MÉXICO LA EDUCACIÓN SOCIALISTA, QUE FUE LA BASE DE LA ACTUAL EDUCACIÓN OFICIAL EN PRIMARIAS Y SECUNDARIAS: UNA EDUCACIÓN CIENTÍFICA, NO RELIGIOSA (Y MODERNA...!)

¡HORROR!
NO ENSEÑAN
CATECISMO !!!



(SI HOY HAY MÁS EDUCACIÓN "DE LA ANTIGUA", NO ES CULPA DEL TATA, SINO DE LOS Q. SIGUIERON...)

Fuente: *Ibidem*. p. 147.

TEMA 5
LAS NUEVAS INSTITUCIONES FORMADORAS
DE DOCENTES: ESCUELAS NORMALES RURALES
Y ESCUELAS REGIONALES CAMPESINAS

Revise el texto «Las escuelas para maestros y para campesinos», de Eduardo Ramón Ruiz. Seleccione y desarrolle una de las siguientes actividades:

Opción A

Elabore un mural para ilustrar la información que considere interesante sobre el tema, preséntelo y responda a las preguntas que vayan surgiendo.

Opción B

Haga un resumen. Destaque en sus conclusiones el valor de la proyección social de estas instituciones.

Opción C

Con su equipo de trabajo y/o grupo organice un *debate* y discuta las conclusiones obtenidas con base en los siguientes cuestionamientos:

- ¿Como surgen las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Regionales Campesinas?
- ¿Cuáles eran los métodos pedagógicos empleados en esas instituciones?
- ¿Cuáles eran sus finalidades?
- ¿Qué obstáculos impidieron el logro de los objetivos de estas escuelas?
- ¿De qué manera se pretendió salvar tales obstáculos?
- ¿Qué acciones se instrumentaron para lograr el éxito de estas escuelas?
- ¿Considera que este tipo de instituciones deben prevalecer? Fundamente su respuesta.
- ¿Qué características deberían tener estas escuelas si existieran actualmente?

Tema 6: Práctica docente y papel social del maestro



Fuente: Quino. *Mafalda*. Nueva Imagen. México, 1981.

**TEMA 6
PRÁCTICA DOCENTE Y PAPEL SOCIAL
DEL MAESTRO**

Analice críticamente la lectura: «Los maestros y la práctica de la educación socialista», de Jorge Mora Forero, y desarrolle una de las siguientes opciones:

Opción A

Formule sus propias conclusiones tomando como eje su práctica docente y su entorno comunitario.

Opción B

Invite a la sesión de asesoría a uno o varios maestros egresados de Normales Rurales o Escuelas Regionales Campesinas, para conocer la forma en que se desarrollaban los trabajos y la problemática que se vivía. Confronte lo que expresan con lo contenido en la lectura.

Para la realización de la entrevista considere los siguientes cuestionamientos:

- ¿Cuál era la situación político-educativa prevaleciente en el país en los inicios de la educación socialista?
- ¿Qué tipo de ciudadano pretendía formar la educación socialista?
- ¿Cuál fue la problemática común que se presentó en los estados al instrumentarse la educación socialista?
- ¿Cómo reaccionó el pueblo ante la educación socialista, impuesta por el gobierno de Cárdenas?
- ¿Cómo influyeron las creencias religiosas de la gente ante la postura que asumió el Estado con la educación socialista?
- ¿Cómo concebía el maestro la educación socialista y qué papel desempeñó en su aplicación?
- ¿Por qué el clero estaba en contra de la educación socialista y qué hizo para contrarrestarla?
- Como resultado de la aplicación de los principios de la escuela socialista, ¿cuál era la imagen del maestro ante la sociedad?

Opción C

Realice un cuadro comparativo y anote las diferencias que existen entre la práctica docente de un maestro socialista y la que usted lleva a cabo.

ACTIVIDADES FINALES

Seleccione entre las siguientes actividades la que usted desee desarrollar y presentar como producto de evaluación final de esta unidad. Se le recomienda consultar la bibliografía complementaria y la antología del curso «El maestro y la práctica docente», en especial la tercera unidad.

Opción A

Redacte una reseña descriptiva de la unidad que ha estudiado como si usted fuera un crítico, grábela y deje que otros la oigan y manifiesten si están de acuerdo.

Opción B

Elabore un cartel que anuncie la información más interesante que el grupo ha aprendido. Explique oralmente lo que representa y por qué razón se considera que la información es de interés.

Opción C

Escriba una narración sobre los acontecimientos educativos más importantes del periodo 1910-1940, estudiados en esta unidad, y anote sus puntos de vista.

Opción D

Desarrolle un cuadro sinóptico que presente la información de la unidad. Expóngalo y responda a las preguntas que le formulen sus compañeros o el asesor.

Opción E

Realice una compilación de material bibliográfico o hemerográfico y explique su punto de vista sobre los temas de esta unidad.

Opción F

Junto con otros estudiantes planee y luego participe en un debate o panel sobre los temas trabajados en esta unidad.



SUGERENCIAS DE TRABAJO

MODALIDAD A DISTANCIA

- Realice una lectura cuidadosa de los materiales sugeridos, previa a la sesión de asesoría
- Trabaje la lectura propuesta considerando las siguientes recomendaciones:
 - 1) Localice las ideas principales del texto, correlacionando sus contenidos con los antecedentes y consecuentes
 - 2) Identifique la(s) idea(s) que integra(n) la(s) tesis central(es) del autor
 - 3) Compare las ideas contenidas en la lectura con las propias
 - 4) Reconozca cuáles de estas ideas se relacionan con su práctica docente
- Presente, por escrito, los productos de las actividades de trabajo propuestas, mismos que deberán incluir los siguientes elementos:
 - 1) Estructura formal (portada, índice, introducción, desarrollo, citas textuales, conclusiones y referencias bibliográficas)
 - 2) Claridad de los planteamientos (expresar de manera sencilla y sin ambigüedades los conceptos manejados)
 - 3) Fundamentación de las respuestas (presentar los razonamientos que avalan la postura del profesor-alumno ante el tema)
 - 4) Pertinencia del contenido tratado (evitar el manejo de aspectos no relacionados con la temática)
 - 5) Coherencia del discurso (orden cronológico en la presentación de las ideas y secuencia del trabajo)
 - 6) Originalidad en los planteamientos (creatividad del enfoque personal, profundidad, posición crítica, etc.)
- Elabore resúmenes, esquemas de trabajo, síntesis analíticas, fichas de trabajo y/o mapas conceptuales sobre el contenido de cada lectura

- Ponga por escrito las dudas que le surjan al realizar la lectura previa de los materiales de estudio, y consúltele con su asesor y/o su grupo
- Retome las observaciones, comentarios y conclusiones, producto de la sesión de asesoría, para revisar, enriquecer y –en su caso– corregir los productos de las actividades realizadas previamente a la sesión
- De ser posible, amplíe la información básica que le proporcionan los materiales de estudio con la consulta de otras fuentes, por ejemplo la antología complementaria del curso
- Si está a su alcance, orgánicese con compañeros de su localidad o Unidad para realizar las actividades de estudio de manera conjunta.

MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA E INTENSIVA

- Realice una lectura cuidadosa de los materiales de estudio, previa a la sesión grupal
- Trabaje la lectura propuesta considerando las siguientes recomendaciones:
 - 1) Localice las ideas principales del texto, correlacionando sus contenidos con los antecedentes y consecuentes
 - 2) Identifique la(s) idea(s) que integra(n) la(s) tesis central(es) del autor
 - 3) Compare las ideas contenidas en la lectura con las propias
 - 4) Reconozca cuáles de estas ideas se relacionan con su práctica docente
- Presente, por escrito, los productos de las actividades de trabajo propuestas, mismos que deberán incluir los siguientes elementos:
 - 1) Estructura formal (portada, índice, introducción, desarrollo, citas textuales, conclusiones y referencias bibliográficas)
 - 2) Claridad de los planteamientos (expresar de manera sencilla y sin ambigüedades los conceptos manejados)



- 3) Fundamentación de las respuestas (presentar los razonamientos que avalan la postura del profesor-alumno ante el tema)
 - 4) Pertinencia del contenido tratado (evitar el manejo de aspectos no relacionados con la temática)
 - 5) Coherencia del discurso (orden cronológico en la presentación de las ideas y secuencia del trabajo)
 - 6) Originalidad en los planteamientos (creatividad del enfoque personal, profundidad, posición crítica, etc.)
- Elabore resúmenes, esquemas de trabajo, síntesis analíticas, fichas de trabajo y/o mapas conceptuales sobre cada una de las lecturas y socialice estos materiales en su grupo.

Para realizar esta actividad se sugiere organizar al grupo en equipos y que cada uno de ellos haga una síntesis de la discusión generada. Con esa información, se elaborará una síntesis grupal, que puede sistematizarse en el pizarrón, en un esquema o cuadro sinóptico. Es conveniente que el asesor, con base en la síntesis de cada equipo, someta a discusión problemáticas, contradicciones o puntos de vista diferentes que en ellas se expresen, a fin de poder establecer conclusiones grupales.

- Escriba las dudas que le surjan al realizar la lectura de los materiales de estudio y sométalas a discusión en la sesión plenaria, con el propósito de que cada uno de los miembros del grupo pueda aportar elementos para despejarlas.
- Retome las observaciones, comentarios y conclusiones, producto del trabajo grupal, para revisar –y en su caso corregir– los materiales realizados por usted previamente a la sesión.
- Amplíe, de ser posible, la información básica que le dan los materiales de estudio con la consulta de otras fuentes y socialice, de preferencia en la discusión grupal, la información obtenida.

- Organice compañeros de su grupo para realizar las actividades de estudio en equipo.

Sin embargo, para trabajar cada una de las lecturas se sugiere de manera general:

- Localizar las ideas principales de la lectura (relación de antecedente y consecuente).
- Identificar la idea o ideas que constituyen la tesis central del autor.
- Comparar sus ideas de las contenidas en la lectura.
- Reconocer cuáles de estas ideas se relacionan con su práctica docente.

Con respecto a la presentación de productos escritos se sugiere que el profesor-alumno atienda los siguientes aspectos:

- Estructura formal de los escritos (portada, índice, introducción, desarrollo, conclusiones y referencias bibliográficas).
- Claridad en los planteamientos (expresar de manera sencilla y sin ambigüedades los conceptos que maneja).
- Fundamentación de las respuestas (presentar los razonamientos que avalan su postura ante el tema).
- Pertinencia del asunto tratado (evitar el manejo de los aspectos que no se relacionan con el tema).
- Coherencia en el escrito (presentar las partes del trabajo y las ideas con un orden lógico).
- Exposición de puntos de vista originales (creatividad en los planteamientos, profundidad en el tema, enfoque personal, además de asumir una actitud crítica).



MATERIALES DE APOYO

Para enriquecer el tratamiento de los contenidos del curso se sugiere utilizar como materiales de apoyo:

a) Novelas costumbristas de la época que reflejen las condiciones socioeducativas del siglo XIX y principios del XX, entre ellas, se pueden citar:

- Emilio Rabasa

La bola

La gran ciencia

El cuarto poder

Moneda falsa

La calandria

Angelina

Los parientes ricos

La rumba

El último duelo

El amor de las sirenas

Los fracasados

La llaga

Santa

El Periquillo Sarniento.

La camada

- Rafael Delgado

- Ángel de Campo, -Micrós-

- Heriberto Frías

- Mariano Azuela

- Federico Gamboa

- José Joaquín Fernández de Lizardi

- Salvador Quevedo y Zubieta

Todas estas novelas se encuentran en diversas ediciones y pueden ser adquiridas fácilmente.

b) Paquetes didácticos (filminas, audiocasete y guión didáctico) elaborados por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación de la Ciencia (ILCE), en especial:

- La Constitución de 1857. Sus antecedentes.

- El triunfo de la República.

- Época porfiriana.

- La victoria de los constitucionalistas.

c) Video de la serie «Biografía del poder», elaborado por Enrique Krauze, titulado «Constructores del Estado. Calles y Cárdenas».



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ALIGHIERO MANACORDA, Mario. -Propuestas y actuaciones de una escuela estatal- en: *Historia de la educación*. Tomo 2. México, Siglo XXI, 1976. pp. 385-391.

———. -La educación en la primera mitad del siglo XIX-, en: *Historia de la educación*. Tomo 2. México, Siglo XXI, 1976. pp. 420-425.

———. -Los problemas de la instrucción en las democracias burguesas-, en: *Historia de la educación*. Tomo 2. México, Siglo XXI, 1976. pp. 496-504.

ÁLVAREZ BARRET, Luis y LIMÓN, Miguel. -El Artículo 3º Constitucional-, en: *Antología de Política Educativa*. LEPyLEP'85. México, SEP-UPN, 1985. pp. 53-66.

BAZANT, Milada. -La introducción de la pedagogía moderna-, en: *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México, El Colegio de México, 1993. pp. 19-52. (Serie Historia de la Educación).

———. -La popularidad del magisterio- en: *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México, El Colegio de México, 1993. pp. 129-157. (Serie Historia de la Educación).

BOLAÑOS MARTÍNEZ, Raúl. -Los orígenes de la educación pública en México- en: Solana, Fernando et al. *Historia de la educación pública*

en México. México, FCE, 1981. pp. 11-26 y 30-31.

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. -La circunstancia económica, política y social en México a finales del siglo XIX hasta 1950-, en: *Notas teórico-metodológicas para una propuesta educativa de carácter alternativo*. Saltillo, Coah., SNTE-Sección 38, 1986. pp. 40-50.

———. -Modelo de la Revolución (1911-1952)-, en: *Notas teórico-metodológicas para una propuesta educativa de carácter alternativo*. Saltillo, Coah., SNTE-Sección 38, 1986. pp. 456-470.

———. -El modelo de la reconstrucción nacional. Primera etapa. 1920-1934-, en: *Notas teórico-metodológicas para una propuesta educativa de carácter alternativo*. Saltillo, Coah., SNTE-Sección 38, 1986. pp. 71-88.

LARROYO, Francisco. -El proceso del neohumanismo-, en: *Historia general de la pedagogía*. México, Porrúa, 1986. pp. 484-490.

LIRA, Andrés. -Las opciones políticas en el Estado liberal mexicano. 1853-1910- en: GONZÁLEZ, Ma. del Refugio (Coord.) *La formación del Estado mexicano*. México, Porrúa, 1984. pp. 135-154.

MENESES, Ernesto. -Los modelos europeos de la educación nacional-, en: *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-*

1911. Tomo I. México, Porrúa, 1983. pp. 33-48.

MORA FORERO, Jorge. -Los maestros y la práctica de la educación socialista- en: *Historia Mexicana*. Núm. 113, México, El Colegio de México, julio-septiembre, 1979. pp. 133-161.

REIMER, Everett. -¿De dónde salieron las escuelas?- en: *La escuela ha muerto*. Barcelona, Guadarrama-Punto Omega, 1981. pp. 71-82.

RUIZ, Ramón Eduardo. -Las escuelas para maestros-, en: *El reto de la pobreza y del analfabetismo. México 1920-1960*. LEPyLEP'85. México, FCE, 1977. pp. 126-145.

SEP-CONALTE. -Del decreto de octubre de 1833, para el establecimiento de una escuela normal-, -Artículo 3º Constitucional. Constitución de 1857-, -Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal. 2 de diciembre de 1867-, -Decreto que crea la Escuela Normal de Profesores-, -Memorándum del Lic. Ignacio M. Altamirano-, -Acto de fundación en la Escuela Normal de Profesores-, en: *Ciento cincuenta años de la formación de maestros mexicanos. Síntesis documental*. México, SEP-CONALTE, 1984. pp. 23-25 y 27-29. (Cuadernos, Núm. 8).

SIERRA, Justo. -¿Debe exigirse título a los profesores de instrucción primaria?-, en: *Obras completas de Justo Sierra. La educación*

nacional. Tomo VIII. México, UNAM, 1948. pp. 244-253.

VÁZQUEZ DE KNAUTH, Josefina. -La República Restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva-, en: *La educación en la historia de México*. México, El Colegio de México, 1992. pp. 93-104. (Serie Lecturas de Historia de México).

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

BASSOLS, Narciso. -El programa educativo de México-, en: *Obras*, México, FCE, 1979. pp. 170-180.

CAMACHO SANDOVAL, Salvador. -Controversia educativa entre la ideología y la fe-, en: *El magisterio, columna vertebral del proyecto educativo*. México, FCE, 1991. pp. 194-199.

CÁRDENAS, Nicolás y ROJAS, Lucila. -Los dilemas de la democracia en la República Restaurada-, en: *Secuencia*. Núm. 22. Nueva época, enero-abril, 1992. pp. 103-122.

CARDOSO, Ciro. -México (1821-1854): continuidades, rupturas y gérmenes de cambio- y -México (1854-1880): la lucha de clases sienta las bases de la transición al capitalismo dependiente-, en: *México en el siglo XIX. Historia económica y de la estructura social*. México, Nueva Imagen, 1992. pp. 52-64.

COSTER, S. y HOTYAT, F. -La escuela frente al Estado

- en el mundo actual», en: *Sociología de la educación* España. Guadarrama-Punto Omega, 1975. pp. 20-34.
- GALVÁN, Luz Elena. «La ideología positivista y el inicio de la instrucción pública (1876-1910)» y «El maestro entre el liberalismo y la Revolución», en: *Los maestros y la educación pública en México*. México, SEP-CIESAS, 1986. pp. 26-34 y 164-183. (Colección Miguel Othón de Mendizábal, Núm. 1).
- GUERRA, François Xavier. «Conclusiones», en: *México del antiguo régimen a la Revolución*. Tomo II. México, FCE, 1988. pp. 329-342.
- GUARDADO, Salvador y VILLATORO, Marcos. «Siglo XIX: del Lancasterismo al Rebsamenismo», «Auge del normalismo», «El normalismo hacia finales del siglo XIX», «El normalismo en las postrimerías del Porfiriato», en: *La formación de docentes de enseñanza primaria en México*. México, SEP-UPN, 1988. pp. 89-110, 129-142 y 145-149. (Colección Documentos de Investigación).
- INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. «La escuela pública durante la Revolución, 1911-1917», en: *Notas teórico-metodológicas para una propuesta educativa de carácter alternativo*. Saltillo, Coah., SNTE- Sección 38, 1986. pp. 63-71.
- JIMÉNEZ ALARCÓN, Concepción. «La enseñanza primaria obligatoria, los Congresos de Instrucción Pública y la escuela normal» y «La formación profesional», en: *La Escuela Nacional de Maestros. Sus orígenes*. México, SEP, 1987. pp. 126-131 y 169-206. (Colección Foro 2000).
- LERNER, Victoria. «Medios a que se recurrió para implantar la educación socialista», en: *Historia de la Revolución Mexicana*. México, El Colegio de México, 1979. pp. 107-118.
- LLINAS, Edgar. «De la escuela racionalista a la escuela socialista en México» y «Vasconcelos, como promotor de una educación liberadora», en: *Educación latinoamericana. Problemas y perspectivas*. México, UPN, 1990. pp. 86-95. (Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica).
- LÓPEZ CÁMARA, Francisco. «El clero y la vida social en México», en: *Estructura económica y social de México en la época de la Reforma*. México, Siglo XXI, 1978. pp. 91-236.
- LOYO, Engracia. «La función de las Misiones Culturales» y «La tendencia socialista en la escuela primaria rural», en: *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*. México, SEP-El Caballito, 1983. pp. 143-150.
- PÉREZ ROCHA, Manuel. «Idealismo educativo del Estado mexicano», en: *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*. México, Línea, 1983. pp. 39-56.
- . «Socialismo y enseñanza técnica en México: 1930-1940», en: *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*. México, Línea, 1993. pp. 93-103.
- RAMÍREZ, Rafael. «La educación normal y la formación de maestros rurales que México necesita», en: *Obras completas*. Tomo V. México, Gobierno del estado de Veracruz, 1954. pp. 181-203. (Biblioteca del Maestro Veracruzano).
- . «El movimiento de la educación progresiva» y «Lo que debe ser la educación socialista», en: *La escuela rural mexicana*. México, SEP, 1982. pp. 86-128.
- ROSENZWEIG, Fernando. «El desarrollo económico de México de 1877 a 1911», en: Cárdenas, Enrique (Coord.). *Historia económica de México*. México, FCE, 1992. pp. 43-94. (Serie Lecturas de El Trimestre, Núm. 64).
- SOLÍS, Leopoldo. «La economía mexicana en la época de la Reforma», en: *La realidad económica mexicana: retrovisión y perspectivas*. México, Siglo XXI, 1981. pp. 31-45.
- TANCK ESTRADA, Dorothy. «La educación ilustrada: conclusión», en: *La educación ilustrada. 1786-1836*. México, El Colegio de México, 1984. pp. 241-244.
- UPN. «La acción educativa de Bassols», en: *Antología de Política Educativa en México*. México, UPN-SEP, 1985. pp. 141-145.
- UPN. La obra educativa de Vasconcelos. «Se llamaba Vasconcelos», en: *Antología de Política Educativa en México*. México, UPN-SEP, 1985. pp. 47-60.
- VASCONCELOS, José. «Discurso pronunciado en el Teatro Arbeu en la fiesta del maestro», en: *Textos, una antología general*. México, SEP, 1982. pp. 122-126.
- VAUGHAN, Mary Kay. «La escuela primaria en el Porfiriato: ideología y programa», en: *Estado, clases sociales y educación en México*. Tomo I. México, SEP'80, 1982. pp. 42-72.

PARTICIPARON EN LA ELABORACIÓN DE LA GUÍA DEL ESTUDIANTE

MARÍA VIRGINIA CASAS SANTÍN
AJUSCO

JOSÉ HÉCTOR MONTALVO AGUILAR
UNIDAD 054, MONCLOVA

MARÍA GUADALUPE SÁENZ CISNEROS
UNIDAD 284, NUEVO LAREDO

COORDINACIÓN
XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

REVISIÓN DE ESTILO
LUIS ANTONIO BORRAYO CHINCHÍA

DISEÑO
MARGARITA MORALES SÁNCHEZ

FORMACIÓN EN COMPUTADORA
MARÍA EUGENIA HERNÁNDEZ ARRIOLA

A N T O L O G Í A B Á S I C A

**FORMACIÓN DOCENTE,
ESCUELA Y PROYECTOS
EDUCATIVOS 1857-1940**

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

PRESENTACIÓN	5
PRIMERA UNIDAD. ESCUELA PÚBLICA Y ESTADO EDUCADOR	7
Introducción	9
Tema 1. Los orígenes de la escuela pública del Estado Educador	9
"Propuestas y actuaciones en la escuela estatal" Mario Alighiero.	9
"¿De dónde salieron las escuelas?" Everett Reimer.	12
"La educación en la primera mitad del siglo XIX" Mario Alighiero.	17
"Los problemas de la instrucción en las democracias burguesas". Mario Alighiero.	19
Tema 2. El estado moderno y su responsabilidad educativa	22
"El proceso del neohumanismo" Francisco Larroyo.	22
Tema 3. El Estado mexicano, la constitución de un sistema de escuela pública y los primeros intentos por formar maestros	26
"Los orígenes de la educación pública en México" Raúl Bolaños.	26
"Del decreto de octubre de 1833, para el establecimiento de una Escuela Normal"	34
"Artículo 3º. Constitucional. Constitución de 1857"	34
"Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal. 2 de diciembre de 1867"	34
"Decreto que crea la Escuela Normal de Profesores"	34
"Memorandum del Lic. Ignacio M. Altamirano"	34
"Acto de fundación en la Escuela Normal de Profesores"	34
SEGUNDA UNIDAD. CONSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE, PROYECTOS EDUCATIVOS Y ESTADO MEXICANO 1857-1910	37
Introducción	39
Tema 1. Consolidación del Estado liberal y construcción de una sociedad nacional	39
"Las opciones políticas del Estado liberal mexicano. 1853-1910" Andrés Lira.	39
Tema 2. Las ideas educativas en Europa y los proyectos de Barreda, Baranda y Sierra	50
"Los modelos europeos de la educación nacional" Ernesto Meneses. ...	50
"La República Restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva" Josefina Vázquez de Knauth.	60
"La introducción de la pedagogía moderna" Milada Bazant.	65
Tema 3. La escuela pública y el reconocimiento legal a la docencia como profesión	81
"¿Debe exigirse título a los profesores de instrucción primaria?" Justo Sierra.	81

Tema 4. La escuela pública y el surgimiento de instituciones formadoras de docentes	87
“La popularidad del magisterio” Milada Bazant.	87
TERCERA UNIDAD. FORMACIÓN DOCENTE Y ESCUELA PÚBLICA POPULAR. 1910-1940	
Introducción	101
Tema 1. De los postulados revolucionarios a los preceptos constitucionales de 1917: el Artículo 3º.	103
“El Artículo 3º. Constitucional” Luis Álvarez y Miguel Limón Rojas.	103
Tema 2. Estado de la Revolución y reconstrucción nacional	114
“La circunstancia económica, política y social en México a finales del siglo XIX hasta 1950” Instituto de Ciencias de la Educación.	114
Tema 3. Las corrientes pedagógicas de principios de siglo y la discusión en torno a la escuela pública	119
“Modelo de la Revolución. (1911-1952)” Instituto de Ciencias de la Educación.	119
Tema 4. El modelo educativo del grupo revolucionario: José Vasconcelos y Narciso Bassols	122
“El modelo de la reconstrucción nacional. Primera etapa: 1920-1934” Instituto de Ciencias de la Educación.	122
Tema 5. Las nuevas instituciones formadoras de docentes: Escuelas Normales Rurales y Escuelas Regionales Campesinas	129
“Las escuelas para maestros y campesinos” Ramón Eduardo Ruiz.	129
Tema 6. Práctica docente y papel social del maestro	139
“Los maestros y la práctica de la educación socialista” Jorge Mora.	139

PRESENTACIÓN

La antología de "Formación docente, escuela pública y proyectos educativos en México. 1857-1940" tiene como finalidad ofrecer al profesor-alumno las lecturas básicas con que debe cubrir los contenidos mínimos del curso. Pero, esto no significa que el presente material se convierta en el único auxiliar del proceso enseñanza-aprendizaje. La selección de lecturas ofrecidas en este trabajo es tan sólo una de las múltiples posibles; en consecuencia, ésta puede ser enriquecida tanto como la creatividad de asesores y profesores-alumnos lo requiera.

Las lecturas básicas se agrupan de acuerdo a las unidades del curso y son presentadas en el orden con que se propone que sean trabajadas en el programa indicativo de la materia. A cada una de ellas les antecede una breve síntesis de los contenidos y tesis centrales abordados por el autor, con el fin de permitir una mejor comprensión del profesor-alumno en torno al texto estudiado, así como de su ubicación e interrelación con las demás lecturas de la materia.

Sería muy conveniente que la lectura de este material se completara y realimentara con los productos de las actividades sugeridas en la guía del estudiante para cada unidad del curso.



PRIMERA UNIDAD

ESCUELA PÚBLICA Y ESTADO EDUCADOR



INTRODUCCIÓN DE LA PRIMERA UNIDAD

La primera unidad del curso "Formación docente, escuela pública y proyectos educativos en México. 1857-1940" se puede considerar como introductoria al mismo.

En ella, el profesor-alumno encontrará una serie de lecturas que le servirán de apoyo para el estudio del resto de las unidades que componen el curso.

Primeramente, encontrará la idea de cómo la educación se traduce en una necesidad social. En seguida se ubicará al profesor-alumno en el tiempo y espacio para revisar, cómo los Estados Modernos a partir de la Revolución Francesa van a ir asumiendo su compromiso de intervenir en la educación. De esta manera, se podrá situar en el momento en que surge la escuela pública en las sociedades modernas. Asimismo, el profesor-alumno hallará información referente a la legislación que da origen al surgimiento de las Escuelas Normales como instituciones formadoras de docentes.

TEMA 1.- Los orígenes de la escuela pública y el estado educador

LECTURA:
PROPUESTAS Y ACTUACIONES
EN LA ESCUELA ESTATAL*

En "Propuestas y actuaciones en la escuela estatal", Mario Alighiero expone cómo el Estado va a intervenir en la educación: las problemáticas que tuvo que enfrentar con otras instituciones tradicionales, que controlaban la instrucción; la necesidad que tuvo de crear un Ministerio de Educación encargado de la supervisión de la educación y la instrucción, entre otras medidas.

Asimismo, aborda el problema de la legitimidad que se abroga el Estado para asegurar el acceso de los ciudadanos a la educación en igualdad de oportunidades. Estas acciones del Estado dieron, y dan, un matiz político al hecho educativo que no sólo perfilaría a la educación como una capacitación técnica para el trabajo productivo, sino la constituiría como un hecho para la formación ciudadana.

También se podrá encontrar en la lectura las preocupaciones del momento por la creación de las "escuelas normales", para la formación de profesionales de la educación.

Para comprender mejor el esfuerzo hecho por el Estado educador, se hace necesario profundizar en el análisis de la evolución que ha sufrido la escuela pública desde sus orígenes hasta nuestros días, objeto de estudio

* Mario Alighiero Manacorda. "Propuestas y actuaciones en la escuela estatal" en Alighiero Manacorda, Mario. *Historia de la educación*. Tomo 2. México, Ed. Siglo XXI, 1976, pp. 385-391.

del texto de Everett Reimer, "¿De dónde salieron las escuelas?".

Mientras Diderot tenía que luchar contra los ataques de la iglesia y las prohibiciones del estado, para llevar a término su enciclopedia, y mientras Rousseau daba la espalda a toda la sociedad para idolatrar a su solitario Emilio, otras voces se levantaban para pedir una intervención innovadora del estado en el campo de la instrucción, tradicionalmente confiada a la iglesia.

En 1763 se publicaba el *Essai d'éducation nationale* de Louis René de la Chalotais (1701-1785), uno de los protagonistas de la expulsión de los jesuitas de Francia, apreciado por Voltaire. En él protestaba contra la tradicional exclusión de los laicos de la enseñanza y reivindicaba una educación que dependiera sólo del estado, porque —decía— "es justo que los jóvenes del estado sean educados por personal del estado".

En esta perspectiva él presentaba un plan para el establecimiento de escuelas, con sus correspondientes programas, en la que tenían gran importancia la enseñanza de la historia y de las ciencias naturales, en vista de la función preminente de la formación del intelecto. No era un plan de educación democrática de toda la población; al contrario, se oponía, por ejemplo, a la acción de los Hermanos de las escuelas cristianas, que desde principios de siglo iban difundiendo la instrucción entre los trabajadores, porque temía que esto los separara del ejercicio de las profesiones más humildes y necesarias. Entre estas contradicciones se iba desarrollando entonces el debate pedagógico.

En los mismos años, en Alemania, Johann Bernhard Basedow (1723-1790), una figura muy discutida, que me-

reció el aprecio de Kant, el desprecio de Herder y la burla de Marx, sostenía el laicismo y el estatismo de la enseñanza: "Aquí no existen católicos, ni luteranos, ni reformados, sino sólo cristianos. Nosotros somos filántropos y cosmopolitas... Nosotros queremos formar sólo europeos...", y, como La Chalotais, auspiciaba que las escuelas estuvieran dirigidas por criterios uniformes por parte del estado para el bien civil de todos los ciudadanos, acabando con el predominio sectario de las iglesias.

En su *Relación a los filántropos* de 1768, o sea cinco años después del libro de La Chalotais, parte de la constatación de la decadencia de la instrucción: "Continuamente se oyen y se leen lamentos acerca de que el organismo de las escuelas y de los estudios ha decaído y no funciona, pero nadie podría decir en qué periodo del último milenio haya estado en mejores condiciones ... El periodo más triste de la edad cristiana, en el pasado, dio a la universidad y en general a la instrucción pública el carácter que se conserva todavía, pero no podemos esperar descubrir en él muchas cosas buenas y útiles ... La importancia de la educación y de la instrucción requiere la suprema vigilancia de un autorizado ministerio del estado, un ministerio que pueda ser escuchado por el soberano ... En cada estado es necesario un ministerio de gran autoridad para la educación y la instrucción."

Así, en el clima del despotismo ilustrado, maduraban las ideas y las condiciones para un paso definitivo de la instrucción de las iglesias a los estados. Y en Alemania existían ya tradiciones al respecto, desde que Carlos V proclamó que la escuela debía ser fragua no sólo de clérigos sino también de magistrados, asumiendo con ello las exigencias de los reformados.

En Francia tenemos a Mably, hermano de Condillac, que en su *De la législation ou principes des lois* (1776), imagina un diálogo entre un inglés y un sueco, tratando ampliamente sobre las leyes relativas a la educación que la república debe dar a los ciudadanos y hablando con desprecio de los "maestros mercenarios, cuyo objetivo es enseñar tristemente en un *collège* un poco de mal latín y muchas tonterías" [p. 372]; concluyendo perentoriamente que "no toca a los pedantes, que no tienen ninguna idea de la sociedad ni de los recursos que la mueven o la hacen florecer, pretender el honor de educar a los ciudadanos" [p.373].

Desde posiciones valientemente avanzadas anticipaba "la más perfecta igualdad entre los ciudadanos, o al menos entre las diferentes clases", y diseñaba un proyecto de instrucción "pública y general", en el cual estaba comprendida la instrucción militar, para aprender a ordenar y a obedecer, el derecho natural, "que podríamos llamar el derecho de igualdad entre los hombres", dado que "la naturaleza no ha hecho a unos nobles y a otros vulgares", y finalmente la historia; y todo ello empezando a instruir a partir de cosas agradables [p.358].

Y en Italia tenemos a Filangieri que, en el libro iv de la *Scienza della legislazione* (1780) trata "De las leyes que se refieren a la educación, a las costumbres y a la instrucción pública", dando cabida a un reformismo moderado. Es partidario de la universalidad de la instrucción, no de la igualdad: "Si una sola clase de ciudadanos fuera excluida de la educación pública, mi plan sería imperfecto y vicioso" [p.738]... Pero para ser universal, no debe ser uniforme. Desde un principio divido al pueblo en dos clases. En la primera comprendo a todos aquellos que sirven o podrían servir a la sociedad con los brazos; en la segunda a aquellos que la sirven o pueden servir con sus talentos" [p.740].

De ello se deducen para él "algunas diferencias en sus respectivas instituciones": "Sería imposible establecer escuelas para la clase más numerosa... Reservaremos pues las casas públicas de educación para la segunda clase y recurriremos a otro medio para la primera" [p.741].

Y, contradiciendo o ignorando la posición avanzada de un Diderot, afirma: "El agricultor, el herrero, el artesano, etc., destinados a servir a la sociedad con sus brazos, no tienen necesidad más que de una fácil y breve instrucción" [p.741].

Pero, de las propuestas de los teóricos se pasa a actuaciones por parte de los soberanos ilustrados.

Es conocida la frase con que, al firmar el decreto para la constitución de la Comisión de corte (*Hofkommission*) para los estudios, el equivalente actual de un ministerio de la instrucción, independiente del *Direktorium in publicis et cameralibus* (o ministerio del interior), la emperatriz de Austria, María Teresa, señalaba la importancia de la decisión: "La instrucción es y seguirá siendo en cualquier época un hecho político" (*ein Politikum*).

Estábamos en 1760, durante la guerra de los siete años, y María Teresa expresaba con absoluta claridad una toma de conciencia determinante en la historia moderna. El conflicto medieval, que hemos visto tomar forma en las incertidumbres de conducta del imperio y del papado en la edad carolingia, llegaba a su término. Hasta entonces la escuela había sido, casi en su totalidad, un hecho privado o eclesiástico, aunque controlada por el poder político. Pero no es casual que en 1773 se suprimiera la orden de los jesuitas. También es cierto que la iglesia católica intentará después reaccionar a este determinante cambio de rumbo de la historia moderna y recuperarse en diversas ocasiones, sobre todo empezando por el periodo de la restauración. Pero el valor de este hecho seguirá firme: la educación es ya cosa del estado.

El principal inspirador de la reforma fue Ignaz von Felbiger (1724-1788), que ya estuvo presente en una iniciativa análoga que tuvo lugar en Prusia con Federico II; a él María Teresa confió la elaboración de un proyecto general de reforma de la instrucción, que fue aprobado



en diciembre de 1774. En la introducción se leía: "La juventud de ambos sexos es la base principal para el bienestar del pueblo".

El cuadro organizativo de la instrucción estatal, que resultó de ello, comprendía: 1. *La Trivial o deutsche Schule* (escuela popular o alemana), que podía ser frecuentada desde los 6 a los 10-12 años; debía establecerse en los pueblos, junto a las parroquias, con un mínimo de dos años, o en cada cantón con un mínimo de tres años, anexa eventualmente a la posterior escuela de latín. 2. *Las Hauptschulen*, escuelas principales, destinadas a la formación profesional, de las cuales formaban parte las *normalschulen*, escuelas "normales" para la formación de los enseñantes, de una duración de cuatro años. 3. *Los Gymnasien*, escuelas intermedia: de latín, que preparaban para las universidades. Estaba prevista la posibilidad de paso de las *Hauptschulen* a los *Gymnasien*: "el vínculo de la escuela normal con los gimnasios —había dicho María Teresa— es un principio de mucha utilidad". 4. Finalmente las universidades, ya reorganizadas anteriormente.

A esto se ha de añadir que en el mismo periodo se habían constituido escuelas especiales de diverso tipo: la academia de equitación (1746), la academia oriental

(1754), la escuela de diseño manufacturero para la industria textil (1758), la escuela de comercio (1770). De ello resulta un cuadro que tiene todas las características de un sistema moderno de instrucción general y técnica. José II, hijo de María Teresa, interpretaba así el espíritu de esta reforma: "El principal deber de todo ciudadano es hacerse apto para servir al estado. Conocimientos, saber y buenas costumbres son los medios mejores y más seguros para alcanzar el bienestar externo e interno".

A las reformas austríacas se añadieron reformas análogas en otros estados: en Prusia (1763), donde Felbiger había trabajado antes de ir a Austria, Baviera (1770) y Sajonia (1773). También en Polonia, todavía independiente, el último rey Estanislao Poniatowski, constituyó el 1 de octubre de 1773 una Comisión para la educación "nacional", a cuyos trabajos ofreció una aportación J.J. Rousseau, con sus *Considérations sur le gouvernement de la Pologne*, escritas dos años antes. El mismo año 1773, en Rusia, Catalina II tenía correspondencia con Diderot, que le indicó la reforma austríaca de María Teresa; en seguida Catalina obtuvo de José II el envío de un especialista que colaboró en la elaboración de la reforma que también empezó a llevarse a cabo en Rusia.

LECTURA:
"¿DE DÓNDE SALIERON LAS ESCUELAS?"*

Para comprender mejor a la escuela pública y su relación con el Estado educador, se hace necesario primeramente analizar la evolución que ha sufrido desde sus orígenes hasta nuestros días.

Al ser la escuela una institución en la que se intersectan una serie de relaciones entre individuos, en sus inicios la educación que ahí se realizaba aparece como una práctica relacionada con el culto y el gobierno. Será en estas circunstancias que surgirán dos actores claves en el proceso: el maestro y el aprendiz.

Una de las características esenciales de la escuela y la educación moderna es la sistematización del conocimiento, aún cuando no siempre fue así. Con el surgimiento de la escuela pública, controlada por el Estado, van a surgir los modelos de escuelas que serían retomados por otras sociedades.

Las tipologías y modelos van sufriendo transformaciones, tanto en sus elementos como en la dinámica con la que operan. Así, en un determinado momento, la escuela será selectiva con quienes acuden a ella, mientras que en otro momento el financiamiento y la supervisión mantendrán condiciones diferentes.

Con el crecimiento del número de escuelas y alumnos por atender, aparecerán los sistemas educativos y la escolarización a cargo del Estado. A pesar de que los Estados-nación en Europa no surgen paralelamente, en algunos casos el desarrollo de los sistemas educativos se dio conjuntamente con el del Estado-nación. Las naciones que así lo hicieron formaron un modelo por seguir por otras naciones en el mundo, aunque algunas como los Estados Unidos desarrollarían un nuevo concepto de escuela pública.

La siguiente lectura de Everett es más elocuente en el recuento histórico del surgimiento de la institución escolar —desde la antigüedad hasta nuestros días—, mientras que la lectura de Mario Alighiero "La educación en la primera mitad del siglo XIX", que la complementa aborda en específico las necesidades educativas de la sociedad emanada de la Revolución Francesa y el modelo escolar a las que éstas dieron origen.

Un sólo estante de una buena biblioteca europea valía por toda la literatura nativa de India y Arabia ... No creo que resulte exagerado afirmar que toda la información histórica que se ha obtenido de todos los libros en lengua sánscrita es menos valiosa que lo que se puede

* Everett Reimer. "¿De dónde salieron las escuelas?" en Everett Reimer. *La escuela ha muerto*. Barcelona, Ed. Guadarrama-Punto Omega, 1981, pp. 71-82.

encontrar en los compendios más baratos empleados en las escuelas preparatorias de Inglaterra...

Creo que es claro que... ni como lenguas de la ley ni como lenguas de la religión tienen el sánscrito y el árabe pretensión peculiar alguna que hacer a nuestro compromiso, a saber, el de que es posible convertir a los nativos de este país en perfectos académicos ingleses y que nuestros esfuerzos deben ser dirigidos a ese fin... En la actualidad, debemos hacer cuanto podamos por formar una clase cuyos miembros sean intérpretes entre nosotros y los millones que gobernamos, una clase de personas hindúes en cuanto a la sangre y el color, pero inglesas en cuanto a gusto, opiniones, ética e intelecto.

LORD MACAULAY

Minuta parlamentaria acerca de la educación hindú.

La escuela es una etapa dentro de una sucesión de instituciones especializadas. Los ritos prehistóricos, los mitos, y los chamanes; los templos y las castas sacerdotales; las escuelas sumerias, griegas, alejandrinas y romanas; las órdenes monásticas; las primeras universidades, las *common schools* y las *grammar schools*,* todos ellos han jugado un papel en la historia de los actuales sistemas escolares estadounidenses e internacionales. La especialización progresiva del contenido, el método, el personal, y la ubicación del aprendizaje humano socialmente organizado, constituye una de las tendencias históricas más instructivas. Dicho aprendizaje incluía originalmente mucho más de lo que hoy llamamos educación. Como todos saben, la escolarización incluye mucho menos.

Desde 1820, la arqueología y la antropología han extendido la historia del hombre en decenas de millares de años. Hasta donde es posible comprobar, el hombre siempre ha estado involucrado en actividades especializadas que tienen mucha relación con lo que sucede en las escuelas. Los ritos —prácticas simbólicas aparentemente innecesarias para la satisfacción de las necesidades materiales elementales— siempre han sido parte del repertorio humano. Hasta donde es posible comprobar también encontramos evidencias de pueblos y lugares especializados en y para el empleo del rito y el ritual. Algunas de las pruebas más antiguas aún se hallan en su sitio; las cuevas del sur de Francia y del norte de España, célebres por sus pinturas de animales prehistóricos, eran usadas aparentemente más que nada para prácticas rituales. Las únicas figuras humanas incluidas en las pinturas son chamanes, los cuales combinaban el papel del maestro con el del sacerdote, el mago, el actor, el

* *Common schools* y *grammar schools*. Establecimientos escolares anglosajones, hoy prácticamente desaparecidos. (N. de T.)



artista, el poeta y el ideólogo. Por lo menos esas son las actividades que reúnen los chamanes de tribus actuales cuya tecnología y arte se parecen a las del hombre prehistórico.

Fundándose tanto en evidencias arqueológicas como en modernas evidencias antropológicas, parece ser que los ritos prehistóricos participaban de algunos de ciertos elementos presentes en los currículos actuales. Tenían un protagonista de una edad determinada que representaba los mitos vinculados con el nacimiento, la adolescencia y la muerte. Explicaban y celebraban tanto los aspectos cotidianos como los aspectos insólitos del mundo. Ofrecían actividades para los periodos ociosos que seguían a la casa o a la cosecha. Permitían a los jóvenes probarse en los papeles de los adultos.

La invención de la escritura, que más o menos tuvo lugar al mismo tiempo que el establecimiento de las ciudades y las grandes religiones, marca la línea divisoria entre el tiempo prehistórico y el histórico. La educación surgió de la práctica del culto y del gobierno. El atrio del templo fue su hogar más antiguo; siendo los sacerdotes especializados sus primeros practicantes. La propia escritura probablemente fue inventada por esos especialistas. Los chamanes y los sacerdotes constituyen por tanto el eje no sólo del desarrollo de los maestros y las escuelas sino también de la evolución del hombre. El cerebro, la mano y la lengua; la horda, la villa y la ciudad; la magia, la religión, el arte y la ciencia: éstos son los pilares del desarrollo físico, social y espiritual del hombre. El sacerdocio de las religiones, especialmente en las ciudades, heredó de sus primos campesinos —los chamanes— una mezcla de magia, religión, arte y ciencia, que luego se fue desarrollando y especializando. Se ha establecido con bastante claridad que no sólo la escritura, sino también la contabilidad y las matemáticas, la astronomía y la química, la música, la pintura y la poesía, tuvieron su desarrollo inicial en el atrio de los templos de las castas dirigentes egipcias, sumerias y otras, que combinaban las funciones del sacerdote y del rey. La primera enseñanza formalizada de estas artes —que hasta la fecha constituyen el grueso del curriculum central— se llevaba a cabo según un tipo de enseñanzas maestro/aprendiz. Con anterioridad a eso debió existir un tipo de enseñanza entre personas iguales, en la que un individuo compartía sus descubrimientos o adelantos con otros individuos. He ahí, en el origen mismo del conocimiento sistemático, una de las dos raíces principales de las escuelas modernas.

La otra raíz, mucho más modesta, hace su primera aparición en un aula sumeria construida para albergar a unos treinta niños. El descubrimiento de la misma ha hecho especular que el tamaño modelo de la clase moderna se puede haber basado en las limitaciones sumerias, fuera de ladrillos o de arquitectos.

Platón y Aristófanes fueron los primeros que dejaron perdurables registros escritos del aula y la escuela. Las primeras escuelas de la Atenas clásica eran muy modestas —meros apéndices de un programa educativo que ponía énfasis en el entrenamiento militar, la gimnasia, la música y la poesía, y que enseñaba lectura, escritura y aritmética, en segundo orden de importancia. En sus orígenes toda la educación ateniense era tutelar— lo cual sólo era un aspecto de relaciones interpersonales que a menudo eran también eróticas. A medida que Atenas se fue haciendo más democrática, y que los alumnos comenzaron a superar numéricamente a los maestros, la instrucción por grupos comenzó a reemplazar gradualmente a las relaciones tutelares.

Poco después de la primera referencia griega escrita a la instrucción de las artes literarias y las habilidades técnicas entre grupos de personas, aparecieron mencionadas las escuelas de medicina y filosofía, y, un poco más tarde, un tipo de escuelas dirigido por filósofos sofistas. Estos primeros modelos de escuelas intermedias se basaban en contratos entre el maestro y un grupo de padres, con el fin de instruir a los hijos durante un periodo de la adolescencia de tres o cuatro años. Los sofistas fueron los primeros maestros pagados de los que tenemos conocimiento por escrito, y el objetivo perseguido por ellos era, lógicamente, de tipo práctico: hacer de sus alumnos brillantes hombres públicos y comerciantes.

A partir de esos mezquinos comienzos que tuvieron lugar en el Siglo de Oro de Grecia, florecieron, en las colonias helénicas que las conquistas de Alejandro esparcieron por todo el viejo mundo, sistemas escolares proféticos de los nuestros en cuanto a organización, curriculum y agrupamiento de los estudiantes por edades. Primero los niños aprendían a leer, escribir y contar; luego se les enseñaba gimnasia, música, clásicos literarios, geometría y ciencia. Los museos de Alejandría y de otras ciudades se especializaron en la enseñanza de la medicina, la retórica y la filosofía. La mayoría de estos centros, patrocinados en gran parte por familias griegas, recibían financiamiento privado, si bien algunas ciudades pequeñas tenían sistemas públicos en tanto que otras recibían el respaldo de fundaciones establecidas por hombres ricos. Uno de los principales objetivos de estas escuelas era mantener viva la tradición helénica dentro de un mundo bárbaro. Sólo una reducida minoría de la población griega del mundo alejandrino supo aprovecharlas.

Los romanos adoptaron la escuela helénica y, con algunas modificaciones mínimas, la emplearon para educar a su propia élite. Por lo tanto, desde la caída de Atenas hasta la caída de Bizancio se escolarizó a una ínfima minoría de la población mundial de manera parecida a la que se emplea en la actualidad. Sin embargo, la escuela no fue una institución importante en la época grecoromana o en la bizantina. Su importancia para nosotros

radica en su papel de preservar en Europa Occidental la fama y un poco de la cultura de la antigua Grecia hasta la época del Renacimiento.

Excepto en el caso de Bizancio, la caída de Roma resultó en una unión de educación y religión que habría de durar mil años. Las instituciones educativas de la Edad Media fueron las escuelas de las catedrales y los monasterios. Además que más especializadas que el templo, en cuanto a sus fines, eran también más limitadas en cuanto a su papel educativo; introdujeron, sin embargo, un buen número de ideas importantes en la historia de la educación occidental. En los primeros monasterios benedictinos, el espacio y el tiempo se convirtieron en los parámetros tanto del aprendizaje como de la vida. Cada hora de la vida benedictina tenía su sitio y su tarea indicados. La adhesión a ese régimen constituía la vida buena; no era necesario ningún producto exterior ni ningún otro signo para atestiguar la eficiencia de la vida así vivida.

Las órdenes subsiguientes, dominica y franciscana, se basaron en principios diferentes. La dependencia de la caridad de los demás y la identificación con los pobres reemplazaron a los lazos del tiempo y el espacio. Como en el caso de los rituales benedictinos, no se concibió la limosna ni el cuidado de los enfermos y los desamparados como un entrenamiento para la vida subsiguiente sino como un modo de vida.

Los jesuitas revivieron el principio de la educación entendida como preparación, cuando en el siglo XVI extendieron y racionalizaron la escolarización más allá de los límites establecidos en la época grecoromana. Las antiguas escuelas jamás pasaron a ser una pequeña parte de un programa educativo que era el producto de la tradición y no de una premeditación racional. Los jesuitas elaboraron un currículum y un método educativo diseñado deliberadamente para preparar a los hombres no sólo con vistas a una vida común y corriente sino para una vida de perspectivas y riesgos sin precedentes. Por lo menos una parte del subsecuente crecimiento de la escolarización se debe sin duda a sus brillantes éxitos iniciales. La escolarización jesuita, que en sus orígenes iba dirigida a miembros de una orden religiosa elitista, se extendió muy pronto a las élites laicas del mundo medieval europeo. La proporción de esta extensión y las circunstancias en las que tuvo lugar evocan vivamente el crecimiento repentino de la escolarización griega posterior a las conquistas de Alejandro. Fue la inseguridad de las colonias griegas de la época de Alejandro, más que la dominación, lo que motivó que construyeran escuelas y dependieran de ellas. Fue la inseguridad de la Iglesia Católica en tiempos de San Ignacio lo que dio lugar a la formación y al rápido crecimiento del sistema de escuelas jesuitas. En ambos casos se vio en la escuela un medio para preservar un conjunto de valores que perdían claramente su predominio.

Esta cronología de las órdenes cristianas se adelantó por lo menos en un gran acontecimiento a la historia de la escolarización: el establecimiento de las universidades medievales. Dedicadas en sus orígenes al estudio de la teología cristiana, se ramificaron muy pronto para enseñar en otros campos de conocimiento convirtiéndose en instituciones independientes mucho antes de la Reforma, hasta donde eso era posible en la Europa Medieval. Las universidades de Bolonia, Salerno y Paris, junto a sus contrapartidas en el mundo musulmán, fueron las primeras instituciones dedicadas principalmente al desarrollo y la propagación del conocimiento. También fueron, desde luego, los antecesores directos de las universidades modernas y, por ende, del más alto nivel de los actuales niveles escolares.

Lutero y sus seguidores, coincidiendo precisamente con el descubrimiento de Gutenberg, dieron un vasto estímulo al crecimiento de las escuelas inferiores en el norte de Europa. La impresión de biblias a gran escala, y la doctrina de que la salvación se derivaba directamente de ellas, determinó que enseñar a leer se convirtiera en un imperativo moral para los protestantes que podían costearlo. La revolución industrial, pisándole los talones a la Reforma, suministró la última condición necesaria para la rápida proliferación de las escuelas, proporcionando no sólo los medios sino también una razón secular para la expansión del alfabetismo.

El simple crecimiento cuantitativo de las escuelas no tuvo como consecuencia el surgimiento de sistemas escolares. Esta dimensión de la escolarización acabó por aparecer con el estado-nación. Así, en tanto que las escuelas públicas brotaron primero en los Estados Unidos federados, los primeros sistemas escolares integrados se desarrollaron en Francia y Prusia. El desarrollado en Prusia, a pesar de ser más tardío, era mucho más nítido, convirtiéndose por ello en un importante modelo internacional. En Prusia, y más tarde en Alemania, el desarrollo del sistema escolar fue parejo con el desarrollo del estado-nación, y diseñado deliberadamente para ser uno de los principales pedestales de este último.

Un aspecto del sistema escolar germánico consistió en la enseñanza del Alto Alemán, lenguaje de la escuela y lengua unificadora del estado. Otro aspecto fue un currículum común a todos, dividido en niveles e integrado-diseñado para cubrir las necesidades militares, políticas y laborales de la nación. Un tercer aspecto fue una profesión magistral jerárquicamente organizada. El aspecto más importante fue una filosofía de la educación cuidadosamente pensada, que se reflejaba en la organización escolar, la logística, el currículum, el reclutamiento de maestros, los métodos de enseñanza y el ritual escolar, y cuyo objetivo era producir una ciudadanía cortada según el patrón de las especificaciones de los arquitectos del estado-nación alemán. Ningún otro sistema nacional ha

sido diseñado tan sistemáticamente. Pero todas las naciones, al copiar en mayor o menor grado las características principales del sistema alemán, han adoptado, de hecho, sus objetivos y sus métodos. Quizá sea Inglaterra la nación que haya copiado menos, pero hasta las ex-colonias inglesas imitaron el patrón alemán más que la propia metrópoli.

En Francia, la idea de un sistema escolar surgió primero en parte como una oposición a los jesuitas, quienes en el siglo XVI se encontraban entre los principales educadores de élites. A pesar de la supresión de la orden en 1763, y de los intentos de los legisladores de la Revolución Francesa, las escuelas públicas no adelantaron mucho. Después de la restauración de la monarquía, los jesuitas y los Hermanos de la Doctrina Cristiana —éstos en el nivel de primaria—, jugaron nuevamente un papel importante en la educación francesa. La ley de reforma educativa de 1834 exhortaba a unas relaciones amistosas entre la Iglesia y el Estado, pero la colaboración resultante no sobrevivió a la crisis creada por la derrota francesa de 1870. Muchos atribuyeron el poder de las armas prusianas a la eficiencia de su sistema escolar nacional, no escatimando esfuerzos para iniciar un sistema similar en Francia.

También en Estados Unidos las escuelas públicas han tenido una historia larga y complicada. A pesar del temprano establecimiento de escuelas públicas en Nueva Inglaterra, Pensilvania y Virginia, largo tiempo quedaron éstas bajo control local y, salvo en el caso de Nueva Inglaterra, fueron privilegio de una minoría relativamente reducida. Las escuelas iniciales de Nueva Inglaterra eran casi universales sin ser obligatorias, porque sus promotores participaban de un concepto común del hombre, de Dios y del mundo. Aún en Nueva Inglaterra, la escolarización pública se hizo mucho menos que universal bajo la influencia de los inmigrantes no puritanos que comenzó a principios del XIX. De hecho este lapso fue, dentro de una corta tradición de escolarización universal, lo que llevó a Horace Mann a formular el moderno concepto estadounidense de la escuela pública. Las escuelas públicas de Mann requerían la asistencia a clase porque era necesario que personas de orígenes, valores y fe distintas, se reunieran para compartir la concepción común que los peregrinos originales habían dado por establecida. Estos dos enfoques de la escolarización pública universal ilustran las contradicciones que pusieron un final deplorable a una gran promesa. Thomas Jefferson, Orestes Brownson, y John Dewey, vieron en la educación universal un medio para equipar a los hombres con lo necesario para descubrir sus creencias y forjar sus instituciones. San Ignacio de Loyola, Johan Gottlich Fichte y Horace Mann vieron en un proceso similar el medio de moldear a los hombres según los requerimientos de los fines sociales y las instituciones, cuya validez prioritaria ellos asumían.

Estas tensiones ideológicas se combinaron hasta hacer que las escuelas públicas fueran populares tanto entre los privilegiados como entre los desheredados de la fortuna. Estos últimos albergaban la promesa de la igualdad de oportunidades; para los primeros, la promesa de una ordenada progresión controlada por la élite. Ambas promesas se cumplieron hasta cierto grado, pero las contradicciones inherentes en cada una de ellas se fueron haciendo más obvias a medida que la balanza del poder cambió de manos de los ciudadanos a las del estado. En su época, Locke y Jefferson prevalecieron. El esfuerzo más reciente de John Dewey por poner de nuevo las riendas en las manos de los hombres solamente recibió una atención verbal.

Las medidas organizativas, legales y judiciales, que han amalgamado a decenas de miles de distritos escolares locales nominalmente independientes y a miles de colegios y universidades para constituir el sistema educativo nacional estadounidense, son el lógico fruto de una filosofía para la cual las escuelas sirven a los objetivos nacionales. La popularidad de la filosofía no tiene nada de sorprendente en un siglo que ha visto más que triplicarse el número de naciones del mundo. La proliferación del estado-nación es claramente uno de los principales factores que motivó el crecimiento del sistema escolar internacional. Sin embargo, e independientemente de las razones, el actual desarrollo de ese sistema constituye uno de los hechos sorprendentes de la historia humana. Las escuelas son, desde luego, sólo una de las instituciones tecnológicas que se han extendido desde Europa y Norteamérica hacia el resto del mundo, pero todas las otras son mucho más fáciles de explicar y ninguna se ha extendido tanto como la escolarización. La escolarización universal se ha convertido en parte integrante del programa oficial de prácticamente todas las naciones. Cada estado debe tener su universidad, cada ciudad su escuela secundaria, cada villorrio su escuela primaria. Todas las naciones establecen sus modelos de curriculum, sus organizaciones y estándares escolares, copiando a las naciones más avanzadas. Las naciones capitalistas y comunistas compiten para ver cuál escolariza más a su población, con una argumentación tan mínima en cuanto a los estándares de la competencia como la que se da en las Olimpiadas.

¿Cómo se explica todo esto? La tecnología, el incentivo de la ganancia y la lucha mundial por el poder, explican la mayor parte del crecimiento de las instituciones internacionales. Pero ninguno de ellos explica directamente el caso de la escolarización. Las similitudes entre las constituciones y los códigos legales se pueden explicar en algunos casos como residuos imperiales y en otros como emulaciones ideológicas. La expansión de los hospitales y de la tecnología médica se puede atribuir a la demostrada eficacia de algunos aspectos de la medicina

moderna por lo menos. Nada hay comparable en el caso de la escolarización moderna; las escuelas son tan libres de la obligación de demostrar su eficacia como lo eran los monasterios benedictinos.

La dominación mundial ejercida por Europa durante los siglos XVIII y XIX ayuda a explicar la existencia de los sistemas escolares en las antiguas colonias. Las escuelas japonesas son explicables parcialmente también como un fenómeno colonial, desarrollado como una parte del patrón occidental general y adoptado para impedir la colonización. En aquellas partes del mundo menos influenciadas por la industrialización europea y estadounidense, las escuelas se han quedado claramente a la zaga. Estas han prestado un servicio fundamental a la consolidación de los nuevos estados-nación que crecieron a partir del naufragio de distintos imperios. Las escuelas sirven también a las élites de estas nuevas naciones, otorgando acceso a la política internacional, la economía y la cultura. Sin embargo, ello no explica la popularidad internacional de que goza la educación masiva. Es posible rastrear históricamente las explicaciones verdaderas hasta llegar a las dos explosiones escolares previas —la que tuvo lugar bajo Alejandro, y la jesuita. Como se ha hecho notar, ambas ocurrieron en momentos en que los sistemas de valores tradicionales corrían peligro. Este es nuevamente el caso, pero en esta ocasión los valores involucrados son mucho más básicos y universales que los de la Hélade o los de la Europa Medieval. En la actualidad lo que se cuestiona son los supuestos de una sociedad basada en la jerarquía del privilegio. La tecnología que invalida esos supuestos ha creado el antídoto para sus propios efectos: un sistema escolar que promete acceso universal a las mercancías tecnológicas pero que de hecho lo niega.

Por primera vez en la historia, la tecnología libera al hombre de tener que ganarse el pan con el sudor de su frente. Todas las sociedades pre-industriales requirieron que cerca del 80% de la fuerza laboral se concentrara en la agricultura. Hoy día, con el empleo de las técnicas existentes, el 5% de la fuerza laboral de una sociedad moderna podría producir todos los bienes agrícolas e industriales que se consumen corrientemente.

Aún hoy, el 10% de la fuerza de trabajo de Estados Unidos produce el 90% de su producto agrícola e industrial. Y eso es casi enteramente lo que sucedía antes de la aplicación de los métodos automáticos actuales y de cara a las extendidas presiones sindicales para proteger a los empleos. Sin embargo, Estados Unidos está produciendo más excedentes agrícolas que nunca, en tanto que

paga miles de millones de dólares a los productores para que restrinjan la producción. Con vistas a la exportación comercial se producen mercancías industriales por valor de varios miles de millones de dólares adicionales, muy por encima del valor de las mercancías importadas. Mientras se llevan a cabo programas espaciales y de investigación masivos, hay una inmensa cuenta de mercancías militares. Si trabajadores y empresarios se pusieran de acuerdo sobre el objetivo, el 5% de la fuerza laboral estadounidense podría producir en muy pocos años las mercaderías que la población civil estadounidense consume corrientemente. Esta factura de mercaderías, a pesar de estar muy mal distribuida y despojar a muchísima gente, es sin embargo un enorme desperdicio en cuanto a su composición media. Provee una dieta excesiva y de todas maneras insalubre, ropa que se descarta porque pasa de moda y no porque se gaste, mercaderías de las llamadas duraderas que en realidad están hechas para gastarse en pocos años, inmensos envoltorios que no hacen más que multiplicar los problemas de la contaminación, y una considerable cantidad de chatarra que sólo sirve para aliviar el tedio de gentes a cuyas vidas, dedicadas al consumo y a la producción de bienes y servicios, se les ha extraído su significado verdadero. Con la mitad de todo eso viviríamos mucho mejor. Una sociedad de ese tipo no necesita una jerarquía de privilegios porque ninguna de las razones que han justificado tal jerarquía en el pasado.

Las instituciones modernas han asumido la carga de mantener y justificar una continua jerarquía del privilegio. Entre esas instituciones, la escuela juega un papel neurálgico. Inicia a cada generación en los mitos de la producción y el consumo tecnológicos, en las ideas de que todo lo que será consumido debe primero ser producido, y de que se debe consumir cuanto se produzca. No sólo los bienes, sino también los servicios y el conocimiento se convierten en mercancías. La escuela celebra los rituales que reconcilian mitos y realidades de una sociedad que sólo en apariencia pretende ser para todos. La escuela prepara a los hombres para papeles especializados dentro de instituciones especializadas, seleccionándolos y moldeándolos tanto en términos de habilidades como de valores. Por su propia estructura jerárquica la escuela acostumbra a los hombres a aceptar una única jerarquía integral compuesta por el poder y el privilegio.

La escuela habilita a los hombres para la participación en otras instituciones, condenando a quienes no satisfacen los requerimientos escolares a no merecer papeles deseables en otras instituciones.

LECTURA: LA EDUCACIÓN EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX*

La Revolución Francesa como un hecho social de trascendencia mundial, dejó sentir su influencia en las sociedades europeas y americanas en una serie de transformaciones en todos los sentidos. El manejo del Estado, por un sector de la sociedad, va a ser diferente debido a las demandas y necesidades de quienes se sumaron a la lucha social. La organización de la producción sufrió cambios: de la cooperación simple se pasó a la manufactura y al sistema fabril.

El desplazamiento de formas y relaciones de trabajo trajo implicaciones sociales y un proceso de urbanización. Las exigencias individuales y sociales, producto del desarrollo industrial van a demandar ser resueltas por la vía de un nuevo tipo de aprendizaje instruccional. Los pensadores de la época se plantearon una instrucción acorde al sistema productivo de la fábrica, a través de modelos imitativos tradicionales o de uno basado en la información acerca de los conocimientos de las ciencias naturales y los referentes a procesos técnicos de la producción.

El siguiente texto de la antología (Mario Alighiero, "Los problemas de la instrucción en las democracias burguesas") trata con amplitud el pensamiento de algunos teóricos en relación con los modelos educativos europeos, por ejemplo John Dewey, así como las dificultades de las sociedades democráticas para armonizar los intereses individuales con las necesidades sociales.

Si reconsideramos las conquistas ideales de la burguesía revolucionaria (liberal-democrática) en el siglo XVIII en lo que respecta a la instrucción, las podemos sintetizar en pocas palabras: universalidad, gratuidad, estatismo, laicismo, y finalmente renovación cultural y primera asunción del problema del trabajo. Más aún, relejendo la discusión de la Asamblea legislativa francesa, en 1792, sobre los aspectos de la instrucción ("literaria, intelectual, física, moral e industrial"), aún con toda la inevitable desconfianza hacia clasificaciones similares, podemos reconocer el eco de clasificaciones más antiguas y los primeros sonidos de una clasificación nueva. ¿Qué otra cosa es, en efecto, la instrucción literaria, si no un moderno retorno a la preparación formal en las artes del *trivium* (las letras son esencialmente la gramática)?, ¿qué otra cosa es la instrucción intelectual sino la instrucción

* Mario Alighiero Manacorda. "La educación en la primera mitad del siglo XIX" en Alighiero Manacorda, Mario. *Historia de educación*. Tomo 2. México, Ed. Siglo XXI, 1976, pp. 420-425.

concreta en las artes del *quadrivium* (las ciencias de la naturaleza)? ¿Y qué es la instrucción física, sino la preparación al "hacer", guerrero, *more francorum*? ¿Y que es la instrucción moral, sino lo que hemos llamado "aculturación" en las tradiciones y en las costumbres dominantes, aunque sea mediante un "catecismo republicano"? Y finalmente, ¿qué es la instrucción industrial, sino el hecho nuevo por el que, por primera vez, se busca de alguna manera superar la antigua separación entre escuela y tirocinio, asumiendo en la institución-escuela, lugar tradicional de los adolescentes separado del trabajo, también esta parte, no ciertamente secundaria, de la formación humana?

El siglo XIX seguirá la tarea de sistematización teórica y la puesta en práctica de estas instancias ideales. Habíamos dicho que en el siglo XVIII la pedagogía se había hecho política; ¿por qué no decir que en el XIX la pedagogía se hace social?

En realidad, estos términos son equívocos. Así, al referirnos al siglo XIX, hablamos a menudo de revolución política y de revolución social, entendiendo con la primera la revolución burguesa y con la segunda la revolución proletaria, como si la burguesía se dirigiera sólo a objetivos políticos sin contenidos sociales propios, de clase, y el proletariado se dirigiera sólo a objetivos sociales, sin problemas de poder político. Pero nosotros debemos traducir esta reflexión diciendo que, junto a la burguesía, protagonista hasta ahora de la historia moderna, surge una fuerza antagonista, que la misma burguesía suscita y sin la cual no puede subsistir, o sea el moderno proletariado industrial. Y esto tiene, para la cultura y la instrucción, al menos la misma importancia que tuvo, al principio de la edad moderna, la sustitución del clero y de la nobleza feudal por la burguesía. Nos habíamos comprometido a afrontar el tema de la revolución industrial: ha llegado el momento de hacerlo. Y lo haremos siguiendo a Marx.

1. LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL Y LA INSTRUCCIÓN

Veamos cómo la educación pasa de ser política a ser social.

En la edad moderna, el modo de producir los bienes materiales necesarios para la vida en sociedad se ha transformado profundamente. Después del predominio de la producción artesanal individual (o de pequeños grupos de iguales), desarrollada en los talleres asociados a las corporaciones de artes y oficios, se pasa a una fase de iniciativa del mercader capitalista que, prescindiendo de las corporaciones, asigna la materia prima y el proceso laboral a individuos dispersos y no asociados, pero controlados por él. El momento posterior es la llamada cooperación simple, donde, bajo nuevas relaciones de pro-

riedad, y concentrando en un sólo local a los artesanos anteriormente dispersos, el modo de trabajar sigue siendo esencialmente el mismo. En la fase ulterior, de la cooperación simple se pasa a la manufactura, con la cual se lleva a cabo una primera división del trabajo, o más bien de tareas operativas, dentro de cada sector de producción y de cada local, según la cual cada trabajador cumple solamente una parte del entero proceso laboral de su "arte". Por último, con la creciente intervención de la ciencia como fuerza productiva, se pasa al sistema de fábrica y a la industria fundada en las máquinas, en la que la fuerza productiva ya no está dada por el hombre sino por el agua de los ríos primero y por el carbón fósil después, desempeñando la máquina las operaciones del hombre, reducido a un simple accesorio viviente.

Este proceso de transformación del trabajo humano desplaza enteras masas de población no sólo de los talleres artesanales a las fábricas, sino también del campo a las ciudades, provocando conflictos sociales, transformaciones culturales y desmoronamientos morales inauditos, y sin embargo los ideólogos de los viejos grupos no logran tomar conciencia de ello. En plena revolución industrial, y mientras ésta lleva a la supresión, incluso por ley, de las viejas corporaciones de artes y oficios, Rousseau —como hemos visto—, seguía considerando el artesanado no sólo más cercano a la naturaleza, sino también a salvo de los riesgos de crisis; y un siglo más tarde, Pierre Joseph Proudhon no logrará ver en la gran industria nada más que la concentración y la suma de los trabajadores de la tradicional división del trabajo de los talleres artesanales, sin entender en profundidad los cambios producidos en el trabajo y en las relaciones de propiedad.

¿Qué difícil es aceptar la propia muerte! Pero, ¿qué comporta esto para la instrucción?

El viejo artesano, que tenía junto casa y taller, para cuyos hijos Lutero había pedido dos horas de escuela diarias junto con el trabajo doméstico, ya no existe, o está desapareciendo; de todas maneras, no es una figura social determinante. Un siglo después de Lutero, incluso Comenio, aunque estaba implicado en una batalla religiosa de tipo medieval, ya razonaba como un hombre moderno cuando exigía como lugares necesarios para la formación del hombre los *armamentaria* y los *mercimoniorum loca*, o sea los astilleros navales y las bolsas de la Holanda y de la Inglaterra capitalistas. En fin: la revolución industrial cambia también las condiciones y las exigencias de la formación humana. ¿No se habían dado cuenta también de ello incluso los Hermanos de las escuelas cristianas?

Sucede, en efecto, que el desarrollo industrial, hecho posible por la acumulación de ingentes capitales, gracias a la explotación de los nuevos continentes descubiertos, y de ingentes conocimientos científicos dirigidos no sólo

al conocer sino también al hacer, considerado desde el punto de vista del artesano de las corporaciones, se traduce en un largo e inexorable proceso de expropiación. Al entrar en una fábrica dejando su taller, el ex artesano es formalmente libre, como el capitalista, respecto a los viejos vínculos corporativos; pero al mismo tiempo se le ha quitado toda propiedad, transformándolo en un proletario moderno. Ya no posee nada: ni el lugar de trabajo, ni la materia prima, ni los instrumentos de producción, ni la capacidad de desarrollar el entero proceso laboral, ni el producto de su trabajo, ni la posibilidad de venderlo en el mercado. Precisamente al entrar en aquella fábrica, que tiene su mayor fuerza productiva en la gran ciencia moderna, ha sido expropiado también de la pequeña ciencia inherente a su trabajo; ésta pertenece a otros y ya no le sirve para nada; y con ella ha perdido, aún habiéndolo defendido hasta el final, aquel tirocinio teórico-práctico que antes lo llevaba a la posesión de todas sus capacidades productivas, o sea el aprendizaje.

Y aquí estamos precisamente en nuestro campo. Aquel aprendizaje que, desde el antiguo Egipto, según el testimonio de Platón, habíamos visto como forma típica de instrucción de las masas laborales artesanales, y del cual habíamos estudiado (desgraciadamente demasiado poco) los modos y las leyes a partir del medievo, ha cumplido su función. ¿Qué es lo que va a ocupar su lugar?

En un primer momento, nada: los trabajadores pierden su antigua instrucción y en la fábrica no adquieren más que ignorancia. Después, a medida que la "modernísima ciencia de la tecnología" lleva a una cada vez más rápida sustitución de instrumentos y de procesos productivos, se plantea el problema de masas obreras que no estén fosilizadas en operaciones repetitivas de máquinas obsoletas, sino que estén disponibles para el cambio tecnológico, de manera que no se deba recurrir siempre a los ejércitos de trabajadores de reserva; esto sería un gran desperdicio de fuerzas productivas. Es entonces cuando los filántropos, los utopistas e incluso los mismos industriales, se ven obligados por la realidad a plantearse el problema de la instrucción de las masas obreras de acuerdo a las nuevas necesidades de la moderna producción de fábrica: es como decir el problema de la relación instrucción-trabajo, o de la instrucción técnico-profesional, que será el tema dominante de la pedagogía moderna. Entonces se intentan dos caminos diversos: o reproducir en la fábrica los métodos "platónicos" del aprendizaje artesanal, la observación y la imitación, o de escanciar en el odre viejo de la escuela desinteresada el vino nuevo de los conocimientos interesados, creando diversas escuelas no sólo *sermocinales*, sino reales, o sea de cosas, de ciencias naturales: en fin, escuelas científicas, técnicas y profesionales.

LECTURA: LOS PROBLEMAS DE LA INSTRUCCIÓN EN LAS DEMOCRACIAS BURGUESAS*

El siglo XIX se caracterizó por el despunte industrial de algunos países europeos. Esta situación se dejó sentir, teniendo repercusiones con diferente matiz en el contexto internacional.

A fines del siglo XIX y principios del presente, surgió la propuesta del socialismo como forma de organización social, siendo desarrollada principalmente por la URSS y convirtiéndose en modelo para otras sociedades.

Con base en estos dos fenómenos, en el presente siglo se ubican dos propuestas educativas muy generales a nivel mundial: de un lado, la de las democracias y, por el otro, la de los países socialistas, que establecerían mecanismos reguladores de la educación con perspectivas diferentes de las relaciones entre sociedad y escuela, así como del papel del individuo dentro de la sociedad.

Muy pronto, los teóricos de la educación, expusieron sus tesis en torno a la función de la escuela y de la dinámica, interna y externa, a la que debía estar sometida la institución escolar.

John Dewey fue una figura importante para la sociedad norteamericana por su pensamiento en torno a la educación: no sólo por la manera en que la concebía, sino por cuestionar fuertemente al sistema educativo europeo y proponer una relación directa entre los binomios educación-producción y educación-sociedad. El planteó que la finalidad última de la educación otorgada a los individuos debía estar encaminada a su participación directa en la sociedad, en términos positivos.

Por su parte y en otro sentido, Bertrand Russell consideraba que el desarrollo individual puede combinarse con un mínimo de cohesión social. La industrialización, si quiere prosperar, necesita cada vez más de la cooperación de los individuos y de las naciones. No sólo debe otorgársele al individuo educación, sino que debe estar acompañada de una formación ciudadana que le posibilite otro tipo de participación.

Siguiendo esta línea de pensamiento, se desarrolla la corriente que se conoce como el neohumanismo europeo, que retoma la idea clásica de la producción humana en todos los sentidos, ya sea en la producción cultural o científica y que se constituye en la base de una concepción educativa más amplia, misma que se estudia

* Mario Alighiero Manacorda. "Los problemas de la instrucción en las democracias burguesas" en Alighiero Manacorda, Mario. *Historia de la Educación*. Tomo 2. México, Ed. Siglo XXI, 1976, pp. 496-504.

en el texto de Francisco Larroyo, "El proceso del neohumanismo"

Con el socialismo en el poder había aparecido no solamente un nuevo interlocutor en la carrera pedagógica, sino también un nuevo demiurgo, capaz de intervenir operativamente en la construcción de una escuela nueva. Seguir estas actuaciones prácticas y las ricas elaboraciones teóricas en la URSS y en el campo socialista es aquí imposible, del mismo modo que es imposible seguir los infinitos intentos ya individuales, por parte de pioneros iluminados, ya estatales, en los países de democracia burguesa. Ya se han mencionado algunos, entre los siglos XIX y XX; y es difícil evaluar su significado histórico, ya sea como hechos de la historia pasada, ya como estímulos de la historia futura. En cambio se pueden recordar algunos pensadores de nuestro siglo, que expresan mejor la toma de conciencia de la situación que ha madurado y al mismo tiempo contribuyen a cambiarla. Me referiré en primer lugar a un pensador norteamericano, John Dewey, máximo teórico de la escuela activa y progresista, del *learning by doing*.

Es también una característica de Dewey, y no una prerrogativa del socialismo, la fuerte acentuación de la relación de interacción entre la vida social y la vida escolar, o más en general educativa: su juvenil Credo pedagógico, de 1897, apela constantemente a esta relación necesaria: "Toda la educación se ha de socializar: la triple unidad moral de la escuela puede enunciarse así: fin social, fuerza social, interés social ... La escuela es antes que todo una institución social ..., vida social simplificada. La educación es el método fundamental del progreso y de la acción social. La escuela es el instrumento esencial y más eficaz de progreso y de reforma social ... El enseñante está comprometido no sólo en la formación de los individuos, sino en la formación de la justa vida social" [pp. 7,17-18 y *passim*].

"Social" o socialidad, evidentemente, no quiere decir socialismo, desde el momento que existe una sociedad, y por ello una socialidad, burguesa; y, si bien es cierto que Dewey no es insensible a los problemas sociales y a la presencia de instancias socialistas, sin embargo en su insistencia en la función social de la escuela se ha de señalar un matiz de lo que podríamos llamar la ilusión pedagógica, sobre la cual ya oímos hablar a Chernishevski, a Tolstoi y a Marx. La escuela y los enseñantes, o sea la institución y los hombres de la sociedad existente, se convierten de hecho en el "instrumento esencial" para una vida social "justa", diversa de la existente, en la cual el mismo Dewey denuncia el abismo entre ricos y pobres y la concentración del poder a que lleva necesariamente el mismo industrialismo: "Hasta que los instintos de construcción y de producción no sean sistemáticamente

ejercitados en los años de la infancia y de la juventud ..., no estaremos en condiciones de detectar la causa de nuestros males sociales, y todavía menos de poner remedio a ellos" [Sc.Soc.17].

Esta profunda exigencia de una escuela como instrumento de una vida social mejor se traduce en el plano inmediatamente pedagógico en una adhesión crítica y creativa, en la línea de la tradición de sus predecesores Peirce, James, Horace Mann, en aquellas tendencias a la práctica que Buysse reconocerá como típicas del sistema educativo estadounidense.

Al reproponer su ideal educativo en una conferencia de 1932, publicada en *La educación de hoy*, Dewey sintetizaba agudamente la historia pasada y futura de la escuela definiendo el sistema de instrucción del viejo mundo "la escuela como monasterio", con su enseñanza de las "tres erres" (*reading, (w)riting, (a)rithmetic*: o sea, leer, escribir y hacer cuentas), con su rígida separación de las materias, y su discriminación y selección. A continuación, observa, "se había intentado simplemente impartir a la mayoría la instrucción que en el pasado estaba destinada a unos pocos", hasta que "un cambio revolucionario fue determinado en gran parte por el factor económico de la vida" [trad. it., 1950, p. 299], y se creó un sistema educativo vinculado a las experiencias concretas del trabajo; pero esto fue considerado por los conservadores con desprecio como una "instrucción de taller". Aceptando en parte las críticas a este sistema, reconocía sin embargo que al menos esto había preparado el camino para un nuevo y más avanzado tipo de instrucción, al cual, con una expresión muy metafórica, daba el nombre de "laboratorio" [304]. Monasterio, taller y laboratorio: tres fases de la historia de la educación, que hemos intentado recorrer. "El laboratorio implica acción, trabajo y fatiga ...; tiene lugar una actividad que implica contacto con el material técnico, y que puede extenderse hasta comprender también la fábrica" [p.304].

Y lo más importante pedagógicamente es que aquel contacto activo con una notable cantidad de materiales ofrece al mundo el acceso a todos los recursos de la ciencia, y más aún a la comprensión de la sociedad; es, finalmente, un medio de estudio y de descubrimiento que, "confiando una responsabilidad mucho mayor a los mismos estudiantes ... da también la posibilidad de suscitar la curiosidad de los alumnos y de proporcionarles métodos adecuados al descubrimiento de las cosas" [305, 307].

Como puede verse, son en gran parte conceptos que ya habíamos visto en la relación de Buysse.

No podemos aquí resumir el pensamiento y las múltiples indicaciones metodológicas en las que se expresa la pedagogía de Dewey: pero sin duda se ha de reconocer que raramente un pensador ha mostrado tal coherencia entre las premisas teóricas y las opciones prácticas. Puede ser más interesante intentar captar algunas líneas de

desarrollo de su reflexión, que son al mismo tiempo un reflejo de un cambio progresivo de las relaciones de producción y de las fuerzas productivas en los Estados Unidos, y profundizar en sus capacidades críticas.

Durante mucho tiempo, en muchos de sus escritos el "hacer" que él sugiere es todavía en gran parte el hacer campesino y artesanal —digamos individualista y preindustrial— que era quizás estadísticamente predominante en Estados Unidos en el inicio de su carrera de filósofo y pedagogo. En *Escuela y sociedad* él aprecia como nuevo y positivo "el ver niños y niñas de diez, doce y trece años cosiendo y tejiendo. Si observamos esto desde el punto de vista de la preparación de los niños para coser un botón o para poner un remiendo, adoptamos un modo de ver estrecho y utilitario, el cual difícilmente puede inducir a justificar esta clase de trabajo en la escuela. Pero si vemos las cosas bajo otro aspecto, encontrarnos que este trabajo es un punto de partida, desde el cual el muchacho puede recorrer los pasos del progreso de la humanidad en la historia ..." [Trad. it., p.13].

Esto lo escribe en 1899. Pero se hace cada vez más clara en él la visión de una sociedad en la que la producción de fábrica se desarrolla al máximo y requiere un cambio correspondiente de planteamiento educativo. He aquí lo que escribe en 1936: "Hace algunos días estaba leyendo que más de la mitad de la gente que hoy trabaja en las fábricas y plantas, lo hace en industrias que hace cuarenta años ni tan sólo existían. En otras palabras, en el mundo de la producción de bienes materiales el progreso del conocimiento y de la ciencia ha revolucionado —y revolucionado no es una palabra exagerada— la actividad dirigida al empleo de la energía humana. En esta situación, ¿cómo podemos pensar en poder vivir de la herencia, aunque bella y noble, cuya formación data de otra época que podríamos llamar precientífica y preindustrial, salvo que transformemos intencionalmente esta tradición y esta herencia a la luz de la realidad actual?" [Dem. p. 464-5].

Ciertamente, Dewey puede ser considerado uno de los más geniales observadores de la relación entre educación y producción, entre educación y sociedad; la fórmula, ya recordada, de su pedagogía, el *learning by doing*, el aprender haciendo, centra la unidad de instrucción y trabajo. Pero no es la misma unidad de la que hablaba Marx; se trata ciertamente de la adecuación dinámica de la escuela a la vida productiva real, dinámica en el sentido de que la escuela puede ser llamada a colaborar en el cambio, aunque añadirá, corrigiendo la inicial ilusión pedagógica, "no es realista considerar que la escuela sea el vehículo principal de cambios intelectuales y morales" [Ed. hoy, p. 450]; se trata sobre todo de una apelación a una enseñanza de laboratorio, con las implicaciones que hemos visto sobre los individuos, llamados a convertirse, a través de la educación, en lo que son; sino en lo que

pueden ser. Hay, como en Marx, una referencia a los procesos económicos y productivos, pero no existe aquel análisis dialéctico de lo real, de cuyas contradicciones, al explotar, Marx esperaba un cambio, ni aquella perspectiva, utópica si se quiere, pero muy sugestiva, de una totalidad de individuos completamente desarrollados; en su lugar se encuentra en cambio la proclamada finalidad de educar al individuo a participar en el cambio, concebido como la progresiva evolución de un estado de cosas en sí positivo.

Otro pensador, perteneciente a la tradición liberal-democrática, pero muy abierto a las nuevas experiencias socialistas, el inglés Bertrand Russell, intenta en cierto modo una mediación entre una y otra línea. Polémico contra todo conformismo (la ortodoxia —decía— es la tumba de la inteligencia), se preguntaba sin embargo en *La educación y el orden social*: “si el pleno desarrollo individual puede combinarse con el mínimo necesario de cohesión social” [Trad. it. 1951, p. 200].

El veía claramente que todo incremento del industrialismo requiere un aumento de cooperación, y que por esto son cada vez más necesarias la cohesión internacional y la convicción de que toda la humanidad es una unidad colaborante; por esto llegaba a admitir que, para este fin, “se requerirá, como condición mínima, que se establezca un estado mundial y, posteriormente, un sistema mundial de educación ... (aunque esto) implicara de todas formas, durante un siglo o dos, algunas cosas duras que amenazarán el desarrollo del individuo” [p. 16].

Asumía así todas las instancias de socialización; pero sin despreñar las del individuo: “Considerada *sub specie aeternitatis*, la educación del individuo es, a mi parecer, una cosa más bonita que la educación del ciudadano; pero considerada bajo el aspecto político, en relación con la necesidad de la época, la educación del ciudadano debe tomar el primer lugar” [p. 17].

Partiendo de estas premisas, en las que liberalismo y socialismo se entrelazan, repropone el eterno tema pedagógico de la alternativa entre la libertad, en nombre de la cual Rousseau había auspiciado una educación “negativa”, y la necesidad de hábitos civiles que exigen una educa-

ción rigurosa; también aquí para llegar a la conclusión de que, de todas maneras, la teoría libertaria no puede ser aceptada enteramente en cuanto tiene relación con el entrenamiento intelectual y técnico [p. 31].

Se trataba, en fin, de un intento de “reconciliación del individuo con el ciudadano”, con el cual se coloca entre las dos ideologías dominantes del siglo. Precisamente porque se mueve a partir de la constatación de que “la educación se ha convertido en parte de la lucha por el poder entre religiones, clases y naciones”, y que “con la excepción de Rusia, está siempre dirigida a favorecer los intereses de los ricos y, en todas partes, enseña una exclusiva fidelidad al propio estado” [p. 201], debe necesariamente auspiciar un sistema mundial de educación, que eduque a los futuros ciudadanos del mundo para el rechazo de toda escisión entre religiones, clases y naciones, y sobre todo para la condena de la guerra, de la superstición y de todo predominio de los corruptos. Oscilando todavía entre pesimismo y optimismo, expresa por una parte su desconsoladora denuncia: “nuestro mundo es un mundo loco ... la religión anima a la estupidez ... las fuerzas del estado se empeñan en producir en los jóvenes locura, estupidez, disposición al homicidio, injusticia económica y crueldad” [pp. 211-213]; pero por otro lado deja florecer la esperanza: “No hay motivo razonable para desesperarse: los medios para la felicidad del género humano existen, y sólo es necesario que se quieran usar” [p. 214].

Así este noble espíritu, fuertemente crítico en relación con todo residuo de autoritarismo en la educación, y tan pragmáticamente abierto a todas las experiencias, al expresar esta esperanza de una educación mundial que fuese liberadora juntamente del hombre y del ciudadano, no sabía sin embargo confiarla a otra cosa que a la hipotética buena voluntad del género humano. Pero es importante que en él, como en Lenin o como en Dewey, la relación entre educación y sociedad, y entre educación y política, esté claramente planteada como vía de solución de los problemas educativos, convertidos cada vez más netamente, en las sociedades modernas, en un *politicum* y en un *sociale*.

TEMA 2.- El estado moderno y su responsabilidad educativa

LECTURA:
EL PROCESO DEL NEOHUMANISMO*

El neohumanismo europeo, enmarcado en el siglo XVIII, retoma la idea clásica de la producción humana en todos los sentidos, ya sea en la producción cultural o científica.

De este movimiento surgen una serie de pensadores en casi toda Europa, aunque el epicentro de este movimiento se ubicó principalmente en Alemania, Francia e Inglaterra.

Entre estos personajes sobresalen Kant, Goethe y Fichte, el primero concibe a la educación como un problema social, ya que busca desarrollar las facultades humanas a través de un proceso racional consciente. Asimismo, sentó las bases de la pedagogía activa.

Por su parte Goethe analizó el problema de la educación individual: cómo se lograría que ésta no se opusiese a los intereses de la colectividad.

Fichte, da secuencia al pensamiento de Goethe, en tanto sostiene que la educación es una responsabilidad del Estado, que posibilita el acceso a la cultura de una parte importante de la población, dentro del marco de la libertad para crear y recrear la producción cultural y científica.

El texto de Larroyo pretende ubicar al profesor-alumno en los avances y retrocesos teóricos de los autores citados y con base en el marco conceptual proporcionado por las lecturas ya trabajadas de la antología, pueda analizar posteriormente la manera concreta en que estas interpretaciones y concepciones se retomaron en el caso mexicano para hacer posible un control del Estado liberal, en proceso de construcción, sobre la educación. El texto de Raúl Bolaños, "Los orígenes de la educación pública en México" sirve a este propósito.

1. CONCEPTO PEDAGÓGICO DEL NEOHUMANISMO.

El ideal de la educación humana abstracta ha tenido diferentes realizaciones en la vida cultural de Europa; sus postulados generales han tomado formas concretas condicionadas por los intereses y motivos, los propósitos y circunstancias de cada lugar y época. La Revolución francesa exhibe claramente este hecho. ¡Qué visibles y explicables diferencias en la doctrina pedagógica de Mirabeau, Lepelletier, Lakanal, no obstante que todos, por igual, laboran dentro del concepto común de la pedagogía política!

* Francisco Larroyo. "El proceso del neohumanismo" en Larroyo, Francisco. *Historia general de la Pedagogía*. México, Ed. Porrúa, 1986, pp. 484-490.

Hacia la misma época que en Francia, en Alemania adquieren estos ideales abstractos de la educación una nueva y fecunda expresión, que la historia de la pedagogía conviene en llamar el neohumanismo. "En el curso del siglo XVIII habiéndose desarrollado poderosamente las modernas ciencias naturales y filosóficas, emancipándose plenamente de la tutela de la Antigüedad. Del mismo modo, las literaturas nacionales habían alcanzado ya su época de florecimiento, mientras que la estimación de la elocuencia humanista y la demanda de discursos y poemas en latín habían perdido mucho terreno. Hubiera podido suponerse que el gran proceso de emancipación de la cultura moderna con respecto a la antigua, daría lugar a una depreciación de las lenguas clásicas y a su supresión en la enseñanza superior; pero la realidad no vino a confirmar esta sospecha" (Messer).

Surge una serie de personalidades que comparten con los humanistas del Renacimiento la admiración por la Antigüedad clásica, pero se diferencian de éstos en que no ponen el acento de sus trabajos en la limitación de la lengua, sino en el estudio de su cultura entera (intelectual, moral, estética), al efecto de crear, tomando como modelo las producciones clásicas, nuevos bienes culturales; además acoge el neohumanismo los grandes rendimientos científicos de la época moderna, así como las recientes creaciones filosóficas del iluminismo, bien que despojándolas de su concepción histórica. El ideal de la vida del neohumanismo es, como se dijo por los mejores pensadores del tiempo, "el griego moderno".

2. LOS PRIMEROS NEOHUMANISTAS

Aunque el neohumanismo nace y se desenvuelve prácticamente en Alemania, no fueron ajenos a otros países. Tiene precursores en Inglaterra como Shaftesbury, que ve en los griegos modelos no igualados; en Francia, donde Rollin llama a Grecia fuente del buen gusto. Los primeros representantes del neohumanismo en Alemania, J. Mateo Gesner (1691-1761), Cristián Teófilo Heine (1729-1812) y Juan Augusto Ernest (1707-1781), comprendieron el valor formativo de la literatura clásica con más profundidad que el antiguo humanismo. Gesner puso de relieve la importancia de las relaciones espirituales con la grandeza del alma de la Antigüedad para el desarrollo del pensar y juzgar rectamente, y, por lo tanto, para la educación formal (llamada así por primera vez por el pedagogo Augusto Herm); Niemeyer (1754-1828), para el cultivo de la memoria, de la inteligencia, de la voluntad, del sentido de la belleza; el mismo tiempo, para disciplinar la expresión lingüística. No es el pen-

samiento utilitario de los filántropos e ilustrados, del cual surge la nueva estimación del valor de la Antigüedad clásica, sino el anhelo de una acabada formación armónica y "desarrollo del propio íntimo ser en un sentido puramente humano" (J.H. Leser). Se trata de penetrar su espíritu, el alma del gran trabajo cultural, no de copiar las obras, sino de tomar como regla para la obra propia la relación simbólica entre la fuerza creadora y la obra ejecutada. J.G. Herder (1744-1803), partiendo de la Antigüedad griega, desde la cual "nos habla con voz clara e inteligible el genio de la humanidad" (Obras, vol. XIX, págs. 105-113), dirige luego su mirada a toda la cultura humana. Por más alabanzas que prodigue al ideal de la humanidad, que entre los griegos se convierte en el hombre, no llega a tanto como el fundador de la *Altertumswissen schaft* (Ciencia de la Antigüedad). Federico Augusto Wolff y sus discípulos J. Ast, F. Jacobs, F. Passow y otros, así como los grecómanos entre los poetas, elevan una ética estética a la categoría de evangelio. El *ratio*, efectivamente en la religión cristiana "el más alto ideal de humanidad, el más espléndido florecimiento del alma humana". Por *humanitas* entendió él pura y simplemente la humanidad ético religiosa. Wolff, por el contrario, pone en lugar del cristianismo la filosofía como la verdadera *cultura et corporis et animi ducens at perfectione humanitatis* (educación del cuerpo y del alma que conduce a la perfección de la humanidad). Coincide con él en el entusiasmo por las excelencias de los griegos y en la importancia de su cultura para la educación Guillermo de Humboldt (1767-1835). Estimando como verdadero pedagogo el método de Pestalozzi, une al neohumanista A.F. Bernhardt (1769-1820), a la educación formal, la material y la moral, y planea un edificio completo de educación por medio de tres formas de escuela (escuela de ciudadanos en general, de artistas y de sabios). Es el "Pestalozzi de la escuela superior" (Hortsmann).

3. KANT: EL CRUCE DE LA CORRIENTE HUMANÍSTICA CON EL IDEALISMO ALEMÁN

Con Kant, el fundador del idealismo alemán, la corriente neohumanista toma conciencia de su origen y sentido; y con los discípulos de dicho pensador, experimenta un desarrollo ejemplar en la historia de las ideas.²

Kant (1724-1804) crea el sistema de la filosofía de la cultura, cuyo método crítico o trascendental tiene por tarea encontrar las *leyes objetivas y creadoras de la cultura humana*, esto es, las funciones *a priori*, conforme a las cuales se producen ciencia y arte, moral y religión, economía y derecho, etc. En la *Crítica de la Razón Pura* presenta Kant la fundamentación lógica del conocimiento científico, al propio tiempo que exhibe los límites de éste y las falacias en que había venido incurriendo la metafísica tradicional en su intento fallido de probar y demostrar la existencia

de Dios, la finalidad del mundo y la inmortalidad del alma, problemas que, en rigor, son meros ideales (ideas, en Kant), inherentes a la naturaleza humana, y que sólo tienen la función orientadora de la conducta.

La segunda obra capital de Kant, la *Crítica de la Razón Práctica* es una reflexión acerca de la conciencia moral del hombre. En ella descubre el filósofo que la buena voluntad procede conforme al *imperativo categórico* cuya fórmula expresa así: "Obra de tal modo que la máxima de tu querer pueda valer siempre como principio de una legislación universal". Esto supone, por necesaria manera, la autonomía de la voluntad. La libertad es así un postulado moral, del mismo modo que la idea de inmortalidad y la de Dios. La filosofía de la religión es consecuencia obligada de los principios morales. La religión es reconocimiento de nuestros deberes como imperativos divinos. ("La religión dentro de los límites de la mera humanidad")

En la tercera *Crítica*, la *Crítica del Juicio*, dilucida Kant el concepto de finalidad y, en relación con ella, la esencia del arte y de lo bello.

De acuerdo con la corriente de la Epoca de las Luces, Kant proclama la emancipación del individuo de los prejuicios de la tradición y de la autoridad. Define el iluminismo como "la salida del hombre de un estado de incapacidad de que él mismo es culpable"; su lema puede expresarse con las palabras del clásico: *Sapere aude*, atreverte a servirte de tu razón.

Admirador entusiasta del *Emilio* y del filantropismo, concibe Kant el problema de la educación como el más grave y difícil que tiene ante sí la humanidad. La educación, en efecto, tiene por tarea desenvolver las facultades humanas mediante la propia razón, pero el fin supremo de la pedagogía es la formación del carácter moral que permite cumplir rectamente el destino individual y social del hombre. Los medios *conducen* a tan alto propósito son: la *disciplina*, que enseña a dominar las tendencias; la *formación* (*Bildung*), que educa conforme a las reglas de la didáctica; la *moralización*, que da la conciencia del deber y alecciona para cumplirlo, y la *civilización*, que presta seguridad plena: "El hombre no es otra cosa que lo que la educación hace de él ... En la educación se oculta el secreto de la perfección humana".

El hombre se educa por propio y activo desarrollo de la conciencia, poniéndose a sí mismo sus ideales (autonomía) y reconociendo por límite el derecho de los otros individuos a cultivarse también libremente. *El excepcional rendimiento de la doctrina kantiana reside en haber demostrado la espontaneidad creadora de la conciencia y las leyes o principios conforme a las cuales ésta, activamente, se eleva, educándose, a los bienes de la cultura. Con ello da el fundamento filosófico del neohumanismo y las bases epistemológicas de la pedagogía activa.*

Kant representa la conciencia madura de Occidente. Entendió el sentido y alcance de las revoluciones ameri-

cana y francesa, las cuales dieron el tiro de gracia a las supervivencias feudales y al despotismo de la época. La filosofía posterior tendrá que contar con Kant y aceptar los principios de éste respecto al universalismo humanista, los ideales de paz y la tolerancia religiosa.

4. SCHILLER Y EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

Federico Schiller (1759-1805) afina y extiende este ideal del neohumanismo. Con extrema sensibilidad plantea y resuelve el tema de la educación estética. El arte tiene un doble oficio en la formación del hombre: es un fin y un medio en la obra de la educación. Como parte de la cultura, es el arte un ingrediente y sustento del alma humana; por su naturaleza, un medio de excepcional valor para despertar el sentimiento nacional y cívico y la conciencia moral y religiosa. Ni Rousseau ni sus discípulos, dice Lehmann, habían comprendido esta función del arte en su programa educativo. "Locke había rechazado expresamente la influencia que pudiera tener la poesía en la educación del joven inglés. Sólo Herder se ha manifestado aquí una vez más, como profeta y protector, puesto que subrayó significativamente la importancia de la poesía nacional para la instrucción juvenil. Pero él también ha comprendido el concepto de la educación estética con la claridad amplia y fundamental que le da Schiller.

"El valor de esta exigencia fue esencialmente realzado al concebir Schiller la educación estética como educación del pueblo y de la humanidad. Tiende desde el principio a la función social y colectiva del arte. En la *Conferencia del Teatro*, de Manheim, considera precisamente, que la educación estética sirve para adquirir la conciencia nacional. En *Los Artistas*, introduce el concepto más general de la educación humana. Las *Cartas estéticas* parten de la idea de la ciudadanía del Estado, y consideran el arte como medio de transformar el carácter del pueblo de modo que pueda realizarse la moralidad nacional. Lo que se pone por primera vez de manifiesto es, en conjunto, la necesidad de una educación popular por medio del arte"³

La educación por el arte, tiene como ideal el "alma bella", esto es, la conducta humana que obra, por íntima convicción, con arreglo a la ley moral.

5. GOETHE Y EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN INDIVIDUAL

En Goethe (1749-1832) encuentran la mejor realización estos pensamientos al considerarlos en sus relaciones profundas con el problema de la educación individual. Para el gran poeta, cada hombre es, en su personal-⁴ esencia,

un rimero de potencias y aptitudes peculiares, y la tarea de la educación reside en desarrollar y aprovechar éstas del mejor modo. El ideal universalista del humanismo, el intento de saberlo todo, conduce a la superficialidad. "Formarme a mí mismo como yo soy, esto era oscuramente mi deseo y mi intención", dijo alguna vez, y más tarde, con mayor aspereza: "Vuestra cultura general y todas las escuelas que la practican no son más que dispartes necios. Lo importante es que un hombre entienda completamente una cosa y en ella rinda productos excelentes como no es fácil lo haga otro a su alrededor. "Pero el problema de la educación individual, de la formación del hombre dentro de la capacidad en la limitación, no debe oponerse a los intereses colectivos de la totalidad. Si en los *Años de Aprendizaje de Wilhelmmeister* finca el ideal educativo en una humanidad hermosa y libre lograda por la vida ("ser activo es el primer destino del hombre"), en los *Años de Viaje* entona el "Cantar de los Cantares" del trabajo, y Fausto llega a encontrar en la acción del hombre, útil para todos, el camino de la verdadera dicha. "Por ello, haz de ti un órgano y espera el lugar que la humanidad te asigne en la vida general"⁴

6. FICHTE Y EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN NACIONAL

De esta suerte quedó planteado en Goethe el problema de la educación en los marcos de una pedagogía social. Juan Teófilo Fichte (1762-1814) sigue adelante: trata de dar a esta pedagogía social un sentido nacional.

La derrota de Jena (1806) a manos de los franceses determinó su acción reformista. "Para no doblar la cerviz ante el yugo del conquistador" se fue a Königsberg y allí surgió el plan de sus *Discursos a la Nación alemana*. Estos los pronunció en Berlín en el invierno de 1807-1808, sin preocuparse de los observadores franceses que había en la sala, dominada a veces su voz por el ruido de los tambores de las tropas francesas de ocupación que pasaban. Los "Discursos" sintetizan mejor que nada sus proyectos de reforma con lo que quería venir en auxilio de las "generaciones hermanadas". Su fin es el ennoblecimiento moral del hombre. Este tiene lugar —correspondiendo a las leyes psíquicas de nuestro yo— por el desarrollo de nuestras fuerzas internas para la autoactividad. Como el Estado es el supremo sostén de la cultura y de la libertad, toda educación tiene que ser educación pública. El niño ha de ser sustraído a la familia desde su primer año de vida y puesto en una "fábrica de educación" del Estado. Aquí decide el magisterio, como clase predominante, en qué modo ha de dedicar aquél algún día sus fuerzas al Estado. Los Discursos son un ardiente llamamiento al amor a la patria. Todo amigo de ésta debe aspirar a un Estado Nacional unido por el lazo del lenguaje; pues los

alemanes deben ser los fieles guardianes de los preciados tesoros de la humanidad y los sostenes del progreso cultural.

A la resurrección del espíritu del pueblo alemán contribuyó también Fichte con su activa participación en la fundación de la universidad de Berlín. Ya había colaborado en Jena a la reforma universitaria; ahora compendia sus ideas en el "Plan de un centro superior del magisterio a establecer en Berlín (1807). También aquí insistía, en primer lugar, sobre el despertamiento de la

autoactividad, sobre la educación para un juicio independiente. Los estudiantes no debían meramente reproducir, sino producir; no solamente recitar la lección, sino juzgar, y por ello, exige, junto a las conferencias, conversaciones entre el profesor y sus oyentes y la redacción de trabajos escritos". (Wickert)

El "Plan" propugna la fundación de un Instituto que, al lado de las escuelas consagradas a transmitir el saber ya constituido, tenga a la vista la tarea de crear la ciencia.

Notas de la lectura:

² Para una concienzuda exposición del Idealismo alemán: véase W. Windelband. *El Idealismo alemán*. México 1943.

³ R. LEHMANN. *Schiller y el concepto de la Educación estética*, pág. 158. Trad. del alemán por Rosario Fuentes, Madrid.

⁴ R. LEHMANN. *Goethe y el problema de la Educación individual*. Trad. del alemán por J. Ontañón, Madrid.

TEMA 3.- El Estado mexicano, la constitución de un sistema de escuela pública y los primeros intentos de formar maestros

**LECTURA:
LOS ORÍGENES DE LA
EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO***

Para poder ubicar el origen de la escuela pública en México es necesario revisar el proceso que siguió el Estado mexicano desde su nacimiento hasta su consolidación.

Una vez que México alcanza su independencia de España, encontró una serie de obstáculos para consolidarse como Estado-nación. Se dio una fuerte lucha en la sociedad civil por el control del Estado. Aparecerían entonces dos propuestas de nación: la primera, que contenía elementos derivados de la época colonial y, la segunda, que la consideraba como una nación con identidad propia.

Pero en ambas propuestas se visualizó la necesidad de una clara intervención estatal en la educación. Para legitimar su intervención en los asuntos educativos aparecerán desde la Constitución de 1824 las leyes correspondientes, pero los ideales liberales en torno a la intervención del Estado en materia educativa sólo se vieron coronados una vez consolidada la República.

Las circunstancias histórico-sociales por las que ha atravesado la sociedad mexicana a partir de su independencia indican que no ha sido fácil para el Estado ejercer la supremacía absoluta en el campo educativo, ya que tradicionalmente el clero ocupó un papel central en el control de las instituciones educativas.

El texto de Raúl Bolaños y las leyes y decretos que se incluyen a continuación situarán con mayor claridad las circunstancias nacionales y los esfuerzos del grupo liberal por hacer realidad una educación, a la cual todos los ciudadanos tienen derecho.

Al final de esta lectura se insertan los textos de las leyes emitidas que buscaron garantizar también la formación de profesores a cargo del Estado.

La EDUCACIÓN es un hecho social cuya importancia resulta indiscutible si recordamos que todos los seres humanos, en todos los momentos de su vida, están sujetos a ella, ya sea en el seno de la familia, ya en la co-

munidad, en las actividades sociales, o en aquellas en que intervienen las instituciones educativas.

La educación es una de las superestructuras de la sociedad, íntimamente relacionada con las características y problemas de cada grupo y época. Si bien es cierto que la educación está vinculada a la sociedad, que le impone su propia orientación, también lo es que ninguna otra superestructura dispone de tanta capacidad para modelar a los hombres y para influir en la estructura general de la sociedad.

Visto de esta manera, el fenómeno educativo ha preocupado a todos los grupos humanos, particularmente a los Estados que han comprendido que a través de la educación pueden preparar a sus niños y a sus jóvenes para participar positivamente en el cambio que conduzca al progreso social. Conviene pues, entender la interacción entre la educación y el progreso: el cambio impone importantes modificaciones a la educación, mientras que ésta, a su vez, prepara conscientemente a las nuevas generaciones para que actúen como agentes del progreso social.

Así pues, podemos considerar a la educación como el factor primordial de la producción cultural del grupo, con una función orientadora de la sociedad y con capacidad suficiente para colaborar de manera decisiva en la organización institucional del Estado. Por estas razones la educación debe preocuparse por crear en los hombres la conciencia del mundo presente mediante la asimilación de la cultura que se les entrega y, una vez logrado esto, debe pugnar por dotar a las generaciones jóvenes de una nueva mentalidad, que les permita comprender el mundo del futuro, del que serán actores principales.

A su vez, los jóvenes deben entender que el legado cultural que reciben de las generaciones mayores será el instrumento que les permita normar su acción presente y, con ella, preparar la sociedad del mañana.

Conviene señalar que en todo el proceso educativo tiene una gran responsabilidad la sociedad entera, no obstante que ésta pretende con frecuencia que ese compromiso sólo corresponde al Estado y a la escuela.

Cuando el hombre se percató de la trascendencia de la educación en el proceso social y en la vida de los pueblos, se preocupó por esta tarea, aunque durante varios siglos la dejó en manos de instituciones particulares o bien, como sucedió en el mundo occidental, en manos de la Iglesia, principalmente, la que a través de sus diversas dependencias —catedrales, parroquias y monasterios— la atendió, siempre para difundir los conceptos que permitieran asegurar el orden social que mejor conviniese a sus intereses.

* Raúl Bolaños Martínez. "Los orígenes de la educación pública en México" en Solana, Fernando. *et al. Historia de la educación pública en México*. México, Ed. FCE-SEP, 1981. pp. 11-25 y 30-31.

Las grandes transformaciones que se dieron en el campo del pensamiento y en el de la política durante el siglo XVIII llevaron a una nueva concepción del Estado, con un sentido más moderno y más responsable de sus deberes para con la sociedad; entre esos cambios se advierte una seria preocupación por atender la educación, por fundamentarla en los conocimientos científicos de la época y por ofrecerla al mayor número de personas en cada país. Así se va gestando una nueva concepción de la educación que, por considerarse un fenómeno social con una poderosa función orientadora, debe formar parte de la organización del Estado, de modo que refleje la mentalidad filosófica del gobierno que tiene en sus manos los destinos nacionales. Es este último concepto el que nos puede llevar a considerar la educación pública como el instrumento mediante el cual todo Estado trata de formar hombres capaces de dar solución a los grandes problemas de la nación, y a utilizar su esfuerzo para hacer operativos los proyectos sociales que se propone.

Por las razones expuestas, en el campo de la educación pública se considera como programas prioritarios la enseñanza elemental que permita la búsqueda de los objetivos fundamentales en la formación de las nuevas generaciones, así como la formación de profesores, pues son ellos quienes integran el ejército intelectual que hace realidad la política educativa de cada país; aunque en ocasiones, como ha sucedido recientemente en algunos pueblos, el magisterio discrepe seriamente de la política emprendida por su propio gobierno, fenómeno que responde a un aparente divorcio entre los requerimientos del sector gubernamental y los grandes intereses populares del país en el que se presenta este hecho.

De todas maneras, en el marco de la educación pública es lógico que el Gobierno atienda con particular interés los dos aspectos mencionados, la educación elemental y la formación de profesores; y que no esté dispuesto a dejar que instituciones privadas administren libremente y en beneficio de intereses particulares estas dos importantes tareas.

PRIMERAS INQUIETUDES EN MATERIA EDUCATIVA

En México, la preocupación por la educación no es reciente, pues ya nuestras grandes civilizaciones indígenas, entre ellas la mexicana, formaban, en instituciones educativas como los *telpochcallis* y el *calmécac*, a los hombres para que cumplieran satisfactoriamente las tareas que mejor convenían a la sociedad de la que formaban parte.

La conquista española destruyó nuestros Estados indígenas y para lograrlo impuso una nueva educación, aunque ésta no respondió cabalmente a la política del Estado español, sino a los intereses de la Iglesia católica,

cuyos miembros, ya pertenecieran al clero secular o al clero regular, tomaron en sus manos la tarea de educar, primero a los naturales y más tarde a los mestizos, con el propósito fundamental de convertirlos a la religión cristiana, por lo que la educación colonial, principalmente la de los primeros años de la dominación española, asumió el carácter de una verdadera cruzada religiosa. Pronto se establecieron algunas instituciones como el Colegio de San José de Belén de los Naturales, el de Nuestra Señora de la Caridad, el de Estudios Mayores del pueblo de Tiripitío, el de Santa Cruz de Tlatelolco y, al mediar el siglo XVI, la Real y Pontificia Universidad de la Nueva España, todas ellas bajo el control del clero católico. A la acción de estos colegios se sumó la importante obra educativa de algunas órdenes religiosas: franciscanos, agustinos, dominicos y jesuitas, particularmente estos últimos, que adquirieron gran ascendiente entre los sectores medio y superior de la sociedad novohispana.

Aunque el Estado español en ocasiones dispuso algunas medidas en materia educativa, éstas no llegaron a ser determinantes en la organización y control de tan importante función, ni mucho menos logró que los peninsulares radicados en nuestro país las cumplieran, como sucedió con algunas disposiciones dictadas por Fernando el Católico y Carlos I, entre ellas la que ordenaba la cédula real que creaba la encomienda, y que decía que quienes fueran beneficiados con ella cumplieran con la obligación de educar a los indios a ellos encomendados.

En 1600, el virrey Gaspar de Zúñiga y Acevedo trató de imponer orden en la educación elemental mediante las Ordenanzas de los Maestros del Nobilísimo Arte de Enseñar a Leer, Escribir y Contar; pero en la práctica éstas no fueron observadas por quienes tenían a su cargo la instrucción.

Solamente en la segunda mitad del siglo XVIII y poco antes del estallido de nuestro movimiento libertario, algunos preclaros intelectuales como Alegre, Clavijero y Díaz de Gamarra intentaron imponer un sentido de modernidad a la educación de nuestro país; en cierta forma, sus esfuerzos fructificaron, pues muchas de sus ideas fueron recogidas por la generación que se lanzó a la lucha por nuestra Independencia. Lamentablemente esos esfuerzos tan sólo encontraron eco en los grandes ilustrados mexicanos, pero no en la acción de las instituciones políticas responsables de la administración colonial, por lo que trascendieron muy poco a las instituciones educativas de aquel entonces.

La guerra de Independencia, iniciada como un proceso revolucionario por el cual los sectores humildes de la población novohispana pretendieron imponer un profundo cambio en la sociedad colonial, concluyó en 1821 con una contrarrevolución a fin de proteger los intereses de los grupos acomodados del país, particularmente el de los criollos acaudalados. Esta situación determinó que

la Independencia no resolviera los más serios conflictos sociales de México, y que, al contrario, mantuviera vivas las grandes contradicciones de la sociedad colonial. Contra ellas y para darles solución, se desataron constantes luchas entre liberales y conservadores, conflictos que tipificaron los primeros años de nuestra vida independiente y que han hecho pensar a muchos historiadores poco cuidadosos que nuestro país no estaba preparado para organizarse como nación independiente. Justo es aclarar que aquella época de frecuentes desórdenes y golpes de Estado no fue producto de nuestra incapacidad para organizarnos políticamente, sino consecuencia inevitable de la lucha por decidir la forma de nuestra integración nacional, en la que participaron las fuerzas de la reacción que pretendían mantener las añejas fórmulas coloniales, y los grupos progresistas cuyo objeto fundamental era convertir a México en una nación con nuevas rutas económicas y con la organización política de un Estado moderno.

Durante la época que hemos reseñado, la educación, como muchas otras actividades nacionales, sufrió constantes desajustes; en ocasiones parecía avanzar y organizarse definitivamente, como sucediera en 1833 bajo la sabia conducción de Valentín Gómez Farías; pero en otras ofrecía perspectivas desoladoras como aconteció durante la dictadura santanista, cuando se pretendió relegarla a las condiciones retrógradas del escolasticismo, ya para entonces superado.

A pesar de las dificultades de la lucha y los frecuentes tropiezos, los liberales mexicanos promovieron, en 1854, la revolución de Ayutla; al triunfo de ésta impulsieron cambios trascendentales en el país mediante disposiciones como la Ley Juárez, la Ley Iglesias, la Ley Lafragua, la Ley Lerdo y finalmente la Constitución Política de 1857, por la que el Estado mexicano adoptó la forma política de república federal, popular y representativa. No obstante la promulgación de esta Constitución, el triunfo no fue definitivo, pues los conservadores desataron de nueva cuenta la guerra, en la que después de tres años fueron vencidos. Durante este conflicto, el bando liberal se fortaleció ideológicamente gracias a que Juárez expidió, en Veracruz (1859), las Leyes de Reforma.

Una nueva amenaza ensombreció nuestro país y sus esfuerzos por definirse como una nación moderna y soberana: la intervención europea que trajo hasta nuestras tierras los apetitos de dominio de la Francia de Napoleón III. El pueblo de México, guiado por Benito Juárez, se entregó con pasión a la lucha que culminó con su triunfo en 1867 y con el fusilamiento de Maximiliano de Austria en el Cerro de las Campanas.

En ese momento Juárez regresó a la capital, en la que restauró la República y se dio a la tarea de organizar el país. Su mayor preocupación fue instrumentar una sabia administración. Mostró gran interés por la educación, la

que a partir de ese momento habría de recibir la generosa atención de los triunfadores que buscaron establecer un control sobre ella y utilizarla para transmitir la filosofía del nuevo Estado mexicano. Por todas estas consideraciones creemos que es a partir de ese momento cuando puede hablarse del establecimiento de una educación pública en México.

LA PREOCUPACIÓN POR LA INSTRUCCIÓN

A principios del siglo XIX la necesidad de atender la educación era manifiesta no solamente en México sino en todos los territorios del Estado español. La aceptaban por igual los liberales que en la Metrópoli luchaban contra el absolutismo borbón, que los insurgentes que en nuestras tierras combatían para obtener la independencia del país.

La acción liberal hizo posible promulgar en Cádiz la Constitución de 1812, en la que se destina el título IX para ordenar nuevas condiciones a la instrucción. En ese célebre documento se dispone la creación de una Dirección General de Estudios para que se encargue de inspeccionar la enseñanza pública (Art. 369); se ordena que el plan general de enseñanza sea uniforme en todo el reino (Art. 368); se faculta a las Cortes para que por medio de los planes de estudio organicen la instrucción pública (Art. 370) y, para dar solución al problema educativo, se establece en el Artículo 366 la creación de escuelas de primeras letras en donde se enseñe a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo.

Esta Constitución entró en vigor en la Nueva España el 30 de septiembre de 1812, pero las condiciones que vivía el país en esos momentos provocaron que los virreyes Venegas y Calleja la aplicaran sólo parcialmente y que no se cumplieran muchos de sus ordenamientos, algunos de los cuales hubieran implicado grandes beneficios para los sectores populares, que eran los que sostenían la lucha contra las autoridades coloniales, además de que, de haberse aplicado íntegramente el documento de Cádiz, hubiera coincidido con los anhelos libertarios de nuestros grupos insurgentes, pues uno de sus ordenamientos más importantes proclamaba el derecho del pueblo a gobernarse y organizarse por sí mismo.

Se ha dicho antes que la instrucción preocupó también a quienes luchaban por conseguir la independencia de nuestro país, entre otros a los miembros del Congreso instalado en Chilpancingo bajo la protección de Morelos. Estos intelectuales de la insurgencia elaboraron la Constitución promulgada en la población de Apatzingán en 1814, y a pesar de que el documento se redactó al fragor de la lucha libertaria, lo que pudiera hacernos pensar que quienes participaron en su composición se preocuparían principalmente por atender los asuntos de carácter polí-

tico, es importante hacer notar que en el documento de Apatzingán se destinaron los artículos 38, 39 y 40 para normar todo lo referente a la instrucción.

En el artículo 38 se establecía la religión católica como única, y se ordenaba que ningún género de cultura, industria y comercio podía ser prohibido a los ciudadanos del país. Con esa disposición se pretendía acabar con algunas de las viejas trabas que la sociedad colonial había impuesto a la actividad cultural, principalmente a las ideas que el Siglo de las Luces había entregado a la humanidad y que, por aquel entonces, constituían un mensaje de esperanza para los pueblos que vivían en condiciones de atraso y miseria.

El Artículo 40 otorgaba uno de los grandes derechos que hoy nadie discute: la libertad de hablar, discurrir y manifestar las opiniones por medio de la imprenta.

Consideramos el Artículo 39, que glosamos al final de estos comentarios de la Constitución de 1814, la más importante manifestación de las inquietudes de nuestros revolucionarios insurgentes, fundamentalmente de Morelos. El análisis cuidadoso de su texto nos lleva a consideraciones de indudable trascendencia, y en algunos aspectos, sus ideas siguen siendo vigentes en la actualidad e incluso algunos planteamientos son tan avanzados que, probablemente, no han sido todavía puestos en práctica por ninguna nación del mundo.

El Artículo 39 dice al texto: "La instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder". Es admirable que esos hombres, perseguidos por las fuerzas realistas, se hayan preocupado por considerar a la educación, a la que llamaban instrucción, un servicio necesario para todos los ciudadanos, no solamente para aquellos miembros de la sociedad que, como se acostumbraba hasta entonces, tenían las posibilidades económicas y sociales para adquirirla. Ahora bien, al declarar a la instrucción necesaria para todos los ciudadanos, los constituyentes de Apatzingán, ¿pensaban que debía ofrecerse a todos los hombres sin excepción de grupos, o pretendían que fuera por igual a niños y adultos, a hombre y mujeres? De ser así resultaría un propósito sin precedentes para su época. Otro hecho que nos parece de enorme valía es consignar que por su importancia, la instrucción debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder. Por otra parte, conviene señalar que nuestros insurgentes consideraban la función educativa una empresa de tal importancia social, que no conformándose con negar a las instituciones privadas que hasta entonces la habían manejado, la facultad de seguir haciéndolo, concluyeron que la prestación de este servicio debía rebasar el control del gobierno y hasta del Estado, y debía encargarse a la sociedad por entero.

Este hermoso documento, que anunciaba al mundo el nacimiento de un nuevo Estado americano, jamás en-

tró en vigor, pues al poco tiempo de su expedición, Morelos fue aprehendido en Texmalaca, conducido a la ciudad de México y fusilado en el pueblo de Ecatepec. El Congreso por él integrado logró refugiarse en Tehuacán, en donde fue disuelto de inmediato, y a partir de ese momento la insurgencia decayó aparatosamente hasta reducirse a la acción de unos cuantos grupos que con singular entereza trataron de mantener la resistencia contra la opresión de los peninsulares.

Consumada la independencia en 1821, los antiguos bandos en pugna continuaron la lucha, pero ahora con el propósito de conquistar el poder y organizar las instituciones políticas en beneficio de sus intereses particulares. En estos nuevos enfrentamientos, los conservadores, antiguos realistas, se inclinaron por el centralismo, en tanto que los liberales, integrados en su mayor parte por viejos insurgentes, propusieron fórmulas federalistas. Sin embargo, ambos grupos coincidieron en la preocupación formal por la educación, lo cual se manifestó en acciones de los liberales en algunos estados de la República, o bien en la intervención de algunos miembros del partido conservador, como la del ideólogo más destacado de ese partido, Lucas Alamán, quien en la *Memoria* presentada al Congreso el 7 de noviembre de 1823, declaraba: "Sin instrucción no puede haber libertad, y la base de la igualdad política y social es la enseñanza elemental".

La intervención de Lucas Alamán nos parece de gran trascendencia, pues contrariamente a lo que acostumbra algunos gobiernos reaccionarios que niegan toda oportunidad de preparación al pueblo, el más connotado conservador mexicano, apenas dos años después de haberse conquistado la independencia, admitía que sin instrucción no puede conseguirse la libertad y que solamente mediante ella se pueden destruir las desigualdades sociales que tanto dañan, aún en nuestro tiempo, a naciones que, como la nuestra, aspiran a un desarrollo pleno.

PROPÓSITO DE PARTICIPACIÓN DEL ESTADO EN LA EDUCACIÓN

Desde principios del siglo anterior diversos grupos del país se habían preocupado por la instrucción, pero eran muy pocos los que se atrevían a llamar la atención respecto a la necesidad, ya insoslayable, de intervenir en ella para organizarla de acuerdo con los intereses de la nueva nación; más aún, parecía existir gran temor de que el Estado buscara las mejores fórmulas para organizarla en servicio de todos los mexicanos. Cuando menos, ésa es la impresión que nos produce el análisis de nuestra primera Constitución Política, expedida en 1824, ya que en la fracción I del Artículo 50, se ordena "promover la

ilustración: asegurando por tiempo limitado derechos exclusivos a los autores por sus respectivas obras; estableciendo colegios de marina, artillería e ingenieros; erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lengua, sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la educación pública de los respectivos estados".

Es decir, los constituyentes de 1824 no fijaron condiciones precisas a la educación nacional, pero tuvieron buen cuidado de proteger el derecho de las entidades recién federadas por esta Constitución a que organizaran su educación de acuerdo con sus necesidades específicas.

Es probable que en respuesta a esta facultad que se concedió a los congresos locales, en algunos estados de la República se hicieron intentos por establecer las normas a las que debería ajustarse la educación. En este sentido José María Luis Mora pronunció un vigoroso discurso ante el Congreso del estado de México, el 17 de noviembre de 1824; en él afirmaba: "Nada es más importante para el Estado que la instrucción de la juventud. Ella es la base sobre la cual descansan las instituciones sociales".

Por lo que respecta a la importancia que otorgaba a la educación, Mora coincidía con Alamán, pero iba más lejos que éste al demandar que dada la trascendencia de la función educativa en la formación de las nuevas generaciones, debería ser organizada y controlada por el Estado, porque solamente así podría imponérsele la filosofía propia del Estado Mexicano, y protegerla de las asechanzas de los diversos grupos que trataban de controlarla en provecho propio. Consideramos que éstas son las ideas más avanzadas de Mora, tan es así que el control estatal que pide para la educación ha constituido uno de los mayores obstáculos que ha debido vencer nuestra educación. En el Congreso Constituyente de 1856-1857 fue uno de los puntos que se pusieron a debate, sin que se encontrara solución; la discusión al respecto continuó en el Constituyente de 1916-1917, y estamos ciertos de que en el momento presente constituye uno de los mayores peligros a que se enfrenta la educación en México, pues los grupos reaccionarios de hoy son partidarios de la libertad de enseñanza y, consecuentemente, enemigos del control de la educación por parte del Estado.

En 1828 y en plena lucha por definir nuestro ser nacional, llegó a la presidencia de la República Vicente Guerrero. Este destacado insurgente trató de conducir al país por los rumbos que señalaba el bando liberal, pero por esa razón fue traicionado y asesinado en Oaxaca. Su muerte, que permitió asumir temporalmente el cargo de Presidente de la República a Anastasio Bustamante y la participación de Lucas Alamán, logró que los liberales cerraran filas. En las elecciones de 1832 resultó electo Pre-

sidente de la Nación Antonio López de Santa Anna y vicepresidente Valentín Gómez Farías. Este último asumía la responsabilidad de la presidencia cuando Santa Anna se retiraba a su hacienda de Veracruz y se alejaba de la responsabilidad de gobernar al país.

La presencia de Gómez Farías fue determinante para que los más distinguidos liberales de la época, entre los que se contaron José María Luis Mora, Lorenzo de Zavala, Crescencio Rejón y Andrés Quintana Roo propusieran una serie de medidas encaminadas a organizar las instituciones políticas de México, muchas veces mediante proyectos de ley cursados al Congreso, algunos de los cuales, al ser aprobados, formaron parte de los decretos y disposiciones que se conocen con el nombre de Reforma Liberal de 1833.

En esta reforma preocupó tanto a los liberales la educación, que fue precisamente entonces cuando se fijaron las tesis fundamentales a las que aspiraba el México nuevo en materia educativa. Se partía de un principio esencial para nuestra integración nacional, decía Gómez Farías: "La instrucción del niño es la base de la ciudadanía y de la moral social". Para hacer realidad este principio se legisló ampliamente y se establecieron rumbos definitivos a la educación. Conviene destacar de esta Reforma de 1833 los aspectos más importantes:

- 1) Se determinó el control del Estado sobre la educación, para lo cual se ordenó la creación de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y territorios federales. Así, el Estado pudo contar con los medios necesarios para organizar o coordinar las tareas educativas.
- 2) Se estatuyó que la enseñanza sería libre, pero que debía respetar las disposiciones y reglamentos que al efecto diera a conocer el gobierno nacional.
- 3) Se sustrajo la enseñanza de las manos del clero, como recurso para encontrar una sólida formación ciudadana y para fundamentar la educación de los mexicanos en los conocimientos científicos más avanzados.
- 4) Se fomentó la instrucción elemental para hombres y mujeres y para niños y adultos.
- 5) Se promulgó la fundación de escuelas normales con el propósito de preparar un profesorado consciente de su función social y debidamente capacitado para instruir a nuestros niños.

Muchas otras medidas se tomaron en 1833, algunas de ellas relacionadas con los planes y programas que tuvieran que manejar las escuelas; otras respecto a la disciplina escolar, así como severas disposiciones referentes a instituciones educativas como la Universidad de aquella época que fue suprimida, entre otras razones, por haberse convertido en reducto de la reacción y centro de formación de grupos privilegiados que poco ayudaban en la penosa tarea de instrucción del nuevo Estado mexicano.

Esta primera reforma no pudo favorecer mucho a país, ya que inconformes con ella, los grupos conservadores desataron de nueva cuenta la lucha, y apoyados por Santa Anna dieron a conocer, en mayo de 1834, el Plan de Cuernavaca, en el que se acababa con la Reforma. Debido al poco tiempo que estuvo en vigor, la Reforma no entregó frutos inmediatos, pero es innegable que sus lineamientos sirvieron más tarde para establecer, una a una, las condiciones que han caracterizado la educación pública en México.

El golpe que los conservadores asestaron a la Reforma de 1833 determinó que por algún tiempo la educación en México decayera y fuera atendida de manera anárquica por las escuelas lancasterianas y algunos colegios sostenidos por el clero. Pero en 1842 el Estado volvió a manifestar cierta preocupación por el control de la educación, aunque seguramente por carecer de las dependencias que se hubieran cargo de esa función, encargó a la Compañía Lancasteriana el manejo de la Dirección de Instrucción Pública.

Para el año siguiente, al discutirse las bases orgánicas, se contó con la participación de algunos liberales, así como con la inteligente intervención de Manuel Baranda; el resultado no se hizo esperar, pues en el documento conocido con el nombre de *Bases Orgánicas*, de 1843, se expidió un plan general de enseñanza que creaba la Dirección General de Instrucción Primaria, así como una Junta Directiva de Instrucción Superior. La creación de estos dos organismos hizo explícito el interés que el gobierno mexicano tenía por controlar la educación, tanto más cuanto que con las disposiciones anteriores se ordenaba la nacionalización de los colegios particulares que recibían subsidio del gobierno. Es importante señalar además, que la preocupación no se reducía a situaciones de carácter administrativo, pues también se dispusieron algunas medidas respecto a la organización de las escuelas y los métodos de enseñanza. Este último aspecto preocupaba seriamente a Baranda, como lo demuestra el que en enero de 1844, en la Memoria que presentó ante el Congreso, señalara con acuciosidad los problemas más graves que padecía, a su juicio, la instrucción primaria, muy especialmente en sus métodos de enseñanza, a los que juzgaba deficientes e incompletos. A pesar de ello, Baranda se mostraba optimista respecto al futuro de la escuela primaria mexicana, pues informaba que ya sumaban 1310 las escuelas elementales en el país.

Los conflictos que tuvo que afrontar la nación durante la guerra con Estados Unidos y la tarea fundamental de los gobiernos sucesivos que tuvieron que restaurar el orden después de la pérdida de una gran parte del territorio, llevaron a una nueva etapa crítica a nuestra educación, situación que se mantuvo durante los conflictos que siguieron, iniciados en 1854 con la Revolución de Ayutla, y que volvieron a enfrentar a liberales y conser-

vadores. En estas condiciones, y ante la inseguridad del país, poco pudo hacerse respecto al control de la educación por parte del Estado.

A pesar de las difíciles condiciones que imperaban en México durante la guerra de los Tres Años, el 15 de abril de 1861 se hizo un nuevo intento por controlar la educación a través de la ley expedida por Juárez para ese ramo. Se proponía en esa ley la unificación del plan de estudios de instrucción elemental y la creación del mayor número posible de escuelas primarias para que, bajo la dirección del gobierno nacional se pudieran atender las necesidades educativas de nuestro pueblo.

LIBERTAD DE ENSEÑANZA

En la historia de la educación en México, la libertad de enseñanza ha sido uno de los principios más debatidos y su aplicación ha persiguido objetivos diversos de acuerdo con las condiciones específicas del momento en que se ha intentado.

En las primeras ocasiones en que se pidió el establecimiento de la libertad de enseñanza, el objetivo primordial era claro, y buscaba concretamente destruir el monopolio que las instituciones eclesiásticas habían ejercido durante varios siglos sobre la educación. No fue, desde luego, como se ha querido presentar, producto de la tesis purista de corte liberal de garantizar sobre cualquiera otra la libertad en la tarea educativa. Posiblemente ésta fuese la intención de los liberales de mediados del siglo pasado quienes, después de acabar con la dictadura de Santa Anna, representativa y protectora de los grupos reaccionarios, se propusieron organizar el país, para lo cual reunieron un Congreso Constituyente en cuyo seno la discusión en materia educativa se centró básicamente en la necesidad de preservar la libertad antes que cualquier otro principio; por esta razón, la tesis que prevaleció fue que si no se protegía la libertad de enseñanza, sería imposible formar hombres respetuosos y conscientes del sistema liberal, único que por aquel entonces era garantía del progreso de la nación. Consideraban nuestros liberales que cualquier intervención en la educación, destruía la doctrina liberal y, por consiguiente, las instituciones basadas en ella.

No se necesitó mucho tiempo para que algunos de los hombres de la Reforma, que en 1856 habían defendido acaloradamente la libertad de enseñanza, se dieran cuenta del riesgo que implicaba haber incluido ese principio en el texto constitucional, ya que no representaba una garantía para resguardar el régimen de libertades indispensable para nuestro desarrollo, principio que sí era aprovechado por los sectores conservadores para instruir en un espíritu retardatario a los niños y jóvenes que asistían a las instituciones educativas que no dependían

directamente del Estado. Por esta razón se abandonó el criterio anterior y se buscó establecer el control estatal sobre la educación como único recurso capaz de asegurar una educación progresista, de base científica, con la que se pudiera instruir a las jóvenes generaciones en consonancia con la filosofía del nuevo Estado mexicano y los intereses generales de la población nacional.

Dentro del marco de la reforma liberal impulsada por Valentín Gómez Fariás, la Ley del 23 de octubre de 1833, dispuso por primera vez la libertad de enseñanza. En el capítulo VI de este ordenamiento, los Artículos 23, 24 y 25 tratan precisamente este asunto al referirse a los establecimientos públicos; el Artículo 24 indica: "Fuera de ellos, la enseñanza de toda clase de artes y ciencias es libre en el distrito y territorios", disposición que se complementa con lo que ordena el Artículo 25 que establece las condiciones en las que deberá instrumentarse ese derecho: "En uso de esta libertad, puede toda persona a quien las leyes no se lo prohiban abrir una escuela pública del ramo que quisiere, dando aviso precisamente a la autoridad legal y sujetándose en la enseñanza de doctrina, en los puntos de política y en el orden moral de la educación a los reglamentos generales que se dieron sobre la materia". Desafortunadamente, estas disposiciones, como sucedió con todas las demás de esta reforma, fueron invalidadas por la reacción conservadora que estableció la república centralista.

A partir de 1833 y durante más de veinte años, no hubo posibilidad de legislar formalmente con base en las aspiraciones de los grupos progresistas; fue necesario esperar el triunfo liberal de 1855 para que se dieran a conocer diversos instrumentos jurídicos que modificaban las instituciones nacionales y preparaban la organización del país más de acuerdo con los requerimientos de la época. En ese proceso y en tanto se discutía y aprobaba la Constitución Política de 1857, el gobierno de Ignacio Comonfort expidió, el 15 de mayo de 1856, el *Estatuto Orgánico*, documento que serviría para gobernar al país en tanto se promulgaba la carta constitucional que se estaba elaborando.

En el *Estatuto Orgánico* se insistió en la libertad de la enseñanza, ateniéndose a las dos primeras posiciones que respecto a este principio se expresaron con anterioridad; así en tanto en el Artículo 38 se decía: "Quedan prohibidos todos los monopolios relativos a la enseñanza y ejercicio de las profesiones", con lo que se trataba de impedir la participación exclusiva de los grupos reaccionarios que ya antes se habían encargado de esta tarea, en el Artículo 39 del mismo Estatuto se disponía: "La enseñanza privada es libre: el poder público no tiene más intervención que la de cuidar que no se ataque la moral. Mas para el ejercicio de las profesiones científicas y literarias, se sujetarán las que a él aspiren a lo que determinen las leyes generales acerca de estudios y exámenes".

Esta norma estaba más de acuerdo con la tesis liberal que más tarde se expresaría en otros ordenamientos de la época.

Pocos meses estuvieron en vigor las condiciones señaladas por el *Estatuto Orgánico*, pues ya para agosto se discutía acaloradamente en el Congreso todo lo relativo a la educación; por cierto que en los debates se pudieron advertir los diferentes criterios que se planteaban respecto a la libertad de enseñanza, lo que ha hecho pensar que existía cierta confusión entre los constituyentes, en virtud de las diversas implicaciones que se derivaban de dicha libertad. Claro está que sería ingenuo aceptar esa opinión, pues estamos seguros que todos los diputados que participaron en la discusión sabían perfectamente lo que demandaban, y su intervención y voto final respondieron a los intereses particulares del partido al que pertenecían. A final de cuentas se impuso la posición romántica que consideraba que consagrando la libertad de la enseñanza se aseguraba el progreso de la nación.

Por considerar de gran interés y muy representativa de la opinión predominante entre los constituyentes, vale la pena recordar algunas palabras del discurso del diputado Manuel Fernando Soto, quien en la sesión del 11 de octubre dijo: "Señores, es necesario prevenir una objeción. En México, la lucha entre el pasado y el porvenir ha durado 36 años. La conquista de cada principio nos ha costado torrentes de sangre. Existe un partido artero y mañoso que trabaja por hacer retroceder al país hasta el año 8. Si concedemos la libertad de enseñanza, se nos dirá: ese partido se apodera de ella como de una espada para esgrimirla contra la democracia; corromperá la inteligencia de los jóvenes haciéndolos enemigos de las instituciones de su país, y será un verdadero germen de discordia que prolongará esta lucha fratricida". Empero, a continuación, para fundamentar la libertad de enseñanza, afirmaba: "Señores, yo no temo la luz; quiero la discusión libre, franca, espontánea; la discusión sin trabas que hará siempre responder la verdad a pesar de todos los sofismas, de todas las maquinaciones del oscurantismo".

No cabe duda que existía un gran número de diputados que creían que la verdad y el conocimiento científico serían suficientes para destruir todas las trabas que las fuerzas reaccionarias imponían a la educación, y preparar grupos de jóvenes dispuestos a militar en sus filas y combatir a las instituciones progresistas que estaban a punto de instalarse en el país. Finalmente se impuso la opinión mayoritaria, por lo que en el Artículo 3º de la Constitución Política de 1857, se ordenó: "La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio". Es importante hacer notar que en aquel momento los más destacados liberales respaldaban el precepto constitucional, por ejemplo, Ignacio Ramírez decía al referirse al Artículo 3º: "Todo hombre tiene derecho a enseñar y ser enseñado".

Los importantes cambios que los hombres de la Reforma imponían al país para lograr el progreso nacional, dieron pie a que los conservadores lanzaran el Plan de Tacubaya (17 de diciembre de 1857) y que para principios del año siguiente hicieran estallar una guerra de contra-reforma; la llamamos así porque su propósito principal fue invalidar la Constitución recién promulgada y, como consecuencia, impedir la aplicación de las reformas. Desde luego, no ignoramos que a esta guerra se le ha llamado de Reforma, probablemente porque en el transcurso de ella se promulgaron las leyes reformistas expedidas por Juárez en el puerto de Veracruz. Sin embargo, pensamos, sin pretender restarles importancia, que estas leyes sirvieron para fortalecer y ampliar la reforma iniciada en el año de 1856 y concretada en la Carta Constitucional de 1857, y cuyo mérito fundamental fue separar definitivamente la Iglesia del Estado. No obstante la consideración anterior, creemos que en tanto se alcanza un criterio uniforme al respecto, será preferible dar el nombre de Guerra de los Tres Años a ese conflicto.

LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN MÉXICO

El Presidente Juárez regresó a México y de inmediato dispuso algunas medidas para organizar la administración pública, lo que no era fácil, ya que los muchos años de lucha habían desquiciado todas las actividades, desde la economía hasta la educación. En este campo la crisis era particularmente notoria, a pesar de los esfuerzos que los diferentes gobiernos habían llevado a cabo para atenderla.

Por esas razones el número de escuelas era limitado frente a las necesidades de la población escolar; en cuanto a los métodos con que se trabajaba ya resultaban anticuados, sobre todo los que por largo tiempo había em-

pleado la escuela lancasteriana; finalmente, las normas jurídicas que habían intentado organizar la educación no lo habían logrado y existían graves confusiones, respecto a algunos principios como el de la libertad de enseñanza, el de la gratuidad, el de la obligatoriedad y, desde luego, el del laicismo educativo. De todos ellos se tenían diferentes concepciones de acuerdo con los intereses de cada grupo, por ejemplo, en tanto que los liberales consideraban a la libertad de enseñanza como una garantía para el progreso del país, los positivistas, con Gabino Barreda a la cabeza, consideraban que ese principio negaba la libertad y permitía que se fortalecieran las fuerzas que la destruirían.

A partir de la restauración de la República, en los momentos en que se organizaba la educación nacional y se establecían sus características, se inició una franca pugna entre el bando liberal y los positivistas. Se oponían en lo que se refería a la obligatoriedad de la enseñanza, pues los liberales consideraban que esa condición de la educación atacaba la libertad, mientras que los positivistas eran partidarios de ella y afirmaban que ese principio haría posible preservar la libertad. Aceptaban ambos grupos la enseñanza laica, pero los liberales afirmaban que ésta no debe someter a discusión ningún principio religioso o político. Los positivistas, por su parte, rechazaban ese tipo de laicismo, al que consideraban neutral, y se pronunciaban por una educación orientada a destruir cualquier prejuicio, para lo cual se recomendaba que la educación formara hombres prácticos con base en la enseñanza de las ciencias positivas; por esta razón se afirma que la educación positivista propuesta originalmente por Gabino Barreda en las Leyes Orgánicas de Instrucción Pública de 1867 y 1869, planteaba la necesidad de formar la generación de mexicanos que se encargara de hacer realidad el progreso material del país.

LECTURAS:

"DEL DECRETO DE OCTUBRE DE 1833, PARA EL ESTABLECIMIENTO DE UNA ESCUELA NORMAL"; "ARTÍCULO 3º. CONSTITUCIONAL. CONSTITUCIÓN DE 1857"; "LEY ORGÁNICA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN EL DISTRITO FEDERAL. 2 DE DICIEMBRE DE 1867"; "DECRETO QUE CREA LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORES"; "MEMORÁNDUM DEL LIC. IGNACIO M. ALTAMIRANO"*

A continuación se presentan una serie de documentos, leyes y decretos en los que el Estado mexicano de mediados del siglo XIX plasmó su intención de hacer realidad su control sobre la educación nacional, en especial, su derecho a definir sus características. Sobresale en estas leyes el decreto que crea la Escuela Normal de Profesores.

La temática aquí esbozada se desagregará de manera más amplia en la siguiente unidad del curso.

**DEL DECRETO DE OCTUBRE DE 1833, PARA EL ESTABLECIMIENTO DE UNA ESCUELA NORMAL(1)
(VALENTÍN GÓMEZ FARIAS)**

El Vicepresidente de los Estados Unidos Mexicanos, en ejercicio del Supremo Poder Ejecutivo, usando la facultad que le concede la ley del Congreso General del 19 de actual, decreta:

"Artículo 1º. Se establecerá una escuela normal para los que destinen a la enseñanza primaria.

"Artículo 2º. Se establecerá igualmente otra de la misma clase para la enseñanza primaria de mujeres".

**ARTÍCULO 3º. CONSTITUCIONAL
CONSTITUCIÓN DE 1857**

La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio.

* "Acto de fundación en la Escuela Normal de Profesores" en SEP-CONALTE. Ciento cincuenta años de la formación de maestros mexicanos. Síntesis documental. México, SEP-CONALTE, 1984 pp. 23,25,27-29. (Cuadernos Núm. 8)

LEY ORGÁNICA DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN EL DISTRITO FEDERAL 2 DE DICIEMBRE DE 1867

"Considerando que difundir la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la Constitución y a las leyes, he tenido a bien expedir la siguiente ley orgánica de la instrucción pública en el Distrito Federal.

1. Habrá en el Distrito Federal, costeadas por los fondos municipales, el número de escuelas de instrucción primaria, de niños y niñas que exijan su población y sus necesidades. Este número se determinará en el reglamento que deberá darse en cumplimiento de la presente ley.

5. La instrucción primaria será gratuita para los pobres y obligatoria en los términos que expondrá el reglamento de esta ley".

Se establecieron las siguientes escuelas: Secundaria, para personas del sexo femenino; de Estudios Preparatorios; de Jurisprudencia; de Medicina, Cirugía y Farmacia; de Agricultura y Veterinaria; de Ingenieros; de Naturalistas; de Bellas Artes; de Música y Declamación; de Comercio; Normal, para profesores; de Artes y Oficios; para la enseñanza de sordomudos: un Observatorio Astronómico; una Academia Nacional de Ciencias y Literatura y un Jardín Botánico"

DECRETO QUE CREA LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORES(2). SECRETARÍA DE JUSTICIA. SECCIÓN SEGUNDA

El Presidente de la República se ha servido dirigirme el decreto que sigue:

"Porfirio Díaz, Presidente Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos, a sus habitantes, sabed:

"Que el Congreso de la Unión se ha servido dirigirme el decreto que sigue:

"El Congreso de los Estados Unidos Mexicanos decreta:

Art. 1º. El Ejecutivo establecerá en la ciudad de México una Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria, pudiendo gastar durante el presente año fiscal hasta la cantidad de cien mil pesos en la instalación y sostén del establecimiento.

Art. 2º. En el próximo periodo de sesiones dará cuenta el Ejecutivo de las disposiciones que haya dictado para el cumplimiento de esta ley. Ignacio Pombo (rúbrica), diputado presidente; Miguel Utrilla (rúbrica), senador presidente; Félix Romero (rúbrica), diputado secretario; Pedro Sánchez Castro (rúbrica), senador secretario.

"Por lo tanto, mando se imprima, publique y circule y se dé el debido cumplimiento."

"Palacio Nacional en México, a diez y siete de diciembre de mil ochocientos ochenta y cinco. Porfirio Díaz. Al C. Licenciado Joaquín Baranda, Secretario de Estado del Despacho de Justicia e Instrucción Pública".

"Y lo comunico a usted para su inteligencia y fines consiguientes".

Libertad y Constitución. México, diciembre 17 de 1885. Joaquín Baranda.

MEMORANDUM DEL LICENCIADO IGNACIO M. ALTAMIRANO

En relación con la comisión que le fue conferida por el licenciado Joaquín Baranda:

"De los trabajos emprendidos por el que suscribe, para presentarlos al C. Secretario de Justicia e Instrucción Pública, licenciado Joaquín Baranda, con motivo de la comisión que este funcionario le confió para estudiar un Proyecto de Ley sobre establecimiento de una Escuela Normal de Profesores de Instrucción Primaria en la ciudad de México.

"Proyecto de Ley para el establecimiento de una Escuela Normal.

"Este material forma un cuaderno que se compone de una breve exposición de motivos y del Proyecto de Ley.

"La Escuela Normal se establece con el carácter de Nacional, es decir: que no se limita a recibir alumnos del D.F., sino que admite también alumnos de los Estados, ya enviados por sus gobiernos respectivos y sostenidos con pensiones que éstos les concedan, ya vengan a estudiar por su propia cuenta.

"En lo relativo a los alumnos que los Estados quieran pensionar para que vengan a hacer los cursos de la Escuela Normal, la ley nada puede preceptuar, dada la in-

dependencia de los referidos Estados, y su facultad exclusiva para determinar lo que crean conveniente en materia de Instrucción Pública.

"Se limita pues, a declarar que la Escuela Normal tiene el carácter de Nacional, como las demás Escuelas Profesionales, y que en ella la enseñanza es gratuita".

ACTA DE FUNDACIÓN DE LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORES(3)

"En la ciudad de México a los 24 días del mes de febrero de 1887, en el edificio construido al efecto, en la calle de Santa Teresa, reunidos, bajo la presidencia del ciudadano general de división Porfirio Díaz, Presidente Constitucional de los Estados Mexicanos, y con asistencia de los C.C. Secretarios de Estado, licenciado Ignacio Mariscal, del Despacho de Relaciones Exteriores, licenciado Manuel Romero Rubio, de Gobernación, licenciado Manuel Dublán, de Hacienda y Crédito Público, General de División Pedro Hinojosa, de Guerra y Marina, General Carlos Pacheco, del Fomento, Colonización, Industria y Comercio y licenciado Joaquín Baranda, de Justicia e Instrucción Pública; de la Junta Directiva de Instrucción Pública, el Director y profesores de la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria, y de los funcionarios y empleados de la Federación y del Distrito Federal que fueron invitados; a fin de dar cumplimiento a lo prevenido en el decreto del 17 de diciembre de 1885, después de haber pronunciado el C. Secretario de Justicia e Instrucción Pública, y una poesía el C. Guillermo Prieto, el C. Presidente de la República declaró inaugurada la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria, en la ciudad de México, levantándose esta acta.

Notas de la lectura:

1. Fuente: Abraham Talavera, *Liberalismo y educación*, Tomo I, No. 103. SEP/Setentas, 1973

2. REVISTA EL MAESTRO, SEP, No. 17, 1969.

3. REVISTA EL MAESTRO, SEP, No. 17, 1969.

CONSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE,
PROYECTOS Y ESTADO MEXICANO 1857 - 1910

.....



INTRODUCCIÓN DE LA SEGUNDA UNIDAD

La segunda unidad del curso "Formación docente, escuela pública y proyectos educativos en México. 1857-1940" tiene como propósito que el profesor-alumno comprenda y analice las características del modelo educativo liberal, de sus proyectos de formación de maestros y de la práctica docente del periodo 1857-1910, y que con base en ello reflexione en torno a las posibles relaciones con la formación docente y quehacer profesional del magisterio mexicano de nuestros días.

En primer lugar, en la unidad se estudian los mecanismos empleados por el grupo liberal para construir una sociedad nacional y consolidar un Estado, ambos dentro de los principios liberales.

En segundo término, se analizan las concepciones pedagógicas europeas en boga durante el siglo XIX y la manera concreta en que éstas fueron retomadas por Gabino Barreda, Joaquín Baranda y Justo Sierra para construir proyectos educativos y de formación docente para la sociedad mexicana de la época.

En tercer lugar, se rastrean los elementos centrales de la polémica sobre si debía o no exigirse título profesional a los maestros de instrucción primaria y qué tipo de reconocimiento legal debía dar el Estado liberal a esta profesión.

En cuarto lugar, se estudia el proceso que dio origen a la "gran cruzada normalista" de finales del siglo XIX: la creación de instituciones formadoras de maestros que contaran con planes y técnicas de estudio modernos.

Por último, y como síntesis de la unidad, se pretende que el profesor-alumno extraiga de los contenidos anteriores elementos para analizar la práctica docente dentro del Estado liberal mexicano (1857-1910) y contrastarla con la práctica docente del maestro mexicano de nuestros días, en especial, con el trabajo áulico que el mismo profesor-alumno desarrolla.

TEMA 1.- Consolidación del Estado liberal y construcción de una sociedad nacional

LECTURA: LAS OPCIONES POLÍTICAS EN EL ESTADO LIBERAL MEXICANO, 1853-1910 *

En su artículo, "Las opciones políticas en el Estado liberal mexicano, 1853-1910", Andrés Lira plantea como tesis central que la Constitución de 1857 fue la piedra angular, con base en la cual el grupo liberal - encabezado por Juárez y Lerdo de Tejada - buscó consolidar un Estado liberal.

A partir de esta tesis, el autor distingue con claridad dos facetas de la Constitución liberal de 1857: 1) la dogmática, que maneja como declaraciones los derechos de los gobernados, es decir, a nivel de discurso, y 2) la orgánica, que ubica los espacios de poder público, las "facultades" de lo público que posibilitan relaciones "adecuadas" entre el gobierno y sus gobernados, en otros términos, establece el marco de un régimen de derecho y de libertad.

Lira analiza la manera en que estas facetas de la Constitución de 1857 le permiten al Estado liberal mexicano

optar por ejercer el principio de "más política y menos administración: política para la administración y administración como política". Principio que le permitió al grupo liberal configurar un Estado con poder hegemónico y un gobierno de poder personal y absoluto.

En consecuencia, la lectura de Lira permite ubicar las premisas políticas, que dieron fundamento al desarrollo de los proyectos educativos y de formación de docentes impulsados por el Estado liberal mexicano en la segunda mitad del siglo XIX, mismos que son desglosados en las lecturas de Josefina Vázquez, "La República Restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva" y de Milada Bazant, "La introducción de la pedagogía moderna" y "La popularidad del magisterio".

No era en la constitución política, sino en el alma misma de sus con-ciudadanos, que habían perdido tan por completo la percepción del bien y del mal, donde debía aplicarse el remedio..."

1. Introducción***

Si por opciones políticas entendemos las alternativas que los dirigentes del Estado aceptan e imponen para domi-

* Andrés Lira. "Las opciones políticas en el Estado liberal mexicano, 1853-1910" en González. María del Refugio (Coord.) *La formación del Estado mexicano*. México, Porrúa, 1984, pp. 135-154.

nar, satisfaciendo o no, a quienes influyen en el régimen, hallamos que al hablar de ellas tendríamos que ocuparnos de una extensa y complicada historia de acontecimientos, de situaciones recurrentes y permanentes. Así que, por fuerza, hemos de limitarnos a aquellos aspectos más evidentes en el marco formal del Estado liberal: la constitución escrita. Esta es la base legitimadora de ese Estado, y lo que en relación con ella ocurre y se discurre en diversos momentos es indicador sensible siempre el más fiel, cierto de las opciones políticas.

Las constituciones liberales, como es bien sabido tienen dos partes: una dogmática, en la que se declaran los derechos de los gobernados como límite impuesto a las autoridades (y que, dicho sea de paso, en México se definió en las leyes centralistas de 1836, ya que en las constituciones, española de 1812, la de Apatzingán de 1814 y la federal de 1824 se hallaba dispersa); y otra orgánica, en la que se determinan las agencias del poder público (los "poderes" legislativo, ejecutivo y judicial), sus facultades y las relaciones que deben guardar entre sí y con los gobernados para hacer posible el régimen de derecho, consustancial al estado liberal.

El ideal es que ambas partes se equilibren y se apoyen mutuamente; pero es eso un ideal, porque ha surgido de situaciones en las que se pretendió hacer de la parte orgánica un simple instrumento de la dogmática, y la reacción de quienes actúan como autoridades ha sido precisamente la contraria: disminuir o conformar lo que se declara como dogma, para adecuarlo a la organización, llegando a hacer de ésta una condición indispensable de los derechos del gobernado.

Esta última alternativa se ponderó abiertamente entre 1853 y 1855, durante la dictadura de Antonio López de Santa Anna. Contra ella se alzó la revolución de Ayutla, y se ponderó la solución contraria en la Constitución de 1857. Bajo la vigencia formal, más que real, de esta carta, se vigorizó la acción de las autoridades y se consideró a la administración como el fin, si no exclusivo, sí excluyente de toda otra alternativa hasta en tanto se lograra una madurez política. Esta no llegó, al menos como la querían los partidarios de la continuidad de aquella opción, y el porfiriato se derrumbó dejando mucho que pensar y que desear del que se consideró su lema: "menos política y más administración".

El lema es mucho más viejo que el porfiriato; es consecuente de antecedentes a los que debemos atender para comprender el periodo que estudiamos.

2. Antecedentes y consecuentes

La historia del Estado moderno es el desarrollo de la racionalización del poder. Ese proceso alcanza sus expresiones más acusadas en el siglo XVIII, cuando los monarcas

absolutos disponen de los medios de gestión económica y de dominación de la sociedad a través de personeros o "funcionarios" como se llamarán más tarde, que ejercen sus cargos por delegación del soberano y sin poder alegar para ello prerrogativa o derecho adquirido en el orden político.

Por otra parte, la autoridad del monarca se va haciendo autosuficiente. Si todavía en ese siglo se habla de un "derecho divino de los reyes", lo cierto es que en el ejercicio del poder no se invocan, como en épocas anteriores, razones religiosas como condición de su legitimidad.

En nuestro país esa situación se expresó, con claridad y extensión hasta entonces desconocidas, en la Real Ordenanza ... de Intendentes... de 1876, cuyo objetivo fue la definición y distribución de competencias en la organización política y económica de Nueva España. A diferencia de las anteriores recopilaciones (agrupación ordenada de disposiciones casuísticas sancionadas por la experiencia), se estatuyó un plan diseñado para el futuro; a diferencia, también, de lo que vemos en esas recopilaciones, en la Ordenanza de Intendentes se dejan de lado las ponderaciones legitimadoras de la autoridad del monarca, pues la autoridad "secularizada" no requiere ya, al menos en sus códigos, de una primera y extensa parte de consideraciones religiosas para justificar sus órdenes. Religión e Iglesia aparecen en muchos lugares de la Ordenanza, es cierto, pero están ahí como otras tantas situaciones dadas al gobierno y a las que éste debe atender para encauzar a fin de lograr la buena administración. Y ésta, como plan racional de acción, es válida por sí y porque se supone encaminada al logro del bienestar de los súbditos y del reino.

La Ordenanza de Intendentes, vista desde la perspectiva de los movimientos liberales que por entonces se definían ya en otras partes del mundo, es el componente orgánico de una Constitución escrita. Hay en ella también rasgos que apuntan la dogmática; pues si en ella no se arguyen razones legitimadoras trascendentales, sí se expresan las que justifican la administración: el deber que el soberano tiene, "como padre", con todos y cada uno de sus súbditos de procurar los medios para que éstos logren su felicidad; también, el poder y el bienestar del reino entero, etcétera. Estas razones acabarán por imponerse como demandas expresas de los grupos más enterados, interesados y comprometidos en ese orden; en nombre de tales predicados pedirán participación activa en la administración, haciendo de ésta una cuestión política. Aquí arrancan, a un tiempo, el apoyo y las críticas a la reorganización del poder. Cuando esos grupos de entendidos e interesados ven cerradas las vías de acceso a los puestos de autoridad, y cuando por la penurias del erario público se les imponen cargas que afectan excesivamente sus patrimonios, entonces las razones de "bienestar nacional" y las contradicciones a "la felicidad de

los súbditos" se contraponen al régimen y se apela a ellas como únicas fuentes de legitimidad. No es ya a la soberanía del monarca, incapaz de entender y de procurar el bienestar de sus súbditos, a quien corresponde el gobierno; es la "soberanía nacional" a quien corresponde toda autoridad. La nación, que a la postre se identifica con "el pueblo", es la que ha de gobernarse a sí misma. Surge así la idea de la "soberanía popular" como expresión de una sociedad que dispone de los medios, ya explícitos en las ordenanzas y demás disposiciones de la monarquía, para organizarse políticamente.

La declaración de derechos, como base o presupuesto de la organización del poder, es la parte que completa el nuevo diseño del Estado, ahora "liberal", porque en nombre de la libertad, como fundamento de otros derechos, se ha subvertido la legitimidad del orden monárquico. Esta es la parte dogmática de las constituciones escritas que reciben el nombre de constituciones políticas; puesto que, de un diseño administrativo en el que se daba por supuesta la autoridad, se ha pasado a un plan político.

Pero, al fin y al cabo, ese predicado del liberalismo el acento en la política será el principal obstáculo que enfrentarán quienes en su nombre se hacen de los medios de gestión como funcionarios o encargados de los puestos públicos. Las sociedades complejas y heterogéneas, donde los órdenes familiares, étnicos, religiosos, locales y profesionales reclaman con éxito la lealtad de los gobernados, no cuadran con los esquemas racionales que supone la administración y el gobierno ideados para los enterados y comprometidos en "la cosa pública"; ni todo el pueblo, en cuyo nombre dicen actuar esos iniciados en la nueva legitimidad, se conforma en la nación o república de los administradores y gobernantes.

Los medios para hacer posible la organización de la sociedad dependerán de la manera en que el "pueblo" se conforme como nación. Para esto se establecen las categorías con las que ha de calificarse a quienes tengan verdadero "interés nacional" (propiedad, profesión, industria, moral pública y todo aquello que indique el empeño y la posibilidad de servir a la patria) y, por lo tanto, derecho a participar en elecciones y cargos públicos; es decir, quienes tienen "derechos políticos", puesto que los "puramente civiles" a nadie se deben negar en consecuencia de los principios de libertad y, sobre todo, de igualdad.

Sin embargo, hay siempre el problema de que esos derechos "civiles" y hasta "domésticos", que afectan el orden público de la sociedad, se reclaman políticamente y de que situaciones imprevistas en la dogmática constitucional de una época se impongan como condición del orden social a la organización del Estado. Y para esto se alegrarán, precisamente, aquellos medios que el propio movimiento liberal ha abierto desde sus principios al

concebir al Estado como una organización en la que la discusión y el regateo son inevitables. Entonces, mientras no se asimilan o se postergan con éxito duradero las situaciones imprevistas en la organización de Estado, se abre una oposición insalvable entre política y administración¹

3. Menos política y más administración

La historiografía de las revoluciones que constituyen y conmueven al Estado liberal define una etapa de revoluciones "políticas" o "burguesas", que va de 1789 a 1830. Entonces, se dice, la burguesía propone y dispone de los medios de organización. A partir de los años treinta suceden las revoluciones "sociales" y "románticas", pues las clases surgidas en el proceso de la revolución también industrial y las desplazadas de puestos de privilegiados en la sociedad hacen explícitas sus demandas y sus críticas contra el Estado burgués y ponen en relieve las falacias de la democracia.

Si en México no se da una revolución industrial ni existe una nobleza desplazada de situaciones privilegiadas, no por ello deja de advertirse el desencanto y el escepticismo frente a la democracia. Contra ésta conspiran los efectos y los ejemplos de novedades lejanas y las tradiciones próximas. Basta recordar a Lorenzo de Zavala, cuyo Ensayo crítico de las revoluciones de México desde 1808 hasta 1830 es la declaración de una imposible soberanía popular en un país de desposeídos y de indios... intereses individuales y de clases privilegiadas que favorecen el atraso y el oscurantismo². A José María Luis Mora, cuya Revista política de las administraciones que la República Mexicana ha tenido hasta 1837 da noticia de antecedentes y actualidades de su tiempo, para mostrar cómo los cuerpos sociales heredados de la colonia y los personajes atados a esa herencia han impedido la marcha del "partido progreso", que pretendía disolver esos cuerpos para fundir a sus individuos en un verdadero Estado nacional, diseñado, como el que proponía Zavala, y por y para gente de razón política y excluyendo a quienes no la tenían³. Y, por último, a Lucas Alamán, quien viendo la realidad insoslayable de la organización corporativa de la sociedad mexicana, ponderó ésta sobre los "principios del egoísmo" y el "espíritu de novedad", sin perjuicio, eso sí, de excluir a las comunidades de indígenas de aquella reivindicación de los cuerpos sociales. En éstos, con la salvedad anotada, veía Alamán la posibilidad de reunir fuerzas sociales que los modernos sistemas políticos no podían crear. Sólo la base del respeto a los derechos corporativos era posible, según este autor, la acción de los propietarios y de quienes "verdaderamente querían el bien de su patria", evitando la discordia que había assolado al país desde su independencia⁴.

El medio, según Alamán, era un Estado fuerte, encabezado por quien conocía al cuerpo social más dinámico y beligerante: el ejército. Para esto se llamó a Santa Anna, a quien Alamán envió, el 23 de marzo de 1853, una carta en la que expresaba los propósitos del grupo conservador.⁵ Estos eran, en términos generales: menos política (entendida como la participación electoral en los ámbitos locales y nacional) y más administración; es decir, un poder guiado en sus metas y medios de acción por empresarios y propietarios con verdaderos intereses propios, que, congruentemente con la idea de una sociedad civil tal y como se había ponderado desde los finales del siglo xviii, se identificaban con el bienestar y el progreso de la nación.

A tal obra se prestaron, como guías y moderadores de Santa Anna, el mismo Alamán (que no pudo hacer mucho, pues murió al poco tiempo, en junio de ese año de 1853, quizá convencido de la imposibilidad de controlar al jefe del ejército) y Teodosio Lares, imbuido por las teorías y principios del derecho administrativo de la Francia posrevolucionaria, donde la administración se ponderaba con éxito sobre las disidencias políticas y sociales.⁶

Fue precisamente en la Francia de las revoluciones sociales donde, en 1848, Emile Girardin (1806-1881) - publicista, director de varios periódicos importantes, republicano y más tarde bonapartista - expresó que el poder público debía encaminarse con "menos política y más administración"; palabras que en el México de entonces, sacudido de sobresaltos políticos, guerras sociales y golpes de Estado, venía como anillo al dedo de liberales moderados y de conservadores. Se popularizaron más tarde como lema del porfiriato, pero, en verdad, fueron los conservadores y los liberales moderados que rodearon a Santa Anna entre 1853 y 1855, quienes trataron de llevarlo a cabo al intentar la imposible empresa de guiar al caudillo militar por la senda de la racionalidad administrativa, recuperando, al lado de nuevos mecanismos, principios de la Ordenanza de Intendentes de 1786 y muchos aspectos concretos de la organización de la Real Hacienda novohispana, cuya *Razón o historia general* habían ido publicando desde 1845 y acabaron de editar en seis volúmenes el año de 1853.

Que ni la situación ni el personaje hayan resultado moldeables en los cánones de tal racionalidad, no quita el que el intento se haya manifestado como una opción política. La obra doctrinal y legislativa de Teodosio Lares es clara y encomiable en muchos aspectos. Si se la conoce y reprueba por el decreto del 25 de abril de 1853 sobre "el uso de la libertad de prensa", que es su represión, es porque allí manifiesta más agudamente el postulado de ahogar la "política", o alegato constante contra la autoridad, en obsequio a la "administración".

En efecto, sobre unas *Bases para la administración de la República, hasta la promulgación de la constitución* (lo

que no se hizo), del 22 de abril de ese año de 53, y en las que las piezas fundamentales eran la figura del presidente y su Consejo de Gobierno, se estableció aquel régimen. Se definió la administración pública en competencias bien delimitadas y se establecieron los medios para salvarla del entorpecimiento que le imponía el pleitismo de los particulares (ya corporaciones o individuos) y la beligerancia de un poder judicial en aquella sociedad conflictiva e irremediamente litigiosa; para ello se creó entonces el contencioso administrativo atendiendo al modelo francés que inspiraba aquellos principios de la burguesía financiera e industrial (aunque en México ésta era más proyecto que realidad). De los modelos franceses se tomaron también los programas para diseñar un sistema escolar, donde se advierte ya la escuela preparatoria y en el que se da preferencia a la enseñanza técnica en agricultura y artes útiles para la industria sobre los tradicionales estudios filosóficos, jurídicos y de medicina. La política agraria se guió por el reconocimiento de los derechos de las comunidades de indígenas y de otras corporaciones, y se establecieron procedimientos expeditos para restituirles las tierras que les habían sido usurpadas por grandes propietarios, quitando así la razón de ser de muchos conflictos judiciales y levantamientos que habían puesto en entredicho el orden en todo el país. También se dieron concesiones a compañías de ferrocarriles y a los comerciantes españoles se concedió el derecho de cobrar peajes en los caminos que el Estado no podía mantener en buenas condiciones ni con seguridad; se les obligó a invertir los productos para lograr su conservación y seguridad. Además, se promulgó el Código de Comercio, obra de Lares, en el que, a más de las condiciones de seguridad y rapidez que demandaban las operaciones mercantiles, se estableció una cuidadosa vigilancia sobre los caminos de la plata para controlar a los especuladores y comerciantes que hacían su agosto eludiendo los derechos fiscales y exportándola sin beneficio alguno para el erario.

Aquel empeño en la racionalidad administrativa recuperaba mecanismos de los últimos modelos de despotismo dieciochesco y echaba mano de los ideales del Estado burgués de derecho. Y la verdad es que, en lo puramente administrativo, no tenía por qué la ruptura entre el despotismo ilustrado y el liberalismo. Pero en la política, sí, y ésta impuso sacrificios de esa racionalidad administrativa para satisfacer al ejército (al que corresponde, proporcionalmente, la mayor parte de la legislación de esa época) y para obsequiar la vanidad de sus jefes, comenzando por Santa Anna. Además, los conflictos no podían solucionarse con medidas puramente administrativas, aptas sólo para conformar a los beneficiarios del comercio y la especulación que tal orden aseguraba. Muchos habían hecho de la pura política un *modus vivendi* capitalizando y canalizando contra la autoridad del Estado

las disidencias sociales. De tal suerte que la restauración de aquel régimen de intendencias y de la Real Hacienda novohispana, retocado con las innovaciones del moderno Estado burgués, fue insuficiente para mantener el orden⁷.

El sacrificio de la política sólo sirvió para exasperar a los "políticos" que se agruparon en la Revolución de Ayutla en 1854. En 1855 tomaron la capital y erigieron un congreso constituyente y revisor, además, de los actos de Santa Anna. En ese cuerpo habría de imponerse, necesariamente, el afán de asegurar las libertades y los derechos individuales, conformándose para ello una parte orgánica de la Constitución en la que se impuso la representación de los gobernados.

4. Más política y menos administración

Elaborado a contragolpe de una dictadura, la obra del Constituyente de 1856-1857 recuperó con ánimo exaltado la dogmática liberal; hizo del Poder Legislativo, formado por la Cámara de Representantes, el predominante en la organización del Estado y dejó al Presidente de la República en situación bien desfavorable frente a los diputados. Además, confirió al Poder Judicial funciones políticas; pues, aparte del papel de la Corte Suprema y de los jueces federales como intérpretes de la Constitución en casos de conflicto con las autoridades, por vía del juicio de amparo, hizo del Presidente de la Corte el vicepresidente de la República. Un Presidente de la República políticamente responsable, pero sin facultades para gobernar era el resultado (no original, por cierto, pues así fue en el régimen federal de 1824 y, sobre todo en su restauración de 1847 a 1853) de la Carta del 57.

El problema que eso implicaba se advirtió en el Congreso. Cuando se conformaba la Constitución y se preparaba la ley de desamortización de la propiedad raíz de las corporaciones civiles y eclesiásticas (en la que liberales radicales y moderados estuvieron, por fin, de acuerdo), algunos diputados reclamaron la necesidad de hacer reformas "administrativas" y de no quedarse en las puramente "políticas", a fin de moderar los efectos sociales que la desamortización traería consigo. A tal propósito se encaminaron los votos de José María del Castillo Velasco, quien sugirió la organización de los municipios y la dotación de recursos suficientes para estos cuerpos locales en los preceptos mismos de la Constitución; el de Ponciano Arriaga y el de Isidoro Olvera para moderar los abusos de la propiedad territorial. Pero el jusnaturalismo individualista, exacerbado por la política corporativista que había seguido Santa Anna, se impuso sin cortapisas⁸.

Ignacio Comonfort, Presidente sustituto de la República durante la elaboración de la Carta y elegido después

de su promulgación, propuso reformas moderadoras. Esas propuestas eran expresión de un sentido práctico que en regímenes anteriores se habían reclamado infructuosamente frente a la beligerancia del Poder Legislativo y que, posteriormente, habrían de considerarse otra vez como condiciones necesarias de la posibilidad del gobierno⁹.

Pudieron más los dogmas políticos que las razones de gobierno, y Comonfort se decidió, en diciembre de 1857, por el golpe contra esa Constitución por la que era presidente, pero que lo desamparaba como gobernante. La cuestión no tenía otra solución en los cauces ordinarios de la flamante Constitución, y así lo advirtió el Presidente de la Corte de Justicia, Benito Juárez, Presidente de la República por ausencia de Comonfort.

Pero Juárez tuvo frente a sí otras alternativas que aplazaron indefinidamente la vigencia de la Constitución. La guerra civil, llamada de Reforma, provocada por las medidas desamortizadoras; la intervención extranjera y el Imperio de Maximiliano hicieron de Juárez el hombre indispensable en un régimen constitucional en suspenso. Pudo y tuvo así que dictar medidas económicas que reforzaban y extremaban las anteriores, como la nacionalización de los bienes de la Iglesia en 1859. Ni dogmas ni organización constitucionales fueron obstáculo para ese gobierno con el cual se aliaron los más exaltados liberales y muchos moderados; que se identificaron en un sólo partido, ahora nacional, porque rechazaba la intervención extranjera y el Imperio que ésta había consecretado.

Sin esa condición es difícil pensar en un partido liberal como partido nacional, pues había entre los hombres y grupos que se decían liberales serias disidencias.

Algunos liberales moderados vieron en el Imperio de Maximiliano la posibilidad de realizar en un ambiente conciliatorio reformas que los radicales hacían extremas y, necesariamente, violentas. Es bien sabido que Maximiliano reconoció la desamortización de los bienes raíces de las corporaciones civiles y eclesiásticas de 1856 y la nacionalización de los bienes del clero de 1859. Esto le enajenó voluntades, pero hizo ver a muchos católicos mexicanos que el entredicho en el que Pío IX había puesto a los regímenes liberales y, en especial, al mexicano era algo que no podía detener a nadie, ni siquiera a un emperador católico que aquel Papa había bendecido antes de su salida a México. La lealtad al organismo político no debía entorpecerse por la conducta que en nombre de la religión alegaba el clero mexicano.

El paternalismo y medios conciliatorios hicieron posible la aceptación de la desamortización en muchas comunidades de indígenas, pues se procuró que los capitales y réditos resultantes se pagaran puntualmente a los pueblos afectados, para que siguieran invirtiendo esos productos en los gastos de beneficio público. Tal había sido el espíritu conciliador con el que se promulgó la ley del 25 de junio de 1856, como puede verse en la exposi-

ción de motivos y en algunos de sus artículos (8 y 35 principalmente); sólo que el gobierno republicano no contó entonces con el tiempo ni con los mecanismos adecuados para lograrlo. Maximiliano sí, pues creó en 1865 la Junta Protectora de las clases menesterosas, la Visita de los Pueblos de Indígenas y promulgó decretos para atender con rapidez a la solución de los conflictos de tierras en los que los indígenas fueran perjudicados¹⁰.

No sabemos y eso es tema interesante para los estudiosos de historia de las ideas hasta qué punto las obras de autores románticos del mundo germano, como Lorenzo von Stein, influyeron en la política de Maximiliano, ni tampoco cuánto haya pesado en ésta su experiencia en el Imperio Austro-Húngaro, donde se sabía bien que la política liberal disolvente se estrellaba con las comunidades campesinas y los distintos grupos técnicos¹¹.

El caso es que esos mecanismos conciliadores procuraron soluciones pacíficas, algunas de las cuales ratificó el gobierno liberal mexicano al restaurarse la República. Además, con el Imperio colaboraron gente como Teodosio Lares, aquel empeñado en la racionalidad administrativa, que en ese tiempo elaboró el Código Civil del Imperio y otras tareas que, como a todo gobierno liberal, también habrían de imponerse a los republicanos mexicanos.

Sólo que, después del triunfo de 1867 lo urgente era reformar la Constitución del 57, con la que era imposible gobernar. Así lo advirtió Juárez, y ese mismo año de 67 apeló al plebiscito.

Tratábase dice Justo Sierra de reforzar el Poder Ejecutivo por medio del veto, impedir el despotismo monolítico de la Cámara popular obligándola a compartir su poder con el Senado, y, seguros de que el partido liberal triunfante, al encontrarse sólo con el cadáver del partido retrógrado a los pies, se dividiría en banderías personalistas, trataron de dar vida legal a un partido conservador sometido a las instituciones, pero aspirando a modificarlas por medios legales, y para ello creyóse lo más eficaz devolver el voto al clero, excluido por la constitución¹².

En buena medida se repetían las propuestas que diez años antes hizo Comonfort, y que entonces se estrellaron con la decidida oposición de los liberales. Otro tanto tuvo que enfrentar Juárez. El fracaso de su tentativa fue muy sonado en la prensa de entonces; la figura del Presidente se hizo impopular y sólo con muchas dificultades logró elegirse para el próximo periodo, primero en ese tiempo de vigencia ordinaria de la Constitución.

Juárez impuso su prestigio al grupo liberal y salió airoso frente a dos candidatos que habían ganado lugares indiscutibles: Sebastián Lerdo de Tejada, el favorito entre los financieros (tal era su herencia como hijo de comerciantes gaditanos arraigados en Veracruz) y de la "gente

decente"; y Porfirio Díaz, figura más sobresaliente entre los militares formados en las guerras de Reforma e Intervención, ahora descontentos por el carácter civilista del gobierno en aquel ambiente en el que "todavía era muy fuerte el olor a chinaco".

Por miedo a éste y porque la política es, al fin y al cabo, más urbana que castrense, Lerdo de Tejada triunfó en las elecciones que manejó el grupo civilista después de la muerte de Juárez, en 1872.

Lerdo de Tejada se apresuró a confirmar la obra de la Reforma, incorporó las leyes a la Constitución en 1873, quitando así los obstáculos que la misma dogmática constitucional podía haber ofrecido a los designios del grupo liberal. Favoreció entonces, como nunca antes se había hecho, la disolución de las corporaciones civiles y eclesiásticas que se mantenían amparadas en la indecisión conciliadora del régimen de Juárez. Favoreció los intereses comerciales y financieros, que también comprendía y compartía, y logró atraer el capital inglés para la construcción del ferrocarril México-Veracruz, que se completó bajo su régimen. En 1875, antes de que su estrella se opacara por sus intentos reeleccionistas, logró reformar la Constitución para establecer el Senado, contrapeso necesario de la Cámara de Diputados y elemento indispensable en el Congreso de la Unión Federal.

La parte orgánica de la Carta del 57 se adecuaba así, al menos hasta donde la beligerancia de los dogmáticos liberales lo permitía, a las necesidades de la administración. La constitución real, las formas de organización y los conflictos sociales que la caracterizaban, fueron atendidos con facultades extraordinarias y con las armas. No había otra salida para un gobierno falto de recursos y de medios para ejercer la administración.

Así lo vio Porfirio Díaz sucesor de Lerdo de Tejada por obra de una "revolución" antirreeleccionista en 1876, pero a Díaz cupo la suerte de poder preparar medios políticos que hicieron posible la administración.

5. Política para la administración

Porfirio Díaz ganó la partida a un grupo muy estimado entre los civiles, que, encabezado por José María Iglesias, Presidente de la Corte y vicepresidente de la República, invocó el orden constitucional ante la reelección de Lerdo de Tejada. Porfirio Díaz lo hizo también y mostró que las cosas no estaban para los legalistas. Entre éstos había jóvenes brillantes muy apreciados por sus letras y virtudes oratorias. Tuvieron que callar por cerca de un año y se convencieron de que la política era cuestión de fuerza y de oportunidad y de que ahora había las dos cosas, pues Díaz era enérgico y podía imponer el orden para atraer capitales norteamericanos que acrecentaran y superaran lo que hasta entonces se había hecho con capitales europeos.

La oportunidad de lograr el ansiado orden como condición del progreso los llevó a romper su silencio. Hablaron en el diario *La Libertad*, fundado a fines de 1877, y en diciembre de 1878 y principios de 1879 formularon su programa: "transformar la libertad en orden".

Ello implicaba renunciar a los principios de la constitución ideal, que sólo habían servido para levantar revoluciones y reacciones de las que, ni el indio había salido menos esclavo, ni el criollo más libre y ninguno de ellos más rico. Por el contrario —decía Justo Sierra, a quien vamos parafraseando—, el resultado era la miseria y la ruina que se veía por todo el país. Si el partido liberal era ahora dueño del poder, había llegado el momento de que se convirtiera en el partido del gobierno, repudiando sus inútiles principios revolucionarios. Sólo a este precio le serían perdonados sus inmensos errores¹³.

Cierto que los derechos individuales eran una conquista innegable de ese partido y debían serlo de la organización política; pero sólo si se les reconocía como funciones positivas en la sociedad, pues de ésta, y no de individuos ideales que jamás han existido, se desprendían tales derechos. Para hablar de ellos había que hablar de deberes sociales, evitar todo exceso en la protección de mal entendidas garantías individuales, con las que se desvirtuaba el juicio de amparo¹⁴.

Sobre todo, era urgente la "reforma institucional" haciendo del Ejecutivo un poder suficiente para gobernar. Se necesitaba alargar el periodo presidencial a seis o siete años; pues el de cuatro, ideal en Estados Unidos donde era posible la reelección y había orden, en México era una limitación, debido a la falta de esas condiciones. Frente a un Poder Legislativo en el que ni el Senado era garantía de cordura, había que armar al Ejecutivo con el veto suspensivo de la legislación. Por otra parte, la responsabilidad política del presidente lo hacía vulnerable al capricho de los legisladores; había, por tanto, que establecer su irresponsabilidad política, exigiéndola, en cambio, a los secretarios encargados de los distintos ramos de la administración (innovación inspirada en el modelo parlamentario, inconciliable con el sistema presidencialista, según reconocería el mismo Sierra años más tarde), pues sólo así se garantizaba la continuidad de la administración confiada al presidente desde el momento de la elección. Además, si era el presidente quien por el desempeño continuo de la administración y del gobierno conocía mejor los problemas que se presentaban, había que darle facultades para legislar en tiempos y para materias bien determinados¹⁵.

Para el Poder Legislativo, en el que la creación del Senado había introducido posibilidades de cordura, era necesario aumentar el periodo de elección a tres años, pues el bienal era corto e insuficiente para asegurar experiencia y un mínimo de continuidad en el conocimiento de los asuntos. También era necesario abrir los escaños

a las minorías conservadoras, a los excomulgados de la política desde la restauración de la República, que, no podía desconocerse, representaban importantes intereses sociales. Por último, en la reorganización del Legislativo había que definir las facultades que para tiempo y asuntos precisos debían concederse al Ejecutivo, y no dejar esto al expediente "excepcional", pero desvirtuado por el abuso, de las "facultades extraordinarias"¹⁶.

Respecto al Poder Judicial se consideraban esenciales tres cosas: que el Presidente de la Corte dejara de ser vicepresidente de la República; que los magistrados de la Corte y los jueces de todos los órdenes en todo el país, mientras vivieran y gozaran del pleno uso de sus facultades, no pudieran ser removidos sino en virtud de sentencia en la que se determinara su responsabilidad, y que esta responsabilidad se exigiera y se le diera un carácter positivo contra toda autoridad que violara patentemente las garantías individuales a juicio de la Corte de Justicia de la Nación¹⁷.

Nada decía el crítico de la Constitución sobre problemas graves, como el de los levantamientos de indígenas y guerras de castas. En otras de sus obras, y con esto estaban de acuerdo otros partidarios de las reformas institucionales, los consideró aislados en "los extremos del país" (Sonora y Yucatán), por más que el ejército acudía constantemente a otros puntos para someter a los levantados. Lo visible era la inversión extranjera, la construcción de ferrocarriles, el aumento de la población y el crecimiento de los medios urbanos. Todo esto dio el tono a una política en la que la administración cobró el primer lugar y se impuso a la pretendida participación popular, así fuera en forma de noticia o de elecciones.

Éstas se dieron por descontadas para reelegir a Díaz después del gobierno de Manuel González (1880-1884), durante el cual se hicieron algunas reformas importantes a la Constitución, como la supresión de la vicepresidencia, la posibilidad de la reelección y se legisló sobre tierras baldías. No se logró, cierto, la facultad legislativa del Ejecutivo, pero el Congreso fue obsequioso en facultades extraordinarias y suplió esa falta. Además, a partir de 1892, los jóvenes de *La Libertad* (que se dejó de publicar en 1884), ya maduros en edad, saber y gobierno, partidarios de la política científica, se fueron haciendo de los cargos público y, alargado el periodo presidencial a seis años, todo fue progreso económico y orden en la vida pública conforme a los dictados de una continua y eficiente administración.

Quien revise los tomos de la Legislación mexicana relativos a ese periodo, hallará el predominio de los asuntos administrativos y la mano de un poder Ejecutivo dueño de la situación. Concesiones a particulares para las más diversas empresas; leyes que son, en realidad reglamentos en los que se confina a los ayuntamientos a funciones mínimas de administración urbana y se les quita

toda iniciativa y posibilidad de representación del vecindario; los espacios se cubren por prefecturas y jefaturas políticas en un jerarquizado orden provincial, que guarda, sin embargo, la forma de un orden federal bajo la autoridad de conservados o removidos de sus puestos a voluntad del centro.

El personal del Poder Judicial, según Andrés Molina Enríquez, se compuso cada vez más de "ilustres pachecos" (aludiendo la persona de Eça de Queiros), hombres circunspectos que ni hacían ni decían nada y que sólo avalaban con su presencia la apariencia de un orden político¹⁸.

Para deshacer inconformidades en aquella sociedad estratificada con antiguos valores y desorganizada para enfrentar los embates de la modernidad, nos recuerda el mismo autor, estaba la autoridad del general Díaz. Sabía conceder a los mestizos, negociar con los criollos que tenían o representaban grandes intereses y, también, dejar que los indígenas persistieran en su aislamiento y someterlos si era posible¹⁹.

Críticos y apologistas del régimen consideraban que un Ejecutivo fuerte era indispensable para aquella sociedad tan contradictoria. Pero las situaciones que precipitó la crisis financiera a partir de 1904, coincidiendo con la reelección de Díaz, que ya contaba con sesenta y seis años de edad, hicieron pensar que si el Ejecutivo debía ser fuerte, no debía condicionarse a la continuidad de una persona. La idea flotaba en el ambiente, pero fue el mismo Díaz quien la expresó públicamente en 1908 cuando declaró en la famosa entrevista con Creelman que el pueblo mexicano estaba ya en situación de elegir al presidente, que vería con buenos ojos la aparición de un partido y de un candidato de oposición y que no pensaba ya presentarse para las próximas elecciones. Y esto no fue aceptado por muchos, sobre todo por sus colaboradores cercanos, los "científicos", que, según Eduardo Blanquel, por primera vez dijeron no al presidente y alegaron para ello su consabida razón: la necesidad de asegurar la administración, poniéndola a salvo de cualquier sobresalto político.

6. La administración frente a las imponderables políticas

Ya sabemos el desenlace de los acontecimientos en las elecciones de 1910. La administración ponderada como única alternativa dio de sí; tras ella había mucha política en el mal sentido de la palabra: la voluntad de perpetuarse en el poder de un grupo que acaparó los medios y los conocimientos de la racionalidad administrativa y sacrificó verdaderas y urgentes opciones políticas.

Así lo vio Alfonso Reyes en 1939, cuando hablaba del "Pasado inmediato" de su generación, de la juventud que se educó bajo la férula de aquellos implacables administradores:

Los antiguos positivistas, ahora reunidos en el colegio político bajo el nombre de "los Científicos", eran dueños de la enseñanza superior. Lo extraño es que estos consejeros de Banco, estos abogados de Empresas no hayan discurrido siquiera organizar una facultad de estudios económicos, una escuela de finanzas. ¿Qué pudo faltarles para ello? Ni el poder ni los talentos, ni el interés para estas materias a las que consagraron su vida. Acaso, siguiendo el error del régimen paternal, pensaron que los educandos eran demasiado jóvenes para cosas tan graves, propias de varones seducidos. Acaso sin saberlo ellos mismos, los inspiraba un sentido de casta, como el que llevó a esconder sus secretos a los sacerdotes egipcios. [] Nuestro pueblo estaba condenado a trabajar empíricamente y con los más atrasados procedimientos; a ser siempre, empleado, siervo del maestro, del patrón, del capataz extranjero, que venía de fuera a ordenarle, sin enseñarle, lo que debía de hacer en el país²⁰.

La excepción en aquel colegio político fue Justo Sierra, como lo advierte más adelante Reyes y lo constatamos en la lectura de su abundantísima obra. Esto interesa, pues si fue él uno de los constructores ideológicos del régimen, también fue, desde dentro, el crítico más consciente de la "menos política y más administración".

Testimonio elocuente son las páginas finales de la Evolución política del pueblo mexicano, escritas hacia 1902, en los momentos de auge del régimen, pero al cual llama la atención el autor para que cumpla con el deber de hacer libre al pueblo y dueño de su destino por medio de la educación²¹. También su correspondencia con Limantour, el ministro de Hacienda, cuando le regateaba el presupuesto de la Secretaría de Instrucción Pública (creada en 1905), arguyó que no había que fijarse sólo en la industria y en el desarrollo material, pues "el país industrial es del capital que lo explota", y que el pueblo sólo podría hacerse dueño del país si se preparaba moral e intelectualmente para ello²².

Por último, su Pro Domo Mea, reflexión personal sobre el régimen que él contribuyó a edificar desde sus años juveniles, escrita en marzo de 1911, después de la "renuncia del gabinete" científico para palear los levantamientos, pero que no implicó la de los personajes más significativos políticamente: el mismo Díaz y Limantour.

Es un documento en el que se enjuicia con verdadero conocimiento el régimen presidencial mexicano y que inexplicablemente politólogos, juristas e historiadores no han utilizado. Ahí se advierte, entre otras cosas, cómo la "menos política y más administración", aspiración cumplida del régimen, encuentra sus límites cuando la administración no descubre ni sabe guiarse por las verdaderas alternativas políticas.

Sierra, como secretario de Instrucción Pública, pensó que el cometido de su secretaría era "crear el alma na-

cional", y una misión de esa naturaleza no podía guiarse por la rutina administrativa ni sacrificarse a la compenenda oportunista, mal llamada "política". Si el régimen facultaba al presidente para remover libremente a sus secretarios de despacho encargados de diversas ramas de la administración, el personaje verdaderamente político y responsable era el presidente, y a éste, como tal, correspondía ponderar las metas y encontrar a los que efectivamente podrían realizarlas sin sacrificar la misión del régimen a la apariencia de su orden²³.

Esa es una imponderable política que habría de nutrirse con metas concretas. Las más evidentes fueron señaladas por Andrés Molina Enríquez cuando habló de Los grandes problemas nacionales en vísperas de la última reelección de Díaz y cuando el régimen daba de sí frente a las alternativas que no supo, ni podía ya, transformar en opciones políticas²⁴. Se manifestarían otra vez dentro del horizonte liberal, en el que aún nos movemos, que:ámoslo o no, como ha señalado Abelardo Villegas²⁵.

7. El horizonte liberal

Éste se ha ampliado (hasta agotar sus posibilidades)²⁶ en la Constitución de 1917, para acoger esas alternativas. A ésta han hecho, en los sesenta y siete años de su vi-

gencia, reformas y adiciones no siempre las más acertadas, cierto para equilibrar los derechos y los deberes sociales con un correspondiente aparato administrativo, reforzado y complicado a medida que se ofrecen alternativas insoslayables.

Los esfuerzos para preparar a las generaciones en escuelas y universidades han sido grandes y somos sus beneficiarios directos; pero, nos preguntamos: ¿hasta qué punto una mal entendida política ha sacrificado la buena administración? ¿Hasta qué punto la energía administrativa generada por la instrucción profesional ha sido incapaz de adaptarse a las necesidades del país y sigue el curso impuesto por caprichos personales de gobernantes y gobernados, por el ritmo implacable de una población creciente y por la irresponsabilidad con la que hemos dispuesto de nuestros recursos naturales en medio de las crisis mundiales? ¿Hasta dónde podremos ampliar ese horizonte liberal que implica el equilibrio y el complemento de la política y la administración?

Lo cierto es que ese equilibrio y complemento necesarios entre política y administración depende, en principio y a la postre, de una actitud moral que no puede resultar de reformas legales. Si hemos de asumir la responsabilidad que a cada uno nos toca, adelante; si no, no vale la pena discurrir sobre el pasado ni esperar nada del curso de los acontecimientos.

Notas de la lectura

** Trabajo presentado en el Simposio "La formación del Estado Mexicano", organizado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, México, D.F., del 27 de febrero al 2 de marzo de 1984.

*** Antonio Gomez Robledo. Platón. *Los seis grandes temas de su filosofía*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982. pp. 20.

¹ Para escribir lo anterior he tenido presente lo dicho por Miranda, José. *Las ideas y las instituciones políticas mexicanas, primera parte, 1521-1820*; "El liberalismo español hasta mediados del siglo XIX", Max Weber: *Economía y sociedad*, cap. VII, pp. 498-660 del t. I y caps. VIII y IX en el t. II, pp. 661-1103.

² Véase el t. I, cap. XX, pp. 263-284 y t. II, cap. XIV, 579-597 en la obra citada.

³ La *Revista política ...*, se encuentra en las pp. 5 a 456 de las *Obras sueltas* de J. M. L. Mora.

⁴ Véase Alamán, Lucas, *Historia de México*, t. V, 575-577 y 599.

⁵ La carta de Alamán a Santa Anna se transcribe en Arrangoiz, Francisco de Paula, *México desde 1808 hasta 1867*, pp. 420-423.

⁶ Lares, Teodosio. *Lecciones de derecho administrativo*.

⁷ Esta descripción se basa en las lecturas de Dublán, Manuel y José María Lozano: *Legislación mexicana*, t. VI; González Navarro, Moisés, *Anatomía del poder en México (1848-1853)* y la lectura de manuscritos y comentarios orales de la obra que prepara la profesora Carmen Vázquez Mantecón sobre la dictadura de Santa Anna.

⁸ Zarco, Francisco. *Historia del Congreso Extraordinario Constituyente (1856-1857)*, pp. 362-365, 387-404 y 690-697.

⁹ Véase: Rabasa, Emilio. *La Constitución y la dictadura*, pp. 91, nota 2.

¹⁰ Véase: Lira, Andrés. *Comunidades indígenas frente a la ciudad de México. 1812-1919*, Zamora, El Colegio de México- El Colegio de Michoacán-CONACYT, 1983, pp. 268-273.

¹¹ Véase: García-Pelayo, Manuel. *Las transformaciones del Estado moderno*. pp. 14-16.

¹² Sierra, Justo. *Evolución política del pueblo mexicano*. p. 367.

¹³ Cfr. Justo Sierra. *Periodismo político*, pp. 172-175.

¹⁴ Cfr., *Idem*, pp. 175-184.

¹⁵ Cfr., *Idem*, pp. 189-192.

¹⁶ Cfr., *Idem*, pp. 192-194.

¹⁷ Cfr., *Idem*, pp. 194-195 y ss., donde insiste en la inmovilidad judicial.

¹⁸ Cfr., Molina Enríquez, Andrés, *La revolución agraria en México*, pp. 195-196.

¹⁹ Cfr., *Idem*, lib. IV, pp. 305-400.

20. Reyes, Alfonso. *Obras completas de ...*, tomo XII, pp. 192-193.

²¹ *Evolución política del pueblo mexicano*, pp. 393-399.

²² *Epistolario y papeles privados*, pp. 356-362. Carta a J. I. Limantour, del 31 de diciembre de 1907.

²³ *La educación nacional*, pp. 487-491.

²⁴ Cfr., Molina Enríquez, Andrés, *Los grandes problemas nacionales*, pp. 357-448.

²⁵ Villegas, Abelardo. *México en el horizonte liberal*, México, UNAM, 1981.

²⁶ El agotamiento del modelo liberal se advierte en el "positivismo jurídico" que acoge nuestra carta de 1917, rechazando todo publicado jusnaturalista desde su artículo 1º. Como visión general de este problema véase *Sociología del derecho* de Max Weber, *op. cit.*, t. I, cap. VII, pp. 498-660 (escrita en los años anteriores a 1914 y rigurosamente actuales a nuestra revolución de 1910-17).

Bibliografía

ALAMAN, Lucas. *Historia de México* (2ª ed.), 5 vols, México, Editorial Jus, 1968-1972.

ARRANGOIZ, Francisco de Paula. *México desde 1808 hasta 1867*. (2ª ed.), prólogo de Martín Quirarte, México, Editorial Porrúa, 1968. ("Sepan Cuantos ..." 82)

DUBLAN, Manuel y José María LOZANO. *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la Independencia de la República Mexicana*. 58 vols, 1876-1912.

FONSECA, Fabián de y Carlos de URRUTIA. *Historia general de la Real Hacienda*. México, Secretaría de Hacienda y Crédito Público, 1978. 6 vols. (edición facsimilar de la 1ª ed. México, 1845-1853).

GARCIA-PELAYO, Manuel. *Las transformaciones del Estado moderno*. Madrid, Alianza Editorial, 1977 (Alianza Editorial, 1965)

GONZALEZ NAVARRO, Moisés. *Anatomía del poder en México (1848-1953)*. México, El Colegio de México, 1977 (Centro de Estudios Históricos, Nueva Serie, 23)

HALE, Charles A. *El liberalismo mexicano en la época de Mora. 1821-1853*. (traducción de Sergio Fernández Bravo y Francisco González Arámburu), México, Siglo XXI Editores, S.A., 1972.

LARES, Teodosio. *Lecciones de derecho administrativo*. (2ª ed., facsimilar de la 1ª de 1852 con prólogo de Antonio Carrillo Flores), México, UNAM, 1978 (Nueva Biblioteca Mexicana, 74).

LIRA GONZALEZ, Andrés. "El contencioso administrativo y el poder judicial en México a mediados del siglo XIX. Notas sobre la obra de Teodosio Lares", *Memoria del II Congreso de Historia del Derecho Mexicano*, México, UNAM, 1981, pp. 621-634 (I.I.J. Serie C. Estudios Históricos, 10).

MARX, Karl. *La lucha de clases en Francia de 1848 a 1859*, Moscú, Editorial Progreso, s.f.

MIRANDA, José. *Las ideas y las instituciones políticas mexicanas. Primera parte. 1521-1820*, México, I. D. C. de la UNAM, 1952 (2ª ed., 1978)

—: "El liberalismo español hasta mediados del siglo XIX". *Historia Mexicana*, México, El Colegio de México, octubre-diciembre, 1956, vol. VI, serie 2, pp. 161-199.

MOLINA ENRIQUEZ, Andrés. *Los grandes problemas nacionales*. (1909) y otros textos, 1911-1919 (prólogo Arnaldo Córdova), México, Editorial Era, S. A., 1979.

—: *La Revolución Agraria en México* (Con prólogo de Emilio Portes Gil), México, Liga de Economistas Revolucionarios de la República Mexicana, 1976.

MORA, José Ma. Luis. *Obras sueltas*. (2ª ed.), Editorial Porrúa, S. A., 1963. (Biblioteca Porrúa, 26)

REYES, Alfonso. "Pasado inmediato", *Obras completas de ...*, tomo XII, México, F. C. E., 1960, pp. 182-216.

RABASA, Emilio. *La Constitución y la dictadura. Estudio sobre la organización política de México*. (3ª ed., prólogo de Andrés Serra Rojas), México, Editorial Porrúa, S. A., 1956.

—: *La evolución histórica de México* (3ª ed.), México, Editorial Porrúa, 1972.

SIERRA, Justo. *Periodismo político* (Edición ordenada y anotada por Agustín Yañez), México, UNAM, 1948. (Obras completas del Maestro Justo Sierra, tomo IV)

—: *La educación nacional (artículos, actuaciones y documentos)*. (edición ordenada y anotada por Agustín Yañez), México, UNAM, 1948 (1949)

(Obras completas del Maestro Justo Sierra, tomo VIII)

—: *Ensayos y textos elementales de historia*. (edición ordenada y anotada por Agustín Yañez), México, UNAM, 1948(1949) (Obras completas del Maestro Justo Sierra, tomo IX)

—: *Evolución política del pueblo mexicano*. (edición establecida y anotada por Edmundo O'Gorman), México, UNAM, 1957 (Obras completas del Maestro Justo Sierra, tomo XII)

—: *Epistolario y papeles privados* (edición ordenada por Agustín Gómez, México, UNAM, 1948 (1949) (Obras completas del Maestro Justo Sierra, tomo XIV)

TENA RAMIREZ, Felipe. (recopilación y edición de) *Leyes fundamentales de México*. México, Editorial Porrúa, S. A., 1971.

VAZQUEZ, Josefina Z., Lilia, DIAZ, Luis GONZALEZ y José Luis MARTINEZ. *Historia general de México*, México, El Colegio de México, 1976, t. III.

VILLEGAS, Abelardo. *México en el horizonte liberal*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1981.

ZARCO, Francisco. *Historia del Congreso Extraordinario Constituyente (1856-1857)*, (estudio preliminar de Antonio Martínez Báez e índice por Manuel Calvillo), México, El Colegio de México, 1956.

ZAVALA, Lorenzo de. *Obras: El historiador y el re-*

presentante popular. Ensayo crítico de las revoluciones de México desde 1808 hasta 1830. (prólogo, ordenación y notas de Manuel González Ramírez), México, Editorial Porrúa, S. A., 1969 (Biblioteca Porrúa, 31)

WEBER, MAX. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México, FCE, 1964 (edición preparada por Johannes Winekelmann. Nota preliminar de José Medina Chavarría, Juan Roura Parella, Eduardo García Máynez, Eugenio Imaz y José Ferroter Mora. 2ª ed. en español, 2 vols.)



TEMA 2.- Las ideas educativas en Europa y los proyectos de Barreda, Baranda y Sierra

LECTURA:
LOS MODELOS EUROPEOS
DE LA EDUCACIÓN NACIONAL*

"Los modelos europeos de la educación nacional" es un artículo de Ernesto Meneses, cuya intención es hacer un recuento de las concepciones pedagógicas de Jean J. Rousseau, Johann H. Pestalozzi, Johann F. Herbart, Friedrich Fröbel y Herbert Spencer. Todos ellos importantes educadores de finales del siglo XVIII y principios del XIX, que influyeron en los docentes -tanto nacionales como extranjeros- que laboraron en el México de esa época.

El panorama teórico que proporciona este texto se complementa con la visión sobre la educación y la escuela pública mexicana de la segunda mitad del siglo XIX que ofrecen las lecturas de Josefina Vázquez de Knauth, "La República Restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva" y de Milada Bazant, "La introducción de la pedagogía moderna", que se incluyen en esta antología.

Recapitado sería empezar a hablar de la educación mexicana sin hacer mención de algunos educadores europeos del siglo XVII y del siglo XVIII cuyo influjo llegó hasta las asoleadas regiones del país.

1. JEAN J. ROUSSEAU

escribió *L'Émile ou de l'éducation*¹ (1762) cuyo principio fundamental, expresado en otras obras, es: "Todo sale bueno de las manos del autor de la naturaleza, todo se vicia en las manos de los hombres" (1972, p. 1). La obra parte novela, parte tratado doctrinal, describe la educación de los niños conveniente para la sociedad ideal. Al niño se le aísla de sus padres y se le entrega a un tutor que lo educa en un estado natural. La educación según la naturaleza es el tema a cargo de 4 personajes: Emilio, el educando; Sofía, a la cual se dedica el 5o. libro; el tutor y Rousseau que expone sus teorías.

Aunque Rousseau no precisa el significado de "naturaleza", parece señalarle tres: 1) sentido social, es decir, la educación debe apoyarse en un conocimiento de la naturaleza verdadera del hombre, el hombre natural, no el salvaje, sino el hombre gobernado y dirigido por las

* Ernesto Meneses. "Los modelos europeos de la educación nacional", en *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*. México, Ed. Porrúa, 1983, pp. 33-48

leyes de su propia naturaleza que pueden conocerse por la observación; 2) juicio instintivo, más fidedigno que la reflexión, resultado de la experiencia nacida de reunirse con otros; 3) identidad con la naturaleza que debe fomentarse en el niño para que se asocie íntimamente con animales y plantas (Cordasco, 1976).

Prescribe también el autor que la educación ha de ser negativa, o sea, provenir enteramente del desarrollo no impedido de la naturaleza, facultades e inclinaciones del niño. La educación paradójicamente negativa no infiere virtud, protege del vicio; no inculca la verdad, escuda del error.

Señala también cuatro etapas en la educación del niño, desde el nacimiento hasta los 20 años. El *Émile* muestra ciertas ideas, fundamento de la doctrina educativa de Rousseau. Estas son: 1) la educación es un proceso natural, no artificial. Su desarrollo es de dentro y consiste en la vida misma; 2) el niño es el factor positivo de la educación, y ésta debe encontrar su objetivo, proceso y medios dentro de la vida y experiencia del niño. Con estas observaciones, Rousseau inicia una nueva orientación en la educación: el niño no es un adulto en miniatura y da así comienzo a la psicología infantil en cuyo desarrollo ha sido tan pródigo nuestro siglo (Rousseau, 1972, pp. 44-47).

Rousseau, y en esto se aparta por completo de la ilustración, es un romántico, entendido el romanticismo (nombre introducido por Friedrich Schlegel (1772-1829) como tendencia a ignorar los modelos clásicos, tan imitados desde el renacimiento, y a buscar inspiración en la naturaleza, en los paisajes, en la vida primitiva de ciertos pueblos y en las costumbres populares. El romanticismo subraya también con gran vigor el sentimiento, lo subjetivo, lo íntimo a diferencia de la insistencia en la forma y lo objetivo, características del clasicismo. Rousseau, pues, recalca lo irracional típico del romanticismo, frente a la razón endiosada por los partidarios de la ilustración. Reniega de la civilización, con toda su causa de artificialidades, abusos, falsedades, y aboga por un retorno a la naturaleza, a lo primitivo, al sentimiento (Creighton, 1961, pp. 655-657; Boid-King, 1975, pp.291-301; Meyer, 1972, pp. 341-349).

2. JOHANN H. PESTALOZZI

Johann Henrich Pestalozzi (1746-1827) fue un educador suizo cuyas teorías, inspiradas en Rousseau, forman la base de la educación elemental moderna. Pestalozzi experimentó sus ideas educativas en dos internados, Burgdorf (1800-1804) e Yverdon (1805-1825). Pero más influyentes que sus escuelas fueron sus obras: *Leonhard and Gertrud*² (1781-1785), novela didáctica acerca de la vida pueblerina bien conocida del autor. Gertrudis, la heroína

del relato, mantiene quietos a sus hijos hilando el algodón, y los instruye con pláticas apropiadas a las circunstancias de su vida. Aunque la preparación de Gertrudis como maestra es nula, los resultados son excelentes. Sus métodos son sencillos. Enseña a los niños aritmética, indicándoles que cuenten los pasos en la habitación, el número de cristales en las ventanas, etcétera. Impulsa a los niños a distinguir entre corto, largo, redondo, cuadrado, y los anima a observar cuidadosa y diligentemente todo lo que acaece a su alrededor como el fuego, aire, humo. Más adelante, se abre una escuela en el pueblo, y adopta ésta los métodos de Gertrudis.

Pestalozzi comenta que la enseñanza de la escuela no difiere de la del hogar, a no ser por un ámbito más amplio de intereses.

Más importante fue la publicación de su obra didáctica: *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*³ (1781), seguida por una serie de libros para maestros y padres de familia, escritos parte por Pestalozzi y parte por su cuerpo magisterial.

Pestalozzi estuvo de acuerdo con Rousseau en los puntos siguientes: 1) en las condiciones sociales existentes, la educación debe preocuparse ante todo del niño; 2) la base de toda educación es el pleno conocimiento del desarrollo del niño; 3) el deber del maestro estriba en orientar el proceso del desarrollo y ayudar al niño a ocupar su lugar en la sociedad según sus capacidades; y 4) la familia proporciona el ideal de la escuela.

Sin embargo, Pestalozzi no incorporó ciegamente en sus teorías educativas los postulados roussonianos. Tenía una fe más viva en las posibilidades educativas del hogar bien integrado, con sus oportunidades de cariño, apoyo y compañía. Opino que la buena escuela debía imitar el ambiente del hogar.

Además, si bien admitió con Rousseau que la educación se efectúa por una serie de estudios semejantes a los de la vida de una planta, intuyó que existía un gran parecido entre el desarrollo del género humano y el del individuo, y así pudo trascender el individualismo de Rousseau y admitir, para la plena maduración del niño, la estrecha dependencia de éste respecto a la sociedad.

Pestalozzi, por tanto, reconoce que el maestro ocupa un lugar más importante en el proceso educativo, y acepta la necesidad de un arte de la educación capaz de extraer lo mejor del niño en su avance hacia la condición de adulto.

Pestalozzi no se limitó a estas consideraciones de índole teórica. La observación del comportamiento del niño en sus primeros años le había enseñado importantes lecciones prácticas para rectificar su opinión primera: los elementos de la instrucción no son leer, escribir y contar sino otros más primitivos, antes de que el niño lea, habla; antes de que escriba, dibuja; y esta conclusión lo llevó a otra aún más fundamental respecto de los estadios en el desarrollo mental. Primero, el niño percibe impresiones vagas; luego, éstas se hacen claras; ciertos objetos adquie-

ren contornos definidos entre el enjambre de sensaciones, y se convierten en unidades de experiencia. Después, tales unidades alcanzan un grado mayor de claridad y llegan a ser distintas cuando se perciben sus elementos individuales. De esta suerte, se forman ideas definidas, y el niño es capaz de poseer definiciones de los objetos finalmente. Los objetos anteriormente percibidos como individuales aparecen relacionados con otros, y de esta guisa la definición se redondea.

Se pregunta Pestalozzi cómo pasar de las impresiones sensoriales vagas a ideas definidas, y responde que el educador ha de considerar el proceso por ambos extremos: desde su inicio en la experiencia infantil hasta la idea definida, resultado de la ayuda del maestro. De parte del niño, el hecho fundamental señalado por Pestalozzi es la experiencia o intuición o contemplación ("Anschauung")⁴ de los hechos u objetos. Una lección que permita al niño ver, tocar, manejar el objeto o fenómeno natural, en vez de oír su descripción o contemplarlo en un diagrama, es una intuición. El maestro por su parte, debe tener definidas las ideas que representan las experiencias del niño para ayudarlo a llegar a una definición clara y precisa. La instrucción logra esto, cuando presenta al niño tales impresiones sensoriales, confusas y borrosas, como unidades que pueden enumerarse; las coloca en posiciones diferentes ante los ojos del pequeño que se percate plenamente de su forma y las relaciones con todo el ciclo del conocimiento previo, y le pone nombres (Pestalozzi, 1976, pp. 55-59). En resumen, el aprendizaje puede considerarse como proceso que da contenido a las ideas mediante experiencias primitivas y confiere significado a las impresiones sensoriales por las ideas (definiciones). El primero es tarea del niño, el segundo del maestro. Ambas son fases de un mismo proceso.

Este esquema de educación se completa con dos consideraciones. Primera, la necesidad del niño de tener ideas orientadoras determina cuáles sean las materias que se enseñen, y Pestalozzi responde que así como el adulto cuyas impresiones son vagas y desea ideas claras, debe descubrir el número de objetos ante él, su forma particular y los nombres con que los llama, también el niño necesita instrucción en los elementos del mismo (aritmética); en los elementos de la forma (dibujo) actividad necesaria para escribir, e instrucción en los nombres e ideas que connotan (lenguaje). Segunda, el método de enseñanza supone la necesidad de la intuición o experiencia personal. Ninguna enseñanza tiene valor, si no posee relación con la experiencia del niño. Con este principio fundamental deben cotejarse las lecciones particulares, para averiguar si son capaces de despertar la actividad del que aprende. La intensidad del interés, manifestada en la actividad propia, se logra ajustando la enseñanza al orden del desarrollo de la mente, como aparece en la sucesión de hablar a leer, de dibujar a escribir.

Pestalozzi; subraya esta idea de la sucesión correcta en el aprendizaje. Hay ciertas ideas de números, forma y nombre, que el niño debe dominar para ascender a la madurez; pero no han de presentarse como ocurren en la experiencia del adulto. El maestro debe reducir las experiencias sensoriales a sus elementos, de la misma forma que el lenguaje se analiza en palabras y éstas en letras y así contribuye a la formación de la mente del niño, enseñándole primero los hechos esenciales separadamente y luego en sus relaciones (Pestalozzi, 1976, p. 61-ss.). Este principio lo aplica a la enseñanza del número. La aritmética (Pestalozzi, 1976, p. 87) toda, trae su origen de la simple agregación y sustracción de varias unidades. De este inicio se desarrolla la adición, una etapa en el proceso hacia la multiplicación, sustracción y división. Una vez entendidos estos procesos, el niño puede aprender las tablas. El estudio de la forma consiste en identificar ciertas líneas y ángulos, sus elementos básicos aun en figuras más complejas. En el estudio del lenguaje, las unidades básicas son los sonidos elementales cuya combinación produce el habla. De su articulación surgen las sílabas, palabras y sentencias. Los ejercicios del lenguaje dan al niño una idea clara de los objetos nombrados, mediante el conocimiento de sus cualidades, su número y formas. Aquí la unión de sustantivos y calificativos contribuye en gran manera y, por tanto, requiere mucha atención. La definición se logra al advertir la conexión de los objetos entre sí. La formación de un gran número de sentencias ilustra las relaciones del pensamiento y su constante condicionamiento a la estructura del lenguaje.

No basta que se instruya al niño en los fundamentos de número, forma y lenguaje, parte de su dotación en la vida. Se necesita, en adición, entrenarlo en habilidades de suerte que las ideas definidas se expresen en acción. Sin embargo, Pestalozzi se reconoce incapaz de elaborar este aspecto de la educación como lo hizo con los demás. Se contenta con señalar que debe partir de las manifestaciones más primitivas, incluidas en habilidades como pegar, llevar, arrojar, lanzar, sacar, volver, presionar, etcétera. Es decir, se requiere una serie de ejercicios físicos graduados para lograr un entrenamiento adecuado en esas formas de actividades. Con todo, todavía queda un largo camino, a partir de éstas, hasta llegar a las habilidades propias de las ocupaciones del adulto. Pestalozzi, de acuerdo con la confesión anterior, no intenta ninguna respuesta constructiva.

Los educadores modernos están sustancialmente de acuerdo con Pestalozzi en la casi totalidad de su doctrina educativa, menos en dos puntos: 1) en el aprendizaje del lenguaje, el niño no debe partir de sonidos; 2) en la determinación de las materias básicas y el orden correcto de enseñarlas, problema que Pestalozzi nunca intentó estudiar adecuadamente. Se limitó a modificar las materias entonces aceptadas, y recomendó el reconocimiento per-

sonal de los hechos estudiados. Su insistencia en la definición, considerada como el punto central de la educación, da lugar a que la enseñanza se reduzca al conocimiento de tópicos desconectados cuyo término está constituido por definiciones solitarias. La lección objetiva, adecuada para niños pequeños, atestigua su limitación. Los niños mayores requieren un conocimiento de los hechos y sus definiciones en forma relacionada con todo un sistema de hechos y de limitaciones (Meyer, 1972). De esta necesidad de los niños mayores se desprenden nuevos problemas para el educador como la cuestión, más allá de la perspicacia de Pestalozzi, de cuál grupo de hechos es el mejor para educar la mente del niño versado en los elementos de la instrucción (Boyd-King, 1975, pp. 319-329; Meyer, 1972, pp. 355-363).

3. JOHANN F. HERBART

Johann F. Herbart (1776-1841), educador y filósofo, buscó no sólo explorar los problemas educativos desde una perspectiva teórica, sino con apoyo en la experiencia. Célebre profesor de filosofía en Jena y Königsberg, donde sucedió a Kant, y luego en Gotinga, escribió varias obras de educación de las cuales la más importante es *Die Wissenschaft der Pädagogik*⁵ (1806). No sólo sustentó una cátedra de cuestiones educativas, sino estableció una escuela de entrenamiento para apoyar sus cursos. Escribió también de psicología: *Lehrbuch zur Psychologie*⁶ y *Psychologie als Wissenschaft*⁷.

Herbart se apartó del idealismo dominante en Alemania. Propuso un realismo distinto del germánico que admite la capacidad de conocer la realidad, oculta tras la apariencia de las cosas, y el cual, al interpretarse los hechos de la experiencia, sólo postula entidades simples o reales cuya experiencia y multiplicidad puede afirmarse. Aunque no son fuerzas, interactúan en una suerte de espacio inteligible, hipótesis aplicable lo mismo a los estados mentales internos que a la experiencia externa. Para Herbart el "alma es la suma total de las representaciones actuales". Rechaza las ideas innatas. Toda idea es producto del tiempo y la experiencia, principio que obliga al educador a proporcionar un sano caudal de experiencia y a orientarlo.

¿Cuál es el propósito de la educación? toda la tarea de ésta se reduce al concepto de moralidad. Es decir, el fin de la educación, incluidos los fines secundarios, es formar hombres buenos. El conocimiento no basta, porque el valor de un hombre no se mide por su entendimiento sino por su voluntad.

Su concepto de moralidad o bondad es amplio. No se confina a una actitud despegada, sino comprende un desarrollo armónico de la mente y del carácter. Si Kant resumía la moralidad toda en la buena voluntad, Herbart

distingue cinco aspectos de la conducta moral, que permanece incompleta con la ausencia de algunos de ellos.

El primero es la idea de libertad interior, conocimiento del deber unido a la voluntad entrenada para cumplirlo; es el segundo, la idea de perfección o plenitud de responsabilidad del maestro; el tercero, la idea de la buena voluntad en la actitud que se asume hacia otros; el cuarto, la idea de derechos en el aspecto de la propiedad y de otras instituciones sociales, y el quinto, la idea de equidad implícita en la necesidad de que cada uno sea recompensado por el bien que hace o sancionado por el mal que provoca. Herbart insiste en que cinco características deben estar presentes en la bondad.

Tal bondad comprensiva es el último fin de la educación. No puede esperarse del niño. En cambio, a éste puede pedírsele la perfección de acuerdo a su edad. Aquella implica el desarrollo adecuado de cuerpo y alma, condición necesaria de la virtud ulterior. No debe insistirse en la formación de hábitos antes de la edad de la reflexión, no sea que el carácter se fije prematuramente y se impida la reforma de la personalidad en los primeros años de la adolescencia.

De la conveniencia, por no decir necesidad, de definir el entrenamiento en la niñez, síguese que la ilustración, entendida al modo de Herbart, es la tarea más importante del educador. Porque al ser humano se le llega más fácilmente por el conocimiento que por los sentimientos. La instrucción no significa mera información, sino instrucción educativa, destinada a formar el carácter. Porque si sabiendo el bien, el hombre puede todavía apartarse de él, ¿qué puede esperarse, cuando lo ignora?. De esta idea de instrucción educativa depende todo el sistema práctico de Herbart. Tres factores intervienen en el sistema: el ámbito y unificación del esfuerzo intelectual, ~~que se traduce de la siguiente forma:~~ 1) antes que el conocimiento afecte de cualquier modo el carácter, debe existir interés, es decir, la mente ha de absorberse en los hechos que trata y convertirlos en propios por la actividad personal; 2) no sólo ha de haber interés en tópicos particulares sino variados y multilaterales sobre un amplio ámbito de materias, y 3) por más variados que sean los tópicos de interés, formen un todo mental compacto.

Tal interés no es la excitación superficial propia del juego sino el sentimiento que acompaña la atención a un objeto. El interés significa actividad propia. Dos son las clases de interés: uno el primitivo y espontáneo suscitado por impresiones sensoriales intensas como ruidos estentóreos o colores brillantes, reacción propia de la niñez temprana; el otro implica una atención perceptiva o asimiladora que, en un conjunto de estímulo se detiene en aquél fácil de ser explicado en términos de la experiencia pasada. El aprendizaje, pues, para Herbart consiste en la percepción o apropiación mental que permite a una nueva experiencia o estimulación cobrar sentido por las ex-

periencias previas con las cuales se relaciona. Todo aprendizaje es, en esta concepción, percepción simple.

Herbart descarta los intereses intensos como propios de la educación.

Suelen producir individuos unilaterales, y la idea de perfección excluye la unilateralidad y supone diversidad de intereses como variada es la vida. Los intereses se dividen en: los que se refieren al conocimiento del mundo físico y los relacionados en el trato con la sociedad basado en la simpatía hacia los demás. El primer grupo, interés de conocimiento, se ramifica en tres: 1) el empírico, suscitado por hechos como el del coleccionador de curiosidades, el botánico e historiador, etcétera; 2) el especulativo, formado por hechos relacionados con leyes generales propios de los matemáticos, etcétera; 3) el estético, provocado por la contemplación de lo bello como en la poesía y escultura. Los intereses éticos comprenden: 1) los de simpatía hacia los demás hombres como individuos; 2) los sociales dirigido a la vida cívica y nacional, especialmente en sus formas organizadas; 3) los religiosos encaminados hacia Dios.

De acuerdo a esta clasificación de los intereses, el currículo debe dividirse en dos grandes grupos: histórico, con la historia y las lenguas, y científico, incluidas la naturaleza, geografía, matemáticas. Mayor importancia tiene el grupo formado por la historia, antídoto contra el egoísmo cuya desaparición o al menos reducción es indispensable para la educación integral del hombre. Las ciencias no deben devaluarse, porque no puede enseñarse a actuar solamente con ideas morales. Es necesario que el hombre conozca sus poderes y las fuerzas que lo rodean. El entrenamiento manual es recomendable como eslabón entre la ciencia y los propósitos humanos.

Asegurada por el currículo la diversidad de intereses, debe evitarse la dispersión, tan perjudicial como unilateral de interés. Y no solamente conviene lanzar la voz de alerta sino proporcionar los medios para impedir los males de la dispersión y obtener unidad en la esfera intelectual. Ayuda un doble proceso mental: gradual adquisición de ideas singulares por esfuerzos sucesivos y, alternando con éste, reunión o aislamiento de estas ideas dispersas en la unidad de un grupo. El primero, la absorción consiste en penetrar profundamente en un tema con la exclusión de otros; el segundo, la reflexión es proceso de comparación por el cual el objeto aprendido en el acto de absorción entra en relación con otros contenidos de la mente.

De ahí Herbart derivó cuatro pasos básicos de toda la enseñanza: Claridad, exige que los objetos se descompongan en sus elementos de suerte que el sujeto puede considerar cada hecho separado de los demás (sería la absorción); asociación, una vez que la mente ha considerado el objeto por espacio suficiente para conocerlo, aquel debe relacionarse con objetos conocidos anterior-

mente. El paso es una reflexión rudimentaria. En seguida viene el sistema, la comprensión de los hechos en sus relaciones propias. El proceso de apercepción iniciado en la asociación se redondea. Finalmente, al sistema sucede el método (o aplicación), consistente en comprender el sistema repasando el lugar de cada hecho dentro de aquél como ocurre en aritmética. Una vez que se ha establecido una regla (sistema), el niño se ejercita en nuevos ejemplos.

Estos cuatro pasos se enriquecieron con un quinto, introducido por Wilhem Rein (1847-1929), al aplicar los principios herbartianos al currículo: los nuevos pasos son: 1) *preparación o disposición de la mente del estudiante para asimilar nuevas ideas*; 2) *presentación de la nueva idea*; 3) *asociación o asimilación de ésta con las antiguas*; 4) *generalización o el resultado de la idea general nacida de la combinación de las ideas antiguas con la nueva*; 5) *aplicación o el uso del nuevo conocimiento para resolver problemas*. Los pasos de Rein, inspirados en Herbart, lejanamente preludivan los niveles de Bloom (1956).

A pesar del empeño en postular la unificación de intereses en la vida, Herbart no resolvió el problema con sus "pasos", como él mismo lo reconoció.

Sus seguidores, Karl Volkman Stoy (1815-1885) y sobre todo Tuisikon Ziller (1817-1882) lo intentaron. Este, persuadido de que la moralidad era el meollo de la educación, atacó el problema de otra forma. Subordinó todas las materias del currículo carentes de influjo moral que sí lo tenían. Y para este fin cimentó todos los estudios en la unidad de pensamiento. Ciertas materias deberían constituir el meollo de la enseñanza con la historia sagrada y profana como centro. El curso escolar de 8 años, desde los 7 a los 15, incluía la siguiente lista de temas básicos desde el tercero hasta el octavo curso. Los dos primeros eran preparatorios: 1) sumisión a la autoridad; 2) reflexión acerca de la autoridad; 3) sujeción voluntaria a la autoridad; 4) amor de la autoridad; 5) educación religiosa y moral de sí mismo; 6) servicio a la comunidad.

Es de dudar que Ziller haya logrado su propósito; pero los temas propuestos por él encajaban muy bien en el nacionalismo radical de Johann G. Fichte (1762-1814), el moralismo estatal de Hegel y la lucha por el poder de Otto von Bismarck (1815-1898). Más tarde, servirían de base al nacional-socialismo de Adolf Hitler (1889-1945) (Boyd-King, 1975, pp. 338-349; Boring, 1950, pp. 250-260; Meyer, 1972, pp. 364-372).

4. FRIEDRICH FRÖBEL

El tercer autor de especial influjo en México fue Friedrich Fröbel. Era maestro por vocación. Así lo descubrió al dar su primera clase a unos 40 chicos en el Instituto Pestalozzi de Frankfurt. Después de diversos ensayos en

distintas tareas, dos años como aprendiz de guardamontes, luego un curso en Jena, incluso por su pobreza, realizó algún trabajo como actuariario y arquitecto. De su actividad de guardamontes adquirió conocimientos de botánica y un amor místico a la naturaleza. Después de unos años de indecisión, se matriculó en la Universidad de Gotinga y luego en Berlín, en cursos de mineralogía. Se alistó en 1813 en el ejército para la guerra contra Napoleón. Finalmente, abrió una escuela en Keilhau (Turingia) con el presuntuoso título de "Instituto Educativo Universal Alemán" dotada de un currículo completo de: religión, lectura, escritura, aritmética, dibujo, alemán, canto, matemáticas, conocimientos de la naturaleza, griego, piano y ejercicios físicos. Más adelante, 1826 publicó la obra *Die Menschenerziehung*.⁸ Después de otros ensayos se dedicó definitivamente a la educación de los niños preescolares, su obra maestra. El primer Kindergarten se inauguró en 1840, y el resto de su vida lo consagró Fröbel a elaborar los principios y métodos en que se basaba. El movimiento de los Kindergarten prosperó en Alemania hasta que en 1851 un Ministro de Educación lo detuvo con la prohibición de tales instituciones. Fröbel murió en 1852.

Fröbel estableció, como una idea fundamental de la filosofía subyacente a toda su obra educativa, la unidad de todos los seres en Dios. Las diferencias entre ellos, afirma, nunca son absolutas. Siempre existe una conexión que puede descubrirse. Unidad semejante aparece en la naturaleza de los cristales donde todas las formas (así lo creía Fröbel), se reducen a la del cubo. Las leyes más altas del universo se simbolizan por los fenómenos de la naturaleza animada o inanimada. Por tanto, la gran tarea de la escuela ha de ser subrayar la unidad en todo.

Pero Dios, esencialmente espíritu, no es pensador que contempla el universo en actitud pasiva. Es activo. El resultado de su actividad es el mundo. La naturaleza y el espíritu humano son manifestaciones diversas de Dios si bien relacionadas. Porque Dios no es sólo principio de unidad sino también de diversidad realizada en el hombre, piedras, plantas y animales, seres con una triple naturaleza como Dios es trino.

La idea de Trinidad penetra toda la concepción educativa de Fröbel. La concepción del significado de la educación se desprende directamente de la idea de la naturaleza del hombre, expresión de la actividad divina. El hombre, a semejanza de las cosas creadas, empieza incompleto aunque dotado de actividad que lo impulsa a la plenitud. Su naturaleza, al principio mera potencia, llega a su propio carácter con el desarrollo. El hombre lo mismo que el cristal está sujeto a la ley del desarrollo con una importante diferencia: el cambio, en los seres inferiores inconscientes y ciego, es en el ser humano evolución consciente con alguna medida de control y dirección. La conciencia, característica humana, lleva a perca-

tarse de lo divino en el hombre. La educación interviene como proceso determinado desde dentro. Si el niño goza de libertad, su espíritu, que es el de Dios, se revela en sus actividades, primero como mera fuerza y luego en impulsos formativos que buscan la ocasión de ejercitarse para desenvolver la naturaleza espiritual.

Con todo, la evolución no proviene totalmente sólo de lo interior. En su desarrollo individual, el niño atraviesa por los estadios recorridos por la especie bajo la inspiración del mismo impulso; necesita toda la ayuda posible de parte de la sabiduría madura, compendio de la experiencia humana. En la misma actividad y determinación propia, el niño ha de crecer de acuerdo a la humanidad cuyo miembro es.

Este propósito se consigue sólo con la condición de que el maestro, representante de la humanidad, se limite a seguir pasivamente la naturaleza, sin preceptos ni dictados y mucho menos, intromisiones. Sólo con dirección.

El hecho de que la educación sea un proceso de desarrollo significa que está sujeta a dos leyes de los opuestos o polaridad y de la conexión. La primera se da en Dios que tiene su opuesto, el mundo. Y todo ser creado, lo mismo que el creador, tiene su opuesto. Espíritu y materia, hombre y mujer, vertical y horizontal son algunos ejemplos. En la educación concurren lo interno y externo, es decir, naturaleza y ambiente. El niño crece por el proceso de hacer lo externo interno y viceversa, es decir, por la impresión de la forma de su propia vida en algún material externo y por el desarrollo de su naturaleza propia en la demanda. El crecimiento es proceso de superar las diferencias al encontrar una conexión entre las cosas opuestas.

La segunda ley, la de conexión, completa la de opuestos. Une dos seres contrastados mediante un tercero, como ocurre en la Trinidad.

De esta doctrina, envuelta en impropio ropaje místico, parte Fröbel para proponer su práctica educativa. En la niñez, la educación consiste en hacer lo interno externo, permitiendo al niño desenvolverse mediante acción sobre el mundo de hombres y cosas. Las primeras incursiones del niño, una vez satisfechas sus necesidades, son: 1) observar el ambiente, es decir, recepción espontánea del mundo externo mediante la experiencia; 2) juzgar, expresión externa independiente de su acción y vida interna. Primero, el niño entra en contacto con los hechos del mundo material y espiritual por experiencia directa adquirida espontáneamente. Luego reacciona a éstos tratando de configurar tales casos con su propia naturaleza. Su modo de hacerse de los objetos personales es asirlos, jugar con ellos, romperlos, actividad que nunca concluye en destrucción sino en intentos de construcción de acuerdo a su capricho infantil. De esta forma él hace externo lo interno. Así ocurre también cuando el niño cabalga en un palo y cree que es un caballo. Los hechos de la vida

del niño cobran un sentido más profundo que su forma inmediata. Puede observarse este aspecto en los juegos en que el niño se representa a sí mismo las fases más importantes de la vida adulta.

En la adolescencia, la educación debe cambiar de estilo. El pensamiento sigue al sentimiento, la instrucción al juego. El objeto más importante es hacer lo externo interno por la comprensión de los hechos de la vida. Los tópicos de enseñanza, de acuerdo a la triple naturaleza del niño, son: 1) la religión cuya mejor expresión es la cristiana. Por tanto, debe ser ésta la base de toda educación; 2) la ciencia natural, pues Dios se manifiesta en la naturaleza y así se complementa la religión; 3) las lenguas que establecen la conexión entre las diversidades de las cosas. Las materias de instrucción comprenden unidad, individualidad y diversidad. En la religión prevalece la unidad, representada por la aspiración del alma. La actividad del entendimiento, propia de la contemplación de la naturaleza y las matemáticas, refiere la individualidad del hombre y busca la certeza. Finalmente, el lenguaje, demanda la razón, se refiere a la diversidad y la une en busca de satisfacción. Tales materias constituyen una unidad integral, y todas deben ser enseñadas. Las artes, cantar, modelar, pintar, etcétera, forman un cuarto grupo de expresión —el alma en forma externa, distinta de la racional— realizada por el lenguaje.

Fröbel aplicó los principios arriba expuestos y delineados en la *Educación del hombre*, hasta el Kindergarten cuyo diseño lo ocupó durante 15 años. La etapa del Kindergarten —de los primeros años a los seis, cuando el niño está dominado por impulsos y emociones— más que por la razón, había ocupado la atención de Pestalozzi. Si bien Fröbel toma muchos elementos del maestro, sus métodos son muy distintos de los de éste. Difieren en que mientras Pestalozzi reduce analíticamente la experiencia del niño a fragmento, Fröbel comienza la educación con totalidades.

La actividad sistemática de *aprender haciendo*, en forma de juego caracteriza el sistema de Fröbel, ajeno a toda rigidez. El educador debe alentar las actividades que favorezcan el desarrollo del niño, aunque recomienda tres, el meollo de la vida del Kindergarten: 1) los regalos y ocupaciones encaminadas a familiarizar al niño con los seres inanimados; 2) la jardinería y cuidado de animales pequeños para fomentar la simpatía con plantas y animales y 3) los juegos y cantos como los recomendados en su obra: *Mutter und Koselieder*,⁹ cuyo objetivo es dar a conocer al niño la vida interior de los animales y de los hombres. Los regalos consisten en la pelota de madera, el cubo subdividido en 8 más pequeños, el cuadrado y el triángulo, y palos y anillos.

Todo este conjunto de objetos no tenía otro propósito que permitir al niño *aprender haciendo* en actividades tan



sencillas como lanzar la bola, cuyos rebotes permiten al educador enseñar a los niños, en forma objetiva, mil aspectos de la vida que de otra suerte tendría que aprender con tediosas lecturas. Esta es la gran aportación que Fröbel ha hecho a la educación de todos los tiempos (Boyd-King, 1975, pp. 351-359; Meyer, 1972, pp. 373-379).

5. HERBERT SPENCER

Spencer no figura en las historias de la educación al lado de los grandes maestros del pasado siglo. Más bien es reconocido como filósofo de la evolución, desde 1858, un año antes de la publicación de la célebre obra de Darwin, filosofía denominada por Spencer del progreso. Compuso también una obra *Education, intellectual, moral, physical* (Londres, 1861), que junto con el libro, *Man versus the State*¹⁰ (Londres, 1884), ejerció un influjo incalculable entre los educadores mexicanos. La obra fue traducida y editada en castellano (*De la educación intelectual, moral y física* [1887]). Cuatro capítulos forman la obra: qué conocimientos son más útiles; de la educación intelectual; de la moral y de la física. Spencer afirma que se prefiere el adorno, lo superfluo, a lo verdaderamente útil, desorden común no sólo entre los salvajes sino entre los hombres civilizados, como puede comprobarse en ciertas materias de estudio, latín y griego de mero adorno, que no producen ningún resultado útil. En la mujer ha predominado la deplorable costumbre de buscar lo superfluo. Los hombres afortunadamente empiezan a buscar lo útil. La mujer sigue cultivando el baile, los idiomas y las alhajas en vez de los elementos indispensables a la vida. Si la mujer estudia lo útil, es por respeto a la opinión pública. ¿Por qué lo agradable ha precedido a lo útil? Se aprecia menos el valor real de los conocimientos que el efecto que su posición produce en el mundo. Porque las necesidades individuales se han subordinado a las sociales. Se busca dominar, subyugar por medio de lo vistoso.

Este es actualmente el meollo de la educación. Se educa no para *ser* sino para *parecer*. Se quiere resolver el problema averiguando cuál tipo de educación es preferible, ¿la clásica o la científica?. Pero no se trata de saber cuál ciencia es útil sino averiguar lo indispensable dadas las limitaciones de tiempo, de fortuna, etcétera. Se trata de averiguar el valor relativo de cada ciencia, índice de su utilidad. La cuestión capital es: ¿Cómo debe vivirse? ¿Cómo tratar el cuerpo? ¿Cómo educar la inteligencia? ¿Cómo ser buen ciudadano? Este criterio no se había usado antes, sino la moda.

De los conocimientos más útiles. Ahora es menester partir de la clasificación de los principales géneros de actividades que constituyen la vida humana. Éstas se dividen en: 1) las encaminadas a la conservación directa del

individuo; 2) las que proveen a su conservación indirecta; 3) las empleadas en educar a la familia; 4) las orientadas a asegurar el orden social y 5) las dedicadas a llenar el ocio con satisfacciones. Es evidente la importancia de las primeras. Lo mismo se diga de las segundas. La obligación y la necesidad de subvenir al propio mantenimiento es previa al sostenimiento de la familia.

Ésta a su vez precede al Estado que sin ella no podría existir. Las artes del entretenimiento suponen el orden social. Luego éste es anterior a aquéllas. Es evidente que existen lazos estrechos y relaciones entre cada género de actividades. ¿Cuál sería el ideal en la vida? Obtener la preparación completa. Mas, como no siempre es posible lograrla, el individuo debe contentarse con mantener una justa proporción entre la preparación de cada género. Es menester distinguir entre conocimientos de valor intrínseco; otros de valor casi intrínseco y aquéllos de valor convencional. La historia pertenece a estos últimos. En cada conocimiento es preciso reconocer dos valores o aspectos: 1) uno, como saber (información); 2) otro, como educación o disciplina intelectual. La vida se divide en actividades de distinto género y de importancia decreciente: de valor intrínseco, casi intrínseco y finalmente, convencional en cada orden de conocimientos. La revisión de las actividades comprendidas en cada género ayudaría a establecer un sistema de educación.

Afortunadamente, la naturaleza aseguró la parte más importante, la que se refiere a la conservación. El niño aprende lo necesario respecto de la defensa y protección de sí mismo. La fisiología completa tal conocimiento y le permite un mayor cuidado. De ahí se deriva la necesidad de la higiene, como también la de aprender a leer, escribir y contar. No suelen en cambio estudiarse los medios de explotación, preparación y distribución de los productos. Por desgracia se ignora este renglón. La geometría rige la construcción de las casas y oficinas; la mecánica se refiere a lo aparatos, prolongación de las extremidades humanas; la astronomía es ayuda indispensable de la navegación y la agricultura; se necesita la biología para los alimentos; la sociología es esencial en una sociedad industrial. No se prepara para la conservación de la familia. Los antropólogos del siglo XXI, si se atienden a los escritos de ahora, concluirán que fuimos célibes. No se habla de la familia, ni su educación física y moral. Se dan libros cuando lo importante es la ciencia de viva voz. Se prepara para muchas actividades, menos para ser papás. De ahí que sea necesario el conocimiento de las leyes de la vida. Al ciudadano no se le educa con la historia de las guerras sino con la información de sus derechos políticos y deberes cívicos. Se necesitan la biología y la psicología para entender los fenómenos sociales. Respecto de las distracciones, no se invierte el orden. Primero lo útil, luego lo superfluo como el arte. Se cultiva, sí, la flor, pero antes se atiende la planta. Los idiomas son su-

perfluos, de adorno. El mismo arte necesita de la ciencia para florecer. Una vez concluida esta enumeración, insiste Spencer en la ciencia como el único medio de atender a las necesidades humanas y el mejor instrumento de disciplina intelectual lo mismo que la disciplina moral.

La Educación Intelectual. Cada etapa de la historia de la humanidad tiene relación con los estados sociales con que ha coexistido. Cuando predominaba el dogmatismo, la educación era autoritaria. Con el libre examen se propone al educando lo que le conviene hacer. Durante el despotismo político, se desarrolló simultáneamente una disciplina académica dura. La libertad política ha venido acompañada de prácticas educativas suaves. En tiempos de ascetismo, mientras de más goces se abstuviesen los hombres se consideraban mejores. Ahora la felicidad se considera un fin legítimo, y se busca disminuir las horas de trabajo y procurar al pueblo satisfacciones. Antes había muchas regulaciones en todo, incluso en el espíritu del niño. Se pensaba que su energía se la comunicaba el maestro. Hoy se sabe que las cosas llevan impresa su ley en sí mismas y que la evolución mental sigue naturalmente cierta marcha. Se da también otro paralelismo en el modo como esos cambios se han operado y los diferentes estados a que han conducido a la opinión pública. Antes había uniformidad de creencias. Hoy se advierte diversidad, una decadencia de la autoridad en todas las órdenes y un florecimiento de la libertad. La división de creencias divide el trabajo del examen, y hace más fácil dar con el método. Los esfuerzos de todos y cada uno aceleran el descubrimiento del método adecuado. En conclusión, existen diferencias importantes entre la educación de antaño y la de hogaño. Al abandonar un error suele caerse en el opuesto. Antes se cuidaba mucho el desarrollo físico. Ahora sólo del espíritu. Se trata ante todo de coordinar las enseñanzas y con idéntica solicitud por el desarrollo integral que implica lo físico y lo intelectual. Se abandona ahora la costumbre de aprender de memoria que sacrificaba el espíritu a la letra. Se aprendía antes sin entender. Ahora se desarrolla la facultad de observación, base de todo el desarrollo mental del niño en todos los aspectos. Junto con esta tendencia se ha procurado hacer el estudio antes agradable que desagradable. Se trata, en conclusión, de conformarse más y más con los procedimientos de la naturaleza, es decir, la doctrina de Pestalozzi; la educación debe adaptarse a la marcha de la evolución mental.

El principio vital de la enseñanza es que el discípulo aprenda por sí mismo. Este principio no se olvidó del todo en el pasado. Parecería que Spencer proclama el "laissez-faire".¹¹ No hay ese peligro, porque cuando más complejo es un organismo, tanto más prolongado es el período en que necesita del organismo que lo engendró. El caso extremo es el hombre. Ahora bien, esta ley se

aplica al cuerpo y también al espíritu. Como el niño no puede prepararse sus alimentos, tampoco puede reducir sus conocimientos a fórmulas asimilables. La misión de los padres es velar por que no falten las condiciones requeridas para el desarrollo del niño. Si el método de Pestalozzi no ha tenido éxito en todos los casos, débese a maestros incompetentes. Conviene distinguir entre el principio de Pestalozzi y las formas que ha revestido. Está por determinar todavía el paso de las nociones generales a las proposiciones específicas para llegar a la ciencia en que se funda el arte de la educación.

Aunque no sea posible perfeccionar ningún sistema de educación antes de establecer una psicología, pueden adelantarse algunos progresos. Spencer inicia una exposición de las marchas de la instrucción señaladas por Comenius. (1971, pp. 61-72; 72-81, 82), sin indicar la fuente. Primero, en materia de educación espontánea debe procederse de lo simple a lo compuesto, no sólo en cada rama de la ciencia sino en las esferas del conocimiento. Segundo, el desenvolvimiento del espíritu es un progreso de lo indefinido a lo definido. De ahí que las primeras percepciones e ideas son vagas. Por tanto, no hay que afanarse en comunicar ideas precisas, si no hay antes ideas claras. Tercero, las lecciones deben ir de lo concreto a lo abstracto. Conviene no confundir este principio con expresar en una fórmula casos particulares. Estos son siempre más sencillos que la generalización. Cuarto, la educación del niño debe seguir la marcha de la educación de la humanidad. Como ha existido un orden según el cual ésta ha adquirido los conocimientos, existe una predisposición en el niño para adquirirlos en el mismo orden. La buena educación debe seguir el orden observado por la humanidad. Quinto, debe procederse de lo empírico a lo racional. Suele avanzarse del arte a la ciencia, de una experiencia repetida a la generalización de la misma. Sexto, debe alentarse el desenvolvimiento espontáneo: decir lo menos posible para obligar a encontrar la mayor parte. Séptimo, la piedra de toque para juzgar la excelencia de cualquier plan de educación debe ser: ¿suscita interés? Enseñar a observar no es decir las cosas al niño y mostrárselas. Este proceder sería convertirlo en simple recipiente de observaciones ajenas. En las lecciones de cosas conviene no limitarse a los objetos de la casa sino extenderse al campo, setos, animales desconocidos, etcétera. Luego vendrá la observación de los elementos de cada ser: número, forma de pétalos, tallo y hojas, etcétera. En el dibujo se representa lo voluminoso, el color agradable, lo asociado al placer, las personas queridas, los animales preferidos. La coloración es fundamental. El mismo procedimiento puede usarse con la geometría en cuyo estudio el niño hallará gran placer. Spencer subraya un doble principio: 1) desde la cuna hasta la edad adulta, el método de instrucción debe ser espontáneo y 2) acompañado de placer. El primer principio contiene

las generalizaciones principales de la ciencia de la educación; el segundo, las principales reglas del arte de la misma. Estos principios permiten la formación de un plan de estudio completo. Todo conocimiento que el estudiante adquiere se lo apropia como por derecho de conquista. Además, se obliga a la organización continua de los conocimientos adquiridos. Horace Mann (1796-1859) ha dicho que desgraciadamente la educación actual consiste más en decir las cosas que en ejercitar las facultades, lo cual es erróneo.

La Educación Moral. El fin de la educación consiste en preparar a los jóvenes para los deberes de la vida, incluida la educación, en vez de atender tanto a la vida social y pública. Nada hay más difícil que la educación de los niños. Por desgracia, suele depender del humor del momento o de la tradición, recursos nacidos de la ignorancia de otros tiempos. Tal estado de cosas no tiene trazas de cambiar. No se crea que todos los niños al nacer son buenos. Lo contrario es aún más falso. ¿Hay algún sistema para educar adecuadamente? No. Y si lo hubiere, todavía su aplicación apropiada dependería de la inteligencia, y también de la bondad y del dominio propio que nadie posee. Suele imputarse a los niños la culpa de todo y disculparse a los padres, cuando éstos son los responsables, como aparece en el caso del padre que golpea sin razón o que lanza al hijo insultos derivados del mal humor. Si ningún sistema de educación moral puede hacer de los niños lo que deben ser, si aún suponiendo que exista no se aplica, no se sigue de ahí que dejemos de reformar el actual.

Se debe educar por las consecuencias de las acciones. Toda teoría moral reconoce que la conducta cuyos resultados inmediatos y mediatos son benéficos es buena, y en cambio aquella cuyas consecuencias próximas y remotas son perjudiciales es mala. La piedra de toque para clasificar la conducta viene a ser, pues, el examen de los resultados. Además suelen ser proporcionales a la importancia de las transgresiones. Algo parecido sucede en la vida adulta: El descuido en el cumplimiento de las obligaciones de un cargo trae aparejada la pérdida del empleo, etcétera, y lo mismo ocurre en todas las esferas de la vida. Se trata, pues, de un sistema sumamente eficaz, basado en la enseñanza objetiva de que a toda causa corresponde un efecto. Se aprende así a evitar las causas productoras de resultados desagradables.

Al evitar las consecuencias naturales y sustituirlas por el castigo o represión se producen dos efectos: el mismo papá se castiga, y el disgusto del niño se asocia con la persona del papá. Lo primero, porque el papá recoge los juguetes del niño descuidado, y lo segundo, porque la represión enciende en el niño enojo con el papá en vez de suscitarle disgusto de su propio descuido. Por tanto, la práctica de permitir que el niño experimente los

efectos de su conducta tiene el resultado benéfico, de conservar en buen estado las relaciones entre padres e hijos, amén de otras ventajas ulteriores como despertar en el espíritu la noción justa de lo bueno y lo malo; ayudar al niño a reconocer la justicia de la penalidad proveniente única y exclusivamente de su mal proceder; tercero, no producir amarguras contra nadie. Evítese esta práctica en los casos cuyas consecuencias pueden resultar peligrosas al niño. Spencer compendia en ciertas máximas los principios expuestos. Primera, no esperar de ningún niño un alto un grado de excelencia moral. Segunda, tampoco exigirle demasiado. Tercero, dejar expedito el camino de las consecuencias naturales de la conducta ayudará a moderar el carácter de los padres. Cuarta, además de permitir se sufran las consecuencias, naturales la aprobación o desaprobación paternas es medio eficaz para guiar a los hijos. Quinta, dar órdenes con resolución. Sexto, proponerse formar un ser apto para gobernarse así mismo, no para ser gobernado por los demás. Séptimo, no temer que el hijo tenga iniciativa propia. Octava, no olvidar que educar a un niño, lejos de ser tarea fácil y sencilla, es la más ruda de la vida adulta.

La Educación Física. El autor deplora que se emplee tanto la caza y la cría de animales y tan poco la educación física necesaria para la salud y fuerza corporales del niño, cuando ésta es indispensable no sólo en la guerra sino también en la paz. Mucho importa formar hombres y mujeres robustas, y para alcanzar esta meta, conviene encontrar un equilibrio entre comer mucho y poco, el cual consistiría en procurarse una alimentación nutritiva, porque el grado de energía física depende de la naturaleza de los alimentos, entre los cuales, además de los vegetales, deben incluirse las carnes. El problema del vestido es semejante. Ha de cumplir con su objetivo básico: cubrir el cuerpo adecuadamente antes que adornarlo. Spencer previene en contra de la fatiga mental, resultado de la demasiada aplicación de la mente a labores intelectuales. En suma, afirma que la educación física de la época es mala por insuficiente alimentación en cuanto a cantidad y calidad nutricional del alimento, por impropiedad del vestido y finalmente por exceso de aplicación mental. Se atiende al cultivo exagerado del espíritu y se olvida el cuerpo, cuando es menester cuidar adecuadamente de los dos.

Estos autores junto con Rousseau ejercieron hondo influjo en la educación del país, más notorio en la segunda mitad del siglo XIX, pues la primera mitad se caracterizó por constantes guerras tanto intestinas como externas. Una vez que en la segunda mitad del siglo XIX se afianzó la paz, los gobernantes pudieron dedicarse a la urgente tarea de diseñar un sistema educativo nacional basado en las mejores enseñanzas de los grandes maestros.

Notas de la lectura

¹ Emilio o de la educación

² Leonardo y Gertrudis.

³ Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.

⁴ Intuición

⁵ La ciencia de la pedagogía.

⁶ Texto de psicología.

⁷ La psicología como ciencia..

⁸ La educación del hombre.

⁹ La mamá y los cantos de cuna.

¹⁰ El hombre contra el estado.

¹¹ Dejar hacer.

LECTURA.
**LA REPÚBLICA RESTAURADA
Y LA EDUCACIÓN. UN INTENTO
DE VICTORIA DEFINITIVA***

En "La República Restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva", Josefina Vázquez plantea la necesidad del grupo liberal de afianzar su triunfo político con un cambio ideológico —"en las conciencias de los ciudadanos del futuro"— que garantizará al Estado liberal su hegemonía. Cambio que sólo podía lograrse por medio de la escuela.

Vázquez analiza cómo esta necesidad se expresó en una transformación de los planteamientos liberales sobre educación: de la libertad de enseñanza irrestricta sostenida en la Constitución de 1857 a la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867 y su reforma de 1869, que daban al Estado el derecho de imponer límites a esa libertad y de excluir del campo educativo la enseñanza religiosa.

La transformación que se concretó en la construcción del proyecto educativo de Gabino Barreda. Un proyecto para una escuela laica, científica, generadora de un fondo común de verdades para la sociedad nacional. Una escuela gestora del cambio ideológico, positivo, que el grupo liberal ansiaba como base de la formación del ciudadano mexicano del siglo XX.

Por último, la autora resalta la amplitud del esfuerzo del grupo liberal para consolidar a la escuela pública mexicana como mecanismo de progreso social. Un ideal que fue retomado durante el Porfiriato por los liberales-conservadores, generadores de la "política científica" del régimen. Interés que se concentró en la construcción de los proyectos educativos de Joaquín Baranda y Justo Sierra, objeto de estudio del texto de Mílada Bazant, "La introducción de la pedagogía moderna".

Para 1867 los liberales habían vuelto a vencer, e irónicamente el programa liberal del Imperio les allanaba el camino Juárez y los liberales se daban cuenta, sin embargo, de que si bien habían logrado el triunfo político, hacía falta fortalecerlo asegurándose un cambio en las conciencias de los ciudadanos del futuro, tarea que sólo podía llevarse a cabo a través de un medio único: la escuela.

Ya desde 1861, después del primer triunfo sobre los conservadores, Juárez había promulgado una ley de educación (15 de abril), en la cual se reflejaba la convicción

de que el gobierno tenía que controlar este medio insustituible de formación de ciudadanos:

La instrucción, en el Distrito y Territorios, queda *bajo la inspección federal*, la que abrirá escuelas para niños de ambos sexos, y *auxiliará con sus fondos* las que se sostengan por sociedades de beneficencia y por las municipales, a efecto de que se sujeten todos al presente plan de estudios...El mismo gobierno federal sostendrá en los Estados profesores para niños y niñas, que se destinarán a la enseñanza elemental en los pueblos cortos que carezcan de escuela.

A las materias de la primaria elemental, moral, lectura, escritura, gramática, aritmética, sistema de pesos y medidas y canto, se le agregaba el estudio de las leyes fundamentales del país. Asimismo en la instrucción primaria elemental y perfecta (especie de normal) se exigía el estudio de la constitución y de la historia del país.¹ Sin duda se pensaba que esto era suficiente para sentar las bases que permitirían la derrota espiritual del clero. Por supuesto, la falta de fondos y el caos que vinieron de inmediato impidieron que se llevaran a cabo los planes. Después de haber sufrido la experiencia de la Intervención, los liberales habían perdido gran parte de su fe en la simple libertad y aunque la Constitución iba a seguir garantizando la libertad de enseñanza, se iba a operar un cambio de espíritu que llevaría a un control mayor de la educación por el estado. Los muchos escrúpulos expresados por representantes como Prieto, Ramírez o Arriaga en el Constituyente de 1856 habían perdido la fuerza que tenían antes de la Guerra de Reforma y la Intervención. Zarco había resumido muy acertadamente los escrúpulos que Prieto había expresado en ese Congreso:

El señor Prieto declara que por algún tiempo lo alucinó la idea de la vigilancia del Estado como necesaria para arrancar al clero el monopolio de la instrucción pública y corregir el abuso de la hipocresía y de su inmoralidad; pero una reflexión más detenida lo hizo comprender que había incompatibilidad entre las dos ideas, que querer libertad de enseñanza y vigilancia del gobierno es querer luz y tinieblas, es ir en pos de lo imposible y pretender establecer una vigia para la inteligencia, para la idea, para lo que no puede ser vigilado, y tener miedo a la libertad. El orador considera la instrucción como base de la libertad y asienta que los pueblos embrutecidos deben sufrir gobiernos tiranos...²

Quizá como individuos algunos liberales continuaban teniendo los mismos escrúpulos, pero como grupo estaban convencidos que tenían que evitar que el poder espiritual que el clero seguía teniendo se convirtiera en un

* Josefina Vázquez de Knauth. "La República Restaurada y la educación. Un intento de victoria definitiva" en *La educación en la historia de México*. México, El Colegio de México, 1992, pp. 93-104.

nuevo intento armado. Había, pues, que hacer algo más que iluminar las conciencias; seguir el viejo consejo dado por el doctor Mora desde 1824: aprovechar la juventud, cuando las ideas "hacen una impresión profunda" lo que ocasiona que sea un "fenómeno muy raro el que un hombre se desprenda de lo que aprendió en sus primeros años".³ Para mejorar al pueblo, había dicho Mora, hay que arrancar resueltamente el monopolio que el clero tiene en la educación pública, por medio de la difusión de los medios de aprender y "la inculcación de los deberes sociales".⁴ No cabe duda que las ideas de Mora significaban un menoscabo de la libertad como la concebían los integrantes del Constituyente de 1856, pero no había remedio.

El momento era propicio el partido liberal no sólo había vencido, sino que se identificaba con la defensa de la soberanía nacional. El clero, que sin duda seguía teniendo autoridad espiritual, había sido debilitado económicamente por la pérdida de sus bienes y hasta estaba desprestigiado en alguna medida por haber participado en la intervención. El ejército tradicional había sido licenciado en 1860. Frente a estos intereses tradicionales, los liberales contaban con el apoyo de los beneficiados con las medidas reformistas, esa clase a la Justo Sierra llamaría la "burguesía" mexicana.

El 15 de julio de 1867 en medio de gran algarabía, entraba Juárez en la ciudad de México y apenas unos meses después se formaba una comisión para discutir las condiciones de una ley de instrucción. Estuvo formada por Francisco y José Díaz Covarrubias, Pedro Contreras Elizalde, Ignacio Alvarado y Eulalio María Ortega y presidida por Gabino Barreda. De sus trabajos resultó la ley orgánica de Instrucción Pública del 2 de diciembre de 1867. La introducción a la ley es muy expresiva del espíritu que la originaba:

Considerando que difundir la ilustración en el pueblo es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de establecer de una manera sólida la libertad y el respeto a la Constitución y a las leyes...⁵

Establecía la instrucción primaria "gratuita para los pobres y obligatoria en los términos que expondrá el reglamento". Desde luego excluía toda enseñanza religiosa del plan de estudios.

Curiosamente, con excepción de la escuela de sordomudos, que sí enseñaba catecismo y "principios religiosos". En los demás planteles se aludía a "deberes de las mujeres en sociedad", "de las madres en relación a la familia" o de moral, a secas. Y, como sutilmente observa O'Gorman "lo de moralizar al pueblo es discreta alusión al catolicismo: ni esta Iglesia ni ninguna religión eran indispensables para la existencia de una ética social"⁶. La ley reglamentaria apareció el 24 de enero de 1868 y lo

importante era que, aunque estaba dirigida al Distrito y Territorios Federales, tuvo, como ~~característica~~ el mismo radio de vigencia, resonancia en todo el país. La ley de instrucción del Estado de Jalisco del 25 de marzo de 1868 reflejaba ya la influencia de la federal. Por de pronto, también hacía desaparecer completamente la enseñanza religiosa;⁷ a cambio se enseñaba moral, obligaciones y derechos de los ciudadanos y un compendio de la historia y de la geografía del país.

En lo referente a la educación secundaria e instrucciones especiales, la ley de 1867 establecía la existencia de las siguientes: "Secundaria para personas del sexo femenino, de Estudios Preparatorios; de Jurisprudencia, de Medicina, Cirugía y Farmacia; de Agricultura y Veterinaria; de Ingenieros; de Naturalista; de Bellas Artes; de Música y Declamación; de Comercio; Normal de Profesores; de Artes de Oficios; para la enseñanza de sordomudos; un Observatorio Astronómico; una Academia Nacional de Ciencias y Literatura y un Jardín Botánico". Lo más importante de todo esto, desde luego lo más sobresaliente, era la organización del antiguo Colegio de San Ildefonso en Escuela de Estudios Preparatorios de acuerdo a los principios del positivismo.

Según su fundador, Gabino Barreda, la escuela iba a desempeñar un papel sumamente importante ya que sería la que daría la base homogénea de la educación profesional:

No basta para uniformar esta conducta, con que el gobierno expida leyes que lo exijan... Para que la conducta práctica sea, en cuanto cabe, suficientemente armónica con las necesidades reales de la sociedad, es preciso que haya un fondo común de verdades de que todos partamos.⁸

Barreda realizaba una hazaña muy importante; adaptar la doctrina de Comte a la circunstancia mexicana. La postulaba como capaz de poner en orden la mente de los mexicanos para que se terminara el estado de caos continuo en que hasta entonces el país había vivido. Según Barreda la ley de 1867 era perfecta para lograrlo. Por un lado, la extensión que planteaba dársele a la instrucción elemental, combatiría "la principal y más poderosa rémora que detiene a nuestro país en el camino de su engrandecimiento... la ignorancia".⁹ Por el otro, con la creación de la enseñanza preparatoria, se proporcionaba una educación uniforme y a una edad apropiada para fijar bien las ideas al grupo selecto que continuaría su educación adelante, del cual seguramente saldrían las clases dirigentes.

Como Zea ha visto claramente, Barreda realizó con maestría la tarea para la cual fue llamado por el presidente Juárez: reorganizar la educación poniéndola a tono con los principios liberales del triunfante movimiento de

la reforma.¹⁰ De acuerdo a las exigencias de la situación mexicana, adaptó el lema del positivismo de "Amor, Orden y Progreso" como "Libertad, Orden y Progreso"; excluyó la religión de la humanidad, tan cara a Comte, y en lugar de coronar la serie de materias con la Sociología, se colocó a la Lógica en el lugar supremo:

Los estudios más importantes se han arreglado de manera que se comience por el de las matemáticas y se concluya por el de la lógica, interponiendo entre ambas el estudio de las ciencias naturales ¹¹.

Sin duda, Barreda necesitaba del liberalismo —sin la alianza del cual el positivismo no habría pasado de ser sino una doctrina más— y los liberales necesitaban aliarse a una doctrina al servicio del orden material; por ello fue posible hacer ajustes. Lo que sí era imposible era postular al positivismo en su verdadera dimensión, como doctrina total; y a pesar de las precauciones del creador de la Preparatoria, tarde o temprano había de provocarse el rompimiento y empezaban los ataques liberales. Barreda, por lo pronto, no podía interpretar la historia en la misma forma que Comte, que consideraba al liberalismo como fuerza negativa. Para Barreda, este puesto lo ocupaban el clero y la milicia, en tanto que los liberales representaban el espíritu positivo. Además los liberales habían llegado a la conclusión de que para tener paz había que tolerar al catolicismo, aunque cuidando evitar que éste interviniera en política. De ahí surgiría la idea de la escuela laica. El individuo, pensaba Barreda, que dada la libertad de pensar lo que quisiera; lo único que no podía hacer era alterar el orden.

Contando con la base del antiguo Colegio de San Ildefonso, la Escuela Nacional Preparatoria, hija predilecta de la Restauración de la República, se iba a convertir muy pronto en la institución educativa más importante del país, al mismo tiempo que la más discutida. En lo fundamental, la escuela permaneció siendo una expresión positiva durante medio siglo; siempre, por supuesto, con concesiones a las circunstancias mexicanas, como la que hizo que se incluyera en un principio la enseñanza de la metafísica, que como historia de la misma, se requería en los estudios preparatorios de los futuros abogados —tal vez la más difícil concesión que hicieron los positivistas. Los planes de estudio que hoy nos parecen muy ambiciosos— llegaron a formar una generación que a principios del siglo XX se destacaba por las sólidas bases de su cultura (tanto los disidentes como los continuadores). La enseñanza media adquirió a pesar de estar basada en una filosofía importada, un sello nacional del que había carecido antes, ya que hasta entonces y desde la fundación del Liceo Franco-Mexicano en 1851, era de corte servilmente francés.¹² Hasta qué punto el éxito de la nueva institución, la Escuela Nacional Preparatoria, se

debía a la contribución que el viejo Colegio de San Ildefonso hacía sería muy interesante de averiguar; lo único que podemos afirmar es que el positivismo venía realmente a desplazar la enseñanza religiosa, que había resistido todos los intentos reformistas hasta ese momento.

El 15 de mayo de 1869 aparecía la reforma a la ley orgánica de instrucción pública, que demostraba en qué medida la educación pública seguía siendo la preocupación esencial de la República Restaurada. A pesar de lo que se ha afirmado frecuentemente, se trataba más bien de un retoque a la ley anterior, insistiendo en que:

Habrán en el Distrito Federal costeados por los fondos municipales, el número de escuelas de instrucción primaria de niños y niñas que *exija su población y sus necesidades*: este número se determinará en el reglamento que deberá darse en cumplimiento de la presente ley...

Lo importante era acelerar la adopción del principio de la instrucción primaria obligatoria que, al decir de Díaz Covarrubias, era principio "muy discutido, muy contrariado todavía en este siglo, en casi todos los países cultos",¹³ y que sin embargo, en México había sido decretado y estaba "vigente" en los estados de Aguascalientes, Chiapas, Coahuila, Campeche, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, Sonora, San Luis Potosí, Tlaxcala, Veracruz, Distrito Federal y Baja California. La obligatoriedad era sumamente importante, ya que:

Entre las clases sociales de inferior posición, por poco ilustrados, lejos de ser general y espontáneo el deseo de educar a los hijos, se necesita de alguna coacción y de la vigilancia de la sociedad misma...este hecho, bien comprobado ya que, justifica por sí solo, el principio de obligación para adquirir la instrucción primaria... algunos *estatus puramente teóricos* creen ver en el precepto de instrucción primaria obligatoria, un atentado a la libertad individual y a la independencia de los familiares. Nosotros no concebimos un derecho que consista en elegir entre la educación y la ignorancia.¹⁴

El peso de la nueva responsabilidad que el Estado se había empeñado en tomar en sus manos, y que hasta entonces había estado en las del clero y los particulares, era de dimensiones increíbles. Desde la independencia, el más constante anhelo de los mexicanos había sido la educación del pueblo, único en el que coincidieron siempre los dos partidos políticos; pero dado el caos constante en que vivió la joven república había quedado en simple proyecto, en promulgación de múltiples leyes que nunca habían llegado a entrar en vigor. En vísperas de la revolución de Ayutla, el número de escuelas sostenidas por el Estado era irrisorio. La fe de los liberales en la educa-

ción, especialmente con la victoria sobre el imperio y la restauración de la república, fue tan poderosa, que las escuelas se multiplicaron rápidamente. Las estadísticas que nos quedan aunque malas, nos pueden dar de todas formas una idea de esto. En el informe del Ministro Baranda en 1843, se registraban 1310 escuelas primarias. La guerra con los Estados Unidos, la Guerra de Reforma y la Intervención Francesa, no eran los acontecimientos más indicados para el mejoramiento de la situación, y sin embargo en 1857 se registraban 2424 escuelas. De las 4570 que existían en 1870, casi la mitad era una realización del esfuerzo liberal. Para 1874, Díaz Covarrubias menciona 8103 escuelas primarias, de las cuales, 5567 eran para niños, 1594 para niñas, 548 mixtas, 124 para adultos, 21 para adultas y 249 sin clasificación.¹⁵

Esfuerzo tan meritorio que duplicaba el número de escuelas en 4 años, era minúsculo para las necesidades de la república, con aproximadamente 1 800 000 niños en edad escolar y con sólo 349 000 en la escuela. La clasificación no deja de ser también expresiva desde otros ángulos: 603 eran sostenidas por la federación y los estados, 5240 por las municipalidades, 378 por corporaciones o individuos particulares, 117 por el clero católico u otras asociaciones religiosas, 1581 eran privadas de paga y 184, estaban sin clasificar.¹⁶ "Es decir, de 2016 escuelas particulares, sólo 117 estaban directamente dirigidas por asociaciones religiosas y aun considerando que el total de éstas fuera de tendencia confesional —hecho sin duda inexacto ya que una buena parte eran de corporaciones como la Compañía Lancasteriana— de cualquier forma eran sólo una cuarta parte del total. Díaz Covarrubias lo explicaba por el hecho de que muchas de las particulares eran de tendencia religiosa, lo que hacía menos urgente la intervención del clero en ellas, y el hecho de que la Iglesia consideraba más fructífero ocuparse de la educación secundaria.¹⁷

Fueron también los liberales los que empezaron a dar un impulso importante a la educación femenina, aunque todavía se subrayaba que la urgencia mayor era la educación masculina y se limitaban las materias de enseñanza a las niñas; así por ejemplo, se excluía el civismo, es decir, la preparación en los deberes ciudadanos. Díaz Covarrubias hacía ver la conveniencia de instruir a la mujer entendiéndola como necesaria a cualquier humano. La educación, decía, es

De tal naturaleza, que puede considerarse esencial para complementar todo ser humano... la instrucción primaria es como la materia prima para discutir y para conducirse en el mundo y debe estar igualmente a disposición del hombre que de la mujer.¹⁸

Ignacio Ramírez consideraba que ya que la mujer tenía la "personalidad religiosa y la civil, y sólo le faltaba la

política", tenía que educarse no sólo para defender sus intereses, sino por la influencia que forzosamente tenía en la educación infantil:

La instrucción de la mujer tiene una misión de primera importancia en las relaciones sociales... ¡Cuánta diferencia resultará entre la niñez pasada entre mujeres instruidas y nuestra actual infancia, que sigue amamantándose con miserables consejas! La instrucción pública, científica, positiva, no será general y perfecta sino cuando comience en la familia; la naturaleza no ha querido que las mujeres sean madres, sino para que sean preceptoras.¹⁹

Sin duda no escapaba a los intereses de la República Restaurada la importancia de educar al indígena. Muchos de ellos, racialmente de este grupo se negaron a considerarlo como uno aparte. Su ambición suprema era arrancarlo de las garras de la Iglesia, para lo cual nuevamente no había sino un camino: la escuela. Los indígenas, decía Ramírez

Nada saben y sólo sirven de labradores o de soldados; los que entre ellos se levantan sobre su clase, forman excepciones marcadas. Sus recuerdos están en contradicción con lo presente; sus costumbres son humildes; sus necesidades, escasas; sus idiomas producen el aislamiento... para contar con ellos como ciudadanos hemos de comenzar por hacerlos hombres.²⁰

Ramírez podía apreciar con claridad lo que poner al día a los indígenas significaba. El pensaba que, ni más ni menos, debían saber lo que hoy "saben todos los pueblos ilustrados" sólo que tenían que salvar mayores desventajas para empezar:

Fuera de los conocimientos elementales, como lectura, escritura, aritmética, álgebra, geometría, dibujo, canto y gimnasia, los indígenas deben conocerse a sí mismos y tener nociones exactas sobre todo lo que les rodea, no como sabios, sino como hombres bien educados, responsables de sus acciones y miembros de una sociedad deliberante y soberana; deben conocer la filosofía del animal, de la planta, de la tierra, del cielo, de la nación a que pertenecen; esto es, anatomía, botánica, geología, geografía, astronomía y las leyes generales y las de su municipio.²¹

DURANTE LA PRESIDENCIA de Sebastián Lerdo de Tejada, se incorporaron las Leyes de Reforma a la Constitución y se promulgó la Ley de Adiciones y Reformas del 25 de septiembre de 1873 que, definitivamente, se oponía a la existencia de órdenes religiosas. Además establecía el laicismo en todo el país mediante el decreto

del 10 de diciembre de 1874, que en su artículo 4o. expresaba:

La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto, quedan prohibidas en todos los establecimientos de la Federación, de los Estados y de los Municipios. Se enseñará la moral en los que, por la naturaleza de su institución, lo permitan, aunque sin referencia a ningún culto. La infracción de este artículo será castigada con multa gubernativa de 25 a 200 pesos, y con destitución de los culpables, en caso de reincidencia.²²

Ésta fue la última acción legislativa de importancia que en materia educativa decretó la República Restaurada. Sin duda coronaba el empeño que se adivinaba desde la ley de 1867: la limitación de un artículo constitucional que establecía la libertad de enseñanza a través de la imposición del laicismo; necesidad surgida de las circunstancias: había de vencer espiritualmente al partido reaccionario.

Los liberales creyeron en el poder de la educación

casi con desesperación. Su ambición era gigantesca, porque desde su perspectiva todo lo que para México deseaban dependía de ella. Altamirano expresó con mucho tino esta ansiedad: "abrir escuelas por todas partes, con profusión, con impaciencia, casi con exageración".²³ Había que liberar a todos los mexicanos, incluso a los marginales como las mujeres y los indios. A las primeras, porque sin derecho de ciudadanía influían en la formación de los ciudadanos; a los indios, porque debían de integrarse a la vida republicana; y los dos seguían siendo los grupos más dominados por la superstición. Si tomamos en cuenta lo que había que hacer, fue poco lo logrado, pero no podemos culpar a los liberales, pues aún hoy, juego de una larga paz, con mayor presupuesto y mejores comunicaciones no se ha cumplido su sueño. Por otra parte, nadie mejor que ellos se dolió de la punzada de no alcanzar su ideal, puesto que de la educación lo esperaban todo: "la asimilación del indio, redimir al peón, rematar la victoria sobre la Iglesia, el éxito de la colonización, la sabiduría general del país y una vida internacional en un plan de igualdad con las demás naciones..."²⁴

Notas de la lectura

¹ Manuel DUBLÁN y José M. Lozano: *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República*. ordenada por los licenciados... México, edición oficial, Imprenta del Comercio a cargo de Dublán y Lozano, Hijos, 1876 1908. IX, p. 208. ...

² Francisco ZARCO: *Historia del Congreso Extraordinario Constituyente (1856-57)*. México. El Colegio de México, 1956. p. 724.

³ *Escuela Laicas. Textos, documentos*. México. Empresas Editoriales, S. A., 1918 P. 64.

⁴ *Ibid.* p. 43

⁵ DUBLÁN Y LOZANO: *op cit.* p. 193

⁶ Edmundo O'GORMAN: *Seis ensayos históricos de tema mexicano*. Xalapa. Universidad Veracruzana. 1960. p. 171

⁷ Manuel R. ALATORRE: *Memoria general de la educación pública primaria en Jalisco y su legislación escolar de 1810 a 1910*. Guadalajara. Tipografía de la Escuela de Artes y Oficios del Estado. 1910. p. 56.

⁸ Gabino BARREDA: *Opúsculos, discusiones y discursos*. México. Imprenta del Comercio de Dublán y Chávez. 1877. p. 28.

⁹ *Ibid* p. 150

¹⁰ Leopoldo Zea: *El positivismo en México*. México. El Colegio de México. 1943. p. 113.

¹¹ BARREDA: *op. cit.* p. 25

¹² Véase Claude DUMAS: "Justo Sierra y el Liceo Franco-Mexicano. Sobre la educación en México. 1861-62". *Historia Mexicana*. XVI: 4 (abr-jun 67). pp 531 540.

¹³ José Díaz COVARRUBAS: *La instrucción pública en México*. México. Imprenta del Gobierno en Palacio. 1875. p. 1

¹⁴ *Ibid.* pp. 3-4

¹⁵ *Ibid.* p. 72

¹⁶ *Ibid.* p. 61

¹⁷ *Ibid.* p. 70

¹⁸ *Ibid.* p. 75-76

¹⁹ *Escuela Laicas*. p. 149

²⁰ *Ibid.* p. 141

²¹ *Ibid.* p. 142

²² DUBLÁN Y LOZANOS *op. cit.* vol. x. p. 683

²³ Daniel Cosío VILLEGAS: *Historia Moderna de México. La República Restaurada. La vida política*. México, Editorial Hermes, p. XXI.

²⁴ *Ibid.* p. XX.

LECTURA LA INTRODUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA MODERNA*

La paz porfiriana permitió que en México cobrará vida la idea de otorgar educación básica a toda la población, como medio para lograr la democracia y la integración nacional, afirma Milada Bazant en "La introducción a la pedagogía moderna".

El gobierno porfirista asumió este compromiso al plantear un programa general de educación pública que asegurase el carácter obligatorio, científico y uniforme de la educación primaria. Para ello, con la Ley de Instrucción Pública de 1888 se ampliaron los márgenes de acción del Estado en materia educativa y el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, convocó a un proceso de discusión sistemática a todos los interesados en mejorar la educación del país: profesores, pedagogos, médicos, abogados, etc.

En este contexto se realizaron el Congreso Higiénico Pedagógico (1882), el Primer y Segundo Congresos de Instrucción Pública (1889 y 1890) y el Tercer Congreso de Instrucción Primaria (1910), entre otros, en los cuales se discutieron los principios rectores de la educación mexicana: uniformidad, laicismo, obligatoriedad, etc., sus métodos de enseñanza, así como las condiciones higiénico-pedagógicas y laborales en que debía operar la escuela pública.

El Segundo Congreso de Instrucción Pública decidió que en cada entidad se creará un centro de propagación del normalismo, con lo que el Estado daba reconocimiento formal a la carrera de profesor primaria.

Con base en las resoluciones de estos encuentros, varias entidades del país reformaron sus legislaciones educativas, sin embargo, la realidad de la escuela pública mexicana contrastaba con los ideales plasmados en las leyes:

Ello movió al recién nombrado Subsecretario de Instrucción Pública, Justo Sierra, a impulsar una reforma educativa a partir de 1902 con el propósito de modernizar la educación, intención que se plasmó en la Ley de 1908. A lo largo de todo este esfuerzo el problema social que representa la formación de maestros estuvo sujeto a discusión, misma que se refleja en la ponencia de Justo Sierra, "¿Debe exigirse título a los profesores de instrucción primaria?"

HACIA UNA INSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA

A lo largo del siglo XIX la educación en Europa alcanzó nuevos horizontes. Después de la revolución francesa estuvo claro que la igualdad política debía em-

* Milada Bazant. "La introducción de la pedagogía moderna" en *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México, El Colegio de México, 1993, pp. 19-52

pezar por otorgar una educación básica a todos los ciudadanos.

El Estado tomó como una de sus principales metas la democracia educativa y a partir de entonces se empezó a sistematizar la educación, anteriormente reservada a los pedagogos teóricos. Por otra parte, la revolución industrial inglesa sembró la necesidad de preparar hombres instruidos en los diversos oficios para que participaran en las sociedades que rápidamente se industrializaban. Estas ideas cobraron vida propia en el México porfiriano cuando la paz permitió que el Estado pudiera llevar a cabo un programa general de educación pública.

En 1882, a partir de que Joaquín Baranda se hiciera cargo del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, la educación primaria en México entraría en una época de auge y se le daría la mayor importancia a este nivel educativo. Se recapitularía sobre la responsabilidad que tenía el Estado de proporcionar una educación básica a todos los mexicanos como medio para lograr la democracia y la unidad nacional. Para Baranda la instrucción pública aseguraba la instituciones democráticas, desarrollaba los sentimientos patrióticos y realizaba el progreso moral y material de nuestra patria. En la *Memoria* presentada al Congreso en 1887, afirmaba:

El primero de esos deberes es educar al pueblo, y por esto, sin olvidar la instrucción preparatoria y profesional que ha recibido el impulso que demanda la civilización actual, el Ejecutivo se ha ocupado de preferencia de la instrucción primaria, que es la instrucción democrática, porque prepara el mayor número de buenos ciudadanos.¹

Era pues indispensable asegurar el carácter obligatorio de la educación primaria. Con este principal objetivo en mente, la Comisión de Instrucción Pública de la Cámara de Diputados, formada principalmente por Justo Sierra, autor de la "política científica" y después uno de los principales científicos, y Julio Zárate, procedió a formular un proyecto estatutario que tomaba las ideas fundamentales de la ley de instrucción pública de 1867 y las ampliaba. Dicha iniciativa se convirtió en ley el 23 de mayo del año siguiente, pero no entró en vigor pues uno de sus artículos establecía que el Ejecutivo de la Unión tendría que decretar su reglamento. Como mientras tanto surgió la idea de uniformar la enseñanza en todo el país, y con este fin se convocó a los estados a los congresos de 1889 y 1890, la ley de 1888 no se aplicó hasta 1891, cuando se expidió su reglamento.

Para asegurar el carácter obligatorio de la enseñanza, la ley de 1888 establecía en el Distrito Federal dos escuelas de instrucción elemental: una para niños y otra para niñas o una sola mixta por cada 4 000 habitantes al me-

nos. Varones y mujeres debían ir a la escuela de los 6 a los 12 años de edad y se impondría multas a todas las personas responsables de que no se cumpliera este precepto.²

La práctica indicaba que el cumplimiento de este principio era casi imposible. Los niños de las ciudades que tenían acceso a las escuelas no iban por ignorancia o por hambre. Era común que los niños fueran sólo temporadas a la escuela y muy pocos lograban terminar los ciclos educativos. Si el gobierno hubiera hecho efectiva la aplicación de este artículo hubiera tenido que multar a más de la mitad de los padres o tutores. El historiador y dramaturgo Alfredo Chavero se declaró partidario de la instrucción obligatoria, pero a la manera de Juárez, "sin sanción penal, pues era mejor obsequiar desayunos, premios pecuniarios y becas a los niños pobres". Estaba consciente de la inutilidad de esta práctica, porque, en su carácter de director de la escuela primaria de las Vizcaínas, "había comprobado que la asistencia de los alumnos se reducía a la cuarta parte de los inscritos, lo cual atribuía a dos razones principales: el trabajo de las madres y el hambre de los hijos". "Si se decretaba la instrucción obligatoria —añadía Chavero—, había que decretar el pan obligatorio".³ La escuela por sí misma no sería suficiente para mitigar las diferencias sociales como posteriormente lo hizo notar también Francisco Bulnes, matemático y después uno de los científicos más famosos. La mayoría de los educadores del Porfiriato pensaba que a través de la educación México se convertiría en un país moderno y democrático. La difusión de la instrucción pública bastaría para transformar al país en una sociedad más justa y progresista. La insistencia en que la educación primaria fuese obligatoria provenía de la idea de que la educación cambiaría actitudes, mentalidades y ocasionaría bienestar a través de la obtención de un trabajo digno. Hoy se sabe, como también lo supieron Chavero, Bulnes y otros, que para crear una sociedad democrática y justa es indispensable que se produzcan otros cambios estructurales como el reparto de la tierra, la creación de empleos, la salud pública, etcétera.

Si bien la ley de instrucción pública de 1838 no se aplicó en el momento, tuvo el acierto de resumir todas las ideas de educación que se tenían en ese entonces, las cuales se ampliaron al año siguiente con el Congreso de Instrucción. Asimismo, ocasionó que se fuese centralizando la educación, dirigida también por los municipios, ya que se prescribió que sólo el Ejecutivo formularía los programas de enseñanza. En esto también fue innovadora, ya que unió la enseñanza de la lectura y la escritura, suprimió la gramática para sustituirla por la lengua nacional y determinó la enseñanza de la geometría separada de la aritmética.⁴ Con todas sus fallas, como la carencia de un curso de trabajos manuales para niños que había sido incluido en la ley de 1867, la de 1838 fue la

primera norma educativa del Porfiriato que sentó legalmente la obligatoriedad en la educación.

LOS CONGRESOS DE INSTRUCCIÓN Y SUS PRINCIPIOS RECTORES

La cruzada educativa emprendida en la década de los ochenta del siglo pasado fue la única en la historia de la educación en el siglo XIX en México. Se efectuaron cuatro congresos, todos ellos celebrados en la capital de la república. El primero, en 1882, fue el Congreso Higiénico Pedagógico que como su nombre lo indica, relacionaba el aspecto educativo con el higiénico. Participaron médicos y maestros, quienes discutieron, entre otros temas, sobre las condiciones higiénicas que debían tener las escuelas primarias, cómo debía ser el mobiliario escolar higiénico y económico, qué requisitos debían cumplir los libros y los útiles escolares para que no afectaran la salud de los alumnos, etc. Una de las resoluciones que se tomaron fue que las escuelas públicas no debían situarse en casas de vecindad. Como la mayoría de las escuelas del Porfiriato estaban ubicadas en casas (fueron pocas las que se construyeron exprofeso y esto hacia fines del régimen), éstas debían tener buenas condiciones salubres, es decir, se evitarían los "caños abiertos, mingitorios en el zaguán y depósitos de basura".⁵ El tono general de las resoluciones se inclinaba al aspecto de la salud física del niño más que al intelectual o moral. Debían practicarse ejercicios físicos que desarrollaran cada uno de los sentidos y cada una de las facultades y el método objetivo utilizado en las materias de enseñanza también estimulaba, sobre todo, los sentidos. Este primer congreso, importante porque dio la pauta para los posteriores, no tuvo la influencia de éstos porque no fue nacional y sus postulados estuvieron restringidos a la instrucción elemental.

En diciembre de 1889 se inauguró el Primer Congreso de Instrucción Pública y continuó durante los primeros tres meses del año siguiente. Esta vez se reunieron representantes de los estados con el gobierno federal con objeto de intercambiar opiniones, pero sobre todo de unificar criterios, ya que la idea predominante era lograr la unidad nacional. México se había sumado a las naciones modernas y entraba en una era de prosperidad económica y de paz social. En 1888, al empezar su tercer período como presidente, Porfirio Díaz alcanzó una popularidad nacional e internacional sin precedentes y el país se perfiló hacia una nueva era de edificación y cohesión nacionales.

En la convocatoria que el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, envió a todas las entidades de la república, mencionaba que en todos los ramos de la administración, como en la educación, dominaba un "espíritu de unidad nacional". Por ende, para

"hacer cesar tan lamentable anarquía", era necesario que los estados, el distrito y los territorios federales uniformaran su legislación y sus reglamentos escolares. Exhortada a la unión porque, afirmaba los esfuerzos aislados nunca son eficaces; la cohesión y la uniformidad, por lo contrario, conducen al "éxito más lisonjero". El progreso del país descansaba en la educación:

Ese progreso tiene que descansar sobre la escuela: fundarse en la instrucción popular; pero en la Escuela Nacional, en la instrucción homogénea, dada a todos, y en toda la extensión de la república, al mismo tiempo, en la misma forma, según un mismo sistema y bajo las mismas inspiraciones patrióticas que deban caracterizar la enseñanza oficial.⁶

Según un estudioso del tema, México siguió el ejemplo francés al tomar la gratuidad absoluta, la obligatoriedad y el laicismo de las escuelas públicas francesas decretados en 1881 y 1882. Justo Sierra llamó a estas características de la enseñanza "nuestra fórmula, copia de la francesa", y a su autor, Jules Ferry, "el inventor de la fórmula". El primer Congreso de Instrucción se inspiró en las ideas de Ferry surgidas del Congreso Pedagógico que había tenido lugar en París en 1880.⁷

Los puntos principales que se sometieron a la deliberación del Congreso, cuya comisión sobre la enseñanza elemental obligatoria estuvo dirigida por Enrique Rébsamen, fueron la instrucción primaria laica, obligatoria y gratuita, puntos que habían quedado plasmados en la ley de 1888, pero también se discutió sobre las materias, los métodos de enseñanza y otros temas. Fueron doce las comisiones que se formaron para discutir los varios problemas de la educación nacional; nueve de ellas deliberaron sobre la instrucción primaria —de ahí su importancia prioritaria—, una sobre las escuelas normales y dos sobre la preparatoria y la profesional. Como este Congreso resultó insuficiente para discutir y resolver todas las cuestiones que se habían planteado, se decidió convocar a un segundo, que se inauguró el 1 de diciembre de 1890 y se prolongó hasta fines de febrero del año siguiente.

La uniformidad

El primer punto que trató el Congreso de Instrucción Pública de 1889 fue el de la uniformidad. "El mayor problema de la unificación nacional era el problema mismo de nuestra independencia y nuestro porvenir... todo lo que hay de fuerza centrífuga en la heterogeneidad de hábitos, lenguas y necesidades, debía transformarse en cohesión".⁸ Uno de los miembros de la comisión, Francisco Cosmes, antiguo compañero de Justo Sierra en el

periódico *La Libertad*, opinó, primero que nada, sobre el sentido de la palabra uniformar. Si esto quería decir hacer extensiva en todo el país la instrucción elemental en cuanto a sus bases fundamentales de obligatoria, laica y gratuita, Cosmes estaba de acuerdo; pero si uniformar también se refería a los métodos, procedimientos de enseñanza, textos y sanción del precepto de instrucción obligatoria, significaba centralizar la educación y por lo tanto iba en contra de la soberanía de legislar libremente.⁹ Además, "dadas las diferencias de las razas que pueblan nuestro dilatado territorio, de la capacidad intelectual de cada una de ellas, de las condiciones sociológicas en que se encuentran, de los climas en que viven y, por último, de los recursos pecuniarios y políticos que cada estado puede disponer", no es conveniente dar una única forma de enseñanza. Mientras que en una entidad pueden producir malos resultados ciertos métodos de educación y algunos textos, en otras los pueden producir excelentes. Un estado puede proporcionar los útiles a sus escuelas mientras que puede haber otro que no tenga recursos suficientes. Finalmente, ¿cómo sancionar a todos uniformemente si hay estados liberales y progresistas y otros ignorantes y atrasados?

En conclusión se decidió que la uniformidad en la educación nacional consistiría en la enseñanza obligatoria, gratuita y laica. Dadas las distintas condiciones en el país, Sierra opinó que la uniformidad no podría ser absoluta "sino fácilmente relacionable a las distintas condiciones del país".¹⁰ Por otra parte, habría sanciones para hacer efectivo el precepto de que la primaria se cursaría de los seis a los doce años de edad. También se hizo hincapié en que los programas de enseñanza serían uniformes para toda la república; si bien las materias básicas fueron las mismas, en la práctica cada estado fue adoptando asignaturas diferentes según las necesidades y prioridades de la población.

El laicismo

Una vez concluido el tema de la uniformidad, el Congreso de Instrucción Pública de 1889-1890 procedió a discutir el laicismo, que fue entendido, en conclusión como "sinónimo de neutral, nunca como antirreligioso o sectario".¹¹ Según Gregorio Torres Quintero, famoso por su método para enseñar a leer y a escribir, la escuela laica era "la conquista social más gloriosa" del siglo XIX.¹² La mayoría de los congresistas apoyaron el criterio de Miguel Serrano y de Ramón Manterola, quienes sostenían que el Estado debía respetar la libertad de conciencia y la libertad de cultos y, por tanto, fuera de las escuelas oficiales, también la decisión de los padres sobre la educación de los hijos. El criterio de Adolfo Cisneros Cámara, delegado de Yucatán al congreso, más radical, propo-

nía que el laicismo se extendiera a las escuelas particulares pues, de no ser así, no se lograría la uniformidad:

...si en estas escuelas [oficiales] se imparte a los niños una enseñanza desprovista de carácter religioso y conforme a nuestras libres instituciones, y en otras se les inculca odio profundo a estas mismas y a los hombres más prominentes de nuestra historia patria, acostumbrándolos a mirar la religión como el tamiz por donde deben pasar a detenerse todas las ideas y todos los sentimientos, ¿en dónde está la tan deseada uniformidad?¹³

Cisneros Cámara era antirreligioso; para él la enseñanza religiosa debía estar a cargo de cada familia y, citando a Carlos Souvestre cuando discutía la ley Ferry:

La religión, el catecismo, el evangelio, la fe, nada de lo que concierne a las creencias, se halla comprendido en la cuestión de las escuelas laicas. Queremos únicamente poner a cada uno y cada cosa, en el lugar que les corresponde; al sacerdote y la instrucción religiosa, en la iglesia; al profesor y su enseñanza, en la escuela.¹⁴

La comisión finalmente concluyó que "la libertad de conciencia y la libertad de cultos obligaba a respetar, fuera de la escuela oficial, toda decisión de los padres sobre la educación de sus hijos".¹⁵ Se consideró que el hogar era inviolable como lo era también "la escuela privada, transunto, en cierto modo, del hogar",¹⁶ de tal manera que se respetaron las creencias de las escuelas particulares, siempre y cuando no atacaran a las instituciones. Ni el primero ni el segundo congreso tomaron determinaciones sobre una sanción adecuada para hacer efectivo el precepto de la enseñanza primaria laica.¹⁷

Otras resoluciones

Una vez que se dictaminó "sobre la conveniencia de un sistema nacional de educación popular, teniendo por principio la uniformidad de la instrucción primaria obligatoria, gratuita y laica", se determinó que ésta debía recibirse de los seis a los doce años y debía comprender cuatro cursos o años escolares. El programa general de la enseñanza primaria elemental obligatoria se basaba en la ley de instrucción pública de 1888 y, a decir de Rébsamen, la comisión había consultado los planes de estudio de todos los países, para adaptarlos al nuestro. Las materias que se tendrían que estudiar, cuyo análisis se verá en detalle en el capítulo III, eran instrucción moral y cívica, lengua nacional (que incluía la enseñanza de la escritura y la lectura), lecciones de cosas, aritmética, cien-

cias físicas y naturales, geometría, historia, dibujo, canto, gimnasia y labores manuales para niñas. Quedaba abierta la opción para que cada estado pudiera agregar materias según las necesidades locales. Las clases durarían en el primer año 20 minutos; en el segundo 25; en el tercero 30 y en el cuarto 40. Se recomendaba media hora para descansar (repartida a juicio de cada maestro). La semana escolar sería de cinco días y el año escolar de 10 meses.¹⁸

La primaria superior, que los congresistas decidieron sería únicamente obligatoria para los que desearan continuar con los estudios preparatorios, tendría una duración de dos años y se estudiarían las mismas materias que en la primaria elemental, pero en forma más extensa. El inglés y el francés serían voluntarios y los alumnos interesados en aprender estos idiomas podrían solicitarlo.¹⁹

Por otra parte, se surgió por primera vez en el país la necesidad de que los niños tuvieran la opción de ir a la escuela de los cuatro a los seis años. La escuela de párvulos se destinaba entonces a "favorecer el desenvolvimiento físico, intelectual y moral" de los niños cuyas edades estarían comprendidas en las arriba mencionadas. Estas escuelas debían estar dirigidas exclusivamente por mujeres, quienes supervisarían la enseñanza de juegos libres y gimnásticos, dones de Fröbel, trabajos manuales y jardinería, conversaciones maternas y canto.²⁰ Uno de los temas que se sometieron a discusión durante el Segundo Congreso fue el libro de texto como requisito para algunas de las materias de la enseñanza elemental obligatoria. Se observó que el abuso en el empleo del texto reducía el trabajo intelectual a ejercicios de memoria. Otro de los asuntos que se trataron se refirió a los métodos, procedimientos y sistemas propios que deberían aplicarse en la educación elemental. También se debatió sobre el orden y la forma de exponer los conocimientos; de todo ello nos ocuparemos en el capítulo III.

El Primer Congreso de Instrucción decidió asignarles a los profesores una retribución "digna", una jubilación total después de treinta años de servicio y ayuda en caso de enfermedad. Sin embargo, le correspondió al Segundo Congreso decidir sobre el curriculum de la Normal y, como no hubo tiempo para discutir en detalle la distribución del mismo, se propuso "dejar a las escuelas normales la plena libertad de organizarse en consonancia con las necesidades y costumbres de las regiones en que estén llamadas a ejercer su acción fecunda". Se consideró que era de "absoluta necesidad la difusión del normalismo" y, por lo mismo, se creaba en cada entidad federativa un centro de propagación del magisterio. Como la instrucción primaria estaba dividida en dos grados (elemental y superior), se establecían también dos planes de normal: el primero, elemental, con duración de tres años y el segundo, superior de cinco años. La normal para

profesores debía llevar los dos mismos programas con la salvedad de algunos cambios en las asignaturas, fundados en diferencias de sexo.²¹ Se determinó que para ingresar a la normal no sería necesario haber cursado la preparatoria.

La obra más importante del Segundo Congreso fue, a decir de Justo Sierra, la organización de la preparatoria. Se decidió, ante todo, adoptar el método científico con total exclusión de "todo elemento teórico o metafísico". Se adoptó en el plan de estudios la jerarquía comtiana concebida por Barrera en la ley juarista de 1867, a cuya cabeza estaba la lógica porque ésta sistematizaba y generalizaba los procedimientos empleados en las ciencias. El hecho de que la ciencia constituyera la base de la enseñanza no era discutible en una época en que "el fenómeno social es la ciencia, factor primero de la potencia material y espiritual de los pueblos". El plan de estudios adoptado proporcionaba "un fondo común de conocimientos a los hijos ilustrados de un pueblo" y no debía forzar las vocaciones, "dejándolas surgir espontáneamente cuando la preparación general se halle completa".²²

En el discurso de clausura del Segundo Congreso de Instrucción, Justo Sierra plasmó "sin jactancia" que la labor de dichas reuniones no sólo era pedagógica, sino política y social por su trascendencia:

Está destinada [la obra de los congresos] a organizar la resurrección de nuestras latentes energías, a las que abre paso el surco fecundo de la locomotora en la heredad mexicana, y a preparar en la escuela, cimentada sobre un programa común, la unificación de los incoherentes elementos de nuestra nacionalidad, obra de imponderable importancia política y que da subidísimo valor a la acción del Estado.²³

Dados los elementos heterogéneos que había en México, para Sierra eran imprescindibles la acción fuerte del Estado y "la vigorización de un centro que sirva para aumentar la fuerza de cohesión, porque de lo contrario la incoherencia se pronunciará cada día más y el organismo no se integrará y esta sociedad será un aborto."

Sierra creía en la sociedad, a la manera spenceriana, como un organismo semejante a otros organismos vivos y por ende sujeto a las leyes necesarias de la evolución que consistían en un doble movimiento de integración y diferenciación. En todo organismo, a medida que se unifica o se integra, sus partes se diferencian más y en este doble movimiento consiste el perfeccionamiento del organismo, lo que en las sociedades se llama progreso. En ese caso el Estado pierde fuerza y el orden resulta del consenso de todos. Pero México estaba muy lejos de este perfeccionamiento; por lo contrario, era de los organismos sociales más débiles y por ello, siguiendo la teoría

darwiniana en la lucha por la sobrevivencia, teníamos contra nosotros todas las posibilidades. Era, pues, necesaria la acción fuerte del Estado que impusiera orden y a través de la educación de los individuos buscara "el modo de asegurar la conservación y mejoramiento social; el individuo no es su fin, sino la especie en su forma concreta de nación".²⁴

Los participantes de los congresos habían trabajado a decir de Justo Sierra, "con un ideal ante nuestros ojos, alto y muy lejano", pero por muy teórico que fuera, la simiente se había arrojado y, con entusiasmo y la voluntad del pueblo, probados en otras áreas, se esperaban resultados exitosos. Así como hacia quince años el ferrocarril parecía un sueño y sólo bastó una voluntad enérgica para que "el milagro" se realizaría ahora se esperaba el mismo resultado. El Estado había iniciado una era de reformas y ahora se exhortaba a todos los participantes a que continuaran, cada uno en su esfera, con la obra de construcción y progreso intelectual.²⁵

La prensa nacional alabó el trabajo de los congresos. El *Siglo XIX*, por ejemplo, afirmaba que desde el advenimiento de la paz, el proceso y la prosperidad no dejaban de aumentar en la nación, surcada "de esas líneas negras de la civilización que se llaman ferrocarriles". No podía, sin embargo dejar de lamentar que México fuese un país de contrastes y que la escuela se mantuviera casi en el nivel de barbarie:

...Junto al jacal del indio semi-salvaje pasan los rieles de acero Bessemer, el carbón de Newcastle incendia a veces la paja seca que cubre el hogar de nuestro mezquino "hombre libre". Desde nuestra altas montañas se ven siempre sobresalir campanarios dominando la escuela donde maestro con más hambre que ciencia enseñan a medio leer a niños medios desnudos, mal nutridos y ya empeñados por las palabras antipatrióticas del cura... Hay en toda la nación algo como un cortante color gris, la constante mezcla de lo grande y lo pequeño.²⁶

Este panorama real parecía estar muy lejos de lo que se discutía en los congresos. Se había trabajado con un ideal, como dijo Sierra, que era inalcanzable para la gran mayoría de la población. De cualquier manera, el esfuerzo del congreso fue importante porque cimentó la base sobre la cual se dirigió la educación nacional. Sin imponer legislaciones, el gobierno central logró que los estados encaminaran sus esfuerzos educativos hacia un ideal común. La unidad del país, aunque fuera en ideales, sirvió de estímulo y de tarea a la cual se comprometieron con pasión y patriotismo muchos pedagogos y maestros.

Al terminar el Segundo Congreso de Instrucción, se decidió que cada tres años debía celebrarse uno. En 1905 Justo Sierra encomendó a Porfirio Parra el modo de uni-

formar la enseñanza en el país y surgió la celebración del Tercer Congreso Nacional de Educación Primaria que se llevó a cabo en septiembre de 1910. A dicho congreso asistieron "las dos personas que en cada uno de los estados ocuparan los puestos más elevados en el ramo de la educación primaria" y un maestro de educación primaria en funciones. El único estado que no envió representantes fue Veracruz. Los informes que cada una de las entidades presentó son datos reales de sus leyes de instrucción, planes de estudio y estadísticas de escuelas y alumnos, desde los inicios del régimen hasta ese año de 1910. Con base en tales datos se reconstruyó una buena parte de esta historia.

En el discurso inaugural pronunciado por el secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, don Justo Sierra, cuyo tema central fueron los maestros, daba una visión veraz de lo que era la educación nacional. La ley se cumplía a pesar de que los recursos de la capital eran muy superiores a los de los estados. La mitad de los habitantes de la república, "y me quedo corto", decía Sierra:

Ignora lo que es ser mexicano, no participa de la conciencia nacional: el aislamiento, la miseria de las necesidades y de los medios de vida, el predominio de la superstición y del alcoholismo, privan a un inmenso grupo de nuestros conciudadanos en teoría de todo contacto con el alma nacional.

Convocaba a los maestros a unirse a un esfuerzo continuo para que en una generación "se cumpla el ideal que debía ser así: toda la población escolar a la escuela, borrar de los códigos el precepto de la educación obligatoria por innecesario; eso querría decir entonces que la patria estaba educada". Ponderaba que los maestros tenían "la misión educadora que los ponía moralmente por encima de todos cuantos prestan como ciudadanos servicios a la patria exceptuando a los encargados de la defensa del honor y del territorio nacional". Consentía sin embargo, en que la situación del maestro era precaria, porque normalmente se les ignoraba y materialmente se les olvidaba. Los maestros se habían quejado con amargura y una especie de "horror trágico". El gobierno les había pedido un espíritu de sacrificio y amor a la educación del pueblo, pero ya no se les podía pedir un esfuerzo más sino que sería necesario "decretar el martirio obligatorio". Ante esta situación dramática, Sierra exhortaba a todos los gobiernos, a todos los grupos sociales para que le encontraran solución a este problema a través de algunos impuestos especiales o de algunas asociaciones de familias.

Los educadores, que eran como apóstoles porque su vida era ejemplar, debían insistir en inculcar a los niños el amor a la patria, pero no aquel "que borbollonea en frases fanfarronas", sino en adoración, "como adoramos

a nuestras madres, por un deber, por un amor, sin consentir que se discuta". Proponía, por otra parte, que para agilizar el proceso educativo los maestros se reunieron periódicamente en asambleas y sugirieran un "centro de impulsión" para "confederar las escuelas" (no centralizar, ni federalizar, insisten como están confederando los maestros en su asociación. Habría que buscar "unificaciones", no "uniformidades" que "harían maléfica la labor". En suma, el ministro Sierra reconocía que la educación nacional estaba muy atrasada y les pedía a los maestros "salvarla".²⁷

Frente al realismo de Sierra, el profesor Rodolfo Menéndez contestó con un discurso más optimista, en el que hacía alusión a los logros de la educación nacional. "La bandera blanca del laicismo en la enseñanza" era un hecho y el método "machaca" (con predominio de la memoria, en vez del raciocinio) "había muerto en el espíritu nacional". En veinte años la educación había "evolucionado felizmente" y se habían echado "los cimientos de la escuela moderna". Desde luego, había todavía "un abrumador tanto por ciento de analfabetas", pero con el patriotismo de los maestros se podría generar la patria.²⁸

A diferencia de los congresos anteriores, cuyo objetivo fue discutir y resolver los múltiples aspectos de la educación nacional, este último se convirtió en una plataforma en donde maestros y directores informaron sobre los alcances de la educación en sus respectivos estados durante todo el régimen. De esta manera se olvidaron de los postulados que Parra había propuesto en 1906, a saber: la uniformidad, la importancia de la educación indígena, la revisión del cumplimiento de las resoluciones de los congresos anteriores y el empleo de la escuela como medio de propaganda antialcohólica. La única resolución que se tomó fue la de celebrar un congreso anual para tratar todos los asuntos de interés general en el ramo de instrucción primaria.

LEGISLACIÓN EDUCATIVA DE LOS NOVENTA

Como resultado de los dos congresos de instrucción de 1889-1890, 1890 y 1891, el Distrito Federal, en 1891, y los estados en diferentes años de esta década, reformaron sus leyes de educación pública.²⁹ Dos meses después de promulgada la ley en la capital, el ministro Joaquín Baranda envió una circular a los estados solicitando "su cooperación franca en la tarea conjunta de realizar los propósitos educativos bajo una misma guía". Para facilitar la divulgación de una educación primaria uniforme "como elemento nacional de fuerza, de paz y de progreso", proponía dos programas de estudio, uno amplio, acorde con las comunidades más adelantadas del país y otro, reducido, destinado a las poblaciones de pocos recursos.³⁰ En el informe que Porfirio Díaz rindió a la na-

ción en diciembre de 1896, al principio de su quinto período presidencial, consideró que la unidad de la enseñanza pública en cuanto a su fondo y en cuanto a su forma era un hecho en todo el país.

..los métodos anticuados y rutinarios que hace ocho años se practicaban en la inmensa mayoría de las escuelas públicas, se han substituido con una sola tendencia uniforme y dominadora y un método superior y racional.³²

La ley reglamentaria de la instrucción obligatoria en el Distrito Federal y en los territorios de Tepic y Baja California, promulgada el 21 de marzo de 1891, aprovechó ampliamente las indicaciones del Primer Congreso, aceptó sus programas, su distribución de materias y las sanciones para hacer efectiva la enseñanza.³² Esta ley se aplicó también en las escuelas municipales que seguían un plan diferente del de las federales. Quizá fue una medida hábil, que anticipaba lo que habría de pasar cinco años después. Por desgracia, la crisis financiera y económica de 1892-1893, causada por la depreciación de la plata, provocó un aumento considerable en los egresos y una baja súbita de los ingresos ocasionando una interrupción en las mejoras educativas en gran escala.³³

LA RIQUEZA O EL CONTROL DE LAS ESCUELAS

En el Distrito Federal los municipios tenían a su cargo 417 escuelas (130 en los territorios), mientras que el gobierno federal sólo ³⁹. Era difícil lograr la unidad educativa si las escuelas estaban administradas por dos organismos diferentes, o al menos así lo afirmaban las autoridades. La autonomía política y económica del municipio había empezado a perderse con la ley de desamortización durante la época de Juárez y continuó en mayor escala durante el Porfiriato. Durante este régimen se suprimieron las alcabalas, que constituían la fuente de recursos más importantes para los ayuntamientos. Así es que cuando el gobierno decretó la nacionalización de 1896,³⁴ las autoridades municipales no tuvieron ni la fuerza ni el interés para dirigir las. Con el pretexto de uniformar la educación, pero más bien con el fin de centralizar el poder; se suprimió una larga tradición en autoridad local, "único esfuerzo de auto-gobierno arraigado a las costumbres".³⁵ Las autoridades justificaron esta medida diciendo que si habían decretado la extinción de las alcabalas, nada más justo que aliviar la carga de las funciones municipales.

Algunos estados, como Jalisco, se habían anticipado a la federación y habían decretado la nacionalización de las escuelas municipales en 1887, al determinar que a partir de ese momento "las escuelas serán costeadas por el

gobierno".³⁶ La Junta Directiva de estudios del estado de Jalisco argumentaba que la dirección y la organización de la instrucción primaria

..no son negocios particulares de cada localidad, puesto que en ellos se versan los intereses no digamos de un Estado, sino de la Nación entera... Para dirigir con acierto la enseñanza, se necesita una suma de conocimientos especiales que se hallan generalmente hablando, fuera del alcance de las personas que componen la mayor parte de las corporaciones municipales.

Michoacán les quitó las escuelas a los ayuntamientos desde 1875, pero como no pudo administrarlas se las devolvió poco después, para finalmente hacerse cargo de ellas definitivamente en 1888. Tabasco tomó la misma medida en 1881, Morelos en 1883, Chiapas en 1891, de tal manera que para fines del siglo casi todos los estados habían nacionalizado sus escuelas.⁴

Una de las excepciones fue Aguascalientes: todavía en 1910 los municipios tenían a su cargo algunas escuelas.³⁷

El gran traslado de las escuelas municipales que de ahora en adelante dependerían de los gobiernos estatales o, en el caso del D.F., de la federación, requería una nueva organización. El saneamiento de la hacienda permitió construir algunos edificios escolares y arreglar los ya existentes, amén de proveerlos de libros, útiles y mobiliario. Además se creó la Dirección General de Instrucción Primaria, "a fin de que ésta se difundiera y atendiera con uniformidad bajo un mismo plan científico y administrativo".

Para imprimirle carácter legal a toda esta serie de reformas, el 3 de junio de 1896 se decretó una nueva ley reglamentaria de la instrucción obligatoria en el Distrito Federal y en los territorios de Tepic y Baja California que no difería gran cosa de la emitida en 1891, salvo por la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria. El 7 de noviembre del mismo año se expidió una nueva ley que declaró la instrucción primaria superior como media entre la elemental y la preparatoria. Por fin se incluyeron los trabajos manuales propuestos desde los congresos de instrucción y los programas aprobados fueron en muchos puntos "más precisos y más analíticos que los bosquejados por dichos congresos".

Los trabajos manuales tenían por objeto desarrollar las aptitudes de los alumnos para la industria aunque a principios de siglo se observaba que los resultados no eran tan favorables como se esperaba, pues no se impartían dichos cursos en la primaria elemental. De hecho, el enfoque que se le dio a este nivel educativo fue más bien una especie de iniciación a la preparatoria y por lo mismo su plan comprendió conocimientos de aritmética y geo-

metría, nociones de ciencias físicas y naturales, geografía, historia general y de México y, gracias a la instancias de Ezequiel Chávez, educador y filósofo, un curso de derecho usual, "destinado a poner al alcance de todo el mundo los conocimientos rudimentarios del funcionamiento de la sociedad en sus múltiples actos cooperativos".²⁸ En diciembre de 1896 se promulgó el reglamento interior de las escuelas nacionales de enseñanza primaria, que mencionaba por primera vez lo que Justo Sierra, a la sazón ministro de Instrucción Pública, amplió en 1908; el objeto de la instrucción primaria es la educación física, intelectual y moral de los alumnos.

II. PROYECTOS Y REALIZACIONES

NUEVOS NOMBRAMIENTOS

El cambio de siglo coincidió con un cambio en los nombramientos de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública. Después de veinte años como ministro de la misma, Joaquín Baranda renunció "por causas políticas" en febrero de 1901. Dicha renuncia causó mucho revuelo en el medio político debido a que se produjo como consecuencia de la lucha que Baranda sostuvo contra el grupo de los "científicos"; especialmente contra el ministro de Hacienda, José Yves Limantour quien tenía ambiciones presidenciales. El nombramiento del nuevo ministro, Justino Fernández, sorprendió a muchos porque para entonces contaba con 73 años y había estado alejado de los asuntos políticos durante algún tiempo; sin embargo tal designación fue producto de la decisión personal de Porfirio Díaz, quien estaba ya en su sexto período presidencial y consideraba a Fernández muy amigo suyo, formaba parte del grupo de los "científicos", tenía experiencia como diputado y era director de la Escuela de Jurisprudencia.¹ Fernández nombró como subsecretario de Instrucción a Justo Sierra, quien desde siempre se había apasionado por los temas educativos, los había analizado y los había expuesto a través de la pluma o en discurso. Ahora comenzaba el "período verdaderamente oficial de la vida de Justo Sierra, el de reformador de la educación nacional mexicana".² Su programa de reformas abarcaba todos los niveles educativos: la primaria ya no debía ser simplemente instructiva, sino esencialmente educativa; no era suficiente enseñar al niño a leer, escribir y contar, sino a pensar y a sentir. Su plan de reformas quedó impreso en el discurso que pronunció en septiembre de 1902, cuando se creó el Consejo Superior de Educación. Dicho organismo sustituía a la anterior Junta Directiva de Instrucción Pública y funcionaba como cuerpo consultivo, estaba autorizado para resolver todos los asuntos sobre instrucción pública y expedir las disposiciones necesarias para hacer más eficaz la educación nacional.

La manera de concebir la educación para Justo Sierra fue original y quedó magistralmente expuesta en el discurso mencionado. Era necesario crear una conciencia nacional como defensa de los peligros expansionistas del exterior pues de los 14 millones de habitantes que habían en 1902, nueve no tenían conciencia de pertenecer a una nación. Se refería básicamente a los indígenas y a la necesidad que había de integrarlos a la sociedad; a cambio, esperaba de ellos "un ejemplo y una lección para el resto de la sociedad mexicana, lo cual es una idea moderna y original".³ De la pasividad de los indígenas, escribía, se podía hacer un elemento esencial de carácter: la disciplina.

LA INSTRUCCIÓN DE LOS OFICIOS

Una vez organizado internamente el aparato burocrático de la secretaría, Sierra procedió con afán a poner en práctica un plan unitario de educación, en el cual había estado trabajando mucho tiempo antes. El primer paso fue la reorganización de la primaria superior aumentando los cursos a cuatro años (anteriormente eran dos obligatorios sólo para los que quisieran estudiar preparatoria), con especificación de que los dos primeros tendrían un carácter general y común a los alumnos y los últimos dos una enseñanza especial que tendría por objeto "iniciar a los educandos en determinados principios elementales de ciencias, artes u oficios de positiva utilidad para la vida social..." Estos "oficios" se dividieron en cuatro áreas para las escuelas de varones: industrial, comercial, agrícola y minera y para las escuelas de niñas, industrial, de artes y comercial. Como los dos primeros años de la primaria superior se declararon obligatorios, aumentó de hecho la instrucción básica a seis años en vez de los cuatro anteriores. Desde el punto de vista educativo, fue una medida acertada; era obvio que una preparación de seis años era mejor que una de cuatro; sin embargo, dadas las características educativas de ese entonces, con un porcentaje altísimo de analfabetas, era más plausible que los niños fueran a la escuela cuatro años. En 1905, por ejemplo, el secretario de la Dirección General de Instrucción Primaria se quejaba de que muy pocos alumnos cursaban el último año elemental, y por lo tanto sugería que debía hacerse más intensa la instrucción en los primeros años de tal manera que aun abandonando la escuela al fin del segundo o tercer año "lleven los niños pocos pero sólidos conocimientos que los ayuden en la lucha por la existencia", o bien proponía que debía tomarse medidas más enérgicas para hacer efectivo el precepto de enseñanza obligatoria.⁴ En algunos estados la deserción era apabullante. De 14 000 alumnos inscritos en las escuelas de Morelos, asistían a clases 10 000 y sólo terminaban la primaria 500. Las autoridades locales atribuían este hecho a varias razones: a la poca importancia que las gentes

del pueblo le concedían a la educación elemental; a la apatía de las autoridades municipales en ampliar las penas a los que no cumplieran con el precepto de enseñanza obligatoria, pero sobre todo, a la necesidad de brazos que tenían las fincas azucareras; éstas constituían la vida económica del estado. En el cultivo de la caña y del arroz se empleaba a muchos niños como regadores, pajareros y otras faenas. En la época de lluvias los padres empleaban a sus hijos en labrar sus propios terrenos. La ley de instrucción pública de Morelos, así como de la mayoría de las entidades de la república, multaba a los dueños de fincas que ocuparan a los niños en edad escolar para los trabajos del campo, pero era difícil aplicar las penas.⁵ Una entidad más progresista como el Estado de México, que, según el diputado Juan A. Mateos, "era modelo en la Federación Mexicana" porque 60 000 niños iban a sus escuelas y porque se creía al principio que la policía iba a turbar la paz doméstica" (para aplicar el precepto de instrucción obligatoria). Se quejaba de la renuncia de muchas familias a mandar a sus hijos a la escuela. Alegaban que eran muy pobres, que estaban enfermos, que se habían cambiado de casa. La verdadera razón, según las autoridades, era el "deseo de explotar prematuramente el trabajo de sus hijos, condenándoles, por la incultura casi completa en que les dejan crecer, a una exigua labor maquilinal, que será el patrimonio de toda su vida, y que les hará llevar siempre a cuestas el fardo de la miseria". Esta entidad contaba con uno de los mejores cuerpos de vigilancia (todos los estados lo tenían), ya que no sólo tenían inspectores, sino también 100 subinspectores que supervisaban la labor pedagógica de los municipios.⁷ Las primarias superiores especiales (optativas) no tuvieron el éxito que se esperaba. En 1906 sólo había dos mercantiles.⁸ Es curioso que los niños se interesaran más por aprender escritura en máquina y taquigrafía que nociones de tecnología, química, botánica, geometría, topografía y otras materias que se enseñaban en las otras secciones de la primaria superior. Los estados siguieron el ejemplo del Distrito Federal y también implantaron una educación básica obligatoria de seis años (cuatro de elemental y dos de superior). Se entendió que la primaria superior debía tener carácter práctico, "de positiva utilidad para la vida social". Ciertos estados por falta de recursos o preferencias educativas, adoptaron características propias; Sonora por ejemplo, no ofreció a su población infantil los dos años de primaria superior especial. Incluyó sin embargo, en su primaria superior obligatoria, cursos comerciales como teneduría de libros, estenografía y taquigrafía, además de inglés y francés. Seguramente en la adopción de esta medida influyó la cercanía con Estados Unidos, en donde estaban de moda estas materias, además del desarrollo comercial de esta entidad que propiciaba la necesidad de emplear a gente preparada comercialmente. En Yucatán, en los dos años obligatorios de la primaria superior, además de las materias comunes en toda la

república como lengua nacional y aritmética, los niños debían estudiar nociones teórico-prácticas de agricultura (que ya habían llevado en la primaria elemental) y las niñas lecciones prácticas de economía doméstica y costura en blanco. El énfasis que se puso en la enseñanza práctica se hizo sentir desde la educación primaria; era importante no sólo proporcionar a los niños conocimientos básicos sino también instruirlos en algún oficio que les ayudaría a abrirse paso en la vida. Esta innovación porfiriana era muy útil, ya que los niños podían trabajar en algún oficio después de la primaria o bien ampliar los conocimientos que habían adquirido en la Escuela de Artes y Oficios. Tamaulipas unió en sus dos años de primaria superior todas las materias técnicas y científicas como nociones de topografía, contabilidad, zoología, botánica, mineralogía y geología, o sea que todos los niños tenían que llevar el ciclo completo. Las niñas llevaban menos asignaturas de carácter científico pero podían estudiar economía doméstica, fisiología e higiénica y horticultura y floricultura. Adicionalmente, y fue caso único en la república, era obligatorio un curso de la historia local, desde los primeros pobladores hasta el presente.⁹

LOS PÁRVULOS TAMBIÉN DEBEN APRENDER

Aunque con vida efímera, la primera escuela de párvulos que surgió en el país fue creada en Veracruz en 1883 por Laubscher. En la capital de la república, Manuel Cervantes Imaz estableció un departamento de párvulos en la escuela primaria que dirigía. Sin embargo, las primeras escuelas creadas ex profeso surgieron en 1904. El sistema educativo que se adoptó fue el mismo que se aplicaba en Europa y en Estados Unidos.

La preocupación por impartir educación a los niños de los tres a los seis años fue iniciada por Pestalozzi y más tarde perfeccionada por Fröbel. Para él la actividad educativa debía partir de "aprender haciendo", esto es, enseñar a través de actividades muy sencillas, en forma objetiva, mil aspectos de la vida que de otra manera se tendría que aprender a través de lecturas. Un periodista mexicano que visitó una escuela de párvulos tuvo una impresión muy favorable, pues más que una escuela parecía una pequeña república "en donde no hay más voto que el de la mayoría, ni más voluntad que la colectiva". Esto fue lo captó su pluma:

...al son de una marcha tocada por la directora en un armonio, las niñas entraron a la sala de clases siguiendo una línea roja pintada en el piso, después tomaron sus respectivos lugares. Los niños hicieron otro tanto, pero al son de una marcha diferente, de un tono más grave. Una institutriz dio a continuación una clase sobre las frutas, cantando acompañada del armonio. Los niños

repitieron el canto y los gestos de la maestra. En otra clase otra institutriz cantó en coro con los niños. La organización general de la escuela, se nos dice, es del todo democrática. Se sugiere a los niños lo que es bueno hacer, pero no se les obliga jamás, antes de darles una clase se les pregunta si quieren recibirla o no.¹⁰

El programa de estudios de la Escuela de Párvulos número 2, dirigida por Rosaura Zapata, incluía, además de pequeños cursos sobre cómo construir una casa, o qué material usa un carpintero, etc. los dones de Fröbel (tomados del método pedagógico empleado por este autor), que eran ejercicios objetivos sobre varias cosas como la enseñanza de las figuras geométricas, la vida de los animales, etcétera.¹¹

Algunos estados se anticiparon al Distrito Federal y ya tenían jardines de niños desde la década de 1880; San Luis Potosí tenía cuatro escuelas de este tipo en 1881 y para fines de Porfiriato sostenía 23. Esta entidad, preocupada por la educación, desde la época del gobernador Pedro Díez Gutiérrez, a quien se debió que este ramo pasara a ser cuidado directo del estado, otorgaba la tercera parte de su presupuesto para fomentarla, de tal manera que tenía una escuela por cada mil habitantes, porcentaje alto si lo comparamos con el de otras entidades que tenían una escuela por cada 1 500 o 2 000 habitantes.¹² El gobierno dividió su territorio en dos zonas para la dirección técnica y administrativa de las escuelas y quizá por este hecho logró controlar y fomentar tanto la educación. Aunque la mayoría de los estados afirmó en 1910 que se establecerían jardines de niños en ellos, ninguno llegó a tener escuelas de este tipo. Otras entidades como Jalisco y Sonora optaron por incluir en sus escuelas elementales un departamento de párvulos en espera de que los recursos permitieran brindar una educación específica para este nivel.¹³

EL SUEÑO DE JUSTO SIERRA: LA ESCUELA MODERNA MEXICANA

El 16 de mayo de 1905 se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, con Justo Sierra a la cabeza, y a partir de entonces se le dio mayor impulso a la educación. La idea de que la administración de la educación pública del país fuese autónoma no era nueva, pues provenía desde 1883, cuando Sierra propuso la desaparición del Ministerio de Justicia e Instrucción, ya que el primer ramo podía formar parte de la Secretaría de Gobernación y el segundo, "como sólo tenía jurisdicción"¹⁴ en el distrito y los territorios, podía formar parte de la de Fomento. Nuevamente en 1896 propuso separar del Ministerio de la Justicia el ramo de Instrucción pública para hacer una nueva secretaría, pero Díaz se opuso debido a que consideraba a Baranda "indispensable"¹⁵ para ambos. En

1905 Sierra volvió a insistir y, por fin obtuvo éxito. Su nombramiento como secretario fue muy bien recibido por los profesores, estudiantes e intelectuales de México: "la elección del Sr. Lic. Justo Sierra tiene contentos y satisfechos en México a cuantos se preocupan por el progreso moral e intelectual del país".¹⁶ Para Sierra, la creación de la Secretaría significaba que finalmente Porfirio Díaz, ya en su séptimo y último período presidencial, había comprendido que la educación pública del país era tan importante como la transformación económica.¹⁷ Esto era cierto relativamente, ya que si bien la asignación presupuestal aumentó (de hecho crecía un poco cada año y a partir del cambio de siglo el incremento fue mayor), era mínima comparada con la que recibía el Ministerio de Guerra que obtenía la cuarta parte del presupuesto total.¹⁸ A grandes rasgos, la educación en el país había mejorado enormemente: la organización de las escuelas era diferente y apropiada a las circunstancias y a los recursos de cada entidad (este apartado lo veremos más adelante); el método de estudios había cambiado radicalmente; las asignaturas eran adecuadas en su duración y elección; la formación de maestros era obra del régimen y, con todos sus defectos, había llenado un vacío enorme; todo lo relacionado con la educación era novedoso y sorprendente. Tanto el gobierno central como los estatales hacían alarde del incremento de sus escuelas y alumnos. El periódico oficial *El Imparcial* se vanagloriaba de la nueva era del renacimiento de la educación popular. Nunca como en aquel entonces se había sentido en la población ese amor por el saber y todo se debía a la buena organización de las escuelas, "...en donde los niños encuentran el placer mínimo, desconocido en otros períodos de nuestra historia escolar".¹⁹

Sin embargo frente a este panorama tan optimista, nadie podía negar el hecho de que en 1905 el 85% de la población era analfabeta. El avance educativo había sido cuantioso pero estaba más bien relacionado con la parte teórica e ideológica. El Porfiriato no había iniciado la educación nacional, aunque sí había encontrado la fórmula para unificar criterios y esfuerzos hacia un ideal común. Ahora faltaba la parte práctica, hacer efectivo lo que decían las leyes que habían sido elaboradas con diálogo y compromiso. Así lo percibió Justo Sierra y ahora, en su nueva postura como ministro, recalca sus ideas sobre la importancia de la educación así: "el servicio nacional de primordial importancia, está por encima de todos los demás..."²⁰

EL TESTAMENTO EDUCATIVO DE SIERRA: LA EDUCACIÓN INTEGRAL

Desde fines de 1907, cuando la crisis del Porfiriato era claramente visible, Sierra preparaba la nueva reglamen-

tación de la enseñanza primaria. Estas ideas, que tomaron forma legal en mayo de 1908, ya habían sido expresadas desde el Primer Congreso de Instrucción; sobre todo la idea de que la educación oficial sería esencialmente educativa; la instrucción se consideraría como medio de educación. La ley de 1908, más que una ley innovadora, condensó el pensamiento educativo de Sierra en su forma más madura y completa y, según el director de la Enseñanza Primaria en el D.F. y territorios Miguel Martínez, constituía "el credo pedagógico más avanzado de la época".²¹

Una vez definida la característica más importante de las escuelas oficiales primarias "esencialmente educativas", en su artículo primero la ley de 1908 enumeraba las características que debía tener la educación:

...será nacional, esto es, se propondrá que todos los educandos desarrollen el amor a la patria mexicana y sus instituciones y el propósito de contribuir para el progreso del país y el perfeccionamiento de sus habitantes será integral, es decir tenderá a producir simultáneamente el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético de los escolares; será laica, o lo que es lo mismo, neutral respecto de todas las creencias religiosas y, se abstendrá en consecuencia de enseñar; defender o atacar ninguna de ellas; será, además gratuita.

Justo Sierra explicaba a fines de ese año²² lo que el Estado entendía por estos conceptos, que él consideraba innovaciones "radicales y profundas", que se venían gestando desde muchos años atrás. Repitiendo sus palabras expresadas en el Primer Congreso de Instrucción, Sierra insistía:

El papel del Estado en la organización del porvenir, exige como indeclinable factor, la preparación de energías morales, intelectuales y físicas, religiosamente unidas a él en el culto de un mismo ideal. Y a eso responde la genuina acepción del vocablo; educación vale decir nutrición encaminada a un desenvolvimiento, una nutrición, génesis de toda fuerza, de toda energía...

Para Sierra el Estado debía asumir la responsabilidad de educar, no simplemente de instruir. Debía encargarse, "con plena conciencia de la trascendencia que esto tiene", de buscar en el niño al hombre físico, moral e intelectual; debía procurar el desarrollo armónico de sus facultades y, además, educar la facultad de concebir lo bello y formar el gusto artístico.

La característica de nacional era importante porque toda la educación debía estar sellada con rasgos que la diferenciaban por completo de cualquier educación que

no fuera completamente mexicana. Se deseaba hacer de los educandos "ciudadanos particularmente mexicanos", por lo que se recomendó que se les inculcara "el amor hacia la patria y a sus instituciones, así como el propósito de contribuir al progreso del país y al perfeccionamiento de sus habitantes".²³

El artículo cuarto de la ley de 1905 ampliaba lo que había apuntado el artículo segundo relacionado con el desenvolvimiento armónico del niño: consistía en crear en éste hábitos que lo hicieran apto para el desempeño de sus futuras funciones sociales y fomentar su espíritu de iniciativa. La educación abarcaba entonces:

- 1) La cultura moral que se llevará a cabo suscitando la formación del carácter por medio de la obediencia y disciplina, así como por el constante y racional ejercicio de sentimientos, resoluciones y actos, encaminados a producir el respeto a sí mismo y el amor a la familia, a la escuela, a la patria y a los demás;
- 2) La cultura intelectual, que se alcanzará por el ejercicio gradual y metódico de los sentimientos y la atención, el desarrollo del lenguaje, la disciplina de la imaginación y la progresiva aproximación a la exactitud del juicio;
- 3) La cultura física, obtenida por las medidas de profilaxis indispensable, los ejercicios corporales apropiados y por la formación de hábitos de higiene;
- 4) La cultura estética, que se efectuará promoviendo la iniciación del buen gusto y proporcionando a los educandos nociones de arte adecuadas a su edad.

En el artículo quinto se formulaba el programa de la escuela primaria. Más que un cambio en las asignaturas, se hizo hincapié en el enfoque de las mismas; debía ser esencialmente educativo, esto es, llevar al niño de lo concreto a lo abstracto:

...es necesario que vea los objetos, que palpe las cosas, que conozca la naturaleza en sus funciones más sensibles, para poder llegar después a la concepción de las ideas generales, que propiamente se llaman ideas abstractas y que se llaman así porque abstraen de las cosas las ideas...

Una de las innovaciones del programa de estudios fue la obligación de enseñar los trabajos manuales. Se consideró muy importante porque fomentaba en el niño aptitudes y facultades especiales desarrollando su destreza manual y óptica y, al hacer esto, se contribuía a la formación de las ideas cultivando en él las aptitudes de invención y creación.

El artículo seis aumentó a cinco los años de la educación primaria elemental en vez de los cuatros anteriores. Se observó, sin embargo, que, dadas las circunstancias

sociales del país, "este era un ideal difícil de realizar incondicionalmente" y, por lo tanto, el Ejecutivo disponía la creación de escuelas elementales de dos, tres o cuatro años. El objetivo era que toda la población escolar, aun cuando una parte de ella no hablara español, pudiera recibir en la escuela "los primeros elementos de la transformación educativa". No hubo necesidad de crear las escuelas de dos, tres y cuatro años, pues en las normales de cinco, la mitad de los alumnos sólo cursaba algunos años. La primaria superior se mantuvo en dos años y las materias eran las mismas que las de la primaria elemental, pero vistas con más amplitud. Incluía, "siempre que se juzgara necesario", enseñanzas especiales de conocimientos mercantiles, industriales, agrícolas u otros que, sin dejar de ser elementales, tuvieran empleo inmediato en la vida. Por otra parte, algunas asignaturas como la economía política, los elementos de teneduría de libros y las nociones de topografía fueron suprimidas del nuevo plan de estudios. Alberto Correa, quien fuera director de la Escuela Normal, opinó que esta nueva disposición era para evitar el "surmenaje intelectual", aunque este "funesto mal" no se debía a que se enseñasen muchas asignaturas, sino a la extensión exagerada de los programas.²⁴ No tanto la primera, pero sí las dos siguientes materias que se suprimieron tenían una finalidad útil y práctica y por lo tanto cumplían muy bien el objetivo de la primaria superior. No se entiende, entonces, por qué las eliminaron.

LA HOMOGENEIDAD UTÓPICA

Uno de los temas más importantes sometidos a discusión por el Congreso de Instrucción fue sobre los métodos, los procedimientos y los sistemas que debían emplearse en la enseñanza elemental.

Por sistema de enseñanza o modo de organización se entendía la manera como el maestro organizaba su enseñanza.²⁵ Uno de los sistemas de aprendizaje utilizado desde 1822 era el mutuo o lancasteriano, que consistía en dividir a los niños en grupos, según sus conocimientos, bajo la enseñanza de un monitor (o alumno) de un grado superior. Evidentemente, la gran ventaja era que los mismos alumnos desarrollaban la labor docente y de esta manera se instruía un mayor número de niños. Además, este método pudo suplir la enorme carencia de maestros durante los primeros años de nuestra vida independiente. La desventaja era que el tipo de instrucción que se impartía era "raquítica mecánica y rutinaria", pues los alumnos repetían fielmente lo que el monitor iba indicando y no surgía nunca el porqué ni en los asuntos más elementales.²⁶ Sin embargo, el gran auge de las escuelas normales durante el Porfiriato hizo recapacitar a nuestros pedagogos sobre la parte vital que desempe-

ñaba el maestro como medio esencial para la educación del niño. La importancia que se le dio a éste trajo como consecuencia la abolición del sistema mutuo y la adopción del simultáneo (también llamado colectivo), que consistía en clasificar a los alumnos en grupos homogéneos; el maestro impartía la enseñanza a cada grupo separado y mientras tanto ocupaba a los niños de los demás grupos con trabajos en "silencio".²⁷ Este modo de organizar, según los pedagogos, reunía las ventajas del sistema individual (como el término lo indica este sistema consistía en enseñar al niño separadamente) sin tener sus defectos. Al haber un grupo de niños en condiciones homogéneas de conocimientos, el maestro se podía dirigir a ese conjunto, como lo haría con un solo individuo y todos aprendían simultáneamente. Además, disponía de la imitación y la emulación, medios inexistentes en el sistema individual. Desde el punto de vista pedagógico de ese momento, el simultáneo era el único sistema positivo, ya que lograba atender los dos fines de la enseñanza: el instructivo y educativo, y evitaba la enseñanza por medio de monitores inexpertos. Durante el Porfiriato también se aplicó otro modo de enseñanza, el mixto, que era una combinación de todos los anteriores; fue probado sólo para comunidades con pocos recursos, que no podían sostener un número suficiente de maestros.

Además del modo de organización, las escuelas se dividían en clases, esto en grados según el número de maestros que servía en cada escuela, según la cifra de educandos que concurría a ella y también de acuerdo con la importancia social del centro de la población a la cual pertenecía la escuela por clasificar. Obviamente, las entidades con mayores recursos tenían más escuelas de primera clase completas o de organización perfecta (un maestro para cada año escolar, 50 niños por clase), como el Distrito Federal, que sólo en algunas escuelas foráneas aceptaba la organización económica o de segunda clase (menos maestros que años escolares).²⁸ Las escuelas de tercera clase u organización rudimental estaban destinadas, como su nombre lo indica, a las zonas rurales y en ellas se procuraba, hasta donde era posible, seguir el modo simultáneo; y cuando un solo maestro tenía que enseñar a tres grupos de alumnos, se adoptaba el sistema de medio tiempo. La mayoría de los estados tenía clasificadas sus escuelas en estas tres clases; sin embargo, algunos, como Jalisco, tenían una cuarta clase adicional en donde se combinaba el modo simultáneo con el sistema de medio tiempo y aun mixto.²⁹

Aunque diferentes clases de escuelas llevaban el mismo programa de estudio, las de primera clase tenían asignaturas adicionales como caligrafía, nociones de contabilidad, economía, política e historia universal y todas las materias eran estudiadas con mayor intensidad.³⁰ Por razones obvias las escuelas de primera clase eran las de mayor nivel académico. El apoyo económico otorgado a

este tipo de escuelas reflejaba el mayor desarrollo que tenían las ciudades frente al campo. Sin embargo, la tesis tradicionalmente sostenida de que el desarrollo de las escuelas rurales fue nulo antes de la Revolución es incierta, pues en diversas memorias y en los archivos de los estados se declara que se sostenían varias escuelas rurales y existe información de que varios hacendados o rancheros tenían escuelas en sus propiedades.³¹

LA ASPIRACIÓN DE UN CONTROL

El funcionamiento de las escuelas porfirianas variaba de un estado a otro, de una ciudad a otra, de una colonia a otra. El sistema educativo porfiriano fue un sólido bloque en el sentido de que sus metas básicas, como la de la uniformidad, fueron inamovibles y a ellas se ajustaron los estados con singular compromiso. El ideal común expuesto desde el Primer Congreso de Instrucción se hizo realidad por convencimiento y convicción. Todo lo que conformó la educación, planes de estudio, métodos de enseñanza, textos, horarios, etc., no fue impuesto por el régimen porfiriano, sino sometido a discusión y ventilado en el medio más pródigo de la cultura de la época: la prensa. Como único medio de expresión y difusión, a través de ella se dio a conocer todo lo novedoso que llegaba de fuera, lo que se adaptaba como propio, lo que se desechaba y lo que nacía como nuestro. Fue un régimen que permitió el diálogo cultural y por ello hubo efervescencia. La época apacible, la pujanza económica y la confianza del exterior insertaron en la sociedad porfiriana inquietudes y entusiasmos y la educación alcanzó una época de oro. Esto en cuanto a la parte teórica; pero en la práctica, ¿cómo funcionaban las escuelas? ¿Cuál fue el sistema que permitió, hasta donde fue posible, que las escuelas funcionaran adecuadamente y de acuerdo con las prescripciones legales?

El sistema reglamentado de un cuerpo de inspectores surgió como necesidad para hacer obligatoria la educación. Como resultado de los congresos de instrucción se sintió indispensable la creación de un cuerpo de vigilancia bien organizado y con funciones bien delimitadas para que aumentara la asistencia escolar. La ley reglamentaria de instrucción obligatoria de 1891 creó el Consejo Superior de Instrucción Primaria, entre cuyas funciones estaba vigilar la marcha técnica y administrativa de las escuelas a través de un cuerpo de inspectores. Hacia fines del régimen la inspección escolar en el Distrito Federal se dividía en nueve zonas.³² La municipalidad de México estaba a cargo de 12 inspectores: seis señoritas para las escuelas de niñas y seis varones para las de niños. Cada una de las zonas foráneas estaba a cargo de un solo inspector. Desde 1901, los "inspectores pedagógicos" reunían en conferencias periódicas a los profesores de sus

respectivas zonas. Los inspectores, a su vez, tenían juntas quincenales con el director general; en las que daban a conocer las necesidades que ameritaban atención en sus respectivas zonas. Una de las grandes preocupaciones de Justo Sierra era la asistencia escolar, así que desde los primeros años del siglo ofreció comida y vestido a quienes concurriesen a ella, como lo hace constar el testimonio de doña Luz en Milpa Alta, desde 1905 sugirió aumentar la fuerza pública.³³ Sin lugar a dudas, la creación del cuerpo de inspectores, con todas las fallas que pudo haber tenido, sirvió para controlar y mejorar el sistema educativo del país. En 1910, el director de Instrucción Primaria informaba que la educación primaria en el Distrito Federal no había llegado a la meta deseada, pero gracias "a la competencia y dedicación de inspectores y maestros hemos conseguido un buen adelanto".³⁴ De 1900 a 1910, el alfabetismo había aumentado de 38% a 50%, el más alto registrado en la república.³⁵ De un número de 75 000 alumnos que recibían instrucción primaria en 1900, se pasó a 112 000 en 1907.³⁶ Había una escuela por cada 139 alumnos y, según las autoridades, lo ideal era una escuela por cada 100 educandos.³⁷ El progreso educativo, pues, aunque distaba mucho de ser ejemplar, era de cualquier manera notable.

En 1910 se consideraba generalizada la inspección escolar en toda la república. Cada estado dividió su territorio en distritos o zonas escolares, para que los inspectores o visitadores pudieran llevar a cabo más eficientemente su alta y difícil misión. Las atribuciones de los inspectores escolares eran completísimas: supervisaban absolutamente todo lo relacionado con el funcionamiento de las escuelas, desde las condiciones higiénicas de la casa-escuela hasta los libros de texto empleados. Asimismo controlaban la asistencia y la disciplina escolares. En suma, la eficiencia en el funcionamiento de las escuelas dependía de la información registrada por el inspector. En el estado de Guanajuato se recomendaba que los inspectores no anunciaran su llegada para evitar "toda clase de preparación". Una vez terminada la revisión del plan escolar, el inspector llamaba aparte a cada uno de los profesores y les comunicaba, en presencia del director, sus observaciones respecto a su enseñanza y disciplina. Si lo consideraba necesario, las dejaba por escrito y en la vista siguiente exigía que se las enseñaran para cerciorarse de que se habían cumplido.³⁸ En el Estado de México habían subinspectores que completaban y perfeccionaban la acción de los inspectores. El profesor que dirigía la escuela más importante de cada cabecera municipal, que a su vez era el presidente de la Academia Pedagógica de la misma (de dichas academias se habla en el capítulo sobre la Normal), era el subinspector, de tal manera que dicha entidad tenía cerca de 100 subinspectores.³⁹ Gracias a la labor de los inspectores, el gobernador Vicente Villada se dio cuenta de la situación educativa del estado y pudo

mejorarla considerablemente. Según los informes de los inspectores, la situación de las escuelas "no era del todo mala", pues hasta donde era posible se cumplía con la ley.⁴⁰ Según el informe detallado que rindió el "visitador" del municipio de Lerma en enero de 1890, algunas escuelas estaban en buenas condiciones y lograban positivos resultados. Otras, por el contrario, tenían poca luz y ventilación y mobiliario pobre. La asistencia media de los alumnos era del 70%. Este hábil inspector reunía fondos y con los donativos mejoraba los planteles.⁴¹

Sin embargo, según el ilustre maestro Abraham Castellanos, oaxaqueño, de origen indígena, los inspectores:

Sirven para desorganizar la instrucción. Son magníficos destructores del orden escolar. Jamás han pensado en su santa misión. El alumno y el maestro tiemblan ante este cosaco de la pedagogía.⁴²

Este punto de vista provenía de un pedagogo como tantos otros del Porfiriato, críticos del sistema educativo del país pero comprometidos en la lucha para mejorarlo. Amplio conocedor de la pedagogía del momento, autor de varios libros sobre el tema, veía con escepticismo la acción "egoísta" de los maestros y proponía que su formación debía ser ante todo altruista. Los inspectores tampoco habían ejercido su profesión de acuerdo con los cánones establecidos por el régimen.

Pero, por otro lado, tenemos testimonios que nos indican que el sistema de inspectores, además de cuidar y vigilar el desarrollo técnico y administrativo de las escuelas, funcionaba de una manera paternalista en la que por convicción más que por coerción, se hacía que los niños fueran a la escuela. Algunos documentos indican que el papel desempeñado por los inspectores que debían ser profesores titulados, fue como el de algunos maestros que se entregaron por vocación a su profesión y por amor al pueblo que se ilustraba. En la escuela rural de Milpa Alta, por ejemplo, el inspector, el director y los maestros desempeñaban un papel casi mesiánico, haciendo labor de convencimiento para que los padres mandaran a los hijos a la escuela. En esa época, sobre todo en las zonas rurales, la gente, más que nada por ignorancia y pobreza, no acostumbraba mandar a sus hijos a que se instruyeran. Entonces el gobierno porfiriano los convencía, sino por la buena, por la mala, apresando a los hombres del pueblo para interrogarlos. Si contestaban que sí iban a enviar a sus hijos a la escuela, lo soltaban. Además de que la educación era desde luego gratuita, se les regalaba a los niños papel y libros, incluso ropa y calzado. La única exigencia era que los niños fuesen limpios. Dice la protagonista del relato, Luz Jiménez, que durante los cuatro primeros años (primaria elemental) aprendían a contar y a cantar y los siguientes dos (primaria superior) a cortar, "a bordar ropa bonita en la máquina", a dibujar y a hacer pan. Como vemos, hasta en esta escuela rural de Milpa Alta se aplicaban los prin-

cipios técnicos de la enseñanza porfiriana. Ésta se encontraba en una casa del pueblo y, como había lugar, ahí se quedaron a vivir el director, el inspector y los maestros. Transcurría el año de 1905 y, para Luz Jiménez, Porfirio Díaz era "nuestro padrecito en México", el que había dado al pueblo la forma "correcta" de vivir, inaugurando una época desconocida hasta entonces. Gracias a Justo Sierra ella aprendió a leer y escribir. Este pueblo náhuatl no tenía agua, así es que la gente se levantaba a las cuatro de la mañana para ir a buscarla. A pesar de la pobreza, Luz Jiménez cuenta que nunca les faltó que comer ni qué ponerse. Su padre vivía del maíz y del pulque.⁴³ Este extraordinario relato en náhuatl nos hace ver como la escuela fue un importante agente de cambio; su misión no sólo era alfabetizar, sino cambiar actitudes y mentalidades; proporcionar a la población conocimientos útiles que pudieran aplicar en la vida práctica.

Aunque no tenemos otros testimonios similares en elocuencia y detalle, es un hecho que para hacer obligatoria la educación se empleó más la paciencia que la fuerza, a pesar de las sanciones legales. En 1895, en la escuela oficial de Chalco, Estado de México, el conserje recorría todas las mañanas las casas de los alumnos para que éstos acudiesen a ella.⁴⁴ Ni así se lograron buenos resultados. En el Distrito Federal se cuenta que, cuando los inspectores veían a niños jugando en la calle en horas de clase, los cuestionaban y de alguna manera trataban de obligarlos a asistir a ella.⁴⁵ En algunas poblaciones del estado de Sonora, la policía recogía a los niños en sus casas y en las calles para llevarlos a la escuela.⁴⁶

En el Tercer Congreso Nacional de Educación Primaria, que se llevó a cabo en septiembre de 1910 en vísperas del estallido de la Revolución, bajo la presidencia del profesor Gregorio Torres Quintero, el delegado del estado de Guanajuato, profesor Acevedo, afirmó que cuando él dirigía las escuelas oficiales de Silao, San Luis de la Paz y Santa Cruz, "pude notar que el vecindario de esas poblaciones veía con interés la escuela, pues las personas más ilustradas de dichos lugares se prestaban con gusto a desempeñar, sin remuneración alguna, el cargo de inspectores".⁴⁷ El profesor Acevedo consideraba que lo que sucedía en Guanajuato era similar a lo que acontecía en toda la república, "pues en conciencia no se nos puede tachar a los mexicanos de refractarios a la ilustración popular".⁴⁸ Igualmente en el Estado de México, los inspectores cumplieron su misión con entusiasmo y relataron que los vecinos de las comunidades deseaban cooperar económicamente para el mejoramiento de las escuelas.⁴⁹

Los testimonios que nos legaron algunos alumnos, maestros y viajeros que sintieron en carne propia la vida de las escuelas porfirianas es la prueba más certera de lo que aconteció en realidad. Por desgracia, son muy pocos los documentos, pero todos parecen indicar "que la escuela antigua, por atrasada y por imperfecta merece muchas cen-

suras... pero cumplía su objetivo con más prisa que las actuales".⁵⁰ El que esto afirma, el conocido escritor Victoriano Salado Álvarez, cursó su instrucción primaria en Teocaltiche, estado de Jalisco. "No podía concebirse un pueblo más arrinconado, más distante de las rutas de la vida comercial y activa..." Como muchos otros niños de la época, su madre le enseñó sus primeras letras con el *Silabario* de San Miguel. Cuando supo "decorar" y "juntar las letras", se fue a una "escuelilla de viejitas" a "perfeccionar los conocimientos que había adquirido en el regazo de su madre". A dicha escuela iban unos treinta o cuarenta niños de cuatro a diez años. De ahí se fue a la escuela oficial a causa de un incidente con la maestra histérica, "la beata revelandera", según su padre, que lo lastimó físicamente y que a todos los niños hacía llorar.⁵¹ En la escuela oficial, el maestro, quien lo había sido también de su padre, no era mucho mejor, pues les daba arrojadas de azotes aunque después los llenara de mimos. Como la actitud del maestro era muy conocida, muchas madres entregaban al cuidado de don Calixto Ruiz a sus hijos "con todo y nalgas".⁵² A pesar de todo, los niños querían a don Calixto. Después, fue a otra escuela particular de su padrino para nuevamente ir a una oficial, donde terminó su primaria. El director de dicha escuela, Francisco Gómez Carrión, era mal maestro y peor poeta, "aunque politiquero de buena cepa mexicana". Hacía firmar solicitudes para mejorarla aunque en realidad eran peticiones dirigidas al Congreso de la Unión para incorporar el cantón al estado de Aguascalientes. Con todos sus defectos, gracias al maestro Carrión, Salado Álvarez aprendió el *trivium* y el *quadri-um* de la enseñanza primaria, que consistía en leer, escribir y contar.

Con todo y lo aislado, el pueblo gozaba, desde los inicios del Porfiriato, de imprenta y telégrafo.⁵³ Tenía cinco escuelas particulares,⁵⁴ además de las tantas oficiales a las que asistió Salado Álvarez. La instrucción que se ofrecía en ellas era "democrática", pues la mitad de los 300 alumnos eran hijos de campesinos (que faltaban en época de siembra), otro 40% eran hijos de "honrados menestrales" y el resto eran vástagos de la burguesía de comerciantes, profesionales y empleados.⁵⁵ La población heterogénea de muchas escuelas hacía que la educación fuese personalizada y más bien gracias al método que a las materias de enseñanza los alumnos porfirianos adquirían la instrucción primaria.⁵⁶

La impresión de la escuela a la que asistió Vasconcelos en Toluca no fue tan positiva. Las condiciones físicas del inmueble eran deplorables y el maestro era pretencioso y mediocre. Estas condiciones, según Vasconcelos, no eran las normales en el Estado de México, prestigiado en esa época por contar con buenas escuelas (más que en ninguna otra entidad del país) y personal apto, gracias a su ilustre gobernador Vicente Villada. Lo extraño era que la escuela a la que asistía Vasconcelos dependía directamente del Instituto Científico y Literario, famoso por su nivel académico. Según Adolfo Dollero, un científico que realizó un viaje por toda la república en 1910, "la instrucción pública era 'regular' en Toluca, mas no así en el resto del Estado de México",⁵⁷ que estaba orgulloso de tener establecimientos escolares en muchos pequeños poblados y hasta en gran número de rancherías y haciendas.

Notas de la lectura

- ¹ Cosío Villegas, 1985, t. II, p. 401.
- ² Dumas, 1986, t. II, pp. 62-63.
- ³ Dumas, 1986, t. II, p. 67.
- ⁴ *Boletín Instrucción*, 1905, t. V., p. 858. La asistencia media era de un 50%; Meneses. 1983, p. 520.
- ⁵ *Informes*, 1911, t. II, pp. 563-564.
- ⁶ *Diario de los debates*, 8a. legislatura, 1897, t. I, p. 677.
- ⁷ *Informes*, 1911, t. II, p. 388.
- ⁸ *Boletín Instrucción*, 1906, t. V, p. 542. Había, por otra parte, 26 escuelas primarias superiores generales y 296 elementales.
- ⁹ *Informes*, 1911, t. III, pp. 103, 359-365, 434, 588.
- ¹⁰ *El imparcial*, 14 de febrero de 1904; en Dumas, 1985, t. II, p. 147.
- ¹¹ *Boletín Instrucción*, 1906, t. V, pp. 685-703.
- ¹² Aunque otros lo superaban, como Coahuila, que tenía en 1882 una escuela por cada 623 habitantes; González Navarro, 1985, p. 581.

¹³ *Informes*, 1911, t. II, pp. 34, 225, 259, 360, 380, 393, 449, 454, 515, 705, 757; t. III, pp. 42, 52, 161, 295.

¹⁴ González Navarro, 1985, p. 573.

¹⁵ Cosío Villegas, 1985, t. II, p. 397.

¹⁶ *Revista Positiva*, en Dumas, 1986, t. II, p. 193.

¹⁷ Dumas, 1986, t. II, p. 195.

¹⁸ A principios del Porfiriato, Guerra tenía 36% del presupuesto total y Educación sólo 3%; en cambio, en 1910 Guerra disminuyó a 21% y Educación subió a 7%. El mismo fenómeno se observa en los estados. Véase González Navarro, 1985, pp. 673-674

¹⁹ Dumas, 1986, t. II, p. 271.

²⁰ Carta a Limantour, en Dumas, 1986, t. II, p. 300.

²¹ En *Informes*, 1911, t. I, p. 427

²² En un discurso pronunciado en la Cámara de Diputados al ampliar el informe presentado al Congreso de la Unión el 10 de diciembre de 1908 en Sierra, 1984, t. V, pp. 397-411.

²³ Dublán y Lozano, 1876-1912, t. XI, p. 20; Castillo, 1968, pp. 137-139.

- ²⁴ *La Enseñanza Normal*, octubre de 1908.
- ²⁵ En España se llamaba sistema de enseñanza y en Francia modo de enseñanza; en México se prefirió usar modo de organización. Castellanos, 1909, p. 159.
- ²⁶ Castellanos, 1909, p. 159.
- ²⁷ Esta medida no fue aprobada por el Primer Congreso ya que la falta de recursos del país hacia imposible que se dotara a todas las escuelas de maestros. Meneses, 1983, p. 384.
- ²⁸ *Informes*, 1911, t. I, p. 428. Las escuelas de primera clase estaban destinadas a poblaciones de más de 9 000 habitantes; las de segunda, de más de 5 000, y las de tercera, de más de 2 000. *Informes*, 1911, t. II, p. 302. En Querétaro se dio el nombre de escuelas de primero, segundo y tercer orden y en Pachuca en tres cursos: inferior, medio y superior. *Informes*, 1911, t. II, p. 703, t. III, p. 13.
- ²⁹ *Informes*, 1911, t. II, p. 303.
- ³⁰ Como en Nuevo León, *Informes*, 1911, t. II, p. 592.
- ³¹ En 1883, por ejemplo, en el 4o. cantón de Jalisco, las haciendas La Lagunilla y los ranchos San Antonio y La Barranca tenían escuelas en sus propiedades y en el 12o. cantón, la hacienda de San Andrés, AHJ, SC e IP 4-882; Jal/190. También la hacienda de Tepetates, Hidalgo; Bazant, 1979. Véanse las memorias del Estado de México, como la de 1878, p. 71. Esta entidad tenía escuelas en algunas hacienda desde 1826; véase Guerra, 1988, t. I, p. 412, y anexo 1 del capítulo IV de esta obra. En la hacienda de San Pedro Tejalpa, municipio de Zinacantepec, el dueño mantenía dos escuelas y representaba las obras teatrales escritas por él como Fatalidad, Luna Marez, 1990, p. 177. También existía el caso de que algunas haciendas (como la de Santa Catarina, en el municipio de Lerma) y ranchos (San Agustín, en el mismo municipio) prestaban locales y útiles escolares y el gobierno pagaba los sueldos de los maestros; AMT, *Gaceta del Gobierno*, 10 de enero, 1890. En la hacienda de San Nicolás Amajac, además de que se les daba escuela a los niños de los peones, se procuraba darles trabajo, aun fuera del ciclo agrícola; Ballesteros, 1990, p. 84.
- ³² Municipalidad de México, 2; de Guadalupe Hidalgo, Azcapotzalco y Tacuba, 3; de y Cuajimalpa, 4; de Mixcoac y Tlapan, 5; de Coyoacán y San Angel, 6; Ixtapalapa, 7; Xochimilco, región oriental, 8; Xochimilco, región occidental 9; Milpa Alta; *Informes*, 1911, t. I, p. 429.
- ³³ Junta revisora de la ley de instrucción primaria, Abril 6, 1905, en Vaughan, 1982, t. I, p. 113.
- ³⁴ *Informes*, 1911, t. I, p. 436.
- ³⁵ González Navarro, 1956, p. 123.
- ³⁶ González Navarro, 1956, p. 123.
- ³⁷ *Informes*, 1911 t. I, p. 432.
- ³⁸ *Informes*, 1911, t. II, pp. 97 y 98.
- ³⁹ *Informes*, 1911, t. II, p. 387.
- ⁴⁰ *Años*, 1974, p. 123.
- ⁴¹ AMT, *La Gaceta de Gobierno*, 10 de enero de 1890.
- ⁴² Castellanos, 1907, pp. 172-173, en Meneses, 1983, p. 419.
- ⁴³ Horcasitas, 1974, pp. 11-73.
- ⁴⁴ Bazant, 1983, p. 379.
- ⁴⁵ Datos transmitidos por Guillermo Pérez Acosta, tío abuelo de la maestra Sonia Pérez Toledo.
- ⁴⁶ *Memoria Sonora*, 1891, p. 4.
- ⁴⁷ *Informes*, 1911, t. I, p. 59.
- ⁴⁸ *Informes*, 1911, t. I, p. 60.
- ⁴⁹ *Años*, 1974, p. 123.
- ⁵⁰ Salado Alvarez, 1946, t. II, p. 192.
- ⁵¹ Salado Alvarez, 1946 t. I, pp. 99-100, 101.
- ⁵² Salado Alvarez menciona que en 1908 sus hijos fueron "azotados" en la Force School de Washington, donde se educaba Quintin Roosevelt, hijo del entonces presidente de Estados Unidos; 1946, t. I, p. 102.
- ⁵³ Salado Alvarez, 1946, t. I, pp. 103-104.
- ⁵⁴ AHJ, IP4-896, TEE/216.
- ⁵⁵ Salado Alvarez, 1946, t. I, p. 120.
- ⁵⁶ Véase Valadés, 1985, pp. 154-155.
- ⁵⁷ Dollero, 1910, p. 481.

TEMA 3. La escuela pública y el reconocimiento legal a la docencia como profesión

LECTURA: ¿DEBE EXIGIRSE TÍTULO A LOS PROFESORES DE INSTRUCCIÓN PRIMARIA? *

En la lectura recomendada, Justo Sierra aporta elementos para debatir en relación con la pregunta ¿Debe exigirse título a los profesores de instrucción primaria?.

Su posición personal es que dado el insuficiente número de maestros para atender las necesidades de la escuela pública no era conveniente poner "trabas", en este caso la exigencia de título profesional, al ejercicio de la docencia.

Para él la libertad de enseñanza y de ejercicio profesional planteados en la Constitución de 1857 tienen un carácter condicional, ya que tienen como límites el derecho de terceros y la moral. Ello garantizaba un ejercicio de la docencia adecuado a los principios liberales de la citada Carta Magna y no tendría razón de ser una mayor regulación por parte del Estado, ya que, en términos sociales nadie dudaba de lo que resultaba una mayor preparación pedagógica de los profesores.

Por lo anterior, insistió en la necesidad de un mayor compromiso del Estado para resolver los problemas que presentaba la formación de docentes y su ejercicio profesional. Problemas que son ampliamente tratados por Milada Bazant en su texto "La popularidad del magisterio".

SEGUNDO CONGRESO NACIONAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1)

Sesión del 20 de enero de 1891

El discurso que acabáis de oír es, en mi opinión, un síntoma claro de que el debate declina y se acerca forzosamente a su fin. (2)

Después de la refutación vigorosa que en la primera sesión hicieron del dictamen los señores Pérez Verdía y Lombardo; después del luminoso resumen en que el señor Pineda expuso sus ideas en contra de la parte jurídica del citado dictamen, el asunto se ha reducido, se ha circunscrito a una cuestión que me parece agotada en sus elementos de debate. En vano, con impecable corrección, el señor presidente de la comisión ha traído razones que parecían aparentemente reforzar en algunos puntos sus argumentos primeros; el señor Mateos, en su brillante

* Justo Sierra. "¿Debe exigirse título a los profesores de instrucción primaria?" en *Obras completas de Justo Sierra. La educación nacional*. Tomo VIII. México, UNAM, 1948, pp. 244-253.

peroración, pudo deshacer fácilmente lo poco que hería de lleno la materia constitucional el discurso del señor Aguilar, y la cuestión, lo repito, está a punto de ser agotada.

Es claro, en mi sentir, que fue propósito firme del legislador constituyente poner fuera de alcance de los poderes públicos la libertad de enseñanza, y fuera de los principios metafísicos en que se apoyaba en el criterio general del Congreso constituyente cada una de estas libertades; había tres puntos o tres circunstancias históricas que lo hacían urgente y de palmaria importancia: en primer lugar es necesario protestar contra la tiranía que desde los tiempos coloniales se ejercía en nombre de la religión y que en la última dictadura había llegado a un extremo sangriento y doloroso; en segundo lugar era preciso colocar las ideas nuevas bajo la égida sagrada de la ley para poder preparar los elementos de la futura reforma en el libro, en la tribuna, en la cátedra; y en tercer lugar era forzoso, viendo hacia el futuro, armar el verbo incoercible del pensamiento humano contra toda tentativa de presión oficial, contra todo dogma político o filosófico que, prohijado por el Estado, quisiera imponerse a la manifestación libre de la idea: Y esto era bueno y sano entonces, y sigue siendo todavía.

El artículo constitucional pudiera enunciarse, en términos equivalentes a los que usó el legislador constituyente, de este modo: las profesiones son libres o no, según la ley lo permita; sólo una es enteramente libre: la profesión de maestros, porque la enseñanza es libre. Este, para mí, es el verdadero espíritu del artículo 3o. de la Constitución.

Hace algunos años que el que tiene la honra de dirigiros la palabra presentó a la Cámara de Diputados un proyecto de ley orgánica del artículo 3o. de la Constitución, que poco más o menos decía en su parte substancial lo siguiente: "La enseñanza es libre, pero la instrucción es obligatoria; todas las profesiones son libres para su ejercicio, exceptuando la profesión del maestro de escuela elemental", y este error, señores, provenía de un honda preocupación; y tal vez a esta preocupación obedezca más o menos inconscientemente la comisión dictaminadora.

Ante el espectáculo que por entonces presentaban las escuelas católicas, cuando el que presentaba aquel proyecto se creía con datos suficientes para poder asegurar que se trataba de dividir sistemáticamente el alma de la patria futura, que se trataba de crear y fomentar sistemáticamente el odio y el aborrecimiento a las instituciones, era preciso buscar un medio, en el sentir del que entonces propuso la iniciativa, para ahogar el germen de esta tentativa de división irremediable y de discordia en la sociedad mexicana del porvenir.

La verdad es, señores, que tamaño error era disculpable desde este punto de vista. Se trataba de intereses vitales, y si el remedio no era eficaz, si el remedio no era adecuado, el mal era evidente en mi sentir. Sin embargo, haciendo un examen un poco más detenido de la disposición constitucional, se puede afirmar que la libertad de enseñanza enunciada en términos tan claros, tan precisos, en el artículo 3o. de la Constitución, es una libertad condicional. Yo no estoy de acuerdo con la teoría del señor representante Lombardo, que nos afirmaba aquí que se trataba de una libertad absoluta; no ciertamente: las disposiciones absolutas sólo se toman para el mundo de lo absoluto. Con evidencia debía haber condiciones para el ejercicio de esta libertad; pero estas condiciones, en términos de derecho constitucional, ¿podían buscarse fuera de la Constitución misma? Imposible; si existen, sólo en la misma Constitución pueden existir.

En su gallardísimo discurso nos hacía ver el señor Aguilar que era imposible considerar el artículo 3o. sin su liga forzosa con el artículo 4o. Y esto es cierto, y lo es por consiguiente que si el ejercicio de toda profesión tiene por límites el derecho de tercero, de la moral, de la sociedad, claramente esta condición limita también la libertad de enseñar, que es el ejercicio de una profesión sin condición previa, más no sin condición posterior.

Es cierto que el más conspicuo de nuestros jurisperitos en materia constitucional, el señor [don Ignacio L.] Vallarta, cuyas doctrinas prohijaba el señor Pérez Verdía en la tribuna, ha dicho que la palabra profesión usada en el artículo 4o., no puede ni debe entenderse de la misma manera que la usada en el artículo 3o. Esto no es posible, en mi sentir, porque en el tecnicismo de la Constitución deben entenderse de la misma manera los términos idénticos y atribuyéndoles idéntico sentido, lo que es elemental en el arte de la exégesis. De donde infiero que con toda evidencia cuando, trataba el artículo 3o. de profesiones, se refería al mismo género de trabajo que el artículo 4o.

El señor Pérez Verdía dijo en su discurso: "Pero es necesario distinguir entre enseñar una profesión y ejercerla; en el artículo 3o. se trata de la enseñanza de la profesión y en el 4o. se trata del ejercicio de las profesiones."

La diferencia es muy sutil y abstrusa. Indudablemente enseñar es ejercer la profesión de enseñar, y es seguro que bajo los dos conceptos estas palabras tienen el mismo significado. Así pues, los temores que se podían abrigar sobre el ejercicio de la libertad de enseñanza en sentido hostil a los derechos que la comisión pretende resguardar, caen por tierra: se trata de una libertad, que no puede ir más allá de los límites que le están marcados precisamente en la Constitución: no pueden dañar los principios morales, no pueden lastimar los intereses sociales, porque la sociedad puede ser definida por la ac-

ción gubernativa en los términos que la ley constitucional disponga. Pero no se puede ir más allá; la condición previa que la comisión pretende no es constitucional; no lo es tampoco el ejercicio del derecho consignado en el artículo 3o. que preconizan los impugnadores del dictamen.

El presidente de la comisión ha hecho uso, y estaba en su perfecto derecho, de sus conocimientos jurídicos en este caso, y nos ha expuesto con claridad y elegancia las reglas fundamentales de toda buena interpretación para deducir de ellas que la interpretación, sostenida en el dictamen era correcta. Mas entre todas esas reglas olvidó una que es, sin embargo, de buen sentido y perfectamente sabida.

Si alguna cosa resulta en relieve en este debate en que se defienden con igual calor encontrados intereses, es que ambas interpretaciones dejan dudoso el punto interpretado; cuando menos, no lo pueden sacar del campo de lo discutible; cabe entonces la aplicación de la regla a que acabo de referirme y es ésta: *En materias dudosas debe optarse por la libertad.*

Esto, en mi sentir, deja la cuestión completamente dirimida. Respecto de los temores de orden secundario que la comisión nos ha puesto de manifiesto por medio de su órgano el señor Aguilar, como esos daños y perjuicios de tercero que él llamaba, quizá exagerando un poco esta noción; es decir, el perjuicio que se resentiría de una educación impartida en esos antros en que ni la higiene del espíritu ni la del cuerpo pueden acatarse, esto absolutamente está fuera de lugar como defensa de la tesis de la comisión, puesto que se trata de cuestiones de policía, y que estas cuestiones pueden y deben resolverse por la autoridad administrativa sin necesidad de autorización nuestra: en efecto, no se necesita ni la de la Constitución, ni de los poderes que pueda otorgar la Constitución, ni de ningún Congreso, para ello; la autoridad administrativa en sus facultades naturales congénitas tiene la de velar por los intereses públicos, y en este sentido podrá impedir todos los abusos con que nos amedrentaba el señor Aguilar.

Me parece, señor, que no necesitamos más que la conciencia de que se trata de una libertad, cuyo ejercicio es en suma condicional, y el deber en que hemos puesto, al gobierno y a los gobiernos locales, de velar por la ejecución del programa obligatorio de enseñanza, para tener completa satisfacción en todos nuestros deseos. Desde el momento en que el programa obligatorio debe observarse, desde el punto que debe enseñarse bien, desde el momento en que es preciso presentar una prueba de que el programa se ha cumplido, y desde el punto en que, además de todo esto, les está vedado a los maestros de escuela, tengan o no título, infringir los preceptos morales y atacar los intereses de la sociedad, ¿qué más pedimos?

Por todo ello tengo para mí que el voto particular del señor Pineda, que pretende la reforma del artículo constitucional, va mucho más allá de nuestras necesidades. Es preciso tener en cuenta dos cosas: primera, que creando la ley de instrucción obligatoria, hemos exigido del gobierno federal y de los gobiernos de los Estados un número extraordinario de sacrificios para poder llevarla a su realización, y es natural que si hemos exigido sacrificios supremos, si hemos puesto a los gobiernos en el caso de allegar crecidos recursos para dar cumplimiento a nuestro programa, que nosotros juzgamos de redentor efecto en nuestro estado social, es preciso que no se los cercenemos por otra parte, reduciéndolos a la impotencia, exigiendo condiciones de dilatada realización en los maestros; al contrario, démosles todos los medios para difundir la enseñanza; facilitemos, no multipliquemos los obstáculos. En segundo lugar, también precisa tener en cuenta que sean cuales fueren los fundamentos del capítulo de los derechos del hombre, cuando se trata de libertad no es posible, no es bueno restringirla; sería un contrasentido que un Congreso de Instrucción solicitase la restricción de la libertad de enseñanza; hay cosas que están juzgadas y condenadas con sólo enunciarlas.

Debemos tener en cuenta que en estos derechos, que podrán o no tener en su origen los conceptos metafísicos, que nuestros padres los constituyentes llamaban dogmas, que en estos derechos, repito, se han incorporado todas nuestras esperanzas, que ellos son el símbolo o la fórmula que indica que la circulación tiene plena conciencia de sí misma, que ellos deben representar para nosotros el ideal hacia el cual avanzamos, ideal que es y ha sido ya, y seguirá siendo, el factor supremo quizás de la evolución de la sociedad mexicana.

El señor Pineda nos dijo elocuentemente que la Constitución acaso no debió tocarse en los puntos en que se ha reformado, mas sí en este que él propone. A esta doctrina que me parece grave, yo contesto: al contrario, me parece que la Constitución en asuntos de organización política puede tocarse sin peligrosas trascendencias, sin la ascendencia que podía tener el hecho de modificarla en el capítulo de los derechos del hombre; por eso cuando alguna vez se ha reformado dicho capítulo ha sido para ampliar una libertad. Por este motivo creo que sería imposible a este Congreso el coadyuvar a la pretensión de mi ilustrado amigo el señor Pineda, que pide la reforma de la Constitución en su artículo 3o.

El representante a que aludo basaba esta pretensión en la idea que se ha formado de los deberes del Estado respecto de la instrucción primaria; pero como de esta idea infiere otra que va derechamente en contra de la enseñanza científica oficial, me veo precisado a protestar contra ella.

La teoría del señor Pineda es ésta: el Estado no tiene más funciones que las de orden y de justicia, para lo cual

tiene la fuerza; es, pues, su papel, un papel de gendarme y de juez. Esta noción del Estado se basa sobre otra teoría de la sociedad, en virtud de la cual toda sociedad se compone de una agregación aritmética de individuos que comisionan al grupo que ejerce el poder público para velar por el orden, para velar por la seguridad y para distribuir la justicia según los principios del derecho.

Tal teoría, señores, sostenida con tan elocuente e intrépida dialéctica por el señor Pineda, es, lo reconozco, semejante a la de grandes pensadores modernos; es la de los grandes economistas liberales de la escuela inglesa, y, cosa singular, está ya en germen, y no en germen, sino formulada explícitamente quizás en *El contrato social* de Juan Jacobo Rousseau. Un gran sociólogo, el más grande acaso entre los vivos, Herbert Spencer, la ha hecho suya en términos admirables en su obra *El individuo contra el Estado*.

¿Pero en nombre de qué se puede sostener esta teoría? Se trata de una teoría sociológica, nos dijo el señor Pineda. Ahora bien: si la sociología es una ciencia positiva, forzosamente estará fundada sobre la experiencia, probablemente estará fundada sobre las observaciones, y entonces, pregunto: ¿En dónde el señor Pineda ha visto al Estado reducido a sus simples funciones de gendarme y de juez; en dónde, a través de los tiempos, en dónde, en el espacio del mundo actual, el Estado no ha ejercido, no ejerce funciones de tutela, funciones de protección? Efectivamente, en la antigüedad, la sociedad griega absorbía las funciones del individuo, las subordinaba completamente a sus fines políticos y sociales; la romana absorbía los latentes derechos individuales, la personalidad individual toda en la vasta unidad del mecanismo imperial, y formulaba con claridad soberana el derecho absoluto del Estado. En la Edad Media, la Iglesia se encargó de esta absorción, y después; al renacer la sociedad laica, ésta trató a su vez de absorber al individuo al constituir las monarquías absolutas. Y en nuestros tiempos, señor, dejando la cuestión histórica y viniendo a la cuestión actual en nuestros tiempos, ¿no vemos a la individualista Inglaterra, la patria del gran pensador Spencer, no la hemos visto tomar disposiciones que restringen de una manera directa, por ejemplo, el derecho de la propiedad en Irlanda, en virtud del poder ingénito del Estado de sacrificar el derecho individual cuando a ello apremian las necesidades sociales? Y la democracia individualista que ha tenido gigantesco desenvolvimiento a nuestras puertas, ¿no se nos presenta cada vez más empeñada en reducir sus funciones, a velar por el orden y a ejercer la justicia, sino ejerciendo funciones de tutela moral y religiosa en materia de costumbres sociales? ¿no se nos presenta creando barreras ante los trabajadores asiáticos para impedir la competencia con el trabajador americano? ¿no levanta en estos momentos una verdadera muralla de China ante el comercio del mundo, que se llama las



tarifas Mac Kinley? ¿y estas no son funciones de protección y de tutela? Indudablemente que sí.

Entonces no es de la experiencia, no es de la observación de donde ha podido tomar sus nociones de Estado reducido al papel de gendarme y de juez el señor Pineda; se trata, en suma, de una simple abstracción, de algo que está fuera del tiempo y del espacio.

Pues bien: ni aun en este terreno puede sostenerse la teoría; si es posible que haya una ciencia social, evidentemente es porque la sociedad está sometida a leyes fijas, como cualquier otro organismo, y si la sociedad es un organismo sometido a leyes fijas, entonces quiere decir que debe tener una vida propia, una vida diferente de las celdillas o de los individuos que forman su unidad fundamental.

Pues bien, si la sociedad es un organismo, ¿qué papel desempeña el Estado? El Estado desempeña el papel de órgano de los intereses comunes, de órgano de la totalidad, y desde el momento que la totalidad está bajo la inspección y vigilancia del Estado, desde el momento que los derechos de todos pueden tener un representante en este órgano especial que se llama el Estado, que tiene su vida dentro del organismo común, pero que es una vida distinta de la vida de los individuos, puesto que los individuos hacen en la sociedad el papel de los elementos que nacen y mueren en el turbión infinito de la vida; desde el punto que se admita todo esto, como tiene que admitirse, entonces debe agregarse a las de juez y gendarme, que se concedan al Estado, otras de primera importancia, como la de civilizador, la de promotor de la evolución, la de creador, por medio de la educación, de actividades individuales, la de coordinador de estas actividades para encaminarlas hacia un fin general.

Pero esto, ¿de qué manera puede hacerlo? Pues de una sola: procurando facilitar la selección, porque es el único modo de marchar en toda evolución. Y ¿qué quiere decir selección? Pues nada más que educación. ¿Y esto puede referirse simplemente a la educación primaria?

Nada educación en todas sus manifestaciones; la educación científica por consiguiente, es decir, la que hace de la ciencia un supremo factor de progreso; así considerada, con evidencia entra en el radio de acción del Estado; sin duda no está fuera de la acción del individuo; pero debe estar además, sobre todo, bajo el cuidado superior del Estado.

Se nos dice que el Estado no tiene doctrinas científicas, y que si las tiene, entonces las impondría, y entonces muere la independencia de la ciencia, y sin independencia, la ciencia no es elaborable.

Yo creo que lo mismo podría decirse de la ciencia exclusivamente encargada al cuidado individual. Si dejáis la ciencia sometida o subordinada a los intereses estrechamente utilitarios del individuo, la ciencia no podrá involucrarse.

¿Qué nos dice la observación y la experiencia en este caso? Pues que bajo los auspicios de este gran civilizador que se llama el Estado, es como la ciencia ha podido progresar desinteresadamente, y para que la ciencia progrese es preciso que se elabore sin tener en cuenta para limitarse las estrechas condiciones de la realidad momentánea que la rodean. Y si esto es así, ¿qué otro poder, qué otro cuerpo podía tener la potencia suficiente para allegar en torno al pensador todos los elementos, algunas veces excesivamente costosos, fuera del alcance de los recursos individuales que puede necesitar para continuar su obra?

Si alguna vez estos elementos pueden encontrarse fuera del Estado, es en el Estado en donde se encuentran generalmente; regístrese la historia de los descubrimientos de nuestros días, regístrese la obra magna de nuestro adelantamiento intelectual, y se verá que bajo los auspicios del Estado surgen por todas partes sabios que se lanzan a desconocidos horizontales.

Después de esta digresión que, como los señores representantes habrán advertido, no deja de tener su interés respecto de las labores que tiene en estos momentos entre manos el segundo Congreso de Instrucción; me permitiré manifestar que a mi modo de ver, el asunto que se nos ha sometido está fuera de nuestro dominio; yo creo que vamos marchando por un camino en que no tenemos ninguna luz en nuestro carácter de Congreso de Instrucción, de reunión pedagógica; ninguna luz que nos pueda guiar de una manera segura hacia un fin determinado; creo, en suma, que si es cierto que la cuestión de títulos en materia de instrucción elemental difícilmente podía formularse de otro modo que como nos la ha formulado el cuestionario de noviembre de 1886, es cierto también que nosotros somos radicalmente incompetentes para resolverla en los términos en que se nos ha propuesto.

Nada significaría nuestra opinión para el gobierno que nos consulta y para la sociedad que nos escucha; nosotros no tenemos la autoridad técnica, la autoridad profesional que necesitaríamos tener para resolver un punto, por extremo delicado, de derecho constitucional; no importa que pudiera haber entre nosotros, como de hecho los hay, quienes pudieran estudiar esta cuestión; no importa que los representantes todos puedan escudriñarla con éxito; no es esto lo que quiero decir: lo que repito es que nuestra misión técnica, nuestra misión oficial, como Congreso de Instrucción, no puede ser nunca la de resolver un punto de derecho constitucional; esto queda a las conferencias de legistas, esto queda a las conferencias jurisprudenciales, ellos sí tienen autoridad para poder dilucidar la cuestión y para poder resolverla, de manera que su opinión se tenga en cuenta para la resolución que el gobierno pudiera dar en esta clase de asuntos; pero nuestras opiniones como asociación pedagógica, como segundo Congreso de Instrucción, no pueden

tener peso en este asunto, no están autorizadas, no pueden tener prestigio alguno.

Por esto es por lo que nos encontramos en este camino del que oficialmente podemos salir; por eso es por lo que si votásemos en contra del dictamen de la mayoría, y si por no parecernos enteramente necesaria la reforma propuesta por el señor Pineda, votásemos en contra de su voto particular, nos encontraríamos con la dificultad inmensa de dar una respuesta a la cuestión que nos ha sometido; por eso precisamente: porque no tenemos ninguna autoridad científica para resolverla.

Y ya que hablo de nuestra competencia, séame permitido decir dos palabras, que me parecen vienen al caso, respecto de algunas ideas emitidas por el señor representante Lombardo, en la primera sesión en que se trató de este punto.

Su señoría ha manifestado que desde el momento que se nos ha reunido en nuestra calidad de Congreso, es porque se supone que debemos ser hombres prácticos, hombres destinados a resolver los asuntos en presencia de la sociedad, de lo que es posible, de lo que puede organizarse. Para elaborar la teoría, dijo con mucha justicia el señor representante Lombardo, no se necesitaba por cierto la reunión de ningún Congreso; esa teoría consta ya en libros que hacen plena autoridad en esta materia; allí existe toda la teoría pedagógica, y desde el momento en que nos reunimos aquí, es preciso tener en cuenta la terrible, la tristísima situación porque atraviesa nuestro país, en materia de instrucción, si queremos hacer algo verdaderamente práctico.

No estoy enteramente de acuerdo con este modo de ver; yo podría retorcer el argumento del señor Lombardo y decirle: desde el momento en que no podemos salir de un *statu quo*, que nuestra misión es simplemente dar testimonio de una realidad superior, terrible, de una desgracia inmensa, desde este momento nuestra misión no tiene objeto: si sólo debemos sancionar la vida inferior del organismo escolar adecuado a tan triste situación ¿a qué necesidad corresponde el Congreso de Instrucción? Es completamente inútil. ¿Es, pues, otra nuestra misión?

Notas de la lectura

(1) El segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública se reunió para discutir y resolver algunas cuestiones que no pudo tratar el Congreso reunido el año anterior. La convocatoria fue expedida el 19 de junio de 1890 y el Reglamento de la reunión el 31 de octubre. La sesión preparatoria se realizó el 29 de noviembre, y en ella fue electo presidente don Justo Sierra. Los trabajos formales comenzaron en la sesión del 10 de diciembre y se prolongaron hasta el 28 de febrero de 1891, fecha de la sesión

Nuestra misión en este punto, en mi humilde opinión, es conciliar la teoría con la práctica, es buscar las condiciones de realización de la teoría, dada nuestra situación social; procurar realizar el progreso, no simplemente dando testimonio de lo existente, sino buscando el modo de salir de ese presente agobiador, de encontrar algo que nos lleve de la obscuridad a la luz; sin esto, no se explica nuestra reunión aquí; sin eso, nuestros trabajos no tienen absolutamente significación alguna.

No molestaré por más tiempo la atención de los señores representantes; llegado el caso de la votación y en la hipótesis de que pudiera votarse en contra, así el dictamen que estamos debatiendo, como el voto particular del comisario disidente, en este caso, sin esperanza de acierto, lo confieso, y para no dejar sin contestar la pregunta que en términos tan claros se nos ha hecho en el cuestionario, formularé algo que pud era parecer una solución, mejor dicho, algo que es como la manifestación de lo que está en la conciencia de todos nosotros y que sometemos respetuosamente a la opinión ilustradísima de los señores que me escuchan.

¿Conforme al artículo 30. de la Constitución, el profesorado de instrucción primaria necesita título para su ejercicio? El Congreso estima que su resolución sobre el asunto a que se refiere la pregunta anterior debe concretarse a manifestar que cree de capital importancia que los profesores de instrucción primaria elemental tengan un título pedagógico, y que espera que tanto el gobierno general como los de los Estados fomenten con el mayor empeño la creación de estudios normales para que puedan ponerse al frente de las escuelas públicas, profesores normalistas, por exigirlo de consuno la ciencia y los intereses sociales.

Repito, sólo llegado el caso de una votación contraria, formularía esta contestación, aunque quién sabe hasta dónde podría ser mejor eliminar la cuestión; pero, lo repito, si llegase el caso, tendré el honor de presentar al Congreso, en forma de proposición, la solución que acabo de presentar, para que tomándola en cuenta la comisión, le dé una forma propia y adecuada.(3)

de clausura. *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública México*, Imp. de "El Partido Liberal", 30. de la Independencia núm. 11-1891.

(2) Se discutía el dictamen de la comisión de títulos en lo relativo a esta pregunta del cuestionario: "¿Conforme al art. 30. de la Constitución, el profesor de instrucción primaria necesita el título para su ejercicio?" Acababa, por la afirmativa, el profesor Andrés Oscoy, representante por el Distrito Federal. Los oradores a continuación aludidos son los licenciados Luis Pérez Verdía, Alberto Lombardo Pineda y Rosendo Pineda, representantes, res-



pectivamente, por Jalisco, Guerrero y distrito sur de Baja California. El presidente de la comisión de títulos era el licenciado Rafael Aguilar, representante por Puebla.

(3) *Segundo Congreso* (cit) p. 174. Al final el Congre-

so no aceptó ni el dictamen de la Comisión ni el voto particular del señor Pineda; el punto quedó sin resolución, puesto que Sierra no insistió en la proposición anunciada

TEMA 4. La escuela pública y el surgimiento de instituciones formadoras de docentes.

LECTURA: LA POPULARIDAD DEL MAGISTERIO*

Milada Bazant sostiene, en su texto "La popularidad del magisterio", que es durante el Porfiriato cuando la profesión de maestro de instrucción primaria se consolidó, gracias al impulso que las nuevas necesidades que trajo aparejadas la expansión de la educación primaria y la introducción de la pedagogía moderna le dan al ejercicio de la docencia.

Según la autora, el régimen de Díaz mostró una preocupación permanente por la formación de docentes y apoyó los esfuerzos para crear instituciones en todo el país que prepararan maestros en forma moderna. Baranda, Ministro de Justicia e Instrucción Pública sostuvo que "la democracia tiene que levantarse sobre la escuela primaria y la escuela primaria tiene que ser hija de la Escuela Normal". Acorde con este pensamiento, se emprendió una gran cruzada normalista al crearse en distintas entidades del país Escuelas Normales —tanto para varones como para mujeres— y Escuelas Secundarias para Niñas, que prepararon a un número significativo de maestros.

Sin embargo los planes de estudio de estas instituciones fueron demasiado ambiciosos, cientifistas y descuidaron la preparación pedagógica del alumno, pues pretendieron formar el mayor número de buenos maestros en el menor número de años. Ello explica las numerosas reformas que estos planes sufrieron y que Bazant analiza en detalle.

A pesar del esfuerzo estatal por formar maestros y de la enorme popularidad que alcanzó esta profesión en el Porfiriato, los bajos salarios, los raquíticos niveles de vida de los docentes y las malas condiciones de las escuelas obligaron a muchas entidades a contratar gente sin preparación profesional como profesores ante el número insuficiente de estos. Este panorama provocó el descontento del magisterio con el régimen porfirista, que no dio respuesta a sus demandas y legitimó la actuación de parte del magisterio como grupo intelectual disidente.

HOMBRES Y MUJERES QUIEREN ENSEÑAR

Desde los inicios del régimen porfiriano se hizo hincapié en la necesidad de formar maestros. Hasta entonces, prácticamente no existía esta profesión, de tal

* Milada Bazant. "La popularidad del magisterio" en *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México, El Colegio de México, 1993, pp. 129-157.

manera que las personas que medianamente sabían leer, escribir y contar, se empleaban como preceptores. También era común que las personas que no podían ganarse la vida de otra manera abrieran su propia escuela:

Entonces el estudiante destripado, el abogado sin negocios, el ingeniero sin ingenio, la viuda desolada, la anciana achacosa y la beata paupérrima, creían que lo más fácil y adecuado para acabar bursátiles penurias era abrir una escuela y hacer deletrear a los niños el silabario de San Miguel y hacerles pintar palote y trazar malos garabatos.¹

Era posible porque el plan de estudios era muy reducido; tan sólo comprendía lectura, escritura y algo de aritmética y, además, no habiendo Normal se tenía que emplear a maestros empíricos.² Posteriormente, los ramos de instrucción aumentaron y se pensó que no era suficiente sólo conocerlos, sino que era indispensable enseñar a enseñar. La misión de los maestros no sólo era inculcar conocimientos a los alumnos, sino educarlos, esto es, ver por el desarrollo integral del niño en sus partes física, moral e intelectual. La pedagogía empezó a estar de moda y se pensó que la profesión de maestro era la más difícil porque su ejercicio no afectaba tan sólo a un reducido número de individuos, "sino a la familia, a la sociedad, a la patria, a la humanidad entera; y los daños causados por una mala educación son por lo general irreparables, de mayor trascendencia social y no de tan fácil conocimiento como los ocasionados por la impericia de un médico, de un abogado, un ingeniero, etc".³

En 1879 se habían fundado en el Distrito Federal dos academias de profesores predecesora de la Normal y modelo para el resto del país, cuyo objeto había sido "uniformar la enseñanza de todas las escuelas nacionales primarias y mejorar en ellas la instrucción en el sentido que exigen los adelantos modernos".⁴ En años anteriores habían surgido otras normales como las de San Luis Potosí, Guadalajara, Puebla y Nuevo León. Sin embargo la primera escuela reformista surgió en Xalapa en 1855 y ha sido considerada como la "gran cruzada normalista"⁵ en el país. Aquí, Rébsamen planeó y organizó la primera institución que debía preparar maestros "en forma moderna"; básicamente cursos de pedagogía y la acertada combinación de la teoría con la práctica. La fundación de la Normal capitalina al año siguiente fue importante no por su originalidad sino por su carácter federal y nacional, por lo que sería una copia, a veces idéntica, en los demás estados de la república.

Desde que Joaquín Baranda tomó posesión del cargo de secretario de Justicia e Instrucción Pública, en sep-



tiembre de 1882, manifestó que "el pensamiento dominante del gobierno" había sido y era "el de la fundación de una Escuela Normal para crear, enaltecer y recompensar dignamente al magisterio".⁶ Acordó entonces, con el presidente Manuel González, que el periodista, escritor y maestro Ignacio Altamirano, cuya trayectoria en materia educativa era bien conocida, formulara un proyecto de organización de la Escuela Normal de Profesores. Basándose en "la legislación escolar de todos los países civilizados" y en libros adquiridos tanto en México como en Europa, presentó el proyecto tres años después.⁷ Dicho proyecto se sometió a discusión y un vez revisado se dio lugar al reglamento del 2 de octubre de 1886, en virtud del cual se establecieron los estudios normalistas.

En el discurso inaugural de la Escuela Normal para Profesores, el ministerio de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, enaltecía la función del maestro, quien, como el sacerdote, era el apóstol de la religión del saber:

Al tratar de crear la escuela, surge en el acto la necesidad de formar al maestro. Como al establecer el templo se piensa en el sacerdote; como al fundar la religión se cuenta con el apóstol; como para hacer la propaganda es indispensable el misionero; así para levantar los institutos de instrucción primaria a la altura de su objeto trascendental, ha sido necesario pensar en el maestro de escuela, que es el sacerdote, el apóstol de la religión del saber, el misionero que derrama en terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia, a cuya sombra pueden llegar las naciones a ser verdaderamente libres y felices.⁸

Proudhon afirmaba que "Democracia es demopedia", es decir, instrucción y enseñanza de todos los días y de todos los grados, y Baranda agregaba: "Este es el credo de nuestro sistema de gobierno. No hay que olvidarlo: la democracia tiene que levantarse sobre la escuela primaria y la escuela primaria tiene que ser hija de la Escuela Normal".⁹

La Escuela Normal representaba el nivel educativo más importante pues, como su nombre lo indicaba, "sirve de norma y da la regla a que debe ajustarse la enseñanza; es la escuela matriz o central de las que se derivan las demás escuelas". "Enseñar a enseñar. Este es el programa de las escuelas normales".¹⁰

Además exhortaba a todos los estados de la república a que abrieran sus propias escuelas normales sin importar el capital necesario, pues para la educación

...La república será como siempre, generosa y hasta pródiga, para completar la obra de su regeneración; y la iniciativa del gobierno federal será secundada por los gobiernos locales, por los municipios, por todos los mexicanos sin distinción de creencias ni de

opiniones, porque a la causa común de la enseñanza hay que sacrificarlo todo con noble abnegación...¹¹

El reglamento estipulaba que para ser alumno de la Escuela Normal se necesitaba tener 14 años cumplidos; la carrera debía durar cuatro años basándose en los programas y textos aprobados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. Había dos categorías de alumnos: los pensionados (que podían ser hasta ochenta) y los no pensionados. Los primeros se comprometían, una vez concluida la carrera, a enseñar durante tres años en distintas escuelas, ya fuera del Distrito Federal o en los territorios de Tepic y Baja California. Para la práctica de la instrucción se establecían dos escuelas anexas: una de párvulos para niños y niñas de cuatro a siete años de edad y otra de instrucción primaria para niños de siete a catorce años de edad.¹²

La dirección de la Escuela Normal para Profesores fue confiada al licenciado Miguel Serrano, la de primaria anexa a Enrique Laubcher y la de la escuela de párvulos a Martiana Murguía. Los primeros maestros fueron los ilustres Ignacio Altamirano, quien dio lectura superior e historia; Manuel Contreras, que impartía matemáticas; Miguel Schultz en la cátedra de geografía, etcétera (véase el anexo 1).

El plan de estudios (véase el anexo 2) fue muy ambicioso, pues se establecieron 14 materias para primer año de normalista, 13 para segundo y 11 para tercero y cuarto; además el orden de las asignaturas fue antipedagógico; pues en el primer año, por ejemplo, se estudiaban simultáneamente aritmética, álgebra, geometría, mecánica y cosmografía. Ante esta dificultad, al año siguiente el director del plantel trató de cambiar el plan de estudios pero no tuvo éxito. El elenco de materias de la primaria anexa adoleció del mismo problema; hubo un recargo de materias en pocos años. Ambos proyectos se concibieron con el objeto de formar buenos maestros en el menor número de años, pero esto no fue posible. La escuela tuvo el mismo problema que la de Francia: se inclinó en demasía al desarrollo de un plan científico en detrimento de una buena preparación pedagógica de los maestros.¹³ Otro desacierto consistió en haber establecido en la Normal la escuela de párvulos, cuando debían ser las mujeres quienes a los niños, como posteriormente se dispuso.¹⁴

LA IGUALDAD FEMENINA

La Escuela Secundaria para Niñas creada en 1869 tenía algunas materias que preparaban a la mujer para ser maestra. Cuando se reformó el plan de estudios en 1878, aumentaron las asignaturas y con ellas las posibilidades de formación femenina. Con seis años de estudio se po-

dia ser maestra, pero también empleada en los distintos centros de comercios e industriales que surgían en ese México que prosperaba; en las tintorerías, en las galvanoplastias, en las destiladoras, etc. El plan de estudios, acorde con la época de influencia positivista, tenía una base científica. Las matemáticas recibieron atención especial y aparecieron la física, la cosmografía, la química y la mecánica. Era suma, era una especie de secundaria y preparatoria. Con el tiempo algunas egresadas de esta escuela fueron telegrafistas y podían enseñar tanto en las escuelas primarias como en las secundarias.

Después de la fundación de la Escuela Normal para Profesores se consideró la idea de crear una escuela de mujeres del mismo ramo. Se decidió nombrar una comisión formada por los señores Miguel Serrano, futuro director de la escuela, Julio Zárate y Manuel Peredo. El primero emprendió un viaje a Estados Unidos con el fin de estudiar las escuelas normales. Dicha comisión presentó su informe a fines de 1887 y para mediados del año siguiente el Congreso autorizó transformar la secundaria en Normal para Profesoras, la cual empezó a funcionar en febrero de 1890.

El día de la inauguración, el 10. de febrero de ese año, el director exhortaba a la mujer para que cooperara con el hombre a la "consecución del progreso". Conquistando su bienestar individual, su papel en el mundo era trascendente. Había logrado, por fin, la igualdad:

...Este siglo dará a la mujer por medio de la instrucción, la igualdad. Para ascender a esa cima, el Gobierno Supremo tiende esta escala de luz: la Escuela Normal para Profesoras ha dado al hombre la antorcha y hoy pone en la frente de la mujer la flama; ha creído que es necesario allanar el camino, nutrir su cerebro con todos los conocimientos, cultivar sus aptitudes, educar sus facultades, desarrollar su delicada inventiva...¹⁵

Los años de estudios se redujeron de seis a cuatro. Con la transformación de la Secundaria en Normal las alumnas perdieron, pues ya no pudieron enseñar más allá del nivel primario, lo que se ha interpretado como una postura antifeminista.¹⁶

La apertura de la Escuela Normal para Profesoras significó un gran avance para la educación femenina. Tuvo tanta demanda que en 1896 debió cerrar las inscripciones por falta de cupo.¹⁷ Varias razones impulsaron a la mujer a estudiar en la Normal. Socialmente había gran aceptación porque era un sobreentendido que ciertos rasgos de su carácter, como el amor, la bondad y la paciencia, la capacitaban mejor que al hombre para desempeñar el magisterio. Otro factor no menos importante fue el económico, ya que la mujer podía conformarse con un sueldo bajo, "una profesora formada en la Normal salía más barata puesto que servía mayor número de años el profesorado".¹⁸ Por otra parte, era una carrera corta: duraba cuatro años (en 1891 aumentó a cinco) y sólo se requería la primaria para ingresar. El plan de estudios inicial ado-

leció del mismo defecto que la escuela para hombres del mismo ramo. Fundada con intención de formar el mayor número de maestras en el menor número de años, se aglomeraron las materias y, como se conservaron las de carácter práctico que existían en la secundaria para niñas, resultó un plan de estudios demasiado ambicioso. Aun así, el total de materias para mujeres fue inferior al de hombres.* Por otra parte, en la Normal de mujeres la base científica fue menos intensa. Los programas de estudio tanto de hombres como de mujeres cambiaron varias veces (casi cada año los regulaban), siendo las reformas más notables las de 1902 y de 1908. Cuando se creó el Consejo Nacional de Educación en 1902, Justo Sierra estableció:

La ley reglamentaria del normalismo se orienta hacia la pedagogía: no hay una sola de sus enseñanzas que no éste animada del mismo espíritu que marche al mismo fin, *crear maestros*, y no hay ninguna de las enseñanzas especialmente pedagógicas que no tenga un carácter esencialmente práctico y de aplicación.¹⁹

Los planes de 1902 y de 1908 desarrollaron áreas comunes: la científica, la humanística y la tecnológica, y a la vez tuvieron clases apropiadas para cada sexo. Para los hombres, ejercicios militares, y para las mujeres, economía doméstica y corte y confección. Hacia fines del siglo aparecieron materias nuevas como la antropología, la pedagogía y la metodología, y en 1902 la lógica y las nociones de sociología. Con el objetivo de proporcionar al estudiante una educación integral, en 1908 se llegó a un buen balance de todas las áreas. Desde el primer plan de estudios de 1887 se deja ver la influencia positivista y, sin embargo, en todos aparecen también las humanidades, hecho que no ocurrió en otros niveles educativos (por lo general en la preparatoria y en el nivel universitario se excluyeron las humanidades; véase el anexo 2). El aprendizaje de las materias científicas (matemáticas, física, química) proporcionaba al alumno los instrumentos de análisis necesarios para que pudiera aplicarlos en todas las esferas de la vida. La geografía y la historia preparaban al alumno para la sociología (introducida en 1902); la primera estudiaba el medio físico en que se desarrolló el hombre y la segunda, el medio social; la geografía tenía caracteres científicos, y la historia literarios. Esta última tenía la intención de exaltar el espíritu nacionalista y se impartió durante dos o tres años (según

* Para el análisis de los planes de estudio se vieron en el AHSEP, *Historia y organización*, 1892; *Informes de los años 1897, 1901, 1908, 1909-1910*; AGNM, Justicia e Instrucción, leg. 27-1-5-7, 27-1-7-10, 24-7-37-15. Como fuentes secundarias, no menos importantes porque realizan un buen análisis de los planes de estudio, se vieron Calderón Ita y Deloya Domínguez en 1987, pp. 120-134; Jiménez Alarcón, 1987, caps II al VI.

el plan de estudios en turno). Ambas servían como sistema intermedio entre el programa técnico y literario. La parte técnica de la enseñanza estaba cubierta con clases de dibujo y de trabajos manuales. El dibujo lineal se enseñaba de manera generalizada en casi todos los niveles educativos porque era muy útil ya que podía aplicarse a cualquier rama de la industria. Tanto esta asignatura como la caligrafía (recordemos que todo se escribía a mano y por eso se fomentaba una bella letra; la máquina de escribir apareció tardíamente en el Porfiriato, pero su uso era de cualquier manera limitado) "tenían el objeto de educar la vista, adiestrar la mano, cultivar el sentimiento de lo bello, desarrollar la memoria y la invención..."²⁰ En las clases de trabajos manuales para hombres se aprendían algunos rudimentos de carpintería, herrería, etc., y en las de mujeres a cortar y a coser ropa. Algunos pensaron que estas clases prácticas sustraían energías que deberían estar totalmente encauzadas a los estudios normalistas. Varios cursos como las clases de telegrafía, galvanoplastia y fábrica de cajas se pasaron a la Escuela de Artes y Oficios, pero otras subsistieron ahí.²¹

Los planes de estudio de ambas normales también cultivaron el desarrollo artístico de sus alumnos, a través de sus cursos de dibujo y canto.

Desde 1902, la enseñanza literaria estuvo a cargo de Amado Nervo. Los cursos de español y de literatura tenían la intención de que los educandos enriquecieran el uso del español.

Como complemento del desarrollo intelectual del alumno también se le proporcionó educación física. A los hombres ejercicios militares²² gimnasia y a las mujeres nada más esta última.

Desde los primeros planes de estudio aparecieron los cursos de inglés y francés. El aprendizaje de ambas lenguas era importante porque muchos de los textos estaban escritos en esos idiomas y los viajes de estudio al extranjero de algunos maestros y alumnos requerían de su conocimiento. Además, hacia fines del siglo pasado la influencia americana invadía a la sociedad mexicana. Muchos comercios tenían letreros en inglés, en muchas oficinas públicas se hablaba inglés (los policías y los empleados de correos lo aprendían obligatoriamente) y se enseñaba en numerosas escuelas. El anglicismo o más bien la anglomanía incitó a *El tiempo* a afirmar que "La manea montante del anglicismo seguirá inundándonos, hasta que el idioma español (dentro de cincuenta años) haga las veces en México del otomí o del tarasco".²³

Es sorprendente la preocupación constante que había para cambiar los planes de estudio. Casi se podría afirmar que cada año aumentaban o disminuían materias y se regulaba la intensidad de ellas. Era difícil evaluar el éxito o fracaso de un plan de estudios determinado, por la frecuencia con que se sucedían los cambios. Los programas de estudio eran bastante completos pues desa-

rollaban cuatro áreas básicas: la científica, la humanística, la tecnológica y la educación física.

En un principio predominó el área científica, en detrimento de la especializada en pedagogía, como ocurrió con la Escuela Normal de Francia. Sin embargo, a raíz de los congresos de instrucción de 1889 y de 1890 se reorganizó la Escuela Normal. A partir de 1892 se aligeraron los cursos y la carrera se distribuyó en cinco años en vez de los cuatro anteriores. Se dispuso que desde el segundo año los profesores empezaran a practicar en la primaria anexa. Cuando Rébsamen ocupó la Dirección de la Enseñanza Normal en 1902, el plan de estudios de dicha escuela mejoró sustancialmente, orientándose cada vez más a la pedagogía (véase el anexo 2). En este año se modificaron no sólo la enseñanza normal, sino los estudios profesionales en general (los maestros se consideraban profesionistas).

Sobre todo las carreras técnicas, que habían estado saturadas de materias científicas, aumentaron su parte práctica. Y lo mismo sucedió con la Normal. La carrera aumentó a seis años (se formaban dos clases de profesores, los de instrucción primaria elemental que duraba cuatro años y los de instrucción primaria superior, con duración de seis), y el nuevo plan de estudios estuvo vigente hasta 1908. En los dos primeros años del plan de 1908 se estudiaban las asignaturas generales y a partir del tercero se cursaban las materias y las prácticas pedagógicas.²⁴ Como sucedió en otras ocasiones, el nuevo plan mejoró académicamente, pero al agregarle un año, disminuían las posibilidades de aumentar el alumnado. Es curioso cómo los pedagogos del Porfiriato se preocuparon siempre en modificar "aligerando y simplificando"²⁵ los planes de estudio, pero al hacerlos más especializados y al aumentar las prácticas, resultaban más extensos. Por ejemplo, el objetivo del plan de 1902 fue orientar la carrera cada vez más a la pedagogía; en efecto, esto se logró, pero al introducir materias nuevas como la antropología y la psicología experimental lo hacían demasiado extenso y especializado. La crítica no es contra el plan de estudios en sí, pues de hecho era muy completo: un ciclo de media enseñanza normal durante tres años, la especialidad a partir del tercero, cada vez más materias para redondear la preparación académica en sus aspectos científico, cultural, social, físico y pedagógico, profundizar y aumentar algunos cursos como el inglés, que cada vez era más importante por la influencia económica y cultural que Estados Unidos ejercía en nuestro país, etc.; pero sí en contra de la extensión y la saturación académica. Los críticos decían que las normales eran "malos institutos de educación secundaria, en los que se enseña además pedagogía".²⁶ Indudablemente, como sucede siempre con la creación de algo nuevo, se cometen errores de principiante. Los objetivos van cambiando; la dinámica de los planteamientos de 1887 era diferente de la de 1902 y cambiaría nuevamente en 1908.

Sin embargo, el pensamiento que perdura es la influencia que ejerce el maestro en la sociedad. De hecho había dos corrientes: la que se inclinaba por otorgar una preparación secundaria al maestro (más bien entre secundaria y preparatoria) y la que prefería orientarlo cada vez más hacia la pedagogía. Los primeros, al apoyar las materias de la secundaria, decían que su aprendizaje era importante porque "El profesor de una Normal tiene que relacionar los estudios secundarios con los conocimientos correlativos de la primera enseñanza... mientras que el catedrático de una preparatoria al enseñar cualquier asignatura, solamente se preocupa de dar el conocimiento de ella". En tal virtud, como lo declaró como un profesor estadounidense (punto de vista que predominó en el nuevo plan de 1908), al poner la primera piedra de la Normal para Maestras de Chicago:

Un repaso de las materias, vistas a la luz de los estudios secundarios, de los que toman aquéllas, sus leyes y sus reglas. Así, la aritmética se comprende mejor con el estudio de la álgebra y la geometría, la geografía descriptiva se comprende mejor con la geología, la física y las ciencias naturales; el español con las raíces griegas y latinas. La manera de repasar las materias inferiores con los estudios secundarios de la que derivan sus principios generales, constituyen un método especial de aprendizaje que, según Harris, se podría llamar de construcción o constructivo porque al someterse una materia al estudio de su correspondiente inferior, se analiza constructivamente; y sólo quien haya hecho esa cuidadosa revisión, está en capacidad de enseñar las nociones elementales de una manera racional.²⁷

A la larga prevaleció el criterio de incluir materias de la secundaria, en el plan de estudios de la Normal. El plan de 1908, aunque menor en duración (cinco años), estaba igualmente saturado de materias (de 69 a 53, pero vistas más extensamente; por ejemplo en el cuarto año de ambos programas los alumnos de 1902 estudiaban nociones de instrucción cívica y los de 1908 instrucción cívica, historia general e historia patria). Aumentaron levemente las asignaturas científicas y pedagógicas y disminuyeron las humanísticas. Recordemos que dentro de los grandes cambios de 1887, 1902 y 1908 también había pequeñas modificaciones año con año, siempre con la finalidad de "simplificar". En 1904 y 1905 se crearon algunas clases de metodologías, impulsadas por el nuevo director de la Normal, Alberto Correa, quien también promovió las excursiones escolares. La psicología pedagógica apareció en 1906 y se estudiaba con la lógica y la moral, formando un curso llamado de pedagogía. Se establecieron además las clases de anatomía y psicología humanas, de lectura superior y de dibujo y trabajos manuales.²⁸

La ley de la Escuela Normal de 1908 tenía dos objetivos: 1) perfeccionar y ampliar la educación de los alumnos, y 2) proporcionarles conocimientos pedagógicos y adiestrarlos en el arte de educar. Establecía tres tipos de títulos: educadoras de párvulos, normalistas de primaria y profesores de las escuelas normales. Además de todos los estudios requeridos para los dos primeros tipos de títulos, estos últimos estudiarían tres lenguas vivas extranjeras y otros cursos superiores.²⁹

Desde 1903 Justo Sierra había encomendado a Estefanía Castañeda y a Rosaura Zapata la organización de los primeros *Kindergarten* de esta capital. La primera fue enviada en 1903 a Nueva York para estudiar los *Kindergarten* de Manhattan-Bronx y posteriormente presentó un proyecto para la escuela de párvulos inspirado en los principios de Pestalozzi, Froebel, madame Necker de Sauserre, etc.,³⁰ que fue elogiado por la prensa nacional. La costumbre de enviar mexicanos a estudiar en el extranjero no era bien recibida por algunos sectores educativos. La idea de copiar modelos de otros países y adaptarlos al nuestro representaba, además de un gasto superfluo, una pérdida de tiempo, pues nuestro país tenía orígenes y costumbres muy diferentes. Sin embargo, esta práctica educativa se acentuó conforme avanzó el régimen porfiriano; unos iban a estudiar organización y enseñanza en las escuelas y otros a seguir estudios de posgrado. Generalmente el control de estas personas que salían al extranjero era bastante severo pues tenían que rendir un informe mensual de sus actividades. En caso de no hacerlo se les retiraba la pensión. En ocasiones era importante mandar persona al exterior; no obstante, en otras era injustificado, como fue el caso de varias personas que viajaron al extranjero para estudiar los trabajos manuales en otros países³¹ y ver de qué manera se podían adaptar a la Escuela Normal. Hubo también otras que se fueron a París a estudiar la instrucción normal específicamente, como Teresa Guerrero, Laura Méndez de Cuenca y Aurora Gutiérrez.³²

MAESTROS DE MAESTROS

La conjunción de maestro, pedagogo y escritor en una sola persona fue característica de los profesores de las escuelas normales. Castellanos (quien impartió pedagogía), Rébsamen (metodología), Contreras (matemática), Schultz (geografía), escribieron sus propios textos y dieron clases en ambas escuelas normales (véase el anexo 3). Al contrario de otras escuelas superiores, en ésta abundaron textos de autores nacionales.

La calidad del profesorado de la Normal motivó a un alumno a referirse a

los normalistas de aquella época; edad de oro de la Escuela Normal, especialistas todos de reconocida



competencia, habíamos acostumbrado a oír, no el comentario más o menos amplio de los textos, sino lecciones verdaderamente originales, profundas, llenas de ciencia, puestas al día...³³

Ser maestro en las escuelas especiales (profesionales) no era fácil. Las plazas se obtenían por oposición, a menos que el futuro maestro tuviera una trayectoria y una reputación reconocidas. Una vez en el plantel, rendían informes, proponían actividades y, desde luego, presentaban calificaciones. Los profesionales de esa época eran de lo más polifacéticos: lo mismo daban clases que escribían en un periódico o desempeñaban un cargo público (como Bulnes, Limantour, Parra, Casasús, el mismo Sierra, etc.). Ignacio Manuel Altamirano por ejemplo, quien presentó el primer proyecto de la Normal en 1885 y fue maestro de lectura superior, gramática, historia patria y universal en la misma, era periodista, novelista y poeta. "El maestro de la juventud" como lo llamaron sus alumnos, había sido preceptor de primeras letras en Yautepec y Cuautla, profesor de la Escuela Secundaria de Niñas, de la Preparatoria, de la Nacional de Jurisprudencia, del Colegio Militar y de Normal. Sus clases en la Escuela Normal eran tan interesantes que tenía alumnos de otras escuelas como Ezequiel A. Chávez, Luis González Obregón, Angel del Campo, etc. La clase de lectura superior se impartía por primera vez en México y cumplía los propósitos de adiestrar la voz, cultivar la inteligencia y ejercitar la memoria. Su clase de historia era escenificada por él; hablaba dulcemente cuando se refería a las artes de los pueblos indígenas de México, pero cuando relataba la conquista su voz se tornaba "terrible e impetuosa".³⁴

Otros de los grandes maestros de la Normal fue Gregorio Torres Quintero, quien llegó a ser director de la misma. Pensionado por el estado de Colima, realizó los estudios normalistas en tres años en lugar de los cuatro requeridos. Dedicó toda su vida a actividades relacionadas con la educación. Famoso por su método innovador para enseñar a leer y escribir, y por su aversión a los libros de texto porque sólo ejercitaban la memoria, regresó a su tierra natal donde fue director, inspector y maestro en varias escuelas. Hacia fines del siglo pasado regresó al Distrito Federal; fue profesor de historia y geografía en la Escuela Normal, donde también fundó la revista de la escuela La Enseñanza Primaria. Escribió varios textos para las escuelas primarias como *Lector Infantil Mexicano*, *Lector Enciclopédico Mexicano*, *Una Familia de Héroes*, *La Patria Mexicana*, etc.³⁵ Su nombre está estrechamente vinculado con el movimiento reformista de la educación primaria del país y en particular con la preocupación por darles educación a las clases marginadas.

Manuel María Contreras, autor de los textos de las materias que enseñaba, aritmética y álgebra, era un eminente ingeniero. Siendo director del ayuntamiento, influyó radicalmente en las mejoras que constantemente se

realizaban en la Escuela de Ingenieros, donde también fue maestro.

Como muchos otros profesores de la Normal, esparcía su talento en otras escuelas. En ocasiones algunos maestros daban clases gratuitamente, porque no podían acumular más de dos sueldos a la vez. Tal fue el caso del maestro de pedagogía de la Normal, Ramón Manterola. Con formación de abogado, dedicó toda su vida a la educación en el sentido más amplio de la palabra. Fue maestro, bibliotecario, fundador de una escuela, participante activo de ambos congresos de instrucción en materia de teoría educativa, donde ejerció su influencia en nivel nacional, plasmada en el *Boletín bibliográfico y escolar* y en los *Estudios pedagógicos y bibliográficos*. Manterola afirma que el maestro es el "primer instrumento pedagógico" para el buen funcionamiento de una escuela. Al mismo tiempo, que daba clases en la Normal, en 1890 desempeñaba, además, los puestos de jefe de la Sección Primaria de la Secretaría de Gobernación y profesor de la Escuela de Artes y Oficios para mujeres. Como legalmente³⁶ no podía ejercer estos tres puestos al mismo tiempo decidió dar clases gratuitas en la última escuela mencionada.³⁷

La vida, la obra y la huella que dejaron otros maestros de la Normal merecería un libro completo. Basta mencionar a algunos otros para tener una idea de su importancia: Luis Ruiz, Manuel Cervantes Imaz, José María Vigil, Félix Palavicini, Abraham Castellanos, y los directores Miguel Serrano, Enrique Rébsamen, Alberto Correa y Leopoldo Kiel, quienes en ocasiones también fungieron como maestros, realizaron una labor brillante. Los maestros combinaban la erudición de sus cátedras con una sencillez y naturalidad sorprendentes. Junto a una gran cultura poseían una verdadera vocación.

Algunos maestros de la Escuela Normal para señoritas lo fueron también de la de hombres del mismo ramo: Manuel Cervantes Imaz y Manuel Flores de pedagogía; Abraham Castellanos de metodología; Ezequiel A. Chávez, quien dio clases sobre todo en la preparatoria, impartió en la Normal psicología y metodología general y Antonio García Cubas, dedicado al estudio de la geografía del país y escritor de varios libros sobre esta materia, fue asignado profesor de la misma.

También había maestras que dieron clases propias de su sexo. Una de las más populares, porque también era autora de textos de las materias que enseñaba, fue Dolores Correa Zapata. Sus libros eran obligatorios en las escuelas primarias para niñas, en las escuelas nocturnas para adultos y en las escuelas de artes y oficios. En la Escuela Normal la profesora Correa Zapata enseñaba economía doméstica y deberes de la mujer y los textos empleados eran *La mujer en el hogar* y *En el hogar y en la escuela*. De origen tabasqueño, donde había dirigido con su madre el colegio María y posteriormente establecido el primer Instituto para niñas, Dolores se vino al Distrito



Federal en 1884, cuando obtuvo su título de profesora en la Escuela Secundaria de la Encarnación (antes de que se fundara la Escuela Normal, dicha secundaria otorgaba los títulos de normalistas). Se dedicó a la literatura hasta que en 1889 fue nombrada bibliotecaria de la Escuela Normal. En 1890 fue ascendida al puesto de subdirectora de la Escuela de Instrucción Primaria anexa a la de profesoras, y tuvo a su cargo las clases de instrucción cívica, moral y lecciones de cosas. En 1896 recibió el nombramiento de catedrática de economía doméstica y deberes de la mujer, empleando sus textos *La mujer en el hogar y en el hogar y en la escuela*.³⁸

LA PRÁCTICA ES LA QUE VALE

La preparación académica en la Escuela Normal de Maestros era sin duda excelente, con la falla generalizada en la educación superior porfiriana de haber sido demasiado extensa. Sin duda los planes de estudio en la Normal estuvieron mejor planeados en cuanto que dieron al estudiantado una educación integral, es decir, científica, humanística, física, manual y artística. En otras carreras el enfoque científico predominó en detrimento del área humanística. Sin embargo la calidad de los egresados no parecía estar de acuerdo con la preparación académica obtenida en la escuela. Esto se debía a que muy pocos cumplían esa doble función que debía tener el maestro y que fue motivo de controvertida discusión en el Segundo Congreso de Instrucción. Así como el notario, el maestro cumplía, además de su profesión, una función pública porque su trabajo afectaba a la sociedad entera. El cargo del maestro era como el del sacerdote, cuya virtud esencial era la vocación de servir a los demás. Para Justo Sierra el maestro era un "santo de la democracia, que había que poner en un altar".³⁹

En la práctica, el enaltecimiento de la función del maestro no sirvió ni para que ganara mayores sueldos ni para tener mejores oportunidades, a pesar de que muchos profesores cumplieron esa función mesiánica. No era poco común que algunos se transportaran a pie o a caballo durante horas para ir a dar clases en zonas rurales, o bien que no habiendo casas que rentar, decidieran vivir en la escuela misma, con todas las incomodidades del caso.⁴⁰

A pesar de todos los inconvenientes, la carrera de normalista fue la más popular durante el Porfiriato. En 1900, 19 estados tenían una o más instituciones para formar maestros (algunos las tenían mixtas, como Coahuila y Querétaro; otros, como Puebla, Guerrero, Zacatecas y desde luego el Distrito Federal, tenían dos: una para hombres y otra para mujeres); había 45 establecimientos para educar profesores que alojaban alrededor de 2 000 estudiantes (de un total de 10 000 en todas las escuelas superiores), de los cuales la mitad estaba en la capital.⁴¹

En calidad de complemento para la parte práctica de la enseñanza, donde los alumnos ejercitaban durante tercero, cuarto y quinto, casi todas las normales tenían una escuela primaria anexa, y las de sexo femenino, una de párvulos. Como todas las escuelas profesionales, la Normal recibía alumnos de casi todos los estados, salvo de Yucatán, Chiapas, Campeche, Sinaloa, Sonora, Nuevo León, San Luis Potosí y Aguascalientes.⁴² Los becados tenían la obligación de servir en el Distrito Federal y territorios de Baja California y Tepic durante tres años después de concluir su carrera.

Hacia 1900 había en la república alrededor de 8 000 maestros, de los cuales sólo 2 000 eran titulados, a pesar de que la mayoría de las unidades lo exigían.⁴³ Algunos estados resolvieron lo mejor que pudieron este problema. Sonora, por ejemplo, tenía normalistas de Puebla, Jalapa, Saltillo y Guadalajara, pero seguían faltando maestros a pesar de que podía pagar sueldos de 60 a 100 pesos mensuales. Decidió extender diplomas a los alumnos de instrucción primaria superior, que los acreditaban para servir en "alguno de los establecimientos de educación". Otros estados, como Hidalgo y Sinaloa, tenían profesores de tres clases, según el grado de conocimientos. Este hecho tenía la ventaja de emplear personas tituladas, aunque insuficientemente calificadas. Sólo Guanajuato declaró en 1910 que tenía todos los maestros necesarios y que a los buenos les otorgaba pensiones después de un determinado número de años de ejercicio. Colima hizo alarde de que no sólo abastecía de maestros a su propio estado, sino que contribuía con muchos en Sinaloa, Sonora, Baja California, Guerrero, Tepic, Jalisco y Chiapas.⁴⁴ Durante el Segundo Congreso de Instrucción en 1890, se llevó a cabo una larga y acalorada discusión sobre la necesidad de exigir título a los maestros. La mayoría de los representantes estaba en contra de tal exigencia, pues como afirmó realistamente Justo Sierra en el discurso de clausura, "hubiésemos inutilizado de golpe las cuatro quintas partes de los maestros de la república".⁴⁵ En efecto, a pesar de la proliferación de las escuelas normales y de las pensiones que otorgaban los estados para que la gente estudiara en ellas, nunca hubo suficientes maestros, aunque siempre superaron en número a otros profesionistas. En 1900, por ejemplo había en el país 15 525 profesores, 3 652 abogados y 2 626 médicos. De los primeros, las mujeres fueron desplazando a los hombres: en 1878, 58.33% eran hombres y 25% mujeres, pero para 1907 sólo 23.08% eran hombres.⁴⁶ Esto se debía a que la carrera de normalista era bien vista por la sociedad (las carreras científicas por lo general estaban reservadas para hombres y eran las que tenían prestigio). Por ciertos rasgos de carácter como el amor, la bondad y la paciencia, los pedagogos del Porfiriato consideraron que la mujer estaba más preparada que el hombre para enseñar a los niños. Otro factor no menos importante fue el económico, ya que la mujer podía conformarse con un sueldo bajo.⁴⁷ Además como



lo hizo notar. *El Imparcial* en 1905, los sueldos estaban sujetos a las leyes de la oferta y la demanda y, como había abundancia de profesorado femenino, era normal que a las mujeres se les pagase menos que a los hombres.⁴⁹ Una muestra de la posición laboral inferior de la mujer en este aspecto fue el artículo 40 de la Ley de Instrucción Pública de Sinaloa: "Las mujeres podrán ejercer el magisterio y aún serán preferidas a los varones en las escuelas mixtas que se establezcan en pueblos y rancherías". Es obvio que esta simulada preferencia era una marcada desventaja para ellas pues estas escuelas, además de que pagaban sueldos más bajos, estaban muy alejadas y las condiciones de trabajo eran lamentables por la escasez de vivienda y los servicios públicos deficientes.⁴⁹

Los salarios de los maestros variaban de 30 a 80 pesos mensuales y en los pueblos de dos a diez pesos.⁵⁰ No sabemos si los titulados ganaban más, aunque es lógico suponer que sí. Agustín Aragón afirmó en 1903 que los sueldos seguían siendo los mismos que en 1867 y que el costo de la vida había aumentado notablemente.⁵¹ La escasez de plazas y los sueldos tan bajos asolaron a los normalistas durante todo el Porfiriato. Había una incongruencia entre la demanda de maestros y la verdadera oferta de trabajo. El país necesitaba maestros pero cuando ellos buscaban empleo, no lo encontraban, o bien tenían que conformarse con percibir retribuciones mezqui-

nas. Claro ejemplo de ello es un estudio reciente basado en la correspondencia diaria que recibía el presidente Díaz. Tan sólo de 1908 a 1910 fueron entregadas 47 000 cartas de maestros. Salvo excepciones, todas son peticiones, ya sea de aumentos de sueldos o demandas de plaza. En tono de verdadera imploración, todos estos maestros le ruegan al general Díaz que los ayude pues están desamparados. Las respuestas, por lo general negativas, no ahuyentan sus inquietudes pues siguen insistiendo con una inagotable resistencia. Estaba claro que su situación era desesperada, pues aún en el caso de obtener jubilación, querían seguir conservando su empleo pues su percepción (de 15 a 20 pesos mensuales) no les alcanzaba "ni para llevarse un pedazo de pan a la boca".⁵² En algunos casos el gobierno ayudó a varios maestros, sobre todo cuando exponían un plan educativo de ayuda a alguna comunidad,⁵³ pero en general hizo muy poco para aumentar sus salarios, a pesar de que varios educadores y políticos, como Justo Sierra, estaban conscientes de la situación precaria del magisterio.

La condición crítica de los maestros provocó un gran descontento. Legitimando sus intereses, exigiendo sus derechos, y también siendo portavoz de las grandes masas rurales con las cuales se identificaron, participaron en la revolución, tanto en forma ideológica como en la lucha armada.⁵⁴

ANEXOS

1. MAESTROS FUNDADORES DE LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORES

Director Miguel Serrano	Secretario Alberto Correa
Lectura superior	Lic. Ignacio Manuel Altamirano
Matemáticas	Ing. Manuel María Contreras
Geografía	Miguel Schultz
Historia patria y general	Lic. Ignacio Manuel Altamirano
Francés	Federico Delczó
Caligrafía	José Miguel Rodríguez y Cós
Dibujo	José Miguel Rodríguez y Cós
Gimnasia	José Sánchez Somoano
Canto coral	Juan N. Loreto
Ejercicios militares	Coronel Antonio de P. Velasco
Física y química	Ing. Fernando Ferrari y Pérez
Inglés	Enrique Rode
Historia natural	Prof. Alfonso Herrera

Fisiología e higiene	Dr. Angel Gutiérrez
1er. Curso de pedagogía	Dr. Luis E. Ruiz
Derecho constitucional y economía política	Lic. Manuel Contreras. No llegó a tomar posesión
Derecho constitucional y economía política	Lic. Eutimio Cervantes
2o. Curso de pedagogía	Nombrado Dr. Manuel Flores. Sin haber tomado posesión
2o. Curso de pedagogía	Lic. Rafael Isunza Trabajos manuales (herrería y tornería en fierro) y Genaro López Galicia Trabajos manuales (carpintería) Andrés Nevo
Trabajos manuales (dibujo y ornato modelado)	Enrique Alfiati

Fuente AHSEP, Informe 1908.



2. PLAN INICIAL
(1887)

*Carrera de profesor de educación primaria. Duración cuatro años
Vigente hasta 1901*

Primer año (11 materias)

Area científica: Aritmética, álgebra, geometría y mecánica

Area social: Geografía general y de México
Historia patria

Area de expresión: Español: lectura superior y ejercicios de recitación
Francés I
Caligrafía I
Dibujo I
Gimnástica (expresión corporal) I
Canto Coral I
Ejercicios militares (disciplina) I

Area específica: Observación de los métodos de enseñanza en las escuelas primarias anexas I

Segundo año (12 materias)

Area científica: Física
Meteoreología
Química agrícola o industrial

Area social: Historia general

Area de expresión: Francés II
Inglés I
Caligrafía II
Dibujo II
Canto coral II
Gimnástica II
Ejercicios militares II

Area específica: Práctica empírica de los métodos de enseñanza en las escuelas primarias anexas II

Tercer año (16 materias)

Area Científica: Historia natural
Fisiología
Lógica

Area de expresión: Gramática española
Inglés II
Caligrafía III
Dibujo III
Canto coral III
Gimnástica III
Ejercicios militares III

Area tecnológica: Lecciones de cosas

Area específica:

Psicología
Moral
Sistema Fröbel
Metodología en las escuelas primarias anexas III

Cuarto año (8 materias)

Area científico-social: Economía política
Derecho constitucional

Area específica: Metodología
Organización y disciplina escolares
Historia de la pedagogía
Práctica de métodos en las escuelas primarias anexas IV
Ejercicios de crítica pedagógica
Medicina doméstica y escolar

PLAN 1902. DURACION 6 AÑOS
VIGENTE HASTA 1908

Primer año (11 materias)

Area científica: Matemáticas I
Geografía I
Antropología I

Area de expresión: Español I
Francés I
Artes I
Educación Física I
Caligrafía I
Solfeo I
Ejercicios militares I

Area de tecnología: Trabajos manuales I

Segundo año (12 materias)

Area científica: Matemáticas II

Area social: Geografía II
Antropología II
Historia I

Area de expresión: Español II
Francés II
Artes II
Educación física II
Caligrafía II
Solfeo II
Ejercicios militares II

Area tecnológica: Trabajos manuales

Tercer año (13 materias)

Area científica: Matemáticas III

Area social: Geografía III
Historia II

Area de expresión: Español III



PLAN 1902. (conclusión)

	Inglés I
	Artes III
	Dibujo I
	Estudio del armonio I
	Gimnasia I
Area tecnológica:	Ejercicios militares III
	Trabajos manuales II
	Area específica:
	Pedagogía I
	Metodología I
Cuarto año (12 materias)	
Area científica:	Ciencias naturales
Area social:	Nociones de instrucción cívica
Area de expresión:	Literatura general I
	Inglés II
	Artes IV
	Dibujo II
	Armonio II
	Gimnasia IV
Area tecnológica:	Ejercicios militares IV
Area específica:	Trabajos manuales IV
	Pedagogía II
	Metodología II
Quinto año (9 materias)	
Area científica:	Física
	Química
	Contabilidad (teneduría de libros)
Area de expresión:	Literatura II
	Inglés III
	Gimnasia V
Area tecnológica:	Trabajos manuales V
Area específica:	Pedagogía III
	Metodología III
Nota: no se encuentran el área de social ni los ejercicios militares	
Sexto año (11 materias)	
Area científica:	Lógica
	Biología
Area social:	Nociones de sociología
	Economía política
Area de expresión:	Artes V
	Educación física VI
Area tecnológica:	Trabajos manuales VI
Area específica:	Pedagogía IV
	Metodología IV
	Psicología experimental
	Moral

Fuente: Calderón y Dominguez, 1987, pp. 31-34.

3. MAESTROS Y LIBROS DE TEXTO DE LA ESCUELA NORMAL DE PROFESORES, 1907

<i>Primer año</i>	
Primer curso de antropología pedagógica Sr. Prof. Dr. Eugenio Latapí	<i>Anatomía y fisiología de Appleton.</i> (Como libro de consulta: <i>El cuerpo humano</i> de Martín)
Primer curso de español Sr. Prof. Andrés Oscoy	Para lectura: <i>Elocuencia y poesía castellana.</i> (Para consulta: <i>la Gramática de la Academia</i>)
Primer curso de Francés Sr. Prof. Paul L. Moreau	<i>La Méthode Neel.</i> Cuadros de Hoelzel
Primer curso de matemáticas Sr. Prof. Cirilo Celis	<i>Aritmética</i> de M.P. Leyssenne, traducida por S. Anizar. <i>Geometría elemental</i>
Primer curso de geografía Sr. Prof. Enrique E. Schultz	<i>Curso de geografía</i> por Miguel E. Schultz (alguno de los atlas de la república mexicana por García Cubas, Oscoy o Noriega, para consulta, sin que sea obligatoria para los alumnos su adquisición)
Solfeo y canto coral Sr. Prof. José G. Aragón	<i>Práctica de solfeo</i> por Henry Halck
Gimnasia Sr. Prof. Manuel Velázquez Andrade	Posse: <i>Kinisiology of educational Gymnastic.</i> Liedbeck: <i>Manual de Gymnastique Suédoise</i>
Ejercicios militares Sr. teniente Antonio Rubio y Avila	<i>Reglamento de maniobras de infantería</i> , tomo I
<i>Segundo año</i>	
Segundo curso de antropología pedagógica Sr. Lic. Juan R. Orcí	<i>Psicología</i> por el Prof. Tichener (como guía para el estudio)
Segundo curso de español Sr. Prof. Luis J. Jiménez	<i>Gramática castellana</i> por la Real Academia Española
Segundo curso de francés Sr. Silvano Lassele	<i>Nouvelles Lectures</i> por Bauer y St. Etienne. <i>Cuadros de Hoelzel</i> por M. Durand y M. Delaughe
Segundo curso de matemáticas Sr. Dr. José M. Güijosa	<i>Tratado de álgebra elemental</i> por Manuel M. Contreras. <i>Tratado de geometría elemental</i> por M. M. Contreras. Última edición
Zoología y botánica Sr. Profr. Marcos E. Becerra	<i>Anatomía y fisiología animal y vegetal</i> por E. Caustier. (Traducción de 1906, Bouret)
Instrucción cívica y derecho usual Sr. Lic. Adalberto A. Esteva	<i>Elementos de derecho constitucional mexicano</i> por el Lic. Mariano Coronado, <i>Nociones de derecho usual</i> por el Lic. Genaro García

3. MAESTROS Y LIBROS DE TEXTO (Continuación)

<p>Estudio de armonio y canto coral Sr. Lucino Nava Gimnasia Sr. Profr. Emilio Bustamante Segundo curso de geografía Sr. Ing. Enrique E. shultz</p>	<p><i>Pequeña escuela de harmonium</i> por August Reinhard <i>Anatomía y fisiología aplicada</i> por Van Gelder Para consulta: <i>curso de geografía</i> por Miguel E. Schultz (cualquiera de los atlas generales de Volkmar, Serolo, Foncin o Schrader sin que su adquisición sea obligatoria para los alumnos)</p>	<p>Nociones de ciencias físicas Sr. Rafael Aguilar y Santillán Geografía física y cosmografía Sr. Profr. Abel J. Ayala Segundo curso de historia (historia general) Sr. Profr. Gregorio Torres Quintero</p>	<p>efectúen los ejercicios prácticos <i>Física</i> por J. Langlebert. <i>Química</i> por J. Langlebert <i>Geografía Física</i> por Bancroft. <i>Elementos de cosmografía</i>, por Amadeo Guillemin <i>Historia general</i> por Ducoudray</p>		
<p>Primer curso de historia Sr. Profr. Gregorio Torres Quintero Solfeo y canto coral Sr. José G. Aragón Gimnasia Sr. Manuel Velásquez Andrade</p>	<p><i>Historia de México</i> por el Lic. Luis Pérez Verdía. <i>La patria mexicana</i> por G. Torres Quintero Práctica de solfeo</p>	<p>Estudio del armonio y práctica del canto coral Sr. Lucino Nava Gimnasia Sr. Profr. Emilio Bustamante Ejercicios militares Sr. teniente Antonio Rubio y Avila</p>	<p><i>Pequeña escuela de la harmonium</i> por August Reinhard <i>Anatomía y fisiología aplicadas</i> por J. Van Gelder <i>Reglamento de maniobras de infantería</i>, tomo I</p>		
<p>Ejercicios militares Sr. teniente Antonio Rubio Y Avila</p>	<p><i>Posse: Kinisiology of Educational Gymnastics</i>. Liebbeck: <i>Manual de Gymnastique Suédoise</i> <i>Reglamento de maniobras de infantería</i>, tomo I</p>	<p>Cuarto año Segundo curso de pedagogía Sr. Profr. Alberto Correa Segundo curso de metodología Sr. Profr. Luis Murillo</p>	<p><i>Pedagogía Rébsamen</i> por Castellanos</p>		
<p>Tercer año</p>		<p>Primer curso de pedagogía Sr. Profr. Alberto Correa Primer curso de metodología aplicada Sr. Profr. Luis Murillo</p>	<p><i>Pedagogía Rébsamen</i> por Castellanos <i>Guía para la enseñanza de la escritura-lectura</i> por E. C. Rébsamen. <i>Instrucciones Metodológicas de la Dirección General de Instrucción Primaria</i>, <i>Guía para la enseñanza de la geometría</i> por L. Kiel. <i>Aritmética Intuitiva</i>, primero y segundo años, por Baldomero Zenit, <i>Guía para la enseñanza de las ciencias naturales</i>, por L.H. Monroy</p>	<p>Higiene general escolar Sr. Dr. Eugenio Latapí Gramática general Sr. Enrique de Olauarría y Ferrari</p>	<p><i>Guía para la enseñanza de la historia</i> por E.C. Rébsamen. <i>Instrucciones metodológicas de la Dirección General de Instrucción Primaria</i>. <i>Guía para la enseñanza de la instrucción cívica</i> por L. Kiel. <i>Aritmética intuitiva</i> por B. Zenil. <i>Guía para la enseñanza de las ciencias naturales</i> por L. H. Monroy <i>Higiene</i> por Weill y Mantou</p>
<p>Tercer curso de español Sr. Profr. Luis J Jiménez</p>	<p><i>Lecciones orales</i>. Para consulta: las obras de Monlau, Campillo y Correa, Benot, gil de Zárate, Coll y Vehí y otras</p>	<p>Segundo curso de inglés Sr. Ángel Grosso Ejercicios militares Sr. teniente Antonio Rubio y Avila</p>	<p>Apuntes del profesor <i>Fenn's English Dialogues for Mexican Students</i> <i>Reglamento de maniobras de infantería</i>, tomo I</p>		
<p><i>Primer curso de inglés</i> Sr. Ricardo J. Frenn Tercer curso de matemáticas, comprendiendo geometría en el espacio, primera y segunda partes del álgebra y ejercicios prácticos de topografía. Sr. Dr. José M. Güijosa</p>	<p><i>Fenn's Method of Teaching English</i>, book I <i>Tratado de álgebra elemental</i>, por M. M. Contreras. <i>Tratado de geometría elemental</i> por M. M. contreras (las últimas ediciones). Para topografía, lecciones orales del Profr. en la escuela o en el campo que se</p>	<p>Tercer curso de pedagogía Sr. Lic. Ramón Mantrola</p>	<p>Quinto año Lecciones orales del profesor. Para consulta en la parte de organización pedagógica: <i>Trado de pedagogía</i> por el Dr. Luis E. Ruiz. <i>Organización pedagógica</i> por G. Compayré. <i>Organización pedagógica</i> por</p>		



3. MAESTROS Y LIBROS DE TEXTO (Continuación)

<p>Tercer curso de metodología aplicada Sr. Prof. Abraham Castellanos</p> <p>Literatura Sr. Enrique de Olavarría y Ferrari</p> <p>Tercer curso de inglés Sr. Tomás Hassey</p> <p>Contabilidad Sr. Profr. Teodoro Bandala</p> <p>Física y metodología Sr. Francisco Cárdenas Moreno</p> <p>Química Sr. Adolfo Olmedo</p> <p>Gimnasia Sr. Profr. Emilio Bustamante</p>	<p>D. Pedro Alcántara García. Texto para la parte de <i>Historia de la pedagogía</i> por G. Compayré</p> <p><i>Tratado de metodología especial</i> por A. Castellanos</p> <p>Apuntes del profesor</p> <p><i>Fenn's Method of teaching English Book I.</i> Schweitzer-Vicent, <i>English Reader, with Conversation, exercises</i> número 3.</p> <p>Apuntes del profesor</p> <p><i>Tratado de teneduría de libros</i> por A. Tapia</p> <p><i>Précis de Physique</i> por E. Fernet. 28a. edición</p> <p><i>Précis de chimie</i> por L. Troost y E. Péchard. Edición de 1907.</p> <p><i>Anatomía y fisiología aplicadas</i> por J. Van Gelder</p>	<p>Lógica Sr. Profr. Cirilo Celis</p> <p>Gimnasia Sr. Profr. Emilio Bustamante</p>	<p>tico de la moral de Spencer por el Lic. Ezequiel A. Chávez</p> <p>Lógica por el Dr. Porfirio Parra</p> <p><i>Anatomía y fisiología aplicadas</i> por J. Van Gelder</p>
<p>Libros de Texto de la Escuela Normal de Profesoras</p>			
<p>Primer año</p>			
<p><i>Aritmética y álgebra</i> por Contreras</p> <p><i>Corazón</i>, libro de lectura por Amicis</p> <p><i>Fisiología y anatomía vegetales</i> por E. Caustier</p> <p><i>Economía doméstica</i> 1o. y 2o. libros de <i>La mujer en el hogar</i> por Dolores Correa Zapata</p> <p><i>Francés gramática sucinta de la lengua francesa</i> por Otto Sauer</p>			
<p>Segundo año</p>			
<p><i>Geografía</i> por Miguel Schultz</p> <p><i>Geometría</i> por F. Echegaray Allen</p> <p><i>Solfeo elemental</i>, 1er. año por E. Gariel</p> <p><i>Lengua francesa</i> 1er. año, curso elemental por Aephonse Perrier</p> <p><i>Elementos de psicología</i> por Edward B. Titchener (traducción de Ezequiel A. Chávez)</p>			
<p>Tercer año</p>			
<p><i>Física</i> de Langlebert</p> <p><i>Química</i> por Honoré Regoot</p> <p><i>Historia patria</i> por Julio Zárate</p> <p><i>Pedagogía Rébsamen</i> por Abraham Castellanos</p> <p><i>Guía de metodología para la enseñanza de la escritura-lectura</i> por Enrique C. Rébsamen</p> <p><i>Solfeo</i> por E. Gariel</p> <p><i>Lecturas literarias en francés</i> por Saint Etienne</p> <p><i>Gramática francesa</i> por Larive y Fleury</p>			
<p>Cuarto año</p>			
<p><i>Notions de Chimie</i>, por Honoré Regoot</p> <p><i>English Reader of Hoelzel, Spring Summer, Autumme and Winter</i>, L. Pitcairn and M. Benneger</p> <p><i>Historia general</i> por Julio Zárate</p> <p><i>Elementos de historia natural</i> por Dr. Luis E. Ruiz</p> <p><i>Constitución del 57</i> por Juan de la Torre</p> <p><i>Naciones de economía política</i> por W. S. Jevons</p> <p><i>Guía metodología para la enseñanza de la instrucción cívica</i> por Leopoldo Kiel</p> <p><i>Segundo año de aritmética intuitiva</i> por Baldomero Zerú</p> <p><i>Guía metológica para la enseñanza de la historia</i>, Rébsamen</p> <p><i>Méthode de music vocale</i>, Henry Heack</p>			
<p>Cuarto curso de pedagogía Sr. Lic. Ramón Manterola</p> <p>Cuarto curso de metodología Sr. Profr. Abraham Castellanos</p> <p>Nociones de sociología y economía política Sr. Profr. Lucio Cabrera</p> <p>Biología Sr. Farmacéutico Alfonso L. Herrera</p> <p>Moral Sr. Andrés Cabrera</p>	<p>Lecciones orales del profesor, para la parte de organización pedagógica. Como obras de consulta para esta parte.</p> <p><i>Tratado de pedagogía</i> por el Dr. Luis E. Ruiz. <i>Organización pedagógica</i> por G. Compayré.</p> <p><i>Organización pedagógica</i> por D. Pedro Alcántara García. <i>Textos para la parte de historia de la pedagogía. Historia de la pedagogía</i> por G. Compayré.</p> <p><i>Tratado de metodología especial</i> por A. Castellanos</p> <p>Como obra de consulta para la primera asignatura: Los principios de sociología de H. Aponcer. Texto para la segunda asignatura: <i>Compendio de economía política</i> por Leroy Beaulieu.</p> <p>Apuntes del profesor, para los que sirve de guía la edición francesa de <i>la Biologie</i> por A. L. Herrera</p> <p><i>Curso moral</i> por G. Compayré.</p> <p>Para consulta: <i>Resumen sinté-</i></p>		
<p>Sexto año</p>			

Quinto año

Historia general, por Julio Zárate
English Classe de Seme, Schweitzer
Metodología aplicada, A. Castellanos

Higiene, Weill Mantou
Medicina doméstica A. Velasco
Méthode de musique vocale, H. Heck

Fuente: Boletín Instrucción, 1907, pp. 608-615.

Notas de la lectura

¹ Intervención de Cisneros Cámara, representante de Yucatán, *Segundo Congreso*, 1891, p. 190.

² Durante muchos años, por falta de maestros, se empleó en las escuelas el sistema Lancaster. En 1890 el ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, suprimió la Compañía Lancasteriana y las escuelas que estaban a su cargo, las hizo nacionales.

³ Dictamen sobre títulos en *Segundo Congreso*, 1891, p. 17.

⁴ Dublán y Lozano, 1876-1904, t. XIV, p. 33.

⁵ Zilli, 1961, p. 67.

⁶ Chávez, 1902, p. 550.

⁷ Jiménez Alarcón, 1987, p. 89. Esta autora hace un exhaustivo estudio sobre la participación de Altamirano en este proyecto.

⁸ AGNM, Justicia e Instrucción, leg. 24-7-37-15, p. 2.

⁹ AGNM, Justicia e Instrucción, leg. 24-7-37-15, p. 5.

¹⁰ AGNM, Justicia e Instrucción, leg. 24-7-37-15, pp. 5, 6.

¹¹ Discurso Baranda, en León Portilla, 1984, p. 376.

¹² Baranda, 1900, p. 206.

¹³ AGNM, Justicia e Instrucción, leg. 24-7-37-15, p. 6.

¹⁴ Chávez, 1902, p. 551.

¹⁵ *Memoria Justicia e Instrucción*, 1889, p. 375.

¹⁶ Macías, 1982, p. 11. Sin embargo, la secundaria para niñas habría de resurgir algunos años más tarde. Con el argumento de que ni la Normal, ni la Escuela de Artes y Oficios ni otros cumplían el objetivo de la secundaria, en 1907 el Consejo de Instrucción aprobó su establecimiento. Se reflexionó entonces que las primeras escuelas mencionadas, dirigidas sobre todo a las mujeres de la clase media, tenían como objetivo ofrecerles una educación que fuese suficiente para ganarse la vida; en cambio la segunda, implícitamente se decía, iría dirigida a mujeres de clase alta que no teniendo dónde continuar sus estudios después de la primaria irían allí para perfeccionarlos y para ser mejores mujeres en el hogar y en la sociedad, pero también "para luchar en la vida".

¹⁷ AHSEP, *Informe*, 1897.

¹⁸ AHSEP, *Historia y Organización*, 1892, p. 146.

¹⁹ AGNM, Justicia e Instrucción, leg. 24-7-37-15, p. 7.

²⁰ Y estaban catalogadas dentro del campo del arte AHSEP, *Historia y organización* 1892, p. 146. En el segundo año de caligrafía se perfeccionaba en el estudio de la letra

inglesa y se aprendían las letras redonda y gótica, AGNM, Justicia e Instrucción, exp. 2, leg. 1, f. 4.

²¹ Chávez, 1902, p. 561.

²² Como puede suponerse, los ejercicios eran muy importantes como previsión de cualquier lucha armada. Además de la parte práctica de la enseñanza que consistía, entre otras, en cómo manejar el fusil Remington, que era con el que estaba armada la infantería mexicana, se les inculcaba a los alumnos "el amor y la necesidad de las instituciones liberales, el patriotismo, fidelidad a la independencia y gratitud y eterno reconocimiento que debemos a los héroes de ella para conservarla, hasta derramar la última gota de sangre, como primer deber de todo ciudadano", AHSEP, *Historia y organización*, 1892, pp. 144-146.

²³ Dumas, 1986, t. II, pp. 224-226.

²⁴ En el tercer año se estudió pedagogía I y metodología I; en el cuarto, pedagogía II y metodología II; en el quinto, pedagogía III y metodología III; en el sexto, pedagogía IV, metodología IV, psicología experimental y moral; Calderón, 1987, pp. 127-129.

²⁵ Estas dos palabras eran pronunciadas constantemente por los pedagogos; sin embargo, en la práctica no se aplicaban.

²⁶ AGNM, Justicia e Instrucción, leg. 24-7-37-15, p. 8.

²⁷ AGNM, Justicia e Instrucción, leg. 24-7-37-15, pp. 9-10.

²⁸ AHSEP, *Informe 1908*, p. 18. También se practicaban ejercicios físicos diariamente y se organizaban las clases de costura formando un programa graduado; en 1907 se hicieron prácticas las clases de física y se hizo obligatorio la práctica de ejercicios ortográficos.

²⁹ Ley consecutiva en *Boletín Instrucción*, 1908, p. 439.

³⁰ Meneses, 1983, p. 528.

³¹ Arnulfo Martínez se fue a Boston en 1903; Laura Méndez y Aurora Gutiérrez a Europa en 1908; AHSEP, caja 2061, exp. 24-7-37-5 y *La Escuela Mexicana*, 30 de julio de 1908.

³² *La Escuela Mexicana*, 29 de febrero y 30 de julio de 1908. Sería interesante tener datos estadísticos de las personas que salieron al extranjero en el caso específico de la Normal hubo hasta quienes, no pudiendo obtener una beca para estudiar en el país, pedía otra para salir fuera, como lo expone Luz Elena Galván en su tesis doctoral (Galván, 1988).

³³ Torres Quintero en Jiménez Alarcón, 1987, p. 34.

- ³⁴ Jiménez Alarcón, 1987, pp. 85-86, 109-110, 118-119.
- ³⁵ AHSEP, caja 34.
- ³⁶ Por ley del 11 de septiembre de 1857, en vigor durante el Porfiriato, estaba prohibida tener más de dos puestos públicos a la vez.
- ³⁷ AHSEP, caja 18.
- ³⁸ Kleinhaus, 1910, pp. 394-396.
- ³⁹ Dumas, 1986, t. I, p. 125.
- ⁴⁰ Horcasitas, 1974. Este interesante libro, basado en la narración náhuatl de uno de los habitantes del pueblo de Milpa Alta cuenta la labor educativa extraordinaria que se llevó a cabo ahí a principios de siglo.
- ⁴¹ Conferencias, 1911, pp. 64, 77. Los estados tenían de 50 a 100 alumnos inscritos por año. Si bien en los inicios había igual número de estudiantes de ambos sexos, hacia fines del régimen las mujeres desplazaron a los hombres (en 1907, de 2 552 estudiantes inscritos en escuelas normalistas del país, 1998 eran mujeres), Vaughan, 1982, p. 70; *Anuario Estadístico*, 1901, p. 562.
- ⁴² *Boletín Instrucción*, 1906, pp. 709-710. Curiosamente había alumnos de Estado Unidos, Cuba, España, Dinamarca; *Boletín Instrucción*, 1908, p. 452. En 1910 se pedía que la Normal tuviera internado pues 50% de sus alumnos provenían de los estados. *La Enseñanza Normal*, 1911, p. 148.
- ⁴³ Oaxaca en su ley de instrucción de 24 de febrero de 1889; Coahuila en su ley de 25 de octubre de 1881; Morelos en su ley de 30 de diciembre de 1881; Hidalgo en su ley de 31 de diciembre de 1884; Jalisco en su ley de junio de 1889, Tamaulipas en su reglamento sobre escuelas municipales; Puebla en su reglamento de 1883; Chiapas en su ley orgánica de 1885; Veracruz en su ley de 1888; Zacatecas en su ley de instrucción pública de 25 de diciembre de 1881; Querétaro y otros estados también lo prescriben en sus respectivas leyes. *Segundo Congreso*, 1891, p. 156. Los titulados no aumentaron proporcionalmente con el tiempo; en 1910 sólo 50% de los maestros en el D.F. tenían título; en Coahuila 85 de los 185 maestros que ejercían lo tenían; sin embargo lo común era lo que sucedía en Durango, donde sólo siete maestros de los 316 que había tenía título. *Informes*, 1911, t. I, pp. 250, 434.
- ⁴⁴ *Informes*, 1911, t. I., p. 254; t. II, pp. 36, 227; t. III, p. 91, 102.
- ⁴⁵ *Segundo Congreso*, 1891, p. 467.
- ⁴⁶ González Navarro, 1956, pp. 18, 228-232.
- ⁴⁷ Díaz Cobarruvias, 1875, p. CXXII.
- ⁴⁸ *El Imparcial*, 2 de febrero de 1905.
- ⁴⁹ *Informes*, 1911, t. III, p. 80.
- ⁵⁰ Díaz Cobarruvias, 1857, p. CXXII; en 30 años aumentaron muy poco. En comparación, una sirvienta ganaba 8 pesos; en esa época se decía que el sueldo de un maestro era comparable al de un obrero. Véase Dumas, 1986, t. II, p. 217.
- ⁵¹ Dumas, 1986, t. II, p. 552.
- ⁵² Galván, 1988, cap. IV. Las jubilaciones aparecieron muy tardíamente en el régimen, sólo en algunos estados y de manera rudimentaria.
- ⁵³ En 1889, por ejemplo, Mariano Ramírez, que trabajaba en la Normal, quiere fundar una escuela filantrópica para indígenas en el pueblo de San Mateo Coyotepec, distrito de Nochixtlán y le pide ayuda a Díaz para que lo provea de libros y demás útiles, indispensables para su plantel. En la solicitud no incluye ni muebles que piensa improvisar allá, ni otras cosas, como son "el sistema planetario ni el sistema métrico decimal". En caso de que Díaz se lo conceda, él renunciará a su puesto en la Normal. El presupuesto que presenta de 424 pesos incluye los textos clásicos de la primaria como son el Ovidio (500 ejemplares, método para enseñar a leer y escribir), el Araujo (geometría), Rivera Cambas (geografía), etc., es concedido. Otro caso interesante fue aquel presentado por los ingenieros José Castrillón y José Volante, quienes fundaron el Liceo Lerdo (primaria y secundaria), en Villa Lerdo. Habían pedido 100 pesos mensuales de ayuda al Congreso del Estado, el cual había accedido a otorgárselos con la condición de que admitieran a 10 alumnos de las escuelas municipales. Posteriormente el gobierno les suprimió la ayuda porque no había suficientes alumnos. Acudieron entonces al presidente Díaz con el fin de que interviniera a su favor, y así lo hizo. Colección Porfirio Díaz, cajas 19 y 20, legs. 13 y 14, doc. 009431 y 009773, 5, 6.
- ⁵⁴ Aunque es un mito que su participación haya sido cuantiosa. Véase Galván, 1988.

T E R C E R A U N I D A D

**· FORMACIÓN DOCENTE
Y ESCUELA PÚBLICA POPULAR, 1910 - 1940**
.....



INTRODUCCIÓN DE LA TERCERA UNIDAD

La tercera unidad "Formación docente y escuela pública popular. 1910-1940" busca analizar el modelo de escuela pública popular emanado de los ideales revolucionarios y de los modelos de formación docente asociados a él, con el propósito de permitir al profesor-alumno definir la orientación y tipo de práctica profesional de la época.

Por ello, en primer lugar, se estudia la manera en que los ideales revolucionarios se plasmaron en el Artículo 3o. de la Constitución de 1917.

En segundo lugar, se analizan las condiciones en que este precepto constitucional se llevó a la práctica dentro del proceso de conformación del Estado revolucionario y de la reconstrucción nacional; así mismo se ubica la influencia de las corrientes pedagógicas del periodo en la constitución de un modelo educativo popular.

En tercer lugar, se desglosan las características del modelo educativo del grupo revolucionario y de los modelos de formación docente asociados a él, en especial se estudian las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Regionales Campesinas.

Por último, se detallan las características de la práctica docente y el papel social del maestro mexicano en el periodo 1910-1940.

TEMA 1. De los postulados revolucionarios a los preceptos constitucionales de 1917: el artículo 3o

LECTURA:
EL ARTÍCULO 3o CONSTITUCIONAL *

Este texto manifiesta la necesidad del Congreso Constituyente de 1917 de replantear el papel de la educación y de que esto, a su vez, permitirá cumplir los objetivos emanados de la lucha revolucionaria. El autor analiza el texto original del Artículo 3º y a partir de él enfatiza la omisión del principio de obligatoriedad de la enseñanza por parte del Estado, principio que existía desde el siglo XIX.

Alvarez y Limón señalan la enorme importancia que tuvo que en la elaboración de la legislación educativa se considerasen los ideales y realidades de la educación nacional.

Por último, los autores mencionan las dos posiciones educativas expresadas en los debates sobre el Artículo 3o y que tienen su origen en el liberalismo: por una parte, la corriente orientada a proporcionar educación elemental al pueblo y, por otra, la intención de avanzar el desarrollo científico tomando como centro a la Universidad.

Las posiciones expresadas en torno al Artículo 3o y su concepción educativa pueden ser contrastadas con los enfoques teóricos que sobre el hecho educativo desarrolla el texto del Instituto de Ciencias de la Educación, "La cir-

* Luis Alvarez Barret y Miguel Limón Rojas. "El Artículo 3o Constitucional" en *Política Educativa. Antología*. LEP y LEP. Mexico, UPN, 1985, pp. 53-61.

cunstancia económica, política y social en México a finales del siglo XIX hasta 1950", que se incluye en esta antología.

El liberalismo mexicano del siglo XIX constituye un movimiento ideológico orientado a destruir los vínculos formales con la metrópoli y proporcionar las bases de un Estado nacional.

Las ideas aprendidas de la Europa liberal fueron útiles para invalidar la estructura colonial y provechosas para establecer las nuevas formas de organización social.

La creación de un estado de derecho basado en la soberanía del pueblo, la subordinación de todo ejercicio del poder a la ley, la formación de un régimen de libertades para los individuos, constituían una serie de principios que para establecerse, suponían la abolición de un orden social de privilegios concentrados en las dos entidades detectadoras del poder social: la Iglesia y el ejército.

Cabe sin embargo anotar una importante diferencia que distingue nuestro liberalismo de aquel que irrumpió en Francia a finales del siglo XVIII. Este último apareció como el triunfo de una clase que se postulaba inconforme ante las formas decadentes del feudalismo y al abatir la organización del antiguo régimen, logró fundar un Estado en el cual el poder político quedaría separado y limitado frente a esa sociedad floreciente. La sociedad, por su parte, contaba ya con las características necesarias para ejercer las libertades proclamadas por un orden constitucional dispuesto para impedir el abuso del poder, y

organizado en favor de individuos capacitados para el ejercicio de sus derechos civiles y políticos.

En el caso mexicano, el liberalismo representó la base teórica para cuestionar, desde la lucha iniciada en 1810, una organización fundada sobre bases ilegítimas. Sin embargo, dadas las raíces profundas y el perjuicio social alcanzado por la organización colonial, nuestro liberalismo no concluye su razón de ser con la independencia de 1821; por el contrario, la forma en que logró su independencia hace subsistir la necesidad de luchar, a todo lo largo del siglo XIX, a favor de una sociedad auténticamente libre, y manteniendo vivos sus alcances y propósitos durante el presente siglo, una vez renovados sus contenidos sociales fundamentales en el movimiento armado de 1910.

Nuestro liberalismo, dice con acierto Jesús Reyes Heróles, es desde sus orígenes y por sus orígenes un liberalismo social, la organización política derivada de sus postulados fue básicamente alcanzada desde 1857 y cobra nuevas formas más avanzadas y originales, en el texto de 1917. El ideal de consolidar un estilo de vida auténticamente libre, menos sujeto a inequidades sociales, es vigente hasta nuestros días.

Es decir, el liberalismo en nuestro país se encuentra representado por una corriente histórica que aparece con nuestras primeras luchas y se propaga en líneas más complejas hasta el México de hoy, habiendo revestido en sus diferentes momentos las formas de expresión que han caracterizado a las diversas épocas del país.

DE LA INDEPENDENCIA A LA REFORMA

Durante toda la época colonial la instrucción había correspondido a los planes de enseñanza concebidos desde la metrópoli para la totalidad de los territorios dominados. Los objetivos religiosos determinan su contenido de acuerdo básicamente a dos propósitos:

- a) Proporcionar la formación teológica prevaleciente en la España de la época.
- b) Formar raíces tendientes a mantener una organización social legitimada sobre una concepción sobrenatural del poder y de la sociedad.

Ya en el contenido ideológico de nuestra lucha de independencia se establece una asociación directa entre los conceptos de educación y sociedad, entre los términos de libertad y conciencia, entre una determinada idea del Estado y los presupuestos ideológicos básicos que esta requiere y que sólo pueden alcanzarse mediante un profundo y extenso proceso educativo del pueblo. "La instrucción, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder".

La idea de José María Luisa Mora y el esfuerzo político de Valentín Gómez Farias vertebran las luchas originarias con las que tendrán lugar a la mitad del siglo. El proyecto político ideado por el primero supone cambios tendientes al establecimiento de una sociedad libre colocada por encima de los privilegios del clero y la milicia, establecida con base en los derechos individuales propios del liberalismo, movida hacia su propia transformación pública, independiente de la Iglesia y capaz de extenderse a las más amplias clases populares.

La idea de Mora acerca de la educación aparece íntimamente vinculada a su concepción de la política. Entiende que no es posible pensar en la formación de una sociedad de hombres libres sin un proceso previo. Comprende además que la independencia del Estado frente a la Iglesia es una cuestión estrechamente relacionada con la necesidad de formar conciencias libres frente a la determinación del dogma. Habla de virtudes morales, vislumbrando ya la necesidad de precisar los términos de las relaciones que debían establecerse entre el gobierno y la Iglesia, el gobierno y la libertad individual y entre el individuo y la sociedad.

La noción de la educación pública tiene para el Dr. Mora un interés sobresaliente. Le preocupa el que los establecimientos educativos preparen al individuo en el aprendizaje de sus deberes religiosos, pero "Nada se le habla de patria, de deberes civiles, de los principios de la justicia y del honor; no se le instruye en la historia ni se le hacen lecturas de la vida de los grandes hombres, a pesar de que todo esto se halla más en relación con el género de vida a que están destinados la mayor parte de los educandos".²

Además de cuestionar los principios de fondo que regían la enseñanza de la época, señala la existencia de gran cantidad de necesidades sociales que no resultan satisfechas debido a la carencia de individuos capacitados para atenderlas.

Los tres principios expuestos por Mora, en los cuales se basó la acción educativa del gobierno de Gómez Farias, que orientaron las importantes decisiones políticas de la prerreforma en materia educativa fueron los siguientes:

- 1º. Destruir cuanto era inútil y perjudicial a la educación y enseñanza.
- 2º. Establecer ésta en conformidad con las necesidades determinadas por el nuevo estado social; y
- 3º. Difundir entre las masas los medios más precisos e indispensables de aprender.³

El pensamiento de Mora es de una extraordinaria claridad para entender el papel tan importante que el Estado debe jugar en la educación. A partir de él, el pensamiento liberal concebirá a la ley como un instrumento indispensable para efectuar con su auxilio una acción del poder público capaz de extender a todo el país el brazo educador del Estado, como imperativo esencial para el

progreso. Esa educación podía ser colocada al alcance de las masas sólo mediante un esfuerzo del grupo liberal instalado en el Estado; acercaría también a los beneficiarios de esas leyes al mejor conocimiento de sus obligaciones y derechos como ciudadanos. La educación era entendida así, como el motor fundamental para la formación de la sociedad civil.

"Para entender la Constitución y las leyes es indispensable saber leer; para pensar las razones alegadas en la tribuna nacional, sea para la formación o reforma de la una y las otras, se requiere tener algunos conocimientos generales, a lo menos haber adquirido algunas reglas en el arte de pensar, para sujetar el juicio; de lo contrario, no es posible que las reglas morales que deben servir de guía al hombre social tengan todo el buen resultado que desean los filósofos y los legisladores".⁴

Al tiempo que se esperaba de un pueblo educado, cívica y políticamente, una incorporación real a la base de la República, se deseaba que se convirtiera en el necesario sustento social de las instituciones, es decir, que alcanzara a ser originario y destinatario último de las leyes, del Estado Constitucional, de las instituciones representativas y, en suma, autor consciente y beneficiario legítimo del Estado de Derecho que se aspiraba a construir.

En congruencia con estos principios, el gobierno de Gómez Farias lleva a cabo varias acciones: se establece la Dirección General de Instrucción Pública, se dispone, la creación de establecimientos públicos destinados a la educación en el D.F., y se suprime la Universidad Pontificia por "...inútil, irreformable y pernicioso...".⁵ Al mismo tiempo se dicta la ley que establece la libertad de enseñanza.

El sentido de libertad se refleja, por un lado, en la variedad de ramas del conocimiento que son comprendidas para cada establecimiento, bajo el ensayo auténtico de un enfoque científico; por otro, en el hecho de no considerar la supresión de la enseñanza religiosa, puesto que incluso contempla la existencia de un establecimiento de ciencias religiosas. Ello evidencia que no se pretendía la destrucción de la religión, más bien se reconocía su influencia poderosa y se aspiraba a conferirle, desde el gobierno, una adecuada ubicación en relación con la política y darle una correcta orientación frente a los intereses del Estado.

Gómez Farias y Mora no alcanzan a consolidar su obra. Su actuación provocó en el sector conservador del país, una reacción propicia al retorno de Santa Anna. Será unos años después de la Revolución de Ayutla, al concluir el aventurerismo peculiar de tan notable personaje, que surgirán las condiciones para que el país sea testigo de uno de los actos de mayor relevancia y lucidez política que ha tenido México a lo largo de su historia: El Congreso Constituyente de 1856-1857. Esta fue la primera gran experiencia parlamentaria que vivió la nación. El problema relativo a la separación entre la Iglesia y el Es-

tado ocupó en él un interés fundamental. Hombres letrados, algunos de ellos sensibles a las más sublimes actividades del espíritu y dotados de un gran sentido de responsabilidad política, se agruparon básicamente en dos corrientes representativas de las tendencias sociales en pugna. Incluyendo variados matices, una de ellas se caracteriza por tener el poder social a su favor pero la historia en contra, lucha por el mantenimiento de la herencia colonial y ligada a la Iglesia, se propone una sociedad construida sobre el dogma, con un poder político subordinado. Los liberales representan, por su parte, la tendencia que se propone la construcción de una sociedad auténticamente independiente y, con tal propósito, asumen el compromiso de conquistar y darle nuevo contenido a un Estado respetuoso del individuo y que tenga como límite de su actuación el conjunto de garantías individuales, haciendo así posible la libertad para los ciudadanos.

La lucha por el control del poder era cuestión fundamental, pues ahí se jugaba la posibilidad de dictar las leyes que habrían de enmarcar y condicionar la conducta de gobernantes y gobernados. Podría aspirarse a ejercer influencia real sobre la forma de ser de la sociedad y a transformar la mentalidad de los individuos y en consecuencia la del conjunto, ya que sólo mediante esa transformación de las creencias, los usos, los hábitos y los mitos sería posible la sustitución de un orden por otro. La emancipación mental se concebía como condición básica de una auténtica sociedad liberal.

La libertad de conciencia fue objeto de las más encendidas y brillantes polémicas y ello era explicable puesto que de su definición dependía la preservación o superación de las bases dogmáticas de la organización social. ¿Cómo pensar en libertad de expresión y de enseñanza si no se autorizaba que las conciencias fuesen libres para la aceptación o el rechazo de diferentes creencias? La libertad de enseñanza vendría a significar así un derivado de suma importancia del principio de libertad de conciencia.

En términos generales tal fue el contexto en que se produjo la Constitución de 1857. El artículo relativo a la materia educativa quedaría comprendido como parte de un conjunto de preceptos denominados "derechos del hombre" dentro del espíritu propio del liberalismo clásico. Su texto sancionaría en términos muy escuetos el derecho del individuo a la enseñanza libre, sin prever todavía el derecho del Estado a regular la actividad de los particulares.

"Art. 3º. La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se deben expedir".⁶

De acuerdo con los antecedentes ideológicos en que este texto se funda y en atención a los debates en los que se



inspira, es posible atribuir a la expresión liberal el siguiente significado:

1º. El derecho universal de los mexicanos a recibir educación. El hombre como tal tenía el derecho a ser educado.⁷

En el Congreso Constituyente se había hablado del derecho de los pueblos a la civilización, al cual sólo sería alcanzada mediante el desarrollo del individuo logrado a través de la educación.

Este punto es de singular importancia, pues de aquí se desprenderá la obligación del Estado correlativa a ese derecho.

2º. El derecho a concurrir en la función de educar. Como una consecuencia del principio de libertad, el hombre adquiriría el derecho de enseñar y recibir enseñanza bajo la orientación doctrinaria que más se ajustara a sus convicciones y conveniencias. La máxima ley del Estado rompía de esta manera el monopolio hasta entonces sostenido y admitía diferentes alternativas de la función educativa.

3º. El derecho a la libertad ideológica y científica en el terreno de la educación. Se trataba del derecho tanto de sustentar creencias propias en materia educativa como de desarrollar la inteligencia, bajo la luz del pensamiento ilustrado; ya que se tenía una idea del progreso ligada a la participación en el avance científico, se deseaba recibir los posibles beneficios de éste y al mismo tiempo se aspiraba a contribuir al progreso de la ciencia.

Hablar de la "libertad de enseñarlo todo" no impedía reconocer la necesidad de una vigilancia que protegiera los intereses de la moral y del Estado.

La Constitución de 1857 representa el primer intento para sentar las bases de una verdadera separación entre el Estado y la Iglesia. Sus ideas liberales desencadenaron una expresión plena de radicalismo conservador que provocaría el replanteamiento del problema en una nueva dimensión. Las características del conflicto se configuran una vez que los liberales se deciden a servirse del poder para poner en marcha los proyectos propios de su ideología. Si realmente se deseaba una nación independiente y una auténtica separación entre la Iglesia y el Estado, era necesario actuar con toda firmeza, por lo que el Estado se vería obligado a definir su intervención en la vida social, exaltando el laicismo frente a otros valores liberales.

Este ordenamiento fundamental representaba en relación con la lucha de años posteriores, un triunfo parcial que alcanzaría a consolidarse a un muy elevado pero justificado costo social. Así, las acciones políticas posteriores constituirán actos de derecho basados en el orden jurídico establecido y representarían para la causa liberal nuevos intentos dirigidos al logro de los objetivos propuestos.

Es posible considerar que en el liberalismo del siglo XIX, y particularmente en Juárez, la educación, sin decirlo expresamente, fue entendida más allá de un derecho individual, como un derecho social. Estas características propias de nuestro liberalismo se explican en razón de la naturaleza de nuestro país. La lucha, de ese entonces se refiere, no sólo como en Europa al problema del individuo que logra un sitio intocable frente al poder que deja de ser absoluto, sino que se aplica a los derechos que empieza a adquirir todo un pueblo sojuzgado que se enfrenta a las particularidades de una dominación de tipo colonial.

OBLIGATORIEDAD, GRATUIDAD Y LAICISMO

En el contenido de las leyes expedidas durante estos años, se encuentran las bases de la educación nacional, vigentes hasta nuestros días. Los términos: obligatoria, laica y gratuita, aparecen expresamente en la ley o bien en el discurso político de la época, y aun se derivan de un análisis lógico de su contenido.

No es casual la responsabilidad que Juárez tiene históricamente como autor de estas disposiciones. Un número importante de documentos hace notar su clara concepción sobre el problema educativo. Entiende la relación existente entre los términos de educación y política, y la importancia de la primera para la formación de una moral pública y para la realización de los ideales fundamentales de un pueblo. Luce siempre como enemigo de gobiernos contrarios a la luz y al conocimiento de la verdad, y sostenidos con base en la ignorancia de los pueblos. Juárez, convencido de que sin educación los hombres no son capaces de conocer el sentido cabal de sus deberes ni defender con acierto sus derechos, exigió y luchó por sentar una de las bases indispensables para la conformación de un orden democrático.

En el informe que rinde al Congreso de su estado el 2 de julio de 1848, se muestra poseedor de un pensamiento sumamente avanzado, al ser capaz de ligar las ideas liberales correspondientes a su época, con la concepción propia del luchador social hermanado hasta las raíces con la causa profunda de su pueblo enajenado. Explica en este discurso los límites que tiene la educación gratuita para poder, por sí misma, resolver el problema de la ignorancia tan extendida en las clases populares, pues señala que los hijos de los campesinos resultan impedidos de atender los deberes de la escuela, dada su necesidad de contribuir desde corta edad al alivio de las carencias materiales de sus familiares.

En el informe del siguiente año, y al referirse a los trabajos del Instituto de Ciencias y Artes, propone la constitución de un fondo en el que fuera posible costear la manutención de un cierto número de alumnos pobres

que viviesen en el establecimiento, bajo la dirección de una persona que cuidara de su dedicación y de la conservación del orden interior de la casa."

Ya en la Ley de Instrucción Primaria, expedida el 15 de abril de 1861, cobrarían forma las ideas anteriores:

"...la instrucción primaria en el Distrito y Territorios...bajo la inspección federal, (será) la que abrirá escuelas para niños de ambos sexos, y auxiliará con sus fondos las que se sostengan por sociedades de beneficencia y por las municipalidades a efecto de que se sujeten todas al presente plan de estudios. El mismo gobierno federal sostendrá en los estados, profesores para niños y niñas, que se destinarán a la enseñanza elemental en los pueblos cortos que carezcan de escuela".⁹

En esta disposición aparece la intención del Estado de apoyar, a través de su intervención económica, la generalización de la enseñanza en todo el país, así como el propósito de unificar la orientación mediante el establecimiento de un plan de estudios.

La corta pero difícil experiencia de los años posteriores convencerán a los liberales de que mediante el principio de libertad irrestricta, no era factible la construcción de una sociedad libre. El poder social que la Iglesia mantenía evitaba una concurrencia ideológica real. Era necesario establecer cauces más precisos y dar lugar a acciones concretas que permitieran un mayor control sobre la tendencia aún dominante.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública, expedida por Juárez en 1867, es un avance significativo en ese sentido. En ella se establece que habrá en el D.F., "el número de escuelas de instrucción primaria, de niños y niñas que exijan su población", señalando que serían costeadas por los fondos municipales. Se establece igualmente que la instrucción primaria sería "gratuita para los pobres y obligatoria en los términos que dispondrá el reglamento de esta ley".¹⁰ Tales disposiciones además de implicar la generalización del ya establecido derecho a la educación definían con precisión la función del Estado en la satisfacción de tal necesidad.

La Ley fue reformada por la Ley Orgánica de Instrucción Pública para el D.F., promulgada el 15 de mayo de 1869.¹¹

Los principios de gratuidad y obligatoriedad quedaban establecidos, lo que vino a enriquecer y ampliar los principios liberales de la Constitución de 1857.

Hablar de obligatoriedad significaba además la posibilidad de lograr mayor control gubernamental. Esta idea de obligación, más que un compromiso jurídicamente exigible, representaba una intención proclamada que al ser expresada en términos de ley tendría la fuerza de recordar al gobierno la necesidad de su propio cumplimiento.

El concepto de enseñanza laica abriría a partir de entonces una polémica histórica apasionante entre el principio de libertad para enseñar y el derecho del Estado para participar activamente en el proceso educativo.

Es en Francia que Jules Ferry incorpora el término laico a la legislación de su país, en medio de una significativa discusión que tuvo hacia el año de 1882.¹² Para él, el concepto en cuestión tiene un sentido de neutralidad. Le parece que el Estado está obligado a mantener la unidad nacional dentro de un sistema democrático y considera necesario para ello que la educación sea en buena medida uniforme, inspirada en la ciencia, en sustitución de una educación que se había supeditado en la religión. Condena al clero, así como a las tendencias postulantistas de la religión de Estado. Sin ser antirreligioso es partidario de la independencia entre el Estado y la Iglesia, es en consecuencia, un convencido de la libertad de conciencia. Considera que debe desaparecer de las escuelas todo carácter confesional. Argumenta que a un nuevo orden republicano corresponde una nueva enseñanza.

La incorporación de estas ideas a México se lleva a cabo bajo las modalidades de adecuación que nuestras características particulares exigían. Garantizar la educación laica significaba un avance importante en relación con la idea prevalente en 1857. Hasta este momento, el concepto de libertad había tenido un sentido de no restringir, de dar lugar a una participación libre en el ejercicio de la función. Se pensaba que así quedaría clausurado el monopolio que había encerrado a la educación en sus estrechos muros y se permitiría que los individuos ejercieran libremente el derecho que el nuevo texto les reconocía. Sin embargo, para llevar a cabo de manera efectiva la separación entre la Iglesia y el Estado era necesario ir más allá. No era suficiente concurrir al lado de la enseñanza religiosa, sino separar a ésta de la educación, suprimirla, sacarla de las escuelas, de tal manera que se alentara y diera lugar a un tipo de enseñanza científica, libre de todo dogmatismo. Ello significó superar el concepto formal de libertad que no había resultado útil para garantizar la libertad de enseñanza, ni había permitido la intervención directa y permanente del Estado en el terreno de la educación. Sólo con la introducción del laicismo era posible alcanzar el ideal liberal expuesto por Mora.

Después de la muerte de Juárez, y ya durante la presidencia de Sebastián Lerdo de Tejada se incorporarán las Leyes de Reforma a la Constitución, y se promulgará la Ley de Adiciones y Reformas del 25 de septiembre de 1873, que de manera definitiva se oponía a la existencia de órdenes religiosos. Es mediante el decreto de 10 de diciembre de 1874, en su artículo 4º, que quedará establecido el laicismo en todo el país.

"...la instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto, quedan prohibidas en todos los esta-

blecimientos de la Federación, de los Estados y de los Municipios. Se enseñará la moral en las que por la naturaleza de su institución, lo permitan, aunque sin referencia a ningún culto".¹³

Estas disposiciones, que en realidad se asimilan a los propósitos liberales originales, cobran vigor y logran extenderse en la conciencia nacional, en el tiempo en el que el positivismo comienza a ser difundido en el país por Gabino Barreda. Esta escuela hace su aparición precisamente cuando empieza a extenderse la idea de que la educación sólo es tal si se funda en bases científicas, sin ocuparse de abordar la cuestión de "los valores morales" que venían preocupando desde años atrás.

El encuentro entre liberalismo y positivismo significa el encuentro de las concepciones política y científica de la educación. Ambas se enfrentaban al mismo enemigo. La escuela positivista ofrecía la primera posibilidad de educar conforme a una concepción racionalista del universo, por ello aparece como aliado natural a la corriente progresista que había conquistado ya el poder político. Con la presencia de este enfoque científico el liberalismo encontraba el instrumento para explicar la racionalidad de su papel histórico.

Sin embargo, las diferencias entre ambas corrientes se hacen cada vez más profundas toda vez que los positivistas estaban convencidos de la necesidad de subordinar la libertad a la necesidad del orden y el progreso.¹⁴ Para 1877 Barreda se expresaba del liberalismo como encarnación del espíritu negativo, como tendencia anarquizante, que atentaba contra el orden social.

Por otra parte, algunos liberales atacaron el Plan Educativo de Barreda, señalando que la filosofía positivista no mantenía certidumbre respecto a cuestiones de orden moral, además de no ser compatible con la ideología liberal radical, al recomendar la neutralidad y censurar el ataque. Se le llegó a señalar como causante de la corrupción de la juventud y se le criticó de ser anticonstitucional y contrario a los intereses de la sociedad. Incluso, se intentó reformar el mencionado plan, refutando "el fondo común de verdades" que para Barreda eran el sustento del orden y la paz pública.

Asimismo el encuentro entre las dos corrientes de pensamiento se manifiesta en los dos célebres Congresos Pedagógicos¹⁵ que tienen lugar entre 1889-1891 y cuyo contenido les otorga un lugar relevante en la historia de nuestra educación. Son convocadas bajo el propósito de lograr la unificación de la pedagogía en todo el país. Liberalismo y positivismo se encuentran entrelazados para conformar el marco de ideas que orientan la discusión y reflexión durante la realización de los trabajos. La necesidad de formar hombres prácticos que colaboraran al desarrollo material del país era un imperativo exigido por la necesidad de progreso. Sólo si la instrucción, los

métodos y los programas eran afines, podría garantizarse el logro de los objetivos propuestos.

La unificación parecía, por otra parte, un elemento básico para realizar la unidad de nación que todavía se encontraba lejos de consolidarse, debido no sólo a las distintas ideologías que habían dividido al país a lo largo de ese siglo, sino también en razón de la gran variedad de características que diferenciaban entre sí a localidades y las cuales parecían tener mayor fuerza que los puntos alrededor de los cuales se pretendía construir un sentimiento de totalidad, de unidad compartida, de interdependencia recíproca y complementariedad enriquecedora.¹⁶

Las cuestiones relativas a la intervención del Estado y al laicismo son discutidas a lo largo de las reuniones, sin haber quedado totalmente aclaradas las inquietudes que alrededor de ellas fueron manifestadas. Prevalece la idea de laico como sinónimo de "neutro" (ausentismo de dogma), y la intención de limitar en lo posible la intervención del Estado que se reduce a vigilar el respeto a la libertad de conciencia.¹⁷

Los congresos dieron como resultado lo que finalmente se pretendía: una ley reglamentaria para el D.F. y Territorios Federales, con la invitación a los gobernadores de los estados de ponerla en práctica. El intento de unificar planes y programas en todo el país rebasaba, en realidad, las posibilidades de los Congresos; sin embargo, este había sido un primer paso de importancia fundamental.

La obra educativa anterior a la Revolución concluye con Justo Sierra. Su tarea realizada desde la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes abarca todos los niveles educativos. El liberalismo encontró en él a un impulsor de la educación primaria y al fundador de la nueva universidad. Su formación positivista no le impidió asimilarse a las nuevas corrientes de pensamiento y su vinculación con el porfiriato no fue obstáculo para postular la libertad como fundamento básico de la educación.

EL ARTÍCULO 3º. EN LA CONSTITUCIÓN DE 1917

La revolución transformó al liberalismo de finales y principios de siglo, confiriéndole un contenido social más amplio. La participación de las masas populares proporcionó a la organización del Estado una base ideológica que trascendía el individualismo, aproximando el destino del poder político al origen colectivo en que fundaba su legitimidad. El estado de derecho superaba las bases filosóficas de la igualdad formal para introducir presu- puestos más favorables a la igualdad real.

Por otro lado, el ideal revolucionario había cargado nuestras convicciones nacionalistas de un sentido orientado hacia la justicia social, convicciones que el porfiriato había ignorado en aras del crecimiento material. El an-



helo de justicia pasó a convertirse en un programa de reivindicaciones sociales que comprometía todos los aspectos fundamentales de la vida. Ello incluía la necesidad de replantear el papel de la educación, atribuyéndole nuevas funciones que le permitieran alcanzar los objetivos señalados desde nuestras primeras luchas revolucionarias.

El proyecto presentado por el Primer Jefe, sugería para el nuevo contenido del Artículo 3o. el siguiente texto:

Art. 3o.- "Habrá plena libertad de enseñanza; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, y gratuita la enseñanza primaria, superior y elemental que se imparta en los mismos establecimientos".¹⁸

La propuesta fue objeto del primer debate que tuvo lugar en el seno del Congreso Constituyente. En la sesión del 2 de diciembre de 1916 los miembros de la Comisión de puntos constitucionales dieron lectura a un dictamen en que expresaba categóricamente su desacuerdo con el proyecto.

La mencionada comisión se encontraba compuesta por los diputados Francisco J. Mújica, Alberto Román, Enrique Recio, Enrique Colunga y Luis G. Monzón. Su rechazo al proyecto elaborado por Carranza quedaba fundado básicamente en los siguientes argumentos:

"La tendencia manifiesta del clero a subyugar la enseñanza no es sino un medio preparatorio para usurpar las funciones del Estado; no puede considerarse esta tendencia como simplemente conservadora, sino como verdaderamente regresiva; y por tanto, pone en peligro la conservación y estorba al desarrollo natural de la sociedad mexicana; y por lo mismo debe reprimirse esta tendencia, quitando a los que la abrigan el medio de realizarla: es preciso prohibir a los ministros de los cultos toda injerencia en la enseñanza primaria".¹⁹

Al tiempo que discrepaba del texto que le había sido propuesto, la Comisión sometía a consideración del Congreso su propia propuesta.

Art. 3o.- "Habrá plena libertad de enseñanza, pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ministro de algún culto, o persona perteneciente a alguna asociación semejante podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria, ni impartir enseñanza personalmente en ningún colegio. Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia del gobierno. La enseñanza

primaria será obligatoria para todos los mexicanos y en los establecimientos oficiales será impartida gratuitamente".²⁰

La proposición fue duramente criticada con base en argumentos de todo género. Se señalaba, así, que implicaba una intención política oculta en contra del Primer Jefe. Se decía también que resultaba en perjuicio de los principios conquistados desde 1857, además de parecer excesiva frente al poder social del clero y al sentimiento religioso del pueblo.

La propuesta de la Comisión fue, sin embargo, vigorosamente defendida. Se hizo ver que en algunos estados, tales como Yucatán y Jalisco existían ya disposiciones expresas tendientes a prohibir la participación de religiosos en la instrucción primaria. Se argumentó, además, que el clero continuaba pugnado por socavar el poder del Estado, y que los principios del liberalismo habían evolucionado de tal forma que no era ya posible, al igual que en otras materias, el establecimiento de libertades absolutas.

El Congreso fue sensible a los razonamientos y alegatos expuestos por los miembros de la Comisión. Sus palabras recordaban cuestiones fundamentales que habían sido objeto del debate histórico a todo lo largo del siglo XIX. La propuesta fue aprobada por 99 votos contra 58.

El texto aprobado se encontraba redactado como sigue:

Art. 3.- "La enseñanza es libre pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares"

"Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria"

"Las escuelas primarias sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial"

"En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria".²¹

El concepto de libertad de enseñanza propio del liberalismo quedaba sujeto a las modalidades inherentes a la noción de lo laico. No obstante que el laicismo no quedaba definido de manera expresa, la tesis sostenida por la comisión que lo elaboró, así como la tradición, y finalmente el conjunto del artículo, hacían ver que el término debía entenderse como limitación que despojaba, de cualquier contenido religioso, a la educación primaria, y a la impartida por el Estado en todos los niveles.

El segundo y tercer párrafo del texto constituyen la garantía para el cumplimiento de lo anterior. Primero, mediante la prohibición expresa para las corporaciones



religiosas y los ministros de cultos en materia de enseñanza primaria. Segundo, al someter a la supervisión oficial la actividad, que en ese nivel, fuera desarrollada por los particulares.

El carácter gratuito de la enseñanza quedó establecido en la última parte del artículo, y llama la atención la ausencia del principio de obligatoriedad de la enseñanza primaria por parte del Estado, el cual existía, como se ha visto, en las leyes ordinarias reglamentarias que rigieron en la materia durante el último cuarto del siglo XIX.

El debate sobre el artículo tercero había sido de gran importancia para el Congreso Constituyente. Se tuvo clara conciencia de que legislar en materia de educación exigía tener en cuenta ideales pero también realidades y no dejar de considerar el mundo de la familia, el trabajo y la comunidad.

El contenido, de este artículo seguiría siendo objeto de desacuerdo durante décadas posteriores. En ocasiones no rebasaría el nivel de intento de modificación (1919) y en otras cobraría el carácter de reforma consumada (1934-1946).

Son los artículos 3o, 27 y 123 los que dan cuerpo doctrinario auténtico y singular a nuestro documento fundamental. Expresan una ideología que proporciona sentido social al derecho mexicano y han sido condicionantes sobre el carácter de nuestro perfil político nacional.

La Constitución de 1917 resulta un documento orientado hacia la creación de un nuevo orden social. La preservación de libertades individuales limitadas por el interés social, los derechos de los trabajadores, la combinación de propiedad individual y propiedad colectiva y los nuevos postulados educativos constituían la base doctrinaria de nuestro nuevo estado de derecho y del nuevo régimen social.

Al entrar en funcionamiento la nueva vida institucional, la tarea educativa del Estado contaba con antecedentes cuya importancia repercutiría en el desarrollo futuro. Justo Sierra había logrado concentrar dos preocupaciones del liberalismo que le motivaron a impulsar, por una parte la educación primaria y por otra la educación superior, perfilada hacia el interés científico. A partir de la segunda década del presente siglo, estas dos vertientes reanudaron su desarrollo. La diversidad en las características específicas de ambas, dotaría a sus protagonistas de dos enfoques diferentes frente a la nueva problemática de la nación. Ambas corrientes educativas se consolidarían al paso del tiempo, en dos tradiciones cuyas posiciones frente al Estado y frente a la sociedad aparecerían en ocasiones como contradictorias, pero a fin de cuentas derivarían en significados imprescindiblemente complementarios.

a) La primera estaba orientada a proporcionar una educación al pueblo. El pasado la mantenía cercana a la

idea de dar a la totalidad de los mexicanos una educación ajena a cualquier dogma religioso, una educación que ayudara a preparar la construcción de una sociedad justa y se convirtiera en el principal impulso de su desarrollo. Esta heredera de nuestro más puro liberalismo social, se desarrollaba bajo la mística surgida del triunfo de la lucha armada, y empezaría a cobrar forma a lo largo de los años veinte. La educación resplandecía en el lustroso marco institucional como un propósito ideal a alcanzar.

El antiguo ideal impregnado de un nuevo vigor, enciende la conciencia nacional y orienta al esfuerzo de muchos hacia el propósito original de proporcionar educación al mayor número posible de mexicanos. Esa educación empieza, por una parte, a nutrirse de un contenido ideológico que iría más allá del añejo ideario liberal. Se asimilaría a una ideología empeñada en acercar la educación al trabajo, se tal manera que el trabajador de la ciudad, pero sobre todo del campo, además de contar con una escuela, pudiera recibir una orientación tendiente a liberarlo de las formas de explotación a las que la economía lo había atado. Se adoptan así la escuela del trabajo, la escuela racionalista y finalmente la escuela socialista.

b) La segunda tradición representaba la intención de hacer avanzar el esfuerzo científico a nivel universitario. Permitiría capacitar individuos en diversas ramas del conocimiento y formar profesionales preparados para atender los problemas que planteaba el desarrollo del país. Este esfuerzo correspondía a la idea de que una función de la educación era la de proporcionar una visión científica de la realidad, dentro de un ambiente de libertad de cátedra e investigación científica.

En 1921, la naciente Secretaría de Educación Pública había sido encargada por el Presidente Obregón a uno de los mexicanos más notables y controvertidos que tiene nuestra historia contemporánea: José Vasconcelos. Éste entendería la educación como una función prioritaria del Estado para cumplir con el compromiso contraído con quienes le habían entregado su confianza y solidaridad en el pacto de 1917. Intenta el cambio de difundir la educación primaria en áreas indígenas, rurales y urbana, y se propone combatir arduamente el analfabetismo. En estos años adquiere impulso lo que se ha conocido como la escuela rural mexicana, motivo del más hondo y legítimo orgullo de nuestra tradición educativa.²²

La educación de esa época tiene como signo definitivo la preocupación de acercarse al trabajador, fundamentalmente al del campo. Se trata de una educación entendida como función liberadora y transformadora. Ideológicamente comprende una variedad de matices identificados por una línea común de compromiso colectivo, y que van desde el laicismo radical, partidario del ateísmo, caracterizado por Adalberto Tejeda y Tomás Garrido Canabal, pasando por el socialismo inspirado en el naciente mo-

delo socialista, para llegar hasta las ideas de Kropotkin y Bakunin, incorporadas al país por anarquistas españoles llegados a la península de Yucatán.

Las escuelas normales creadas durante los años finales del pasado siglo y los inicios de éste, habían empezado a formar ya el brazo educador del nuevo orden social nacido en 1917. La voluntad del gobierno era tal, que se aceptó y buscó la colaboración de personas decididas a transmitir a sus compatriotas los escasos conocimientos que habían podido ellos adquirir tras unos cuantos años de escolaridad elemental. El entusiasmo se contagió y captó a su paso militantes decididos a construir una verdadera cruzada que finalmente alcanzó a extenderse a todo lo largo del país.

Los maestros -diplomados y no diplomados- empezaron a agruparse en organizaciones con el propósito de asegurar el arraigo de la idea y de hacer propicia la comunicación entre quienes compartían el esfuerzo. El interés legítimo del gremio empieza a dibujarse para ir cobrando al poco tiempo perfil definido. El trabajo que se realizaba comenzó a generar circunstancias que influirían de manera decisiva sobre los dirigentes políticos del país. Por este camino se atribuiría a la educación un papel excesivo frente a otras fuerzas que participaban en la conformación del todo social.

La IV Convención de la Confederación Regional Obrero Mexicana marcó, en noviembre de 1924, en Ciudad Juárez, Chihuahua, el inicio de la etapa que más adelante culminaría con la llamada educación socialista. Algunos empiezan a rechazar el concepto de escuela laica y propugnan por una escuela "afirmativa y combativa" capaz de destruir prejuicios y orientar la enseñanza al servicio del hombre, a fin de que éste fuese capaz de inspirar la producción bajo la concepción de educación sustancialmente diferente. Casi una década después, para 1932, La Junta de Inspectores y Directores de Educación Federal acordaría que la educación debería tender a transformar los sistemas de producción y distribución de la riqueza con una finalidad francamente colectivista²³. El Congreso Pedagógico, reunido en Jalapa, Ver. en ese mismo año, también aprobaría la idea de que se fortaleciese en los educandos el concepto materialista del mundo, se combatesen los prejuicios religiosos y al sistema capitalista imperante, en provecho de las clases trabajadoras, bajo las bases científicas y con el objeto fundamental de organizar al estado socialista.

Por otra parte, el XI Congreso Nacional de Estudiantes, reunidos en Veracruz, Ver., durante el mes de agosto de 1933 replanteó la necesidad de hacer prevalecer el interés colectivo como norma básica para obtener una justa distribución de la riqueza y consideró que el Estado debería asumir la protección de las clases trabajadoras y ser un órgano de coordinación y control de la vida económica del país, preparando el advenimiento de una socie-

dad socialista. Asimismo, la Confederación Mexicana de Maestros, durante su segunda Convención celebrada en abril de 1933 aprobó una resolución que sugirió para la elaboración del Plan Sexenal "la federalización y socialización de la enseñanza primaria como función exclusiva del Estado".

La Convención Nacional Estudiantil Pro-Cárdenas, reunida en Morelia en julio de 1933, aprobaría una propuesta de reforma al Art. 3º, dirigida a la sustitución de la enseñanza laica por una educación integral socialista. Algunos de los profesores miembros de la Confederación de Partidos Socialistas de Veracruz, formaron el Frente Socialista del Magisterio, el cual emitiría el 3 de agosto del mismo año una declaración que repudiaba el concepto de escuela laica y nacionalista, y se pronunciaba en favor de una escuela que estableciera los principios generales de la doctrina socialista.

Estos son algunos antecedentes del proceso de reforma constitucional. A ello debemos sumar, con importancia especialísima el problema religioso que tuvo lugar entre 1926-1927, el cual había puesto de manifiesto el poder social con el que aún contaba el clero. En efecto, la revuelta cristera exhibió de nueva cuenta la supervivencia del viejo enemigo del Estado, y dejó sentir gravemente el peso de su influencia. Esta costosa experiencia significó para algunos la necesidad de traducir el principio de la separación entre Iglesia y Estado en el derecho y obligación de éste a intervenir en forma más activa en materia de educación.

Las tendencias favorables a la educación socialista combinan la intención de un Estado hegemónico en el orden de la economía y una ideología dominante impuesta desde el Estado sobre cualquier otra corriente social. La educación promovería el desarrollo de una concepción socialista de la sociedad y del Estado.

Se tenía la idea de que al educar a los hombres de esta manera el Estado impulsaría una vanguardia social poseedora de una mentalidad diferente. La idea de una educación avanzada se fusionaba con una concepción sobre la organización económica. Se pensaba que el progreso del conjunto se garantizaría con bases distintas en la organización de la economía y tal cosa se obtendría si los mexicanos eran educados específicamente bajo esa orientación.

Las manifestaciones sociales, favorables a la idea recibirían el aliento y la orientación del Jefe Máximo de la Revolución. De aquí que dos instituciones de importancia fundamental hayan servido como apoyo básico: el Partido Nacional Revolucionario y la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión.

Como puede observarse, la implantación de la llamada educación socialista es consecuencia de un proceso iniciado con anterioridad al régimen del general Cárdenas. Sin embargo, Cárdenas no aparece históricamente alejado de tales ideas.



La Segunda Convención Ordinaria del PNR conocía de un proyecto del Plan Sexenal que proclamaba el carácter social de la enseñanza y el papel del Estado en su función de representante genuino de la colectividad. La asamblea formó una comisión para conocer del proyecto. En el seno de esa comisión y en la propia asamblea, el problema de definir la orientación ideológica de la reforma en cuestión fue motivo de discusiones y debates de un extraordinario interés. Destacó el papel desempeñado por el diputado... Alberto Bremauntz como miembro de la comisión y llamó la atención también la participación del senador Marlio Fabio Altamirano, cuya intervención fue decisiva para inclinar el ánimo colectivo a efecto de que la convención se pronunciara a favor de la educación socialista de contenido científico y popular.

La convención del partido aprobaría un texto cuyo contenido otorgaba al Estado un papel preponderante en la materia, y consideraba a los particulares como usufructuarios de una libertad que les era "concedida" siempre que se ajustarán a los términos de la ley.

Se pensaba entonces que la Revolución Mexicana había sustentado una doctrina socialista, la cual debía orientar la función educativa que el Estado habría de realizar de manera directa, o al menos controlar en forma estrecha.

Tal definición de educación implicaba toda una concepción de las relaciones entre Estado y sociedad. Se consideraba que si la función educativa era entendida como derecho de la sociedad, la práctica no hacía posible que este derecho formal derivara en un ejercicio legítimo y abierto de parte de los individuos. Se tenía la certeza de que subsistía en el seno de la sociedad un poder cuya fuerza ponía aún en peligro el interés mayoritario representado por el Estado; un poder que todavía ejercía influencia en las conciencias, particularmente en ciertas regiones del país; un poder regresivo del avance social que había sido ampliamente derrotado militar y políticamente, pero que no estaba socialmente muerto. La presión de todo género, hasta cobrar formas de violencia, había tenido importantes manifestaciones durante los años anteriores. No se trataba ahora de disputarles el poder del Estado; éste se había alcanzado desde 1857, pero se pensaba en la necesidad de suprimir el poder social que aún se consideraba amenazante. Los líderes nacionales sintieron la necesidad de fortalecer y consolidar desde el

Estado el poder formal para avanzar socialmente en la conquista de la conciencia colectiva.

Dejar la educación en manos ajenas al Estado significaba, para el pensamiento avanzado de la época, ceder el control a manos de la iglesia. Se propuso así la consolidación de un poder central. De tal forma, sin haber instituido plenamente el liberalismo, se pensó en recurrir a una concepción teórica más adecuada a las necesidades políticas de nuestra sociedad. Era pues el socialismo el modelo que parecía servir a quienes luchaban por fortalecer la corriente social-progresista.

El socialismo era, para la época, el único modelo teórico que había inspirado una realidad, en la que el Estado ejercía el control central sobre la educación y con ello el derecho absoluto a modelar las conciencias individuales y el perfil colectivo.

En la reforma del Art. 3º se trasluce una ambigüedad conceptual respecto al término socialista. La práctica permitiría que cada quien pudiera conferirle el contenido más próximo a su propia idea. Se le dieron variadas interpretaciones que van desde la postulación de una justicia social situada dentro del marco de un régimen capitalista, hasta la sustentación del patrón marxista en que se inspiraba el anhelo de conformar una sociedad sin clases.

El denominador común estaba constituido por la intención de proporcionar una nueva orientación a la educación y por el propósito de formar un "alma nacional" con base en el derecho del Estado a ejercer la totalidad de la función educativa.

Desde el inicio de su aplicación el nuevo proyecto fue encontrando los obstáculos que algunos habían anunciado. Se hizo manifiesta la oposición de diversos sectores sociales partidarios del laicismo pero no del nuevo modelo establecido, además de una cierta ambigüedad y confusión en la instrumentación del nuevo ideario educativo.

La educación socialista, empero, significa una etapa que marca con huella profunda el desarrollo general del país. Cumplió un papel importante alentando, sin duda con eficacia, una nueva conciencia en la función educativa, una conciencia en que el normalismo creció y se cohesionó en torno a una idea común. De la confrontación desencadenada alrededor de este punto la nación recibió un vigoroso impulso nacionalista y el fortalecimiento de un espíritu colectivo que cumplió un papel central en la consolidación del Estado.

Notas de la lectura

1. Artículo 39 de la Constitución de Apatzingán. Cf. Los derechos del Pueblo Mexicano. Ed. Manuel Porrúa. México, D.F., 1978. Tomo III. p. 88.

2. Ibid. p. 81.

3. Ibid. p. 86.

4. Ibid. p. 109.

5. Ibid. p. 79.

6. Artículo 3º de la Constitución de 1857. Cf. Los derechos del pueblo mexicano. Op. cit. p. 93.

7. Participación de Ignacio Ramírez en la discusión



del artículo 18, sobre el derecho a la educación en Francisco Zarco Crónica del Congreso Constituyente. 1856-1857. Ed. Colegio de México, 1957, p. 470.

8. Es entendible que la proposición no pudiera referirse sino a un corto número de alumnos, dada la escasez de recursos financieros con que para aquel entonces contaban las entidades federativas del país en general.

9. Josefina Vázquez Knauth. Nacionalismo y educación en México. Ed. El Colegio de México, 2ª edición, 1975. p. 53.

10. Se preveía la existencia de una junta directiva de Instrucción Primaria, formada por Directores y Profesores, así como de un presidente autorizado para proponer al gobierno los libros de texto y mejoras que debieran introducirse. Igualmente podrían nombrar comisiones que visitaran los establecimientos particulares de primaria y secundaria.

11. Las reformas promulgadas el 15 de mayo de 1869 mantienen en lo esencial el contenido original. Se insiste en el principio de libertad de enseñanza, y se hace referencia a la necesidad de "popularizar y vulgarizar" las ciencias exactas y las ciencias naturales.

12. El término aparece ya en Francia en discusiones anteriores. Cf. Antoine Prost. *Historie de l'Enseignement en France 1800-1967*, Armand Colin. París, 1968. p. 182.

13. Citado por Josefina Vázquez de Knauth. Op. cit., p. 61.

14. Para Barreda lo central era el orden y no la libertad; el Estado debía cuidar el primero e intervenir en la libertad individual si ésta amenazaba el orden social del que formaba parte, contraviniendo con ello muchos principios liberales.

15. Cfr. Secretaría de Educación Pública.- Primer Congreso Nacional de Instrucción. 1889-1890 y Segundo Congreso Nacional de Instrucción. 1890-1891. Introducción y recopilación de Angel J. Hermida Ruiz, México, Ed. El Caballito, 1975.

16. En el primer Congreso (1889-90) se trataron centralmente tres cuestiones: uniformidad, laicismo e intervención del Estado en la educación. Por uniformidad de la enseñanza se entendía la implantación de un sistema nacional de educación popular, obligatoria, gratuita y laica para la escuela primaria, y de un programa general para secundaria, preparatoria y profesional, a adoptarse en toda la república. Concepción que fue aceptada por personas como Justo Sierra, Joaquín Baranda, Enrique

Rébsamen y otros. A esta cuestión se opusó Francisco G. Cosmes, quien argumentó que una uniformidad de tal índole enajenaría la soberanía de los estados al comprometerlos a dar un cierto tipo de instrucción pública. Puntualizó además que no era posible una forma única de enseñanza, dadas las diferencias de razas prevaletentes en México, de climas y de recursos pecuniarios y políticos entre las distintas entidades del país.

17. En lo concerniente al laicismo y a la concomitante intervención del Estado en la educación, predominó la noción de neutralidad. Es decir, se consideró que, si bien el carácter laico de la enseñanza oficial "era el consiguiente forzoso de la independencia de la Iglesia y del Estado" (Justo Sierra), el Estado debía garantizar el ejercicio de todos los cultos, sin intervenir, o en caso de hacerlo - particularmente en las escuelas privadas -, tenía que ser de forma muy mesurada y con el único objeto de respetar los preceptos de la ley, salvaguardando el postulado de la libertad de conciencia. Defendiendo este principio Justo Sierra, Baranda, Emilio Baz, Francisco Bulnes y otros.

Sin embargo, la Comisión para el estudio de la intervención del Estado en las escuelas particulares - integrada entre otros por Luis Pérez Verdía, Francisco Gómez Flores y Luis Curiel - propugnó por que el Estado se planteara si éstas cumplían con el programa oficial y el respeto a las instituciones oficiales; postura que fue duramente atacada. Bulnes, se pronunció en favor de la libertad de conciencia sin cortapisa. Por su parte, Adolfo Cisneros Cámara, señaló, primero, que la enseñanza laica debía imponerse tanto en las escuelas particulares como en las públicas, aunque después, ante las críticas de que fue objeto, modificó su punto de vista, diciendo que, si los niños querían tomar clases de religión en escuelas privadas después de haber asistido a un colegio laico, no había inconveniente.

18. Los derechos del pueblo mexicano. Op. cit., p. 93.

19. Ibid., p. 106.

20. Ibidem.

21. Ibid., p. 224.

22. No puede dejar de mencionarse la participación destacada de don Rafael Ramírez. Su obra comprende una serie de aportaciones fundamentales en la historia de la pedagogía mexicana.

23. Alberto Bremauntz. *La educación socialista en México*. Ed. Imprenta Rivaldeneyra, México, D.F., 1943, p. 141.

TEMA 2. Estado de la revolución y reconstrucción nacional

LECTURA: LA CIRCUNSTANCIA ECONÓMICA, POLÍTICA Y SOCIAL EN MÉXICO A FINALES DEL SIGLO XIX HASTA 1950*

El contenido de este artículo abarca diversos marcos conceptuales que ofrecen una visión del hecho educativo desde enfoques de tipo histórico, sociológico y pedagógico.

Tales enfoques permiten que el profesor-alumno cuente con referencias teóricas que le lleven a descubrir la influencia de estos enfoques en la conformación e interpretación del hecho educativo en el período de estudio.

Las interpretaciones teóricas aquí estudiadas se enriquecen con los planteamientos de las corrientes filosóficas, psicológicas y sociológicas expuestas en el artículo "Modelo de la Revolución" del Instituto de Ciencias de la Educación.

LA DECADENCIA DEL PORFIRIATO

En el seno de la nueva burguesía que emergió de finales del Siglo XIX, se formaron los grupos de intelectuales, escritores, políticos y artistas que reflejaron en sus obras e inclinaciones la sacudida del modernismo. Para muchos el tema predilecto fue la política, para otros el apunte sociológico que implicaba la acción política manifestada tanto en el enfrentamiento de grupos antagónicos como en la contraposición de actitudes de los diversos sectores de la sociedad; otros se ocuparon de la filosofía atraídos por la filosofía positivista en sus versiones francesa y anglosajona, era ésta una filosofía que contenía profundos problemas teóricos y que derivaban en importantes proyecciones prácticas sobre todo en el ámbito educativo, pero era más que nada una justificación doctrinaria de una sociedad que tendía hacia el progreso material.

Las condiciones políticas, económicas y sociales hacían inevitable la adopción de esa filosofía. Esa nueva clase, grupo social o como quiera llamársele, fue la que impulsó al porfiriato hacia la dictadura. Sus dirigentes políticos ante el desafío de la economía internacional y ante el imperativo del desarrollo regional interior, simplemente optaron por modernizar a la sociedad, deseo

* Instituto de Ciencias de la Educación. "La circunstancia económica, política y social en México a finales del siglo XIX hasta 1950" en *Notas teóricas metodológicas para una propuesta educativa de carácter alternativo*. Saltillo, SNTE-Sección 38, 1986, pp. 40-50.

que desde luego no era sólo de ellos, sino que constituía la herencia del liberalismo. Cuando se dieron cuenta que para lograr impulsar el desarrollo, requerían de capitales, los buscaron y los aceptaron de quienes los ofrecieron.

El Porfiriato, en cuanto régimen de hacendados explotadores de las masas campesinas, constituyó un régimen feudal tardío, pero fue una estructura indispensable para el progreso industrial de la época, aunque fuese en abierta contradicción con la política de la democracia burguesa. El feudalismo porfiriano es la fábrica barata de materias primas e insumos que alimentan el desarrollo de las potencias industriales de occidente.

En el porfiriato fueron comunes las transformaciones de hacendados en inversionistas industriales y prósperos intermediarios agrícolas, muchos hacendados dejaron el latifundio para instalarse en las ciudades como banqueros, industriales y comerciantes y hasta concesionarios de minas. El paso de la aristocracia de la sangre a la aristocracia del dinero fue notorio. Una aristocracia que tenía sus voceros emergentes en la clase media, Barreda, Baranda, Sierra, los apoyan y justifican en aras del orden y del progreso. E. Montes, Vigil, Ramírez y Altamirano son sus críticos. Otros pensadores y pedagogos deslumbrados por los progresos de las pedagogías extranjeras que aquellos importaban serán sus cultivadores. La mayoría de estos últimos, originarios de las regiones más desarrolladas del país (norte, centro y regiones portuarias), impulsaron una estructura escolar que produjo desigualdades educativas y sociales. Promovieron un cuerpo escolar que creció al amparo de las ciudades en detrimento de las regiones agrícolas. Profesiones de cuello blanco y una cultura europeizada con intelectuales que infructuosamente intentaron resaltar las raíces nacionales dominan la escena de la vida porfiriana.

Fue la civilización de los científicos, que vivió y se desarrolló a costa del proletariado urbano industrial y del peonaje agrario.

Una vez que desencadenó el proceso de transformación económica, las condiciones que el mismo proceso creó, se comenzaron a manifestar; los sectores olvidados y explotados se rebelan contra las ciudades, las nuevas clases medias limitadas en su acceso al poder y frenadas sus aspiraciones de movilidad social, se suman a los sectores explotados de las clases populares, se organizan políticamente y exigen sus derechos de participación en las decisiones nacionales. De las tertulias y de las reuniones en los clubes se pasan a los mítines, manifestaciones y publicaciones, en donde organizaciones de variada orientación ideológica y de definida conducta antigobier-nista y anticientífica quebrantaron la paz y el orden impuesto por el dictador.

Intelectuales cultivados durante el porfiriato, ahora critican su afán de medro y ponen en duda la filosofía que lo sustenta. La crisis que golpeó a la sociedad porfiriana de principios de siglo provocó malestares sociales que eran combatidos y reprimidos por la dictadura, México llega en esas circunstancias al primer centenario de su Independencia, la que es conmemorada en medio de asonadas en todo el país.

Fueron celebraciones que poco entusiasmaron a la generalidad de la población, pero que constituyeron la oportunidad para que fuera abierta la universidad, convertida en el máximo centro educativo del porfiriato.

Esta primera época del Siglo XX muestra ya en los dirigentes e intelectuales porfirianos una actitud crítica hacia las doctrinas positivistas, críticas que surgen del Ateneo de la Juventud y de otros círculos de estudios a los que concurren los jóvenes intelectuales posteriores dirigentes y protagonistas del movimiento social. Hacia finales de la primera década del siglo, el descontento popular era generalizado, la explotación en las haciendas, en las fábricas y en las minas era indiscriminado. El alcoholismo y la ignorancia fomentados y aprovechados por hacendados, caciques y no pocos jefes políticos, habían conformado una gran masa de descontentos que a la menor oportunidad enfrentarían a sus explotadores como ya había sucedido en Río Blanco y en las minas de Cananea.

La reelección del dictador para un nuevo período, permitió a los grupos políticos desplazados justificar la política antirreeleccionista del partido que dirigía Madero. Las burguesías influyentes impulsan y apoyan a Madero en contra del porfiriato, pues ven en él a un miembro de su clase que es seguido y respetado por el pueblo. En el político norteño, perseguido por la dictadura, se concentró la intención de esta clase por erradicar a un gobierno que si bien no los afectaba directamente, se constituyó en un serio obstáculo para el desarrollo de las industrias nacionales al convertirse en protector de hacendados y caciques, reductos de formas económicas precapitalistas.

Tampoco a los intentos de Madero eran ajenos los trabajadores, que sufrían en carne propia los excesos de los explotadores nacionales y extranjeros, esta clase social tenía en la doctrina del partido liberal mexicano expresada su noción de la dictadura.

En el caso de los movimientos agrarios y de trabajadores, hemos de señalar que poseen una historia previa pues muchos de ellos se registran desde los tiempos del juarismo. En esos primeros movimientos era notable la influencia del pensamiento socialista utópico y del anarquismo, pero que sin embargo, no llegan a madurar tesis ni organizaciones fuertes que conjuguen los intereses de ese sector.

El espíritu de los movimientos agrarios, no sólo radicaba en el rescate de la dignidad humana y de las tierras que les habían sido arrebatadas, radicaba en el rechazo

a las ciudades, no porque éstas fuesen negativas, sino porque en ellas veían reflejada la causa de sus miserias. La ciudad entonces se constituyó en el objetivo militar y también en el desfogue al rencor y al odio tantas veces reprimido en el alma de los explotados del campo.

Pero no sólo los campesinos tenían motivos para combatir todo lo que significara dictadura; en las ciudades, los artesanos, los obreros y los mineros eran motivo de explotación por nacionales y extranjeros protegidos del porfiriato, allí los trabajadores debían, por un sueldo mísero, trabajar jornadas de 14 horas diarias. Mujeres y niños, cual cuadro de la revolución industrial europea, recibían la mitad del salario por jornada de trabajo iguales a las de los varones.

La educación, el producto teórico más acabado del porfiriato, semejava una pirámide cuyo basamento lo constituían los millones de analfabetas dispersados [sic] en todo el país.

En nombre del orden y del progreso, enarbolando los principios del liberalismo económico y con un individualismo exacerbado, intelectuales y científicos justificaron por más de treinta años la más increíble explotación del trabajo humano en la historia del país.

Esa explotación de los recursos naturales del país, la degradación de millares de mexicanos y el favoritismo por lo extranjero, hubo de ser frenada por aquellos que, respetuosos de la condición humana, levantaron su voz en Cananea y Río Blanco y que reprimidos y masacrados se transformaron en mártires y en la vanguardia del movimiento social más encarnizado en la historia nacional.

Durante el movimiento: líderes, contradicciones y unidad.

La revolución comenzó como un movimiento político contra la dictadura, pero desde los primeros momentos de indecisión de Madero, empezaron a manifestarse las insurgencias rurales. En Chihuahua, al mando de Abraham González, Pascual Orozco, José de la Luz Blanco y Francisco Villa se organizaron revueltas armadas; en Morelos, los hermanos Zapata y Torres Burgos dirigían la insurrección. Con Carranza el movimiento agrario llegó a adquirir tal autonomía que puso en peligro la misma institucionalidad del Presidente, tal y como la había acontecido el liberal Madero.

Hubo reparto de tierras con o sin doctrina social, y que no en pocas ocasiones desembocó en el bandidismo. La muerte de Zapata y de Villa permitieron a Carranza el equilibrio de la revolución mediante la sanción de una constitución.

Como ya se ha expresado antes, los rugidos estentóreos en que principia la revolución agraria en México, poco a poco termina en un sollozo acabado, imponente y ahogado por quienes defendían el sistema urbano.



Paulatinamente los diversos sectores políticos y revolucionarios se orientan bajo las direcciones de Carranza y de Obregón, con lo que se permitió reconstruir el sistema económico, proceso que sería definitivamente encauzado por Plutarco Elías Calles.

Los movimientos agrario, minero y obrero serían encauzados por un régimen político que a la vez que los representaba, representaba el papel de árbitro dentro del quehacer económico y político de la sociedad en reconstrucción; es claro que las contradicciones no se habían resuelto y sólo se habían institucionalizado las relaciones entre los diversos actores de la asonada revolucionaria.

Y mientras eso ocurría en las áreas políticas y sociales, es importante registrar qué acontecía en los campos industriales, en los financieros y en los comerciales que eran donde se fincaba el desarrollo de las ciudades de la época.

Al igual que en Latinoamérica, en México se pensaba que el mundo pasaba por una etapa muy definida de su desarrollo y que era necesario consumarla, esa idea se concebía como una verdad incontrovertible, por lo que entre los grupos políticos y de influencia económica se define una corriente que se empeña por asegurar las condiciones para el desarrollo con caracteres capitalistas. Esto no es extraño puesto que eran ya propósitos que se observan en la Constitución del 57, en la que se expresan principios del liberalismo político y económico. Lo nuevo lo constituyen las corrientes obreristas que imprimen su sello de clase en la nueva Constitución.

El proceso de la gran expansión industrial que era expresión universal del capitalismo fue totalmente absorbido por grupos políticos y económicos que derivaron de la Revolución, porque eran esos mismos grupos en los que se sustentaba el crecimiento económico y social de la sociedad prerrevolucionaria. La salvedad ahora la constituyen los nuevos ricos revolucionarios en su mayoría generales concesionados por el Estado y con poder e influencia en sus comarcas y depositarios de garantías políticas que garantizaban al Estado mismo la paz y el orden necesarios para continuar por la senda del progreso que eventualmente se había visto interrumpida por las asonadas revolucionarias.

Esto no quiere decir, sin embargo, que las empresas extranjeras continuasen con sus políticas de extracción indiscriminada de los recursos naturales del país realizada durante el porfiriato, ya que ahora las corrientes obreristas exigían al Estado la implementación de una política protectora de los bienes nacionales y una política reguladora de las empresas extranjeras, exigencias que son hasta cierto punto suavizadas por el Estado en virtud de las circunstancias gravosas por las que atravesaba el erario nacional y por la dominancia del capital e industria extranjeras en la economía mexicana.

No podía ser de otra manera, puesto que el aparato industrial y financiero estaba prácticamente en manos de

extranjeros que controlaban desde el exterior de desarrollo de sus industrias y del comercio, y además porque las burguesías nacionales, conformadas por hacendados, industriales y comerciantes no controlaban en su conjunto la estructura económica del país, ni mucho menos contaban con el poder financiero suficiente como para erradicar del país a quienes los apoyaban.

Esas burguesías eran las mismas que impulsaron a Madero en su confrontación con los dirigentes porfiristas pero que influyen para que el nuevo liderazgo político no caiga en manos de los anarquistas que orientan desde finales de siglo a los movimientos agrarios y obreros. Las demandas de estos últimos expresados en su manifiesto del partido liberal mexicano al pueblo en 1906, son muestra que poco a poco se iba conformando una conciencia obrerista entre las clases trabajadoras y podía convertirse en un serio obstáculo para el programa de las clases poderosas. La urgencia de controlar el movimiento popular mediante concesiones y la justicia social se antojaba inaplazable para la revolución apenas triunfante. No muy ajeno a ello lo constituían los movimientos en Rusia que en plena efervescencia dejaba sentir en la nación y en Latinoamérica las noticias de una revolución proletaria que pretendía revolucionar todo un sistema económico.

La idea del progreso que campeaba en todo el mundo del siglo XIX en su segunda mitad y que llegó a México a fines de la misma época, era una variante del progreso fincado en la conquista de la racionalidad dejando atrás el tradicionalismo medieval, ahora el progreso era un continuo desarrollo de la conquista de la naturaleza para ponerla al servicio del hombre, de la producción de bienes, de la producción de bienestar en suma.

Esas nociones se proyectaban en la Constitución del 17 en muy variadas expresiones. México era un espejo en el que se reflejaban las ideas que hacían posible el progreso industrial. Esa idea del progreso que constituía una teoría de la historia y una filosofía de la vida en el mundo occidental, en México en esa época fue digerida por grupos de estudiosos, profesionales e intelectuales (Vasconcelos).

En la época en que la sociedad mexicana entra en el período de reconstrucción, se urge a los diversos sectores unidad y nacionalismo como factores que permitan la identidad. Los nuevos grupos de dirigentes constituyeron una mentalidad definida fundamentalmente por su progresismo, por su oposición al estancamiento y al rechazo de las viejas formas de vida. La concepción de la sociedad no se refiere a su realidad (como un conjunto de viejos problemas económicos, raciales y sociales), sino como una posibilidad de transformación.

La libertad proclamada y definida constitucionalmente, permitió al mismo tiempo que los grupos heterodoxos y opositores se ocuparan y clamaran en favor de los indígenas explotados y sometidos exigiendo para ellos igualdad no sólo jurídica sino socioeconómica. La



educación rural, consecuente de la instrucción popular, intentada por el porfirismo en sus postrimerías, constituye el ejemplo de la preocupación de los pedagogos revolucionarios por aliviar la marginación de los indígenas y campesinos y su preocupación por integrarlos a la civilización. La falla consistió en la forma de la integración como lo expondremos posteriormente.

Hemos expuesto hasta el momento distintas realidades que se dan en una misma circunstancia física e histórica. La realidad de los movimientos agrarios y obreros medianamente resueltos, la realidad de los grupos económicos y políticos destroncados por las luchas armadas, la aparición de una nueva dirigencia política constituida por antiguos porfirianos y revolucionarios triunfadores que obtienen concesiones del Estado revolucionario, la de la nueva burguesía nacional que emerge y accede progresivamente al poder político y los sectores extranjeros que influyen en todos ellos de muy diversa forma, pero en la que sobresale la financiera.

De todos los grupos sociales habremos de inferir y otorgárles una filosofía que orienta su actuar social, político y económico, y como una concepción no puede resultar del caos revolucionario, tendremos que obtenerla del pasado inmediato en el que se sustentan los nuevos líderes políticos al construir el imperativo legal del 17. Esa filosofía es el liberalismo en sus concepciones políticas y económicas, pero un liberalismo marcadamente pragmático. En rigor, los nuevos revolucionarios creían en ellos porque garantizaban no sólo orden sino también progreso y porque respondía a sus aspiraciones; creían en la competencia, creían no sólo en la lucha por la vida, sino también en la lucha por la riqueza y el ascenso social, creían en la democracia y la defendían frente al autoritarismo unipersonal, en cuanto principio de acción política que obstaculizaba al progreso mismo entre las sociedades. Este liberalismo democrático, progresista, pragmático y utilitarista es la filosofía de las clases intermedias de las primeras cuatro décadas del Siglo XX. En paralelo, otros grupos sociales postulaban que era el grupo social, el sector o la clase la que debía ascender y progresar como un todo (no el individuo sólo), apoyado por un Estado con nueva fisonomía (popular y social), reflejaban esos otros grupos un verdadero cuestionamiento de la ideología del ascenso social.

LA ÉPOCA DE LA RECONSTRUCCIÓN. PRIMERA ETAPA 1920-1934.

A mediados del decenio de 1920 se habían establecido alianzas entre los grupos revolucionarios en el poder y los grupos económicos dominantes, tanto nacionales como extranjeros. "Mientras el Gobierno estaba en cierta medida limitado por sus alianzas con los campesinos y clases obre-

ras, y la ideología pequeño burguesa de una nación formada en gran parte por pequeños propietarios; siguió dominando varios decenios, por lo que la orientación prevaleciente fue hacia el desarrollo capitalista, en el que los capitales extranjeros y nacionales volvieron a tener influencia dominante".

Durante ese período de reconstrucción, la sociedad mexicana se enfrenta con el doble propósito revolucionario de promover el desarrollo económico de la nación y atender las demandas sociales de las mayorías que implicaba una peligrosa contradicción, derivada justamente de la escasez de recursos disponibles por el Estado, o bien se impulsa al desarrollo económico con menoscabo de la política social, o se daba prioridad al bienestar de las mayorías en perjuicio de la política económica.

El gobierno revolucionario tarde que temprano hubo de orientar su política por una de las dos alternativas. Su enfrentamiento tiene mucho que ver con el surgimiento del sistema político mexicano y con la creación de un organismo de masas que aglutinó a los sectores mayoritarios del país y que con el paso del tiempo habían de enfrentarse a sus contrapartes tradicionales, la clase terrateniente, la iglesia y las clases medias conservadoras.

En este período de reordenación civil y militar se creó el partido nacional revolucionario (1929), integrado sobre todo por miembros de la burocracia civil y militar, creación que permitió el surgimiento del marco institucional para la transferencia del poder político. Esa entidad política que surge a finales de los veinte, mostró ciertas características del estado revolucionario que se delineaban en la Constitución, pero también funcionó como apoyo a los intereses del desarrollo de tipo capitalista.

LA ÉPOCA DE RECONSTRUCCIÓN. SEGUNDA ETAPA. EL PERIODO CARDENISTA. 1934-1940.

Al inicio de los treinta, el Estado tuvo que enfrentarse a los efectos de la presión mundial sobre la economía mexicana, lo que obliga a controlar los efectos de una economía exportadora y conciliar las contradicciones políticas surgidas de la insatisfacción de los sectores laboral y agrario.

Basándose en la movilización de obreros y campesinos, Cárdenas rompió con las administraciones anteriores y se caracterizó por una reinterpretación radical del papel del Estado.

Se afirma que el gobierno de Cárdenas constituyó el esfuerzo más serio durante el período postrerevolucionario para articular y llevar a cabo las metas de la Revolución Mexicana. En la idea de Cárdenas y de otros líderes, el papel del Estado era nacionalista y anti-imperialista pero que operaba dentro de las restricciones de un sistema capitalista, se reconocía el conflicto de clases propio de tal sistema, pero se intervenía en favor de los grupos explotados.



Sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que las políticas de Cárdenas son de intenciones y acciones en los primeros años de su gestión y revisión y freno en los últimos años del período. Cárdenas tuvo un éxito momentáneo en la concepción de un Estado como agente de la revolución mexicana instrumentando una amplia reforma agraria; promoviendo la organización de la clase obrera y campesina incorporándolas al partido oficial; nacionalizando los intereses petroleros extranjeros (elemento fundamental de la economía de en clave de exportaciones mexicanas); ampliando el papel del Estado en el desarrollo económico concediendo exenciones arancelarias y fiscales a nuevas industrias y ampliando los servicios públicos y la infraestructura pública requerida para el desarrollo industrial, elevó los ingresos salariales, lo que permitió ampliar el mercado para los artículos industriales.

Cárdenas se apartó de los regímenes anteriores en tanto que proporcionó una base productiva para el Estado, lo que permitió a los periodos subsecuentes independizarse del capital privado.

El proyecto de implantar la educación socialista, independientemente de todo sectarismo, estaba específicamente orientado hacia la formación de una conciencia socialista que campeaba muy en el fondo de las luchas revolucionarias.

Los obstáculos para la continuación del programa cardenista en los últimos años lo constituyeron las propias contradicciones de los grupos dominantes y del Estado mismo. Gran parte de aquellos se encontraban en la nueva burocracia que instrumentaba el Estado mismo, o inclusive la práctica dependiente del capital privado para financiar los gastos de su programa.



TEMA 3. Las corrientes pedagógicas de principios de siglo y la discusión en torno a la escuela pública.

LECTURA: MODELO DE LA REVOLUCIÓN (1911-1952)*

La lectura presenta un panorama general de la situación socioeconómica a nivel mundial y de las corrientes filosóficas que imperaron en América en las primeras dos décadas del siglo XX, así como de las principales aportaciones de la psicología y la sociología, todo ello como elementos que permiten explicar los antecedentes de la fase cardenista. Etapa en la que prevalecieron las ideas de nacionalismo y socialismo.

En seguida, se analiza el denominado "Modelo de la Revolución" y los obstáculos que enfrenta, mismos que influyen en la educación del periodo y que la convierten en una educación práctica y utilitaria, sin llegar a articularse de manera plena con la vida real y la formación del individuo.

Línea de análisis que se continua con el artículo "El modelo de la reconstrucción nacional. Primera etapa: 1920-1934" del Instituto de Ciencias de la Educación, mismo que estudia las interrelaciones entre los principales movimientos pedagógicos de la época.

Continuando con el análisis de los movimientos que se han dado en la educación pública en México, movimientos tanto al exterior como al interior de la misma, sobre todo en lo que a la práctica educativa se refiere; ahora nos ubicamos en la denominada etapa de la revolución, periodo de grandes contrastes, luchas y contradicciones que dieron pie a la reorientación de la educación en México desde una nueva perspectiva.

A pesar de los grandes logros obtenidos por la lucha revolucionaria, la situación del país no cambió mucho respecto a la época anterior, ya que si bien el nuevo gobierno ofrecía ciertas garantías para el mejoramiento de vida de un gran sector de la población mexicana, por otro lado, propiciaba la protección a la propiedad privada, lo que contradictoriamente vendría a ser un obstáculo para las nuevas políticas que en educación el Estado emprendiera.

La educación de esta época reflejaba la situación que prevalecía en el país y que era representada por un gran

* Instituto de Ciencias de la Educación. "Modelo de la Revolución (1911-1952)" en *Notas teórico-metodológicas para una propuesta de carácter alternativo*. Saltillo, SNTE-Sección 38, 1986, pp. 463-470.

porcentaje de analfabetismo, la marginación, la desigualdad social, cultural, etc. Es por ello que las políticas de gobierno se orientaron a extender los servicios educativos a todos los rincones del país (educación populista) concibiendo a ésta como el instrumento motor del desarrollo económico, social, político y cultural de la población.

Por otra parte, nos encontramos con un serie de obstáculos (producto de la escuela anterior) que va enfrentar la nueva corriente educativa que empieza a surgir en el México post-revolucionario. Dichos obstáculos son: la falta de vinculación de la educación con el sector productivo, la falta de personal capacitado para la enseñanza, la creación de instituciones en forma dearticulada y aislada de un contexto unificador de los objetivos de la enseñanza, el desarrollo de las facultades intelectuales sin ninguna conexión con la realidad del individuo, una enseñanza de carácter abstracto, rudimentario e individualista; en suma, una educación que se quedaba en lo práctico y utilitario sin llegar a articularse con la vida real y la formación del individuo.

Lo anterior trae como consecuencia, otra vez, la gran penetración de influencias pedagógicas extranjeras durante esta época, influencias que se dejan sentir con la política vasconceliana cuyos matices eran los de una filosofía platónica que incidía más en el aspecto formativo que informativo de la educación. Al mismo tiempo se hacía patente otra gran influencia extranjera con la pedagogía nueva o activa cuyas dos vertientes, la norteamericana o pedagogía progresista y la europea o pedagogía de la acción, corrientes pedagógicas que van a coexistir en la década de los veinte en nuestro país.

La corriente norteamericana básicamente va a centrar sus ideas en el pensamiento pedagógico de John Dewey para quien la educación se va a constituir en un proceso activo, basado en la experiencia y el hacer; un proceso que deje de lado las concepciones ideales del mundo y de la vida y se centre en las experiencias reales de los alumnos, un proceso práctico y progresivo (educación por la acción).

En cuanto a la corriente europea, además de los elementos de la corriente norteamericana es más intelectual, humanista y sistematizada. Así tenemos que mientras que la pedagogía tradicional se centraba en el libro, en los contenidos de la enseñanza o en el maestro, la pedagogía nueva se va a centrar en el niño desde dos puntos de vista: el biológico y el psíquico. Con esto empiezan a cobrar importancia dos corrientes psicológicas que apenas se habían iniciado: el behaviorismo y la gestalt.

Finalmente, durante esta etapa también logra infiltrarse una tercera corriente de origen español, llamada escuela racionalista y cuyo máximo representante es el pedagogo Ferrer Guardia. Dicha influencia se hace notar con más arraigo, en los estados de Yucatán y Sonora. Esta pedagogía era apoyada por la mayor parte de los sectores del movimiento obrero mexicano y los principios pedagógicos que la sustentaban estaban basados en el aprender haciendo, es decir, la enseñanza no estaba basada en patrones establecidos sino en la observación directa por el niño, por lo que echa abajo horarios fijos, textos o lecciones preparadas, etc., lucha contra el autoritarismo, la educación centrada en los contenidos y el maestro para dejar participar al alumno y centrarse en él únicamente.

Consecuentemente, estos tres tipos de pedagogía dan origen a diferentes tipos de prácticas educativas; prácticas que se dieron durante la época revolucionaria y post-revolucionaria en México. Entre éstas, la escuela activa pudiera decirse que fue la dominante, ya que era la que más se ajustaba a las necesidades prácticas de la vida y como consecuencia a las necesidades productivas del país, además de que fue la más difundida por la escuela de la revolución y que mayor tiempo predominó en México. Con esto no queremos decir que los resultados hayan sido del todo favorables, pues como mencionábamos al principio de este análisis, existía una gran contradicción entre la pedagogía que se proponía implementar en el país y la estructura social y económica que se tenía en esa época.

Moisés Sáenz y Rafael Ramírez van a figurar como dos grandes pedagogos durante el movimiento de la revolución. De la pedagogía nueva se tomaron dos grandes concepciones, una de carácter subjetivo y evolutivo que centra su atención en el estudio del desarrollo integral del educando y otro de carácter objetivo, exterior del niño y en relación con los fines trascendentes de la educación. El primero se ubica dentro de una pedagogía psicológica y el segundo en una pedagogía social y filosófica.

De acuerdo a estos dos enfoques, la educación que promueve la escuela de la revolución vincula tanto lo social como lo psicológico del niño, ya que por una parte promueve una educación integral que estimule la totalidad de las capacidades del individuo y por otra, este tipo de educación no se da fuera de un contexto social en el que el individuo se desenvuelve, sino todo lo contrario, trata de vincular los aprendizajes con la realidad del niño.

El aprendizaje se inicia en la propia experiencia del educando a través del trabajo escolar y el juego, donde éstos tienen un carácter de realidad y utilidad práctica inmediata. El aprendizaje va más allá de la mera instrucción para convertirse en especialización.

Metodológicamente la educación de esta época se da a través del aprender haciendo por lo que el proceso enseñanza-aprendizaje se desarrolla en torno a actividades

de la misma comunidad, con una gran flexibilidad en cuanto a honorarios, libertad del niño, espontaneidad, etc. Se eliminan los castigos y los premios, las lecciones desarticuladas y fragmentadas, las actividades sin razón de ser, en sí, se echa abajo todo el sistema tradicional que predominaba en ese entonces en nuestro sistema educativo nacional.

Por su parte, el papel del maestro no va a ser el de conducir un programa preconcebido, sino el de un guía, orientador que ayuda a sus alumnos a estructurar su conocimiento de la realidad para su utilidad posterior, por lo que el vínculo maestro alumno que se establece es un vínculo de cooperación y el conocimiento que se estructura no se da fragmentado, sino se da como un todo donde lo que se conoce se vincula con las necesidades reales de la comunidad.

En suma, la educación de esta época es una educación que pretendía preparar para la vida en la vida misma, apoyándose en una pedagogía activa y una psicología que ponía énfasis en las diferencias individuales.

Por otra parte, durante el período cardenista la educación toma otra dirección; de una orientación populista a una tendencia socialista, se vuelve un proceso más dinámico al vincular la naturaleza y el trabajo con la sociedad.

Tomando en cuenta que los objetivos del Estado van a erradicar por completo la penetración del clero en la educación pública, así como acabar con los latifundistas y dignificar a la clase trabajadora, lo cual sólo sería posible cambiando la dirección y propósito de la educación, para quien el contexto cobra fundamental importancia como algo determinado por todos los fenómenos.

Entre 1935 y 1945 se vuelven a importar modelos extranjeros en educación, pero en esta ocasión van a ser rusos, basados en las pedagogías de Makarenko, Blonsky y Pistrack, pedagogías que vinculaban la educación con el trabajo productivo por lo que fue necesario reformar y reestructurar libros, programas y planes de estudio desde preescolar hasta profesional.

Metodológicamente la escuela de la acción crea la estructura en la que se apoyará más tarde esta nueva pedagogía ya que también era una escuela en la vida y para la vida sólo que pone mayor énfasis en vincular la educación con el trabajo productivo, es decir, la educación que se proponía la escuela socialista pretendía a través del trabajo que las nuevas generaciones conocieran la escuela en la vida, no una escuela que desarrollara habilidades manuales o intelectuales, sino una escuela como un instrumento de precisión que hace conocer la vida social, que la critica y la sujeta a influencias de normas transformadoras.

Es así como el proceso enseñanza-aprendizaje se daba en diferentes lugares: talleres, campo, industrias, etc., donde el maestro era el guía social que defendía los intereses

del pueblo en una lucha social constante. Por su parte el alumno no quedaba tampoco confinado a la actividad dentro del aula, sino se convertía en un agente activo de su comunidad. Por lo tanto el vínculo que se establecía era un vínculo de cooperación y ayuda mutua entre ambos.

El aprendizaje se daba en forma colectiva y tanto contenidos como programas se agruparon en tres rubros: naturaleza, trabajo y sociedad; además, nociones sobre una concepción científica del universo origen del mundo y de la vida, de los fenómenos naturales y la dialéctica que rige a la historia y a la sociedad. Contenidos y programas que sobrepasaban el nivel de comprensión de los alumnos a los cuales estaban dirigidos.

Así mismo, esta pedagogía operó totalmente desarticulada, desfasada de las condiciones reales del México postrevolucionario, ya que el principal factor para que esto resultara positivamente (el maestro) no había sido preparado con anterioridad y todo se dio mediante la misma práctica.

Resumiendo, encontramos que la educación de este período o educación socialista, fundó sus raíces en un materialismo dialéctico por lo tanto se interesó por desarrollar armónicamente y en forma integral las aptitudes y funciones espirituales del niño vinculando éstas con su desarrollo histórico social, partiendo de su realidad para poder entenderla y transformarla.

Posteriormente al modelo de la educación socialista vamos a encontrar una educación tendiente totalmente a lograr la unidad nacional; por lo cual va a surgir una educación no contraria a la obra cardenista sino una educación que a través de un nuevo modelo de desarrollo capitalista incrementara la industrialización del país de tal manera que lo llevara a un estado de equilibrio. Para lograrlo se propuso una escuela ajena a toda influencia extranjera y para todos los mexicanos, una escuela de amor que fomentara la unidad nacional a través de una educación más amplia y activa que preparara eficazmente a los mexicanos para la vida dentro de un ambiente de concordia y solidaridad nacional.

Durante este último período del modelo educativo de la revolución consideramos que se plantearon tres propósitos fundamentales y necesarios en la educación mexicana:

- Atemperar ideológicamente los planes de estudio.
- Buscar la unificación del magisterio.
- Incorporar de manera más activa y real la acción de la iniciativa privada en la enseñanza.

Por otra parte, otra de las situaciones que tienen lugar durante el período de la unidad nacional y que va a marcar una orientación más precisa en la educación mexicana es el hecho de la última reforma al Artículo 3º que hasta la fecha se tiene conocimiento. Esta reforma llevó consigo las siguientes políticas educativas:

Suprimir la orientación socialista y populista de la educación.

Generar nuevos principios como lo son: la educación integral, científica, democrática, nacional, obligatoria y gratuita.

Para tratar de lograr lo anterior fue necesario: la unificación de planes y programas; substituir los programas intelectualistas por programas con actividades científicas pero apegadas a la vida; la modificación de la concepción del educando como un sujeto receptivo y pasivo por la de un hombre receptivo-activo-participativo; el cambio de asignaturas (en el nivel medio básico) por un sistema más coherente de conocimientos y actividades; y el trabajo por equipos tendientes a desarrollar el sentido de solidaridad social del grupo y la toma de conciencia de las aptitudes individuales de cada uno de sus integrantes.

Por todo lo anterior, pudiera pensarse que se formaron tres tipos de hombre; sin embargo, vamos a encontrar en lo general que el tipo de sujeto que se pretendió conformar durante todo el período del modelo educativo de la revolución, obedece a las siguientes características; un sujeto:

- Estructurador y transformador de su propia realidad.
- Estructurador del conocimiento a través de la vida.
- Con una visión "totalizadora" de su realidad.
- Crítico y reflexivo.
- Libre, creativo y espontáneo.
- Productivo y útil.
- Agente activo y dinámico de su propio aprendizaje.
- Cooperador y participativo en el trabajo colectivo.

Cabe señalar que el tipo de hombre de acuerdo a las características antes señaladas se puede considerar como un logro a nivel nacional debido a tres situaciones específicas:

1. La regionalización aún tan marcada de las políticas educativas.
2. La no capacitación a tiempo de los docentes encargados y responsables de instrumentar el proceso educativo, y
3. La estratificación de la educación nacional a través de tres líneas institucionales de la educación:
 - La reservada exclusivamente a los hijos de la burguesía.
 - La de carácter público y al servicio principalmente de los sectores medios de la sociedad.
 - La que se reservó a la gran masa de los hijos de los trabajadores del país.

Quedando reducido el principal objetivo del Sistema Educativo Nacional de: "lograr la expansión y unificación del hecho educativo; a una mera estructuración y conformación de una pirámide escolar"

TEMA 4. El modelo educativo del grupo revolucionario: José Vasconcelos y Narciso Bassols

LECTURA: EL MODELO DE LA RECONSTRUCCIÓN NACIONAL, PRIMERA ETAPA: 1920-1934*

El propósito fundamental de la lectura aquí presentada es el de proporcionar un marco referencial, a partir del cual el profesor-alumno analice los elementos e interrelaciones que se dieron entre los movimientos pedagógicos de mayor relevancia y desarrollo en el México del período de la reconstrucción nacional.

El estudio de estos movimientos pedagógicos posibilitará una mejor comprensión del análisis de los métodos pedagógicos empleados en la escuela rural mexicana tanto para formar maestros como para educar a la niñez, objeto de estudio del texto de Ramón Eduardo Ruiz, "Las escuelas para maestros y para campesinos".

(A) El Modelo Vasconcelista.

Al iniciarse el período de la reconstrucción nacional, estaba perfectamente definido el objetivo de la educación en México:

- La educación es una función del Estado.
- Su carácter es laico, gratuito y obligatorio.
- Es prioritaria la creación de escuelas rurales, primarias y técnicas.
- Difundir la cultura en todos los rincones del país constituyó el punto de partida de la política educativa del período de reconstrucción que inició Alvaro Obregón en 1920, quien responsabiliza a José Vasconcelos de la tarea educativa nacional.

Para hacer posible el anhelo cultural de las masas, Vasconcelos solicita a Obregón el restablecimiento de la Secretaría de Instrucción Pública que asegure la federación de la enseñanza, ya que era clamor general el fracaso de la enseñanza en el sistema de administración local.

Al crearse la SEP en 1921, se comenzó a trabajar en base a tres Departamentos: el de las Escuelas, responsable de la enseñanza primaria, secundaria, técnica y normal, con una sección de higiene escolar e inspección médica; y el Departamento de Bibliotecas cuyo objetivo fue ofrecer material

* Instituto de Ciencias de la Educación. "El modelo de la reconstrucción nacional. Primera etapa: 1920-1934" en *Notas teórico-metodológicas para una propuesta de carácter alternativo*. Saltillo, SNTE-Sección 38, 1986, pp. 71-88.

de lectura a la mayoría de la población, con textos literarios europeos y mexicanos; el Departamento de Bellas Artes que se transformó rápidamente en el centro de un renacimiento cultural sin precedentes. Anexos y con las tareas más dinámicas se crearon los departamentos de cultura indígena y de campaña de alfabetización.

Durante la gestión vasconceliana se introdujo un programa de desayunos escolares como instrumento para atraer a los niños a la escuela y como medio para combatir la desnutrición.

Sin duda alguna que la tarea más trascendente de esta gestión fue el programa de la educación rural que instrumentado por maestros mexicanos, llamados misioneros, estudiaron en los hechos las necesidades y las condiciones socioeconómicas y culturales de las diversas zonas del país para interesar a sus habitantes en la educación y reclutar de ellos mismos a maestros locales.

La educación rural concebía a la escuela como una agencia cultural de convivencia social de todos y para todos, funda toda su acción en el principio psicológico de las diferencias individuales, así como en el sociológico del desarrollo desigual de las sociedades humanas, la escuela rural nació para servir a los grandes y pequeños grupos tradicionalmente marginados y concibe a la comunidad como impulsora de su propio desarrollo.

La escuela rural tiene su propia didáctica y su instrumentación se ajusta a las características locales. Los valores que fomenta son esencialmente de los grupos proletarios.

Los maestros que exigía la educación rural no habían sido formados por las escuelas normales, se reconocía entonces, sin embargo, muchos de ellos fueron formados por la labor actualizadora de las misiones culturales.

Esta situación fue puesta de relieve en 1922 cuando en un congreso de misioneros rurales, se puso en claro la contraposición que existía entre los educadores urbanos y los rurales, los primeros generalmente egresados de normales porfirianas, de clase media, se oponían a las reformas estructurales que demandaban los segundos, educadores modestos y más comprometidos con las aspiraciones de sus comunidades.

La pedagogía de la acción; dos realidades, la rural y la urbana. El hecho innegable de la importación metodológica por el sistema educativo mexicano y su fracaso en la práctica tiene una herencia histórica, esta expresión viene a cuento porque hacia 1920, como resultado de la aplicación de la pedagogía de la acción a sugerencia de la SEP se provoca un enfrentamiento de educadores rurales y urbanos.

En ese período el propósito subyacente en la escuela de la acción era alentar una mayor iniciativa individual en tanto que se inculcaban hábitos de trabajo y se hacía

más productiva la relación entre la escuela y la economía, según esto la educación debía basarse en una instrucción inteligente y un trabajo productivo. Como lo menciona M.K. Vaughan, "existía una contradicción entre la meta de la pedagogía y la estructura social real", y que fue puesta en evidencia por los educadores rurales y urbanos.

Los diseñadores urbanos de la política educativa, a menudo empleados porfirianos, concebían al campo como ubicado en el Siglo XIX, y en él a sus habitantes, pensaban que mediante la instrucción, la capacitación y la introducción de técnicas de diverso tipo, la comunidad se integraría a la economía del mercado de libre competencia, práctica común en la ciudad; frente a esta noción existía la auténtica realidad si conocida por los misioneros y los maestros rurales que se enfrentaban a la estructura de poder semifeudal aún vigente en el campo y que provocaban la marginación del campesino de una economía de mercado, era lógico que para hacer realizable el propósito de la educación activa iniciativa y productividad, fuese necesario el cambio de estructuras de poder en el medio rural. Sin ello la pedagogía de la acción no pasaría de ser un medio de instrucción.

Otra contradicción era la de la ciudad, que afectaba a la clase urbana y trabajadora.

En las ciudades era propósito de la educación técnica mejorar la preparación de los artesanos para asegurarles mayores ingresos, sin embargo, el entrenamiento para la producción industrial moderna se intensificaba y con ello se anticipaba la creación de conflictos entre el capital y la mano de obra.

Además, el Estado que poco tiempo atrás había enfrentado al movimiento obrero, recomendaba a través de la SEP, que los maestros resaltasen en sus enseñanzas el derecho de propiedad, y que en la materia de civismo, se pusiera énfasis en lo individual más que en lo colectivo y en los derechos de clase y de propiedad privada más que en el espíritu laboral de los artículos constitucionales, es lógico que el espíritu de iniciativa propugnado era mera teoría.

Aunque en otro apartado se especifica el hecho pedagógico, en estos renglones expondremos algunos datos sobre la pedagogía de la acción introducida en las postrimerías de la administración vasconceliana.

La escuela de la acción llega a México cuando Obregón se enfrenta a levantamientos militares, no se puede poner fácilmente en práctica en las escuelas urbanas del país y aunque la SEP estableció algunas escuelas urbanas modelo en varios estados, tal acción no capitalizó por las circunstancias políticas ya descritas.

Las técnicas del aprender haciendo, eran concebidas por la Secretaría, como un medio para inculcar hábitos de trabajo y de procurar que todas las tareas emprendidas estuvieran relacionadas con la economía de tal modo, que se fortaleciera la capacidad productiva de la sociedad.

Al interior de las escuelas deberían abandonarse premios, castigos, memorizaciones y horarios regulares, los niños, mediante actividades de grupo, aprenderían oficios productivos. Los alumnos desempeñaban durante el proceso un papel activo, en tanto que el maestro se convirtió en un orientador.

A esta reforma, la respuesta de los maestros fue muy variada, ya que la mayoría había recibido formación docente en escuelas porfiristas y se encontraban confusos, contribuía a esto la información que distorsionada recibían de los inspectores de la SEP y que complicaba el proceso de comprensión y aplicación de la reforma.

Aulas sobrecargadas y sueldos continuamente interrumpidos por el gobierno se sumaron a la infortunada introducción de la escuela de la acción en el período obregonista.

Es indudable que a la política educativa vasconceliana le sobran críticos, sin embargo, no debemos de olvidar que en ese período eran son latentes diferencias entre los revolucionarios triunfadores y los porfiristas destronados y que no pocos de ellos se encontraban incrustados dentro de la burocracia de la SEP, por lo que Vasconcelos se enfrentó a grupos del interior de la SEP y del exterior y que comúnmente se vestían de caciques locales.

Tampoco hay que olvidar que los autores de las políticas educativas a partir que se promulga la Constitución, requerían de emplear a la escuela como mecanismo para legitimar al nuevo Estado. Aunado a ello, habría que recordar la penuria económica del Ministerio encargado de la educación de la población que en continua movilidad dificultaban los mejores actos y los mejores propósitos.

Independientemente de las contradicciones propias del medio en el que Vasconcelos aplicó su política educativa, o más valdría decir su filosofía, la finalidad del proyecto educativo del pensador, era doble; lograr una unidad nacional que superara diferencias raciales y regionales (el mestizaje conjugaría al blanco y al indio) y elevar a la población cultural y económicamente a una situación que permitiera la democracia.

El que los objetivos se hayan logrado en la medida que fuera, encuentra mucho de explicación en las contradictorias conductas de las clases medias cultas y de las políticas caciquiles regionales que funcionaron más como obstáculos, que como canales de realización.

Por otro lado, sin desmerecer el enconado esfuerzo que aplicó Vasconcelos y su equipo de intelectuales y artistas en pro de la difusión de la literatura universal y del arte mismo y que desemboca en el nacionalismo cultural, hemos de concluir en términos sintéticos a su administración. La nueva Secretaría de Educación tuvo jurisdicción nacional que se ejerció en el ámbito de la educación rural, la mayoría de los sistemas estatales contaban con un número suficiente de escuelas elementales. La apor-

tación federal para la educación técnica, preparatoria y profesional se limitó a la capital. La creación de escuelas vocacionales en algunos estados fue impulsada por algunos ministerios.

El diseño de la política educativa para la enseñanza rural fue concebida considerando el ámbito agrario muy distinto a lo que era en la realidad; esa concepción burocrática provocó críticas y enfrentamientos de misioneros y maestros rurales con las autoridades de la SEP y con los maestros urbanos. Los bajos presupuestos federales asignados a la educación rural dieron lugar a bajos salarios y a una inadecuada preparación entre los maestros.

(B) La Educación durante el Callismo.

Denominaremos al callismo como la etapa que transcurre entre la gestión de Plutarco Elías Calles y el período de influencia también conocido como maximato, etapas que transcurren entre 1924 y 1935.

La política educativa en esos períodos se ajustó a la noción de Calles de la revolución, y que en pocas palabras consistía en producir alimentos, crear industrias, educar y organizar las finanzas.

El giro en educación fue completo, no se trataba ya de educar el pueblo en los ideales humanistas de la cultura occidental, sino de hacer que la educación se convirtiera en un instrumento del progreso y del desarrollo económico. A Calles le importaba que los campesinos hicieran producir la tierra, que los obreros se adiestraran en las técnicas modernas de la producción y que el país saliera del caos económico en que se hallaba postrado. Los ideales de la educación debían de responder a esos imperativos.

La idea del progreso de Calles desembocaba en una idea de modernización que permitiría a su vez dos cosas; primero, reducir las diferencias entre las clases, y en segundo lugar, liberar el pueblo de los mitos religiosos.

Con las ideas de Calles, muchos políticos y maestros comulgaron durante buena parte del tiempo de su influencia política. La preocupación del líder por realizar sus intenciones chocaba con un serio obstáculo, la revolución mexicana de entonces no contaba con valores definidos, por lo que la efervescencia política e ideológica ocasionó más confusión que unidad entre los pedagogos de la época.

En las polémicas que derivaron de la postura del líder, los seguidores de las distintas escuelas se preocuparon más por cuestiones doctrinarias y menos los métodos y las instituciones educativas. La preocupación radicaba en qué enseñar y no en el cómo enseñar.

En tal orden de cosas el Estado mexicano ejerció progresivamente dominio en las tareas educativas. Su conflicto con la Iglesia, las reformas al Artículo Tercero, las

leyes reglamentarias, el incremento de la formación de maestros y su difusión por todo el país, fueron muestra de una presencia mayor del Estado en todos los ámbitos de la vida nacional.

Para concretar sus propósitos, el Estado se convirtió en promotor de la iniciativa privada, dejó de lado el discurso repartidor de tierra y se abocó a fomentar el desarrollo agrícola mediante créditos, técnicas, irrigación, caminos y lo más importante, la educación. Según los asesores de Calles, para asegurar el progreso del campo, era obligado capacitar a sus habitantes proporcionándoles técnicas y creándoles un espíritu empresarial. Se estableció un programa experimental de escuelas centrales agrícolas, siguiendo los modelos norteamericanos y rusos, el programa puesto en funciones pretendía incrementar la capacidad de producción y la capacidad del consumo regional. Algunas escuelas centrales se fundaron pero la crisis económica de 1926 frenó la continuidad de ese ambicioso programa educativo.

A la educación concebida como el instrumento idóneo que aseguraría el progreso de las sociedades en este período, se le suma un nuevo atributo: mediante ella era posible lograr la integración nacional que persiguió Vasconcelos y que no había logrado.

Moisés Saénz pensaba que con el método de la escuela activa aplicado a la educación pública en México, se lograría la integración entre la escuela y la vida, pensamiento que en esa época constituía uno de los ideales de la política mexicana. Mediante esa pedagogía, se pensaba podía integrarse una auténtica nacionalidad mexicana.

En paralelo a la política educativa fincada en la pedagogía activa, se dio a lo largo de los veinte y principios de los treinta un intenso movimiento reformista en donde coexistieron diversas corrientes educativas que se abrogaban todos los ímpetus de la revolución. La educación racionalista, la escuela afirmativa, la escuela mexicana, la escuela proletaria, y la escuela activa son todas expresión de la intencionalidad revolucionaria. De ese conjunto de escuelas, la única que proponía firmemente su teoría filosófica era la escuela revolucionaria socialista que proponía Lombardo Toledano desde la CROM en 1924, su filosofía educativa que postulaba la existencia de un Estado partidario del proletariado no tendría eco sino años después, durante el cardenismo.

De esa diversidad de escuelas, dos realmente fueron las dominantes; la activa, adoptada oficialmente y la racionalista, que se practicaba en varias entidades del sur y del norte de la República. Ambas escuelas buscaban una educación menos autoritaria y más libre, pedagógicamente eran propiciadoras de trabajo libre y personal. La diferencia se centraba en el anticlericalismo de la racionalista.

La dificultad de la aplicación de la escuela activa radicaba en las distintas condiciones sociales de las comu-

nidades mexicanas en comparación con los barrios industriales norteamericanos. Sin embargo, esta pedagogía orientó durante largo lapso a la educación elemental y técnica y mexicana.

La enseñanza, que hasta entonces tenía como objetivo el incremento de la producción individual, se cambió por una enseñanza que tenía como finalidad mejorar el nivel de entrenamiento para trabajos especializados. Acorde con tal propósito, pasaron a ser prioridades la educación secundaria con programas diferenciados y las enseñanzas vocacionales, industrial y agrícola.

Para optimizar el proyecto, la SEP contó en su administración con ingenieros sociales entrenados en psicología infantil e industrial y en teorías pedagógicas del momento en Norteamérica, a donde asistían para recibir capacitación en programas y métodos.

La ideología de la especialización y de la armonía social, derivados de la teoría de Dewey, sumadas a la peculiar relación que existía entre el movimiento obrero y el gobierno, amortiguaron las contradicciones que emergían ya en las ciudades.

Sin embargo, eso no aconteció en el medio rural en donde las contradicciones entre la teoría de la pedagogía activa del cooperativismo, la situación financiera de los Estados y las relaciones de poder aún semifeudales, impedían la transformación económica y la presupuesta integración de los habitantes del campo al modernismo. Fue necesario que el Subsecretario, M. Sáenz, constatará en la realidad del campo, la lejanía entre la planeación desde la ciudad y los hechos en el medio rural.

Durante la gestión de Calles, la educación postprimaria (1925) se abrió para captar mayor cantidad de gente, lo mismo aconteció en las escuelas normales. En la educación técnica, el aumento era todavía mayor. Por lo que respecta a la educación profesional, ésta aumentó en un 81% entre 1907 y 1928.

Sin embargo, a pesar del avance en captación, el sistema escolarizado en sus diversos niveles enfrentaba problemas de deserción y de permanencia de los estudiantes. La educación vocacional y superior se concentraban en la capital, por lo que la preparación de técnicos calificados para la industria moderna se brindaba casi únicamente en el Distrito Federal.

El sistema de educación rural, constituía para la generalidad de los usuarios una enseñanza terminada, en este sistema se suponía que los hijos de pequeños granjeros podían estudiar en escuelas normales rurales y de agricultura, pero al final de la administración callista, un poco más de la mitad de sus estudiantes provenían del medio rural.

En el caso de la preparación de los maestros para la educación rural, la escasez del presupuesto federal dedicado a ese rubro dio como resultado bajos salarios y una preparación técnica inadecuada de los docentes.

Situación del Magisterio.

En una situación de continuos conflictos de clase y de movilización de masas, los maestros se transformaron en una fuerza política: sindicalizados para pedir mejoras de salarios y condiciones de trabajo, ejerciendo presión, para lograr mayores reformas socio-económicas o resistiéndose a reformas en proyecto, eran líderes natos comunales.

Frente a esta actitud, la SEP no estaba muy de acuerdo, ya que en términos generales rechazaba el concepto del sindicalismo obrero.

La politización de los maestros, especialmente de los rurales, era resultado del conocimiento cercano que tenían de las contradicciones de los proyectos urbanos y campesinos; tal politización preocupó al entonces Secretario de Educación, Puig Cassauranc, quien los calificó de agentes de desorganización y disolución social. La pugna entre iglesia y Estado contribuyó en parte a modificar esa noción oficial del docente.

En el período de Calles, se fundaron 10 escuelas normales regionales y se reorganizó la Escuela Nacional de Maestros, se fundó también un Departamento de Psicopedagogía e Higiene que contribuyó a orientar y superar las preocupaciones pedagógicas de los maestros de esos años.

Como resultado de la política formadora de docentes, el número de maestros de escuela primaria (pública y privada), creció de 19,542 en 1920, a 32,567 en 1928. Y si bien el Gobierno Federal hizo esfuerzos por elevar los salarios de los docentes, la mayoría de los maestros rurales de las escuelas federales ganaban sólo 2 pesos diarios en 1928. Los ingresos de los maestros variaban según el Estado en que se trabajara, lo que sí fue común, era la irregularidad de los pagos en cualquiera de las ciudades.

La irregularidad a que se enfrentaban los maestros, dio origen a una progresiva sindicalización y a la organización frecuente de huelgas.

Durante el período callista, la estructura organizativa de la SEP se constituía de un Departamento de Escuelas Primarias y Normales, un Departamento de Educación Técnica, una Oficina de Educación Secundaria, un Departamento de Bibliotecas y una Oficina de Antropología. Como Ministerio, tendió hacia la burocratización administrativa en detrimento de la coordinación entre los sistemas escolares federales y estatales.

(C) La Educación durante el Maximato

Entre 1927 y 1933, México se enfrentó a problemas políticos y económicos que estuvieron determinados por las crisis mundiales y por la depresión norteamericana de los treinta. Con las crisis, también abordaron al país nue-

vas ideas sobre la organización social, el papel del Estado, y el deber ser de la futura sociedad.

Durante el llamado maximato, la situación de crisis vivida creó una agitación política entre las clases trabajadoras y sectores medios que protestaban contra el sistema capitalista y sus injusticias. Igualitarismo y estatismo dominaron la escena política mexicana que obliga a los gobernantes a revitalizar al sistema mediante cambios no sólo económicos, sino ideológicos.

Se instrumentaron para ello políticas conciliadoras para superar los conflictos religiosos y militares que amenazaban romper con la estabilidad social recién lograda. La solución temporal de las diferencias culminó en la fundación del partido que aglutinaba los diversos sectores sociales. El nuevo partido en lo educativo proclamaba:

"El propósito de la educación es fundar y desarrollar en las conciencias el concepto de preeminencia de los intereses colectivos sobre los intereses privados o individuales, menospreciando toda situación de privilegio y creando la necesidad espiritual de una mayor equidad en la distribución de la riqueza, fomentando el sentimiento de cooperación y solidaridad ..."

Un radicalismo confuso reinó entre los ideólogos de la época, radicalismo que sin embargo era poco realista. Se hablaba de socialismo, de igualdad y de justicia social, pero no de cómo se lograrían esos propósitos políticos.

Como clase trabajadora, el magisterio no estaba ajeno a esa situación, un fuerte movimiento político hacia la sindicalización, era la respuesta hacia las restricciones salariales impuestas por la Federación. Los maestros, como grupo político, principiaron a ejercer presiones políticas no sólo a la SEP, sino en el ámbito nacional.

La confusión ideológica y política se reflejó en la misma SEP, la que en un lapso de cuatro años tuvo cinco ministros que tropezaron con obstáculos para organizar y controlar las funciones administrativas y el personal de la Secretaría.

Lo sobresaliente de la administración educativa en este período, lo constituye el esfuerzo de Narciso Bassols por mantener alejados de la docencia pública privada a los ministros de los cultos, como una forma realista de cumplir con los preceptos de la educación laica. Para ello, tuvo que enfrentar no sólo a la presión de las autoridades eclesiales, sino a la reaccionaria Unión Nacional de Padres de Familia. No obstante, Bassols aplicó su política a las escuelas secundarias privadas que habían sido creadas al final del período callista.

Similar conmoción causó la intención de Bassols de introducir a la educación sexual, sobre todo en la educación secundaria; el revuelo fue de tal magnitud, que provocó la renuncia del ministro del ramo (1934), en tanto

que la condenada educación sexual, en realidad una mera clase de higiene, nunca llegó a implantarse.

Muy a pesar de la corriente en su contra, Bassols permitió la elaboración de las bases para una reorganización institucional en la SEP, reorganización que las circunstancias sociales demandaban.

La decidida política por erradicar el clero de la enseñanza, las protestas en contra de Bassols, y las pugnas entre los universitarios y la SEP, contribuyeron a que años más tarde se desarrollara un nuevo intento reformador en la enseñanza: la educación socialista. Y aunque es muy probable que esa medida histórica haya sido más bien un arma para la total erradicación del clero en la educación, era sin duda alguna necesaria según eran las circunstancias.

Como lo expresamos en los Antecedentes de este apartado, es obligado recordar que la generación de una educación socialista en el país, no se produce esencialmente en México; ésta es resultado del auge de doctrinas políticas empleadas en la época en que el capitalismo entró a una de sus más severas crisis, inclinarse por tanto por doctrinas socialistas (sin demeritar posturas ideológicas), era la actitud generalizada y que criticaba un modo de vida que aparentemente entraba en decadencia. El socialismo no era privativo de los intelectuales y políticos en México, aún en Inglaterra y en los mismos Estados Unidos se tendía hacia esas doctrinas emancipadoras.

Y para no ser menos en las críticas por la adopción de las doctrinas socialistas, Pío X en el Vaticano, por esas mismas fechas, declaraba:

"acuérdense todos de que el padre de este socialismo educador es el liberalismo y su heredero el bolchevismo..."

Con esas expresiones, los enemigos tradicionales de la revolución reformadora contaron con armas más que suficientes para oponerse y boicotear la educación socialista que se proyectaba aún antes que Lázaro Cárdenas arribara a la Presidencia

3) EL MODELO DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA. 1934-1945

Cuando el PNR postuló a Lázaro Cárdenas para la Presidencia, el entonces Presidente Abelardo Rodríguez exponía en su informe que la educación que se impartiera a las masas productoras, debía servir para apoyar a la estructura económica del país. Esta concepción pragmática del sentido de la educación pública compaginaba con la idea de Ortiz Rubio, quien afirmaba que la escuela era una institución donde se impartían instrucción y cultura, dentro de una educación utilitaria, para aumentar la capacidad laboral y productora de las masas. Ambas no

ciones de educación resultaron, a la luz del tiempo, contradictorias con la noción de educación que proponía el partido nacional y que Cárdenas pretendió materializar durante su administración.

Para la educación ahora socialista, en México se intentaba inculcar en los niños y en los adolescentes una "conciencia gremial" para identificarlos con las aspiraciones proletarias; la nueva educación pretendió imprimir en las nuevas generaciones un profundo sentido de "responsabilidad, lealtad y reconocimiento de las clases trabajadoras para mejorar sus condiciones de miseria e ignorancia". Por la educación socialista se buscó transformar integralmente a la sociedad con una visión radical y hasta entonces no intentada.

En el ideario de Cárdenas, se manifiesta una vez más una confianza desmedida en las posibilidades transformadoras de una educación que hasta entonces respondía a un modelo económico escasamente desarrollado.

Con Cárdenas, un impulso reformador y popular domina los primeros años de su inigualada gestión, impulso que fue aterrizando en una alarmante moderación en donde las circunstancias socio-económicas que él mismo había madurado le imponen nuevos rumbos a la futura educación de los cuarentas. De la etapa del reformismo, se transita a un período de conciliación política. Entre estas dos circunstancias del cardenismo, pasos muy importantes se dieron en el ámbito educativo mexicano; los siguientes renglones son un intento de síntesis de esa labor.

Lo más resaltante es un artículo tercero orientado hacia el socialismo que provocó profundas polémicas por su radical contenido. La nueva tendencia educadora del Estado tenía mucho de influencia de las pedagogías progresistas y reformistas que decenios antes se habían practicado en Norteamérica y en la lejana Rusia, bajo la férula de Dewey y Makarenko y otros respectivamente. Ambas pedagogías adaptadas por maestros mexicanos desembocan en una práctica pedagógica que emplea indistintamente el método de proyectos de complejos y el globalizador. Tal práctica provocó confusión entre el profesorado que estaba más preocupado por el qué enseñar y menos por el cómo enseñar.

Al inicio del Cardenismo se proyectó un plan de acción que se propuso reformar planes, programas y textos para ajustarlos a la nueva línea ideológica, coordinar administrativamente la labor escolar en los Estados, combatir el fanatismo religioso, liquidar el analfabetismo, atender el problema del indigenismo, incrementar las escuelas rurales y el Artículo 123, la fundación del centro escolar revolución, escuelas rurales para capacitación agrícola, la reorganización de las escuelas normales rurales y de la Nacional de Maestros, la adaptación de la enseñanza secundaria y técnica a la educación socialista, el ajuste de la enseñanza comercial a una economía so-

cializada, la fundación del Politécnico Nacional y de las Escuelas de Artes adaptadas al arte de masas.

El plan procuraba el realizar investigaciones psicopedagógicas y antropométricas en escolares mexicanos y la reglamentación profesional.

Durante el período cardenista se fundó la Universidad Obrera, concebida como la respuesta a una universidad nacional que no se atrevió a adoptar la filosofía del socialismo como orientadora de la educación superior en el país. En 1937, como fruto del desarrollo de la educación técnica en el país y en previsión del futuro desarrollo de la industria nacional, se creó el Instituto Politécnico Nacional, que fue concebido por Cárdenas como la institución escolar superior a donde ingresarían los hijos de los trabajadores.

El cardenismo fue una época de continuas controversias y movilizaciones, fue un período de radicalismo al que unos calificaron de confusión ideológica, posiblemente hay algo de certeza, pero lo que no puede ocultarse es que en ese tiempo, mediante los radicalismos, fueron resueltos muchos inconformismos que amenazaban la estabilidad nacional.

La escuela era fiel reflejo de lo que afuera de ella acontecía. De ella emanaron muchos líderes y también no pocos conservadores.

Los conflictos que ocasionó la política anticlerical de los treinta y la práctica de la escuela racional, de la socialista y la privada, repercutieron en la educación normal.

En la formación de los maestros, según la SEP, no sólo influía la controversia ideológica, repercutía también la discrepancia que existía entre la formación, el fin de la educación normal y los intereses de los mismos profesores que rechazaban la docencia rural por su baja remuneración y los peligros que encerraba poner en práctica la ideología socialista en tierras de caciques y hacendados.

Tratando de solucionar las contradicciones, la Secretaría modificó el curriculum de las Normales para ajustarlos a los intereses del Estado, en tanto implementaba sesiones de capacitación ideológica y política entre los maestros en servicio (1935); la capacitación se apoyó en materiales escritos, que muchas veces contribuyeron a adoctrinar en lugar de orientar. En consecuencia, muchos maestros cayeron en dogmatismos y extremismos que ocasionaron enfrentamientos con las comunidades, no podía ser de otro modo en un país predominantemente religioso al que se pretendía ideologizar.

Lo positivo de la escuela socialista lo constituye el hecho de que mediante sus métodos, el niño llegó a comprender su nexo con la realidad, el ubicarlo en grupos de trabajo permitió inculcar un profundo sentido social a la educación comunitaria.

En el período cardenista, los problemas entre la SEP y los maestros no disminuyeron porque no se daban so-



luciones de fondo. Las políticas administrativas diseñadas para el medio urbano no alcanzaban a ajustarse en el rural, la diferencia de salarios era significativa, la movilización en las filas del magisterio era continua y constante, ya que como grupo tenía diversas representaciones políticas. Durante 1935, el problema del salario fue resuelto progresivamente y a instancias del Presidente Cárdenas y de los mismos maestros, se unió la Confederación Mexicana de Maestros con el Frente Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza y otros dos organismos existentes; de la fusión resultó la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza, organización que procuró la nivelación de los salarios en toda la República. La FMTE constituyó el antecedente más inmediato del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Enseñanza surgido en 1938.

En el mismo período, pasos muy concretos se daban hacia la federalización de la educación pública.

En ese mismo año, al nacionalizarse la industria pe-

trolera el país daba un gran paso hacia el control de sus recursos naturales.

El cardenismo, época de movilizaciones y de reformas, es sin duda una época que ha dejado honda huella en el magisterio nacional, pedagogos de la época testimoniaban que durante ese período *"se trabajó con tesón y pasión, como no se ha observado en otras épocas. No faltaron maestros que hicieron tal labor en sus alumnos y sus respectivos medios sociales ... de tal modo ... que de su labor se obtuvo frutos de convencimiento, formación y ejemplificación socialista"*.

Por otro lado, el de que si la pedagogía socialista de hace cincuenta años, tuvo impactos en la conformación del ciudadano de los cuarentas, sólo es comprobable cuando se interroga a los sujetos de la acción de la educación socialista, muchos viven, algunos serán figuras de importancia en la vida nacional, otros, los entonces jóvenes maestros, pueden decirnos mucho de su experiencia. Ellos son historia viva.

TEMA 5. Las nuevas instituciones formadoras de docentes: ~~escuelas normales rurales~~ y escuelas regionales campesinas

LECTURA:
LAS ESCUELAS PARA MAESTROS
Y PARA CAMPESINOS*

En su texto, "Las escuelas para maestros y para campesinos", Ramón Eduardo Ruiz presenta el surgimiento de las escuelas formadoras de docentes durante los años 20-30 como una respuesta a las exigencias de preparar maestros rurales.

El autor sostiene que era necesario establecer instituciones que ofrecieran al futuro maestro conocimientos prácticos y la experiencia necesaria para laborar en las comunidades rurales.

En su interpretación merecen especial atención los métodos pedagógicos que se utilizaban en la escuela rural mexicana.

La visión que presenta Ramón Eduardo Ruiz de la escuela rural mexicana se completa con la interpretación que hace Jorge Mora Forero, en su artículo "Los maestros y la práctica de la educación socialista", sobre la manera en que fue aplicado el modelo educativo de la revolución durante el periodo cardenista.

I

Para establecer un sistema nacional de escuelas rurales se necesitaban miles de maestros, exigencia que podría ser satisfecha solamente por instituciones equipadas especialmente para prepararlos, es decir por Escuelas Normales Rurales. La primera se abrió en Tacámbaro, Michoacán y para 1932 ya había 17 normales rurales.

Al contrario de las instituciones tradicionales de las ciudades, donde se preparaban a los jóvenes, hombres y mujeres, para enseñar en escuelas de la capital o de las ciudades de provincia, las Normales debían preparar maestros para enseñar a los niños de las comunidades rurales. Aunque Enrique Rébsamen, el notable educador suizo, introdujo en México, en la década de 1890, métodos de capacitación modernos, nada se hizo por establecer un programa para las zonas rurales. Rébsamen comenzó en Veracruz y limitó sus actividades a los centros urbanos. Los arquitectos de las normales rurales, entre

* Ramón Eduardo Ruiz. "Las escuelas para maestros" en: *El reto de la pobreza y el analfabetismo. México 1921-1960* México: Ed. FCE, 1977, pp. 126-145.

los que había muchos que habían estudiado con discípulos de Rébsamen, no tenían por tanto, ningún precedente sobre el cual construir. Por su misma necesidad, las normales así establecidas surgieron en respuesta a las exigencias y a la experiencia adquirida durante los primeros años del programa de educación rural. Su labor, fruto de la improvisación y de la experimentación, no siempre alcanzó sus objetivos.

Los hombres que las proyectaron incluso Moisés Sáenz, tenían en mente tres objetivos básicos. Uno era preparar maestros rurales para enseñar en los miles de salones de clase que se esperaba construir. Otro era darles esa preparación ya que había cientos de maestros sin preparación formal para realizar su tarea. Finalmente, con la esperanza de diseminar los beneficios de la educación más allá de las escuelas deseaban que las Normales incorporaran en su programa a las pequeñas comunidades circundantes.¹ El esquema de las Normales que se organizaron para alcanzar estos objetivos exigía tierras de cultivo y el equipo necesario para un programa agrícola que daría a los alumnos la oportunidad de adquirir el conocimiento práctico y la experiencia necesarias en la comunidad rural. Las Normales eran instituciones pequeñas, equipadas para recibir aproximadamente a 100 alumnos con cuatro años o más de educación rural, seleccionados entre los hijos de los ejidatarios y de los pequeños agricultores de la región. Ante la necesidad de capacitar maestros en el tiempo más corto posible, el programa de las Normales se limitó a dos años. Ocho instructores daban cursos de historia, aritmética, literatura, música, arte y ciencias sociales. De especial importancia eran los métodos pedagógicos de la escuela rural, para la que se enseñaban principios de organización y de administración de escuelas pequeñas y principios de educación rural, y se realizaban prácticas de enseñanza en alguna escuela vecina. Además del programa académico y pedagógico, los arquitectos de las Normales esperaban ofrecer actividades vocacionales, cursos de práctica agrícola y de ciencias domésticas, de oficios y de industrias caseras. El esquema exigía que se emplearan maestros de talleres y expertos agrícolas además de pedagogos.

Como las escuelas para las que preparaban maestros, las Normales eran rudimentarias en su edificio y en su organización. Algunas se establecieron en haciendas o conventos abandonados o parcialmente destruidos. Muchos de los maestros y sus primeros alumnos ayudaron a construirlas, muchas veces con la ayuda de la comunidad. Con frecuencia la misma escuela costaba el equipo y los materiales, que eran pocos y baratos. Katherine M.

Cook señaló (p.43) que algunas Normales eran "una lección de lo que el entusiasmo y la determinación pueden lograr sin dinero".

A pesar de ciertos modestos logros, las primeras instituciones no tuvieron éxito completo. Se cometieron muchos errores. Obligados a construir apresuradamente y sin contar con recursos para equipar adecuadamente a las escuelas rurales, los planificadores establecieron algunas en centros urbanos y semiurbanos, principalmente en los de los estados de Puebla, Chiapas, Nayarit, Sonora y Nuevo León. La mayoría de las Normales no tenían ni personal ni equipo para realizar el programa agrícola. Algunas no tenían tierras, otras contaban con terrenos minúsculos, como la de Erongarícuaro, Michoacán, que tenía solamente dos y media hectáreas de tierra cultivable; la de Tlatlauqui, Puebla, tenía tres hectáreas y la Tixtla, Guerrero, tenía siete. Con excepción de la escuela de Cerro Hueco, Chiapas, ninguna de las otras tenía más de setenta hectáreas.²

Tanto o más nocivo para el programa fue el hecho de que muchos alumnos no vivían en poblaciones rurales. La política del programa requería de los aspirantes cuatro, o preferiblemente seis años de estudio previo, que no ofrecían la mayoría de las escuelas rurales, lo que resultó en la selección de estudiantes procedentes de zonas urbanas y semiurbanas. Para que al final de dos años de estudio en la Normal los graduados tuvieran edad suficiente para enseñar, la edad mínima para ingresar se fijó en 16 y 14 años para niños y niñas, respectivamente. Por desgracia, esta condición hacía aún más difícil encontrar aspirantes en la zona rural, donde los niños generalmente dejaban la escuela antes de cumplir el mínimo de edad.³ En consecuencia, el programa perdió a muchos de sus graduados, pues el estudiante que había crecido en la ciudad rara vez se aventuraba al aislamiento de la comunidad rural.

Las Normales tampoco dieron el tipo de educación delineado en su esquema. A pesar del hincapié en la agricultura, la mayoría de los instructores sabían poco del trabajo agrícola, y los pocos agrónomos que había no estaban familiarizados con las características locales. La situación se debía en parte a los mínimos sueldos que recibían los agrónomos: 182 pesos al mes, 37 pesos menos de lo que pagaban la Secretaría de Agricultura. Sin preparación agrícola, los graduados de las Normales no estaban capacitados para ofrecer los conocimientos y la experiencia necesarios para orientar y dirigir a las comunidades en que servían. Sin contar con medios para influir sobre comunidades predominantemente agrarias, los graduados desperdiciaban sus esfuerzos. Narciso Bassols y sus colaboradores declaraban que aquello era nefasto, pues el deber del maestro era guiar y modelar el progreso económico y social de las comunidades, lo que no lograría sin una preparación adecuada.⁴

Al mismo tiempo que los institutos para capacitación del maestro, se desarrolló el sistema de Escuelas Centrales Agrícolas, pues el problema de México no solamente estaba en producir maestros, sino también agricultores. Las estadísticas agrícolas indicaban que aunque casi dos de cada tres mexicanos vivían de la tierra, no eran realmente agricultores. Había comunidades donde la agricultura no se había desarrollado más allá del nivel más primitivo. El uso eficiente de la tierra requería de hombres y mujeres que conocieran las técnicas modernas; para capacitarlos, se establecieron escuelas agrícolas, la primera en 1925 y cinco más en los siete años siguientes. Las Centrales Agrícolas se concibieron en un principio para satisfacer las necesidades de la región circundante, ofreciendo tres años de preparación práctica y de experiencia en agricultura y temas afines, aproximadamente para 200 estudiantes de las comunidades rurales. Su objetivo era enseñar técnicas agrícolas modernas a pequeños agricultores y a ejidatarios. Al recibir sus diplomas, los alumnos recibirían tierras de las autoridades agrarias, y fondos para comprar equipo y materiales de los bancos ejidales establecidos junto con los centrales.

Así como los arquitectos de las Normales, los de las Centrales cometieron errores desde el principio. Presiones políticas y la prisa por iniciar el programa los obligaron a establecer sus institutos en la mesa central, aunque el proyecto original estipulaba que las escuelas se establecieran en zonas de diversas condiciones climáticas. En 1932, solamente la Central de Tamatlán, Tamaulipas, estaba en una zona semitropical. La Central de Champusco, Puebla, abarcaba dos regiones distintas; en una se cultivaba trigo y en la otra caña de azúcar. Los alumnos de las escuelas agrícolas no siempre recibían la preparación que necesitaban en su comunidad.⁵

También se cometieron errores en la selección de alumnos. Los que formularon la política de la escuela estipularon que solamente podían asistir a las Centrales los hijos de ejidatarios y de pequeños agricultores de la región. De los 583 alumnos inscritos en 1928, 20% eran hijos de ejidatarios, 39% hijos de campesinos y el resto representantes de la clase hacendada, empresarial, comerciante y profesional, eran alumnos que esperaban ingresar en escuelas de estudios superiores y que no pensaban dedicarse a trabajar las tierras de México. Por otra parte, no todos los alumnos provenían de la región donde se encontraba la escuela. En 1928, en la Central de Guanajuato había alumnos de 22 estados distintos 12 del Distrito Federal, 15 de Michoacán, ocho de Oaxaca, dos de Sonora y algunos de Veracruz y de otros estados. La situación empeoró en 1932, cuando las Centrales se integraron a la Secretaría de Educación. En ese año, la Central de Guanajuato solamente tenía 60 alumnos, un tercio de su capacidad total, y de ellos, menos de la mitad eran originarios del estado. De los 572 alumnos inscritos en las Centrales, solamente el 3.68% provenía de los ejidos.⁶

La diversidad del nivel escolar de los alumnos complicaba el panorama. Con el noble objetivo de asegurar el ingreso a los hijos de ejidatarios y de pequeños agricultores, los funcionarios de la ciudad de México no habían impuesto como requisito un mínimo de escolaridad y las Centrales aceptaban a todo tipo de alumnos, cuya preparación académica variaba enormemente. Había quienes solamente dominaban algunos principios fundamentales, y otros que habían terminado estudios en la Preparatoria. Parte de esta falla se debe al decreto de 1929, que estipulaba la concesión de becas en la Escuela Nacional de Agricultura de Chapingo a todos los egresados de las Centrales. De esta manera, las Centrales se convirtieron en escuelas preprofesionales, a las que acudían todos los que deseaban obtener una educación técnica superior.

Siguiendo el impulso generoso de ofrecer al hijo del campesino lo mejor de México, los administradores de los años veintes erigieron Centrales que eran instituciones "palaciegas" extrañas a sus necesidades. Muchas contaban con edificios, talleres y útiles modernos y el mejor ganado de raza que había en México. George I. Sánchez escribió que "de un solo golpe intentaron levantar la agricultura mexicana del nivel medieval al nivel del siglo XX".⁷ Nada se escatimó en su construcción. Eyler Simpson añadía (p. 288), que "de todos los organismos del sistema de educación rural posteriores a la Revolución, se gastaba relativamente más dinero y se esperaba más de las Escuelas Centrales Agrícolas, que de ningún otro tipo de escuelas". Sus arquitectos, impresionados por las universidades agrícolas de Texas, imitaron el modelo norteamericano. Se daban a los alumnos costosos uniformes de gabardina, sombreros estilo texano y botas de cuero. Según testimonio de Narciso Bassols y de sus colaboradores, sus alimentos eran avena y café con crema, o chocolate para el desayuno, y otros platillos semejantes en la comida y la cena.⁸

Tales prácticas era ajenas a las costumbres locales; se había intentado modernizar la escuela con métodos demasiado adelantados para el nivel de desarrollo de las primitivas zonas rurales. Sánchez informó que había visitado escuelas rurales, "donde los tractores y los arados de reja múltiple, traídos para sustituir a la yunta y al arado de madera, yacían oxidados y en completo abandono. Me he enterado", continuaba "de como los pollos, los cerdos, los caballos y las vacas de pura raza importados del extranjero, sucumbían por los rigores del clima, o víctimas de los insectos y de las enfermedades locales".⁹ Bassols y sus colaboradores admitían desde luego que los alumnos tenían que conocer nuevas formas de vida, pero gradualmente, sin arrancarlos de su propio medio. Con lo que ofrecían las Centrales, los estudiantes adquirían hábitos y gustos que sólo las ciudades podrían satisfacer, y en consecuencia huían del campo en cuanto se graduaban.¹⁰

La situación se debía tanto a factores políticos como a errores del programa. En el esquema original, el banco ejidal proporcionaría a los graduados los fondos y el equipo necesario para trabajar la tierra con los métodos aprendidos en la escuela. Más tarde, por consideraciones políticas, se separó a los bancos de las escuelas, dejando a los alumnos atendidos a sus propios recursos; de esta manera la escuela ofrecía la técnica, pero no proporcionaba los recursos para ponerla en práctica y como los graduados no estaban preparados para hacer frente al medio rural, volvían a la ciudad. La minoría que regresaba a su pueblo para trabajar el campo, seguía viviendo como antes. Y por otra parte, cuando los bancos ejidales ofrecían crédito a los ejidatarios y a los pequeños propietarios que por lo general no habían asistido a las Centrales, su falta de preparación les impedía utilizar los fondos al máximo.

Otra falla consistió en que las Centrales no lograron diseminar su actividad por toda la región, pues no contaban con un presupuesto suficiente. En consecuencia la extensión de sus servicios, cuando existía, era inadecuada. Alienadas de las necesidades del campo, las Centrales y las escuelas rurales de la región seguían su propio trabajo sin aprovechar las ventajas que mutuamente se ofrecían. De haber trabajado unidas, sus debilidades se habrían compensado. Cuando las Centrales carecían de medios para extender sus servicios a las comunidades circundantes, la escuela rural podría haber actuado como su representante; y si la escuela a su vez no estaba capacitada con entrenamiento y equipo para dar cursos de agricultura elemental, la Central podría haber proporcionado asistencia y los útiles necesarios.

Siendo instituciones noveles, diseñadas para servir a una función que antes no había existido, las Centrales necesitaban maestros especiales. Al principio pensaron sus arquitectos satisfacer la necesidad con agrónomos profesionales y maestros de las Normales, pero su elección no tuvo éxito. Los agrónomos, especializados en aspectos agrarios particulares, y por lo general malos maestros, no tenían los conocimientos generales que eran necesarios para enseñar todas las fases de la agricultura. Los pedagogos sabían enseñar, pero no tenían nada práctico que ofrecer. Finalmente, los agrónomos desdeñaban la enseñanza y los maestros menospreciaban a los agrónomos, creando más problemas.¹¹

II

Bassols y sus colaboradores estaban determinados a eliminar las fallas, y habían llegado a la conclusión de que lo lograrían con la reorganización y la consolidación de toda la estructura de la educación rural superior. Basaban sus decisiones en varias consideraciones que defi-



neaban la filosofía de los años treinta. Insistían en que en la educación del campesino tenía que subrayar el aspecto económico, es decir, ayudar en las necesidades vitales de la clase rural. Con este objetivo, se hizo necesario que los encargados de alcanzarlo, los maestros rurales, tuvieran una ideología y una preparación especial. Este tipo de maestros se preparaba en una escuela donde se estudiaban y resolvían problemas prácticos y donde los estudiantes eran la élite de la juventud rural.¹² Para ello se estableció la Escuela Central Campesina, que reunía las Normales, las Centrales y las misiones culturales bajo la dirección del Departamento de Educación Agrícola y Normal. Bassols nombró a Manuel Mesa Andraca, maestro y agrónomo muy capaz, para supervisar la nueva institución.

Por medio de la Regional Campesina, Bassols y Mesa Andraca atacaron las viejas fallas. Esperando cerrar las puertas de las Campesinas a todos los que no fueran hijos de ejidatarios, de pequeños agricultores y de los artesanos locales, exigían de los aspirantes prueba de antecedentes, la selección de la escuela rural y la aprobación de la Campesina. Para superar las limitaciones de edad y de nivel escolar de otros años, se fijó un límite mínimo de edad, de doce y catorce años para niñas y niños respectivamente, dos años menos que el requerimiento original del programa; y por otra parte se estableció un programa especial de un año, que abarcaba la enseñanza del quinto y sexto grados para aquellos que no habían terminado los estudios rurales que eran requisito de admisión. Para enraizar a los maestros en la comunidad, Bassols solicitó al Congreso que les permitiera compartir las tierras del pueblo con los ejidatarios, esperando que al proporcionarles tierras, sus intereses se identificarían con los del pueblo al que servían. De esta manera, los maestros obtendrían un ingreso extra y a la vez estimularían a otros a trabajar mejor sus tierras.¹³ Por tanto, cuando se graduaba, el educador recibía un nombramiento para enseñar en alguna escuela rural federal y, según esperaba Bassols, tierra en la comunidad. Los estudiantes de agronomía proporcionaban la tierra y el equipo necesario para trabajarla. Bassols y Mesa Andraca no podían hacer gran cosa para corregir las fallas del profesorado. Tenían que esperar a que las Escuelas Campesinas prepararan adecuadamente a sus propios maestros.

El problema de la distribución de escuelas se resolvió trazando un mapa regional de la república y esperando que las presiones políticas lograrían su implementación. Los fondos eran limitados y algunos de los viejos institutos todavía se podían utilizar. Bassols, por tanto, inició lentamente su programa de construcción, aprovechando todo lo que estaba a su alcance, esforzándose por realizar con la coordinación y la concentración en puntos estratégicos, lo que sin dinero no se podría lograr al nivel nacional. Su objetivo era convertir, donde

el lugar y la institución lo permitían, las Centrales Agrícolas en Campesinas; contruir otras, incorporar algunas Normales al programa y dotar a otras con un programa agrícola.

La Regional Campesina era un internado para ambos sexos, equipado para recibir entre 100 y 200 alumnos. Su programa de dos años se centraba en la agricultura y en la pequeña industria. Los que completaban sus estudios se recibían de agricultores prácticos. Bassols y Mesa Andraca insistían en la obligación de preparar a las mujeres, por lo que las Campesinas ofrecían cursos de economía doméstica que las preparaba para los deberes del hogar, esfuerzo que por primera vez se realizaba de manera sistemática. Sin embargo, los cambios no serían posibles hasta que el ama de casa no estuviera dispuesta a aceptarlos. Los alumnos del curso agrícola básico que se destacaban como estudiantes y líderes, podían seguir un curso de dos años que los capacitaba a enseñar. Las Campesinas y las Normales compartían el mismo nivel de reconocimiento, por lo que el curso de capacitación no hacía del programa agrícola un paso previo a la escuela normal; era, antes bien, un programa centrado en las habilidades que el maestro necesitaría tener en la comunidad rural. Por lo tanto, el que terminaba sus estudios no solamente dominaba los conocimientos académicos básicos, era un agricultor práctico, un líder de la comunidad cuya influencia abarcaba el campo y el hogar. Para el estudiante talentoso que no quería enseñar, pero que deseaba continuar su preparación, la Campesina ofrecía cursos avanzados de agricultura que lo preparaban a ocupar puestos en los bancos agrícolas o en las misiones culturales.

Como en otras instituciones mexicanas, los estudiantes de las Regionales Campesinas participaban activamente en su administración. Convencidos de que los alumnos aprendían mejor haciendo las cosas por sí mismos, Mesa Andraca y sus ayudantes les confiaban todos los proyectos agrícolas, organizando sociedades cooperativas para casi todas las actividades, según Sánchez, "como si fueran miembros de una empresa comunal". Se organizaban expediciones a los pueblos vecinos donde los estudiantes iniciaban reformas, primero bajo la guía de la misión cultural; después con la iniciativa y la dirección de la escuela. La mayor parte de la responsabilidad del mejoramiento de las condiciones rurales locales recaía sobre el alumno, lo que le daba "la oportunidad de demostrar su capacidad de guía en situaciones de la vida real". Sánchez los pudo observar barriendo las calles, organizando festivales musicales y en todas las actividades que desarrollaban en la comunidad, y afirmó que esa vida "tenía un valor capital para el alumno como ciudadano y como maestro o agricultor". Al combinar la capacitación de maestros con el entrenamiento agrícola, concluía Sánchez, las Campesinas ofrecían la capacidad

y el entusiasmo necesario para luchar contra las condiciones que obstaculizaban el desarrollo del México rural.¹⁴

Durante la década de los treinta, las Regiones [sic] Campesinas se vieron favorecidas por el gobierno. El número de escuelas se multiplicó rápidamente con los sucesores de Bassols. De 900 alumnos que asistían a diez escuelas en 1934, el número se incrementó a 4116 estudiantes en 33 escuelas en 1940.¹⁵ La distribución de las escuelas también mejoró. Se establecieron Regionales Campesinas en casi todas las zonas rurales. De todas las instituciones rurales de educación superior, la Regional Campesina era la que más se aproximaba a la idea casi universalmente aceptada de educación integral, que propusiera Manuel Gamio.

Sin embargo, no todo estaba bien. Los planes existían, pero la ejecución se rezagaba. Aquí y allá sobrevivían antiguas fallas. Determinados a hacer cuanto fuera posible por el campesino en los seis años disponibles, los cardenistas construyeron con prisa muchas Regionales Campesinas, sin el equipo ni el material necesarios.

Tampoco lograron superar la escasez crónica de maestros capacitados. Para satisfacer la necesidad, contaban con los primeros graduados de las Regionales Campesinas, que terminaron sus estudios en 1940. Sin embargo, el número que aceptó puestos en las escuelas representaba solamente una fracción del personal requerido, y en general carecía de la preparación necesaria para desempeñar su cargo. Aunque el porcentaje de alumnos provenientes de zonas rurales había aumentado, aún había muchos que venían del medio urbano. A pesar de las precauciones de Mesa Andraca y de Bassols, las Regionales Campesinas no pudieron llenar la cuota de alumnos de escuelas rurales, porque éstas generalmente ofrecían menos de tres años de estudio, y en las que había seis grados, eran muy pocos los alumnos que estudiaban más de tres.

Aunque las Regionales Campesinas preparaban a más maestros rurales que nunca, su victoria pedagógica destruyó el programa agrícola. Para 1940, aproximadamente tres de cada cuatro alumnos elegían la profesión de maestro, pero solamente una minoría muy pequeña decidía especializarse en agricultura. Muchos de los maestros abandonaron las escuelas rurales para trasladarse a la ciudad y otros aprovecharon su estudio en las Regionales Campesinas para ingresar en otras instituciones.

Ocurrieron resultados desalentadores a pesar de los esfuerzos de hombres capaces y de planificadores experimentados que habían analizado antiguas fallas y habían trazado esquemas para superarlas. Habiendo levantado una escuela que se había ganado el aplauso de casi todos los expertos agrícolas, sus arquitectos sólo obtuvieron una victoria limitada. Sin embargo, como ya lo había admitido Bassols, aquello habría ocurrido de cualquier manera, a pesar de todos los proyectos. Remediar,

por ejemplo, la impotencia de la escuela rural para preparar candidatos calificados, no estaba dentro de la capacidad de las Regionales Campesinas, y de hecho tampoco los funcionarios de la capital. A pesar del cuidado con que las Campesinas, mantenían a sus alumnos en contacto con el medio rural durante sus años de estudio, había factores fuera del alcance de su programa, que las incapacitaba para producir agricultores y mantener en sus puestos a los maestros rurales. Estas fallas se debían a la situación desoladora de la zona rural, especialmente del ejido y de la pequeña propiedad agrícola. Nadie que tuviera un mínimo de educación quería trabajar la tierra; sus perspectivas eran mejores en otra parte; lo que también podía decirse del maestro que abandonaba el campo por la escuela urbana. Mientras persistiera el enorme contraste entre la situación urbana y la rural, concluyó Bassols en su análisis, los que adquirían cierta educación siempre buscarían su fortuna en la ciudad, pues la aldea les negaba un nivel de vida mejor. Finalmente, la falta de perseverancia limitó el éxito de las Regionales Campesinas. Los hombres de los años cuarentas las abolieron cuando apenas se habían establecido, de manera que siete años de labor se perdieron.

III

Ante estas dificultades, y habiendo abandonado el determinismo económico en que se basaba la educación integral de los años treinta, los planificadores políticos de los cuarenta y cincuenta recurrieron al sistema tradicional, abandonado la Regional Campesina, y volviendo a la antigua separación entre las Normales y las escuelas agrícolas. Una vez más se preparaba a los maestros sin la intervención de agricultores ni de expertos agrícolas. También se modificó el programa de estudios. Creyendo que los problemas a que se enfrentaban los maestros eran casi iguales en todas partes, los funcionarios de la ciudad de México impusieron un mismo programa a las Normales rurales y a las urbanas, haciendo concesiones mínimas al medio. En teoría, el programa se amplió a seis años, que abarcaban los tres primeros años de estudios secundarios y tres de especialización en pedagogía. El curso preparativo de un año continuó temporalmente. Se realizaron modificaciones similares en las Escuelas Prácticas de Agricultura, como se llamó a las antiguas Centrales. En estas vocacionales agrícolas, los alumnos completaban los dos últimos grados de primaria y cursaban dos años más en los que se insistía en la capacitación agrícola. El quinto año se ofrecía a los que demostraban aptitud para seguir estudios avanzados.¹⁶ Además de estos cambios, los nuevos arquitectos volvieron al programa de los años veinte, que tenía graves fallas.

Luis Álvarez Barret cree que la falta de nuevas ideas y el abandono del sistema de las Regionales Campesinas dañó más que ayudó a la educación rural superior de México. Al destruir la unidad lograda en los años treinta los dirigentes políticos perdieron la distribución geográfica que habían realizado Bassols y Cárdenas. Regiones enteras se quedaron sin Normales o sin Escuelas Prácticas de agricultura. Campeche, Tabasco, Yucatán, Chiapas y el territorio de Quintana Roo compartían dos escuelas Normales; Baja California, Sonora, Chihuahua y Tamaulipas compartían y de ellas, dos estaban en Chihuahua. Como señaló George F. Kneller (p. 152), "las regiones menos frecuentadas por el profesorado son las que tienen muy pocas o ninguna escuelas normales". La situación de las Escuelas Prácticas de Agricultura era similar: en 26 zonas no había ninguna. Muchas de las Normales estaban en zonas urbanas o semiurbanas. Las Normales se habían establecido durante los días febriles de los años veinte y treinta, y las aldeas circundantes pronto se convirtieron en grandes pueblos donde la gente vivía vendiendo artículos y alimentos a precios exorbitantes, que también beneficiaban a los políticos locales. El presidente municipal de El Mexe, Hidalgo, por ejemplo, controlaba 60 becas de la Normal. Aunque ya no faltaban candidatos calificados de las escuelas rurales, particularmente para ingresar a las Normales, donde por cada beca se recibían diez solicitudes,¹⁷ la mayoría de los alumnos de ambas escuelas provenían de comunidades no rurales. Cuando los funcionarios de la capital intentaron obligar a los alumnos de las Prácticas Agrícolas a especializarse en agricultura, muchos protestaron afirmando que no tenían ninguna intención de trabajar el campo, tanto las Normales como las Prácticas Agrícolas se vieron afectadas por la prioridad impuesta al aspecto académico de su programa. Algunas de las escuelas de agricultura habían cedido sus tierras a ciudadanos que las trabajaban. Todas las Normales rentaron sus tierras; los estudiantes observaban, pero no trabajaban la tierra ellos mismos. Donde se intentó mantener activo el aspecto práctico, intervinieron otros factores. Muy pocas escuelas tenían el equipo necesario. Ante los resultados de una investigación de las Normales realizada en 1944, Jaime Torres Bodet admitió que su situación no era satisfactoria; en 1960, esas condiciones permanecían casi intactas. "Para que hablar de talleres y de laboratorios", se preguntaba Torres Bodet, "cuando no hemos podido proporcionarles ni animales ni aperos", y cuando sus bibliotecas no tiene libros.¹⁸ Es evidente que había algunas excepciones, pero por lo general, sin talleres y sin equipo, las Normales no ofrecían mucho más que los conocimientos básicos.

La situación se complicaba con los problemas de alumado y de personal. Era cada vez más difícil encontrar maestros para las Normales, y solamente los mejores planteles conseguían emplearlos.

En las Prácticas de Agricultura, donde aprender a utilizar la tierra era de importancia primordial, había un pedagogo para cada 16 alumnos y solamente un agrónomo para cada cien.¹⁹ De lunes a sábado, los directores de las Normales rurales estaban agobiados con obligaciones que requerían su atención, mientras que su colega de la ciudad, trabajaba 36 horas semanales por el mismo sueldo. Desde 1941, las escuelas prácticas de agricultura habían tenido diez jefes de departamento, lo que les impidió aplicar un programa coherente. La mayoría de las instituciones, especialmente las Normales, sufrían los efectos de una actividad estudiantil irresponsable. En contraste con los estudiantes en los Estados Unidos, que rara vez demostraban interés en la política o en los asuntos de la escuela, los mexicanos consideraban que la participación era su prerrogativa, exigiendo y ganando con frecuencia, representación equitativa en la administración de sus escuelas. Eran frecuentes las huelgas y las protestas de los líderes de la Federación Nacional Estudiantil, así como las rivalidades políticas (que con frecuencia reflejaban las rivalidades nacionales), y conflictos personales que impedían el estudio.

El crecimiento de la población exigía más escuelas y más maestros; sin embargo no hubo un aumento correspondiente en el número de Normales ni de Prácticas Agrícolas. En 1959, para una población en edad escolar primaria de 4 millones, había 9 mil estudiantes en 32 Normales, y de ellos solamente 2 mil se especializaban en educación. De los que terminaban los tres primeros años equivalentes a la secundaria, 18 de cada mil completaban el programa de capacitación de maestros.²⁰ Los demás utilizaban sus estudios para ingresar en instituciones de educación superior, frecuentemente en la Escuela Normal Nacional de la ciudad de México. Mientras tanto, los fondos destinados a la capacitación de maestros rurales se gastaban en educación secundaria. Entre 1953 y 1958, menos de un cuarto de los maestros que se necesitaban en las zonas rurales se graduaron de las Normales. El número de escuelas agrícolas tampoco era adecuado. En 1958, solamente había 12 para hacer frente a la creciente población rural y a la pobreza de las técnicas agrícolas utilizadas en los ejidos y en los pequeños ranchos. (Al mismo tiempo, 2 mil escuelas secundarias urbanas beneficiaban a menos del 20% de la población elegible a seguir sus estudios). Del millón y medio de jóvenes entre 16 y 20 años que habitaban las zonas rurales, solamente 2 mil asistían a las escuelas de agricultura. Según datos de la Oficina de Educación Agrícola, en 1946 se necesitaban por lo menos 50 Escuelas Prácticas de Agricultura; sin embargo, en 1959, los funcionarios de la ciudad de México convirtieron seis en escuelas Normales.

Como las Normales rurales no alcanzaban a satisfacer la demanda de maestros, en 1959 había 27189 profesores

sin título, para el que se requerían seis años de primaria, tres de secundaria y tres de Normal, 3491 maestros no habían completado los seis años de primaria y otros 14774 no habían terminado los estudios secundarios.²¹ Los 16307 maestros titulados formaban la minoría. Aun admitiendo que el título no garantizaba competencia ni eficacia, por lo menos representaba doce años de estudios, que no eran demasiados si se consideran las exigencias que el medio rural imponía al maestro.

Por otra parte, las Normales no siempre eran responsables de la falta de maestros calificados. La demanda de maestros que provocó al principio un estado de emergencia nacional, impuso la improvisación. El presupuesto nacional nunca era suficiente para cubrir el costo de preparación de todos los maestros que se necesitaban. La falta de fondos para pagar salarios adecuados también reducía el número de personas dispuestas a enseñar y diezaba las filas de la profesión. Desde 1936 más de un tercio de los maestros de educación primaria de la República habían dejado la profesión o habían avanzado a la educación secundaria, donde los sueldos eran mejores.²²

Todo el país sufrió el efecto de las condiciones en que se encontraba la profesión. La falta de personal capacitado limitó al mínimo el progreso en la educación. La agricultura sufrió los efectos más graves. Los reformadores habían esperado que la escuela rural ayudara a mejorar las técnicas agrícolas, pero las mejoras no se materializaron. El maestro rural no había aportado ni guía ni técnica. Inclusive Sáenz, cuyo apoyo del maestro empírico era bien conocido, admitía que muchas fallas de la situación rural se debían a su falta de preparación. Si no se corregía la situación, la industria sufriría, pues aún más que el campo, la fábrica exigía una población capaz de dominar nuevas técnicas. Por otra parte, desde un punto de vista no técnico, la falta de líderes capaces en las escuelas del pueblo impedía el progreso cultural y el desarrollo de la democracia.

Desde hacía mucho tiempo, los funcionarios de la ciudad de México habían reconocido la necesidad de subir el nivel del maestro rural. Las misiones culturales fueron un esfuerzo pionero, y más tarde las Normales ofrecieron un programa similar. En 1938 el gobierno de Cárdenas estableció en la ciudad de México una Normal para maestros no titulados. En 1946, Torres Bodet la amplió, organizando el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio; la demanda de maestros capacitados era tan urgente como lo había sido en los primeros días de la educación.²³ El instituto ofrecía clases a los maestros que vivían lo suficientemente cerca para asistir, y cursos por correspondencia para los maestros de la provincia. Más tarde se crearon 18 ramas regionales. En 1959, había 10905 maestros que seguían el programa. Desde 1949 el Instituto había concedido títulos a 14152 maestros federales y estatales.²⁴

Para el graduado de las escuelas Normales, la vida del pueblo no abría las puertas del paraíso. Pocas ocupaciones exigían tanto, nadie se enriquecía y las horas de trabajo eran muy largas, Sáenz escribía que "enseñar a leer, escribir y a sumar es juego de niños", comparado con lo que debe hacer el maestro rural.²⁵ Los niños llegaban temprano y salían tarde, y sus padres dependían de la presencia del maestro, de lunes a domingo, durante todo el año. Había que atender las huertas, alimentar a los pollos y a los puercos, supervisar los patios de recreo. Alguien tenía que dirigir las actividades vespertinas y había que llenar docenas de documentos oficiales. Aun con la ayuda de otras oficinas federales, el maestro era trabajador social, enfermero y médico para toda la comunidad. Ser maestro en la escuela rural era una profesión solitaria. El aislamiento de la aldea ofrecía pocas comodidades materiales: viviendas primitivas, escasas instalaciones sanitarias y ninguna oportunidad de esparcimiento. El maestro no sufría solamente el aislamiento, sino la separación cultural del mundo moderno que había conocido en el centro de capacitación. Al vivir lejos de las ciudades, tenía que apoyarse en sus propios recursos, que con frecuencia le fallaban. Aunque el gobierno federal lo empleaba, los dioses de la ciudad de México estaban muy lejos y los políticos locales demasiado cerca, de manera que aunque el secretario de Educación se preocupaba por su bienestar, el cacique local era su enemigo. Los funcionarios de la capital, además, no siempre eran leales; aunque algunos se interesaban en la educación rural, otros la abandonaban en favor de la escuela urbana. Cada cambio de administración traía consigo nuevos planificadores políticos, nuevas panaceas para los males de México, y nuevas exigencias para los maestros. Al principio de los años veintes, la doctrina de Vasconcelos reinaba soberana. Al maestro se le decía que debía ser reformador pero, no radical; y que para cada problema había una solución del lugar mismo. Con la dimisión de Vasconcelos y la llegada de Sáenz, el maestro aprendió que la salvación estaba en la Escuela de Acción, teoría de Dewey que era anatema para Vasconcelos y un misterio para la mayoría de los maestros. Apenas se habían enseñoreado las teorías de Dewey de los recintos de la Secretaría de Educación, hizo su aparición Bassols con los proyectos de la escuela colectivista; y sucediendo a los pensadores que subrayaban la lucha de clases, entró en escena la "escuela del amor", instalando una vez más al maestro en el salón de clase, y advirtiéndole que ése era su lugar... Paz en el campo, ése era el objetivo de los nuevos dirigentes. Donde Bassols había exigido un maestro líder y activista, hoy se consideraba agitador al que pedía tierras para el pueblo, creando enorme confusión, ya que los antiguos problemas todavía persistían. Si el



maestro no hablaba por su gente, ¿quién entonces llevaría el agrónomo, los constructores de caminos y el médico al poblado?

Dejando a sus propios recursos, traicionado por muchos, el maestro tomó medidas para defenderse, organizando un sindicato nacional y luchando incesantemente por mejores sueldos.

Desde el principio fue su objetivo la organización sindical, siguiendo el ejemplo de la CROM (Confederación Regional Obrera Mexicana), y de otras organizaciones de trabajo que Calles había apoyado. Al principio de los veinte se formaron asociaciones de maestros, y en 1930 prácticamente todos los maestros de México se habían afiliado a alguna. Las asociaciones desempeñaron un papel importante en la formulación de la política que la Secretaría de Educación aplicaba a los maestros, obteniendo ventajas de su número y de la unión de sus recursos. Uno de sus logros fue el Acta de Servicio Civil de 1938. Antes de aprobarse la legislación, cada dependencia federal decidía por sí misma su política de trabajo; ahora, el acta garantizaba la protección del maestro ante funcionarios arbitrarios, y la uniformidad de las normas que reglamentaban la tenencia de cargos, las pensiones y los beneficios en caso de incapacidad. La edad de jubilación se fijó en 50 años, aunque no se hizo obligatoria. La pensión dependía del periodo de servicio; se otorgaba sueldo completo después de 35 años de empleo. Se concedía servicio médico gratuito, licencia por enfermedad y crédito para comprar casas. Por desgracia, el Acta se basaba en un sistema de escalafón que favorecía la edad sobre la eficacia. Para 1959, los jóvenes encontraban las puertas cerradas; los mejores empleos estaban en manos de hombres ya sin vigor para desempeñarlos.

La organización sindical suscitó intrigas y conflictos de facciones que mucho le costaron a la política educativa. Docenas de hombres competentes abandonaron la Secretaría, y los programas cayeron en la marisma política. Para José Manuel Puig Casauranc, gran parte de la responsabilidad del caos de 1931 estaba en los mismos maestros.²⁶

Al presentar su renuncia en 1934, Bassols censuró a los maestros que habían atacado sus esfuerzos por establecer un sistema uniforme de tenencia de cargos y un sistema de promociones que se basaban en la capacidad y el entrenamiento.²⁷ El error de Bassols fue su intento de eliminar el control sindical de la asignación y promoción de puestos. La revisión del artículo 3º atizó el fuego de la agitación política. Había grupos de maestros en favor de la reforma, que aconsejaban destituir a la oposición; y había grupos que se le oponían y que acusaban de comunistas a los partidarios de la revisión.

Los maestros y sus representantes, poderosos desde antes de 1934, obtuvieron una victoria en el periodo de Cárdenas, quien les ayudó a obtener seguridad y respeto.

Sus críticos lo acusaban de haber cedido la Secretaría de Educación a organizaciones controladas por los radicales y por los partidarios de la Unión Soviética. Sea o no cierta la acusación, fue hecho innegable que el conflicto se agudizó; persistió la disputa sobre el artículo 3º, y surgieron nuevas disensiones cuando los maestros levantaron el estandarte de la reforma agraria. Cárdenas desatendió el conflicto en gran medida y lo legó a su sucesor.

Para 1940, el STERM (Sindicato de Trabajadores de la Educación de la República Mexicana), organización militante muy identificada con los grupos internacionales de izquierda, había ganado, aparentemente, el derecho a representar a los maestros de la república. En apariencia, el STERM estaba unido, pero tenía una gama muy vasta de facciones internas, desde la moderada hasta la comunista, que luchaban por el poder; según sus críticos, los extremistas dominaban la situación. El STERM era tan poderoso que aun los miembros del gabinete se sometían a sus demandas. En 1936, el subsecretario de Educación y el director de escuelas primarias se vieron obligados a dejar su cargo por su supuesta simpatía hacia elementos que no gozaban del favor del sindicato.

Alarmado por la situación y temeroso del aspecto izquierdista que amenazaba con dominar la educación, el presidente Avila Camacho se lanzó a calmar a sus maestros, empezando por reformar el Acta de Servicio Civil. La nueva legislación de 1941 desmembró el poder sindical, ampliando la categoría de empleados que no tenían derecho a declarar huelga contra el gobierno,²⁸ derecho que Cárdenas les había otorgado. Avila Camacho conservó la lealtad de esos grupos aumentando su sueldo, y los alienó de sus colegas que conservaban el derecho de huelga, pero gozaban de un sueldo menor. Nada se hizo por eliminar la lucha por el poder entre las diversas facciones, y la capacidad del sindicato para acudir en ayuda de los maestros se vio severamente menoscabada.

Según Octavio Véjar Vázquez, el Acta de Servicio Civil de 1941 no tenía suficiente alcance. Siendo un conservador opuesto a la acción sindical, no perdió tiempo en atacar lo que consideraba la raíz del problema. Su blanco fue el STERM. Destituyendo durante su periodo a muchos miembros y líderes, provocó el desplome inmediato de la organización, que se desintegró. Pero la victoria le costó cara a Véjar Vázquez. Disgustados por el ataque, los maestros se unieron. Su lucha contra el ministro cundió durante todo 1942 y el año siguiente, y terminó con la destitución de Véjar Vázquez, cuyas actividades a favor del clero le habían costado el apoyo de grupos influyentes. De la victoria de los maestros nació el SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), grupo más moderado que el STERM, pero con todos sus mismos defectos. Los maestros salieron victoriosos, pero ya no hubo vuelta atrás a la época de Cárdenas. Avila Ca-



macho solamente ofreció concesiones y su sucesor, Miguel Alemán, representó a grupos empresariales hostiles. Manuel Gual Vidal, secretario de Educación en el gobierno de Alemán, no veía con buenos ojos al SNTE, ni a los sindicatos en general; y su sucesor impuso sanciones a los maestros recalcitrantes, como nadie lo había hecho desde la época antisindical de Porfirio Díaz.

Para 1959, el movimiento sindical había perdido la poca independencia que le quedaba. Los líderes del SNTE eran nombrados por el partido político en el poder y hablaban por la Secretaría de Educación y no por el profesorado. Entre los dirigentes había corrupción y entre los dirigidos, descontentos.²⁹ Las ramas del SNTE se convirtieron en piezas del aparato político de los estados, y gran parte de la oposición a la unificación surgía de grupos locales que esperaban obtener ganancias por su cooperación con los políticos de las capitales de los estados. La presión de algunos grupos del SNTE que querían enseñar con todas las comodidades de la vida en la ciudad resultó en la construcción de escuelas federales en zonas urbanas; mientras que el programa federal se rezagaba en el campo por falta de maestros y de escuelas. Cuando unos reformadores de la ciudad de México intentaron obtener el dominio del sindicato, la policía los atacó, sancionada por los líderes del SNTE.

Los líderes mediocres y corrompidos que quizás eran un reflejo del panorama nacional, repercutieron en el campo. Sabiendo por el ejemplo de sus líderes, que el camino de la reforma no llegaba a parte alguna, cientos de maestros ingresaron en las filas de los que vivían de la explotación del campesino. En algunas aldeas el maestro tenía el monopolio del pulque; en otras era el intermediario. Según el testimonio de funcionarios de la capital, eran incontables los maestros que no vivían en el pueblo sino en el centro urbano más cercano. Para enseñar viajaban, llegando al pueblo el martes y partiendo el jueves, dejando a la escuela abandonada la mayor parte de la semana. Casi cualquier pretexto era bueno para tomarse vacaciones.

Por censurables que fueran sus actos, los maestros no tenían toda la culpa. Mucho más culpables eran los funcionarios de la ciudad de México y los que formulaban la política, cuya indiferencia ante las necesidades de la educación rural era mayor que en 1941. El público conservador, hostil o indiferente a la situación del maestro rural, era igualmente responsable. Casi totalmente abandonados, los maestros buscaron su propia seguridad. Al-

gunos hacían el negocio de su vida en el campo, otros abandonaron el pueblo por la ciudad.

Muchos maestros comprometidos se dedicaban a la actividad sindical, demostrando de esta manera su protesta contra los que vivían en el lujo mientras les exigían abstinencia y sacrificios.³⁰ Gran parte del problema de la educación rural era consecuencia de los sueldos. Desde el principio recibieron los maestros un salario miserable. El problema se inició con Obregón, quien habiendo iniciado su programa educativo, recortó 22 millones del presupuesto, afectando primordialmente los sueldos de los maestros. Sáenz luchó con valor por la educación rural, y construyó miles de escuelas, pero sacrificó a sus maestros, pagándoles mensualmente 27 pesos. La gran depresión económica empeoró la situación. Bassols intentó mejorarla elevando el sueldo de los maestros rurales a 55 pesos al mes y Cárdenas los aumentó aún más, pero en ninguno de los casos alcanzaba el incremento a equilibrar la diferencia entre los sueldos y el alza del costo de vida.

La llegada de Avila Camacho dejó a los maestros sin amigos en el palacio nacional. Hombres de empresa e industriales se ganaron la confianza del Ejecutivo. Con Alemán, como antes con Porfirio Díaz, las escuelas técnicas y urbanas recibieron todos los fondos, los materiales y el estímulo. En 1934, el 38% del presupuesto federal se gastaba en sueldos; Cárdenas aumentó la proporción a 44.6% y Alemán la redujo a 10.3%. De todos los presidentes desde Avila Camacho, solamente Ruiz Cortines mejoró considerablemente los sueldos de los maestros rurales, y a pesar del aumento, en 1959 el maestro ganaba la mitad de lo que ganara en 1936, ya que el costo de la vida se había duplicado.³¹ La carga mayor recaía en el maestro rural, que ganaba 630 pesos mensuales, aproximadamente 400 pesos menos de lo que ganaba su colega de la escuela urbana. Ambos ganaban menos que el obrero, cuyo ingreso aumentó rápidamente en la década de los 50.

A cada paso, en cada aspecto, los sueldos inadecuados impedían el desarrollo de un buen programa escolar. Ya no importaba qué nuevas soluciones se propusieran: para 1959 era evidente que el programa fracasaría mientras el sueldo del maestro rural no se elevara al nivel del de su colega urbano, y mientras el sueldo de ambos no aumentara substancialmente. Con base en los salarios solamente, el gobierno federal no había progresado mucho en educación.

Notas de la lectura

¹ Secretaría de Educación Pública, *Memoria de Educación...1933*, II, p. 41

² *Ibid.*, II, p. 42.

³ *Ibid.*, II, p.42-43.

⁴ *Ibid.*, II, p. 43.

⁵ *Ibid.*, II, pp. 56-57.

- ⁶ *Ibid.*, II, pp. 58-59.
- ⁷ México: *A Revolution by Education*, p. 145.
- ⁸ Secretaría de Educación Pública, *Memoria de educación 1933*, II, p.60.
- ⁹ México: *A Revolution by Education*, pp. 145-146.
- ¹⁰ Secretaría de Educación Pública, *Memoria de educación 1933*, II, p. 60.
- ¹¹ *Ibid.*, II, pp. 61-63.
- ¹² *Ibid.*, II, p. 66.
- ¹³ *Ibid.*, II, p.44.
- ¹⁴ México: *A Revolution by Education*, pp. 148-149.
- ¹⁵ Secretaría de Gobernación, *Seis años de gobierno... 1934-40*, p. 253.
- ¹⁶ Departamento de Enseñanza Agrícola, *Escuelas prácticas de agricultura* (México 1946), p. 36.
- ¹⁷ José Santos Valdés, "El artículo tercero constitucional", *Magisterio: Revista de orientación pedagógica*, I (abril, 1959), p. 78.
- ¹⁸ *Excelsior*, 24 de abril, 1944.
- ¹⁹ Ateneo Nacional Agronómico, *Problemas agrícolas actuales* (México, 1955), p. 134.
- ²⁰ Información proporcionada por la Secretaría de Educación Pública.
- ²¹ Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, *Capacitación de los maestros en servicio no titulados* (México, 1959), p. 4.
- ²² *Ibid.*
- ²³ Secretaría de Educación Pública, *La obra educativa en el sexenio, 1940-1946* (México, 1946), p. 217.
- ²⁴ Instituto Federal de Capacitación, *Capacitación*, p. 2.
- ²⁵ Sáenz y Priestley, *Some Mexican Problems*, p. 71.
- ²⁶ Secretaría de Educación Pública, *Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1931* (México, 1931), p.v.
- ²⁷ Francisco J. Gaxiola, "El presidente Rodríguez (1932-1934)", México, 1938, p. 103.
- ²⁸ Wendel Karl Gordon Schaeffer, "El control del aparato jurídico y de los sindicatos de burócratas", *Problemas de México*, I, 1 de octubre, 1958, p. 41.
- ²⁹ Othón Salazar, líder del SNTE, citado en *Excelsior*, 7, 14 de diciembre, 1958.
- ³⁰ Pedro de Alba, "Prólogo", en Ramón García Ruiz, *Hombres y rutas de México* (Guadalajara, México, 1953), p. XV.
- ³¹ Ernesto Lobato, "La burocracia mexicana", *Problemas de México*, I Oct. 1958, p. 31-34.

TEMA 6. *Práctica docente y papel social del maestro*

**LECTURA:
LOS MAESTROS Y LA PRÁCTICA
DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA***

El texto de Jorge Mora Forero, "Los maestros y la práctica de la educación socialista" es la última lectura básica que conforma la tercera unidad del curso "Formación docente, escuela pública y proyectos educativos en México. 1857-1940".

Permite reconsiderar el contenido de los textos anteriores al presentar no sólo la situación que prevalecía en todo el país en torno a la reforma al Artículo 3º que daba a la educación mexicana el carácter de socialista, sino que ofrece también un panorama de las prácticas educativas del maestro, de su papel como líder de las comunidades, de sus luchas intergremiales y de sus pugnas con las autoridades locales y estatales. En otros términos, permite ubicar la manera en que se aplicó el modelo educativo de la Revolución durante el cardenismo.

Generalmente se relaciona la educación socialista con el período cardenista. En realidad aquélla empezó a funcionar antes de que el general Lázaro Cárdenas tomara posesión y aun antes de la aprobación de la ley respectiva, ya que algunos gobernadores, convencidos de la actitud progresista de Cárdenas, se apresuraron a impulsarla. Sin embargo, el ambiente para aplicar la educación socialista no era el más propicio, ya fuera por la oposición de los padres de familia, ya por la iglesia, por la situación del magisterio, el desconocimiento de la nueva doctrina y algunas otras causas.

Desde 1934 el profesor Rafael Molina Betancourt, nombrado inspector general comisionado por el candidato Cárdenas, rindió a éste un informe sobre la situación educativa en algunos estados. El inspector general señalaba que en Chiapas, por ejemplo, la mayoría de las escuelas de Tapachula y Tuxtla parecían gallineros, mien-

tardatario de las autoridades subalternas o por la falta de apoyo del gobierno federal. Sin embargo, el principal problema educativo de Chiapas consistía en la existencia de grandes conglomerados de indígenas, a quienes nunca se había dirigido una verdadera obra educativa. Esta situación era tanto más grave cuanto que criollos y mestizos

...fomentan el envenenamiento alcohólico de los aborígenes en beneficio de sus fines comerciales y de explotación en general de esta masa humana ... cuya clasificación de seres racionales es un mito desde el punto de vista social.

Además había oposición al proyecto de educación socialista entre los maestros, sobre todo de los titulados de las escuelas normales urbanas, "cuyos prejuicios ideológicos son reveladores del estado arcaico que viven tales instituciones y de la falta de orientación verdaderamente moral y profesional que en las mismas prevalece.¹

En el estado de Tabasco la educación era antirreligiosa y anticlerical y conservaba los moldes de la antigua enseñanza racionalista.² Y en Campeche el principal obstáculo se encontraba en la oposición abierta y sistemática de las autoridades y organizaciones locales controladas por nuevos ricos explotadores surgidos bajo la égida de un falso socialismo. El trabajo emprendido por los maestros con el fin de organizar a los campesinos y crear las cooperativas de producción y consumo chocaba con las autoridades subalternas locales, cuyos presidentes municipales "son los señores de horca y cuchillo". Molina Betancourt pedía cambiar a los maestros del núcleo de El Carmen, que no sólo eran "indiferentes a la obra social revolucionaria sino francamente hostiles a su ideología transformadora".³

En el caso de Yucatán, el inspector general observaba que la acción educativa era muy difícil. El socialismo de esta región había degenerado en personalismos y cacicazgos que constituían un gran obstáculo para una acción liberadora de los campesinos, ya que, cuando ésta se realizaba, los maestros corrían el riesgo de ser asesinados, como había ocurrido con el profesor Felipe Alco-

...terminado un año de su existencia

...en el estado de Yucatán, el inspector general observaba que la acción educativa era muy difícil.

...cuyos prejuicios ideológicos son reveladores del estado arcaico que viven tales instituciones y de la falta de orientación verdaderamente moral y profesional que en las mismas prevalece.

...cuya clasificación de seres racionales es un mito desde el punto de vista social.

...fomentan el envenenamiento alcohólico de los aborígenes en beneficio de sus fines comerciales y de explotación en general de esta masa humana ...

...cuyos prejuicios ideológicos son reveladores del estado arcaico que viven tales instituciones y de la falta de orientación verdaderamente moral y profesional que en las mismas prevalece.

...cuya clasificación de seres racionales es un mito desde el punto de vista social.

...fomentan el envenenamiento alcohólico de los aborígenes en beneficio de sus fines comerciales y de explotación en general de esta masa humana ...

...cuyos prejuicios ideológicos son reveladores del estado arcaico que viven tales instituciones y de la falta de orientación verdaderamente moral y profesional que en las mismas prevalece.

...cuya clasificación de seres racionales es un mito desde el punto de vista social.

...fomentan el envenenamiento alcohólico de los aborígenes en beneficio de sus fines comerciales y de explotación en general de esta masa humana ...

TEMA 6. Práctica docente y papel social del maestro

LECTURA: LOS MAESTROS Y LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SOCIALISTA*

El texto de Jorge Mora Forero, "Los maestros y la práctica de la educación socialista" es la última lectura básica que conforma la tercera unidad del curso "Formación docente, escuela pública y proyectos educativos en México. 1857-1940".

Permite reconsiderar el contenido de los textos anteriores al presentar no sólo la situación que prevalecía en todo el país en torno a la reforma al Artículo 3º que daba a la educación mexicana el carácter de socialista, sino que ofrece también un panorama de las prácticas educativas del maestro, de su papel como líder de las comunidades, de sus luchas intergremiales y de sus pugnas con las autoridades locales y estatales. En otros términos, permite ubicar la manera en que se aplicó el modelo educativo de la Revolución durante el cardenismo.

Generalmente se relaciona la educación socialista con el período cardenista. En realidad aquélla empezó a funcionar antes de que el general Lázaro Cárdenas tomara posesión y aun antes de la aprobación de la ley respectiva, ya que algunos gobernadores, convencidos de la actitud progresista de Cárdenas, se apresuraron a impulsarla. Sin embargo, el ambiente para aplicar la educación socialista no era el más propicio, ya fuera por la oposición de los padres de familia, ya por la iglesia, por la situación del magisterio, el desconocimiento de la nueva doctrina y algunas otras causas.

Desde 1934 el profesor Rafael Molina Betancourt, nombrado inspector general comisionado por el candidato Cárdenas, rindió a éste un informe sobre la situación educativa en algunos estados. El inspector general señalaba que en Chiapas, por ejemplo, la mayoría de las escuelas de Tapachula y Tuxtla parecían gallineros, mientras que el gobernador terminaba un palacio "construido con artísticas incrustaciones y diversas y finísimas maderas". La acción social de las escuelas locales era nula y, en el aspecto docente, intelectualista y rutinario. En cambio la acción docente de las escuelas federales, que estaba mejor orientada, era obstruida por el criterio re-

tardatario de las autoridades subalternas o por la falta de apoyo del gobierno federal. Sin embargo, el principal problema educativo de Chiapas consistía en la existencia de grandes conglomerados de indígenas, a quienes nunca se había dirigido una verdadera obra educativa. Esta situación era tanto más grave cuanto que criollos y mestizos

...fomentan el envenenamiento alcohólico de los aborígenes en beneficio de sus fines comerciales y de explotación en general de esta masa humana ... cuya clasificación de seres racionales es un mito desde el punto de vista social.

Además había oposición al proyecto de educación socialista entre los maestros, sobre todo de los titulados de las escuelas normales urbanas, "cuyos prejuicios ideológicos son reveladores del estado arcaico que viven tales instituciones y de la falta de orientación verdaderamente moral y profesional que en las mismas prevalece".¹

En el estado de Tabasco la educación era antirreligiosa y anticlerical y conservaba los moldes de la antigua enseñanza racionalista.² Y en Campeche el principal obstáculo se encontraba en la oposición abierta y sistemática de las autoridades y organizaciones locales controladas por nuevos ricos explotadores surgidos bajo la égida de un falso socialismo. El trabajo emprendido por los maestros con el fin de organizar a los campesinos y crear las cooperativas de producción y consumo chocaba con las autoridades subalternas locales, cuyos presidentes municipales "son los señores de horca y cuchillo". Molina Betancourt pedía cambiar a los maestros del núcleo de El Carmen, que no sólo eran "indiferentes a la obra social revolucionaria sino francamente hostiles a su ideología transformadora".³

En el caso de Yucatán, el inspector general observaba que la acción educativa era muy difícil. El socialismo de esta región había degenerado en personalismos y cacicazgos que constituían un gran obstáculo para una acción liberadora de los campesinos, ya que, cuando ésta se realizaba, los maestros corrían el riesgo de ser asesinados, como había ocurrido con el profesor Felipe Alcocer Castillo.⁴ Por su parte, el gobernador de Yucatán se quejaba de que la Secretaría de Educación Pública, al formular sus programas de estudio, jamás había tomado en cuenta las características geográficas, raciales, culturales e históricas del estado, y que los textos eran iguales para todo el país, lo que creaba problemas en Yucatán, donde la población campesina estaba constituida por individuos de la raza maya, que en su mayoría no hablaban el español o lo hablaban incorrectamente. Por ello, proponía que se hicieran textos en los idiomas nativos.⁵

* Jorge Mora Forero. "Los maestros y la práctica de la educación socialista" en *Historia mexicana* Núm. 113, México, El Colegio de México, Julio-Septiembre, 1979, pp. 133-161.

Poco después de tomar la presidencia, Cárdenas hizo una gira acompañado por el profesor Molina Betancourt, ahora nombrado oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública, a quien pidió un informe sobre la situación educativa de los estados recorridos, muy indicativo de las dificultades con que tropezaba la enseñanza socialista. Las había de muchas clases. En Aguascalientes el oficial mayor consideraba que había que depurar el magisterio federal de su "filiación católico-fanática" que impedía la implantación del socialismo. El oficial mayor consideraba importante ordenar los ceses del resto del personal que categóricamente había declarado su posición antagónica al gobierno y a los principios revolucionarios, y no reconsiderar por ningún concepto los ceses ya decretados en relación con los maestros citados.⁶

En Durango el problema de la escuela socialista era serio, ya que los núcleos agraristas y las autoridades locales, encabezadas por el gobernador Carlos Real, eran antisocialistas. Como caso concreto Molina Betancourt hacía constar que el gobernador Real educaba a sus hijos en la escuela particular "Justo Sierra", "establecimiento tradicionalmente destinado a la atención exclusiva de los hijos de la clase aristócrata". Esta escuela se había negado a aceptar el artículo tercero constitucional reformado a pesar de tener un subsidio económico estatal, y el gobernador había impedido que se exigiera al establecimiento la declaración de principios socialistas.⁷

En los estados de Coahuila, Nuevo León y San Luis Potosí los problemas eran menores,⁸ pero en Tamaulipas la situación era difícil en el campo y, en especial, en las escuelas situadas cerca de las colonias agrícolas militares.⁹ En Querétaro el problema estaba en la falta de funcionamiento de las escuelas artículo 123 debido a la protección que prestaban las autoridades locales a los latifundistas. Además se hacía notar que la situación educativa era desastrosa y los sueldos de los maestros verdaderamente raquíticos y sólo nominales, ya que hacía mucho tiempo que no se les pagaba.¹⁰

El oficial mayor consideraba que era necesario definir concretamente las bases filosóficas, características y finalidades de la escuela socialista en su ciclo primario, a efecto de proporcionar a los maestros "la oportunidad de contrarrestar con éxito la campaña de calumnias realizada por el sector reaccionario en contra de la reforma del artículo tercer constitucional".¹¹ Esto era muy importante, pues la verdad es que la mayoría de los maestros no entendía en qué consistía el socialismo educativo, y los padres de familia menos. En Puebla los campesinos pidieron que se les explicara, pues varios diputados les habían dicho que a causa del socialismo se quedarían sin hijos, pues el gobierno se los arrebataría,¹² y en Guanajuato el gobernador Melchor Ortega había cesado a cincuenta profesoras de la localidad porque le habían preguntado a un delegado de la Secretaría de Educación qué

era el socialismo, de dónde se derivaba, y qué fin perseguía.¹³ Entre los estudiantes había diversidad de criterio. Sin embargo había también entre ellos gran desorientación y descontento. "La Juventud Revolucionaria del Magisterio" se quejaba el 11 de enero de 1935 de que las escuelas primarias, secundarias y normales continuarán "en manos de los mismos profesores que ayer combatieron la reforma". Las alumnas de la escuela normal de Guadalajara respaldaron las actitudes de los maestros opositores y publicaron un manifiesto contra la educación socialista, al juzgar que se les quería convertir.

... en un ciego y criminal instrumento para corromper y envenenar los corazones sanos y aun tiernos de toda una generación de inocentes, al transmitirle la ponzoña de tales doctrinas.¹⁴

Y las alumnas de la escuela normal de Aguascalientes decretaron un paro en apoyo de las normalistas de Guadalajara.¹⁵ No parece, por lo demás, que hubiera tolerancia por parte del gobierno o por lo menos que la tolerancia fuera total, porque los ceses se decretaron en todas partes. En Durango, por ejemplo, se cesó a muchas profesoras por no haber asistido a una manifestación en pro de la educación socialista,¹⁶ y lo mismo sucedió en Colima¹⁷ y en Puebla.¹⁸

La situación se hacía cada vez más tensa y las posiciones se tornaban más radicales. El presidente de la república recibía tanto telegramas de apoyo como de protesta:

Suscritos vecinos pueblo Xocatlan, todos padres de familia, respetuosamente patentizamos usted profundo agradecimiento por implantación educación socialista alma conquista definitiva emancipación raza indígena pertenecemos, iluminando nuestra conciencia destrozar cadenas opresores clero capitalismo han esclavizado pueblo humilde desde tiempo remoto, retrasando progreso tenemos derecho participar, hacemos especial protesta, adhiriéndonos educación clasista referimonos ofreciendo todo tiempo colaborar damos franco apoyo hasta sacrificio vida convictos redundara bien general nuestra patria. (Muchas firmas).¹⁹

Pueblo Ciudad Juárez número mayor cuatro mil manifestación día de ayer repudia educación socialista, pide reforma artículo tercero constitucional sentido devuelva pueblo verdadera libertad enseñanza. Memorial esta fecha Cámara Diputados mayor número firmas confirma misma petición. Pedimos poderosa influencia presidente república. Atentamente, presidente comisión organizadora, Carlos Juárez.²⁰

En vista de que el presidente Cárdenas no respondía a sus peticiones, los padres de familia opositores sabotea-



ron las clases y no enviaron: a sus hijos a la escuela. Muchos padres y niños afirmaban que preferían morir antes que aceptar la enseñanza socialista.²¹ Las autoridades escolares de Nayarit, por ejemplo no supieron como enfrentar el problema. Al principio el gobierno dictó medidas enérgicas para los padres de familia que no mandaran a sus hijos, pero el procedimiento no funcionó. Después se organizaron kermeses con entrada gratuita para los niños, con el resultado de que éstos asistían a las kermeses y luego no iban a las clases.²² En Puebla las cosas se radicalizaron y, según *El Hombre Libre*, la misma sociedad organizó el boicot contra las familias que enviaban a sus hijos a las escuelas, suspendiéndoles el crédito en los comercios y aislándolos en las diversiones públicas.²³ La secretaria general del gobierno del estado tuvo que girar una circular a los presidentes municipales para que se exigiera a los padres de familia que enviaran a sus hijos a las escuelas e impusieran a los desobedientes multas de uno a veinte días de cárcel.²⁴ En Michoacán el secretario particular del gobernador también envió un telegrama a los presidentes municipales para pedirles que llamaran a todos los padres de familia de su jurisdicción y les advirtieran que si en el término de un mes no enviaban a sus hijos a la escuela el gobierno ordenaría la clausura de los templos, y se cancelarían las licencias a los sacerdotes.²⁵

En varias partes del país hubo enfrentamientos violentos. En Guadalajara una manifestación al grito de "abajo y muera el socialismo" recorrió las calles de la ciudad hasta el palacio de gobierno, donde se entregó una protesta contra la educación socialista. Los manifestantes fueron acallados frente al palacio "por los mortíferos disparos de ametralladoras y pistolas... Los muertos pasan de doce, los heridos se aproximan a cien y los golpeados pueden contarse por centenares".²⁶ El ambiente se exacerbaba con la aparición de volantes que herían los sentimientos:

Niño o joven:

Si tus tiránicos padres no te dejan ir a las escuelas que la revolución constituyó para ti, DESPRECIÁ-LOS; ningún favor ni gratitud les debes ya que no fuiste fruto de dolor sino de vil PLACER. Ellos quieren tenerte siempre en el obscurantismo fanático y egoísta de su férula despótica; quieren que sigas siendo esclavo abyecto de sus estúpidos caprichos, como ellos lo fueron de sus retrógrados ancestros: ODIÁ-LOS...

Tus padres y los curas se han aliado para oprimirte y expoliarte. Únete con los maestros revolucionarios de nuestras escuelas, y ellos, con su orientación socialista, te enseñaran a ser libre. Las escuelas se aprietan de niños y de jóvenes que tienen hambre y sed de justicia proletaria.

No te quedes atrás; rompe el yugo bestial de tu llamado padre o de tu llamada madre y corre a reunirse con tus compañeros libre que están en las escuelas de la revolución haciendo causa común con tus protectores: LOS MAESTROS SOCIALISTAS.

Coyoacán, D.F., febrero 10 de 1935.

Bloque de Jóvenes Revolucionarios del D.F.²⁷

Los Jóvenes Revolucionarios negaron ser los autores de este volante y culparon al clero.

Poco a poco se enfriaron los ánimos y los padres de familia comenzaron a enviar a sus hijos a las escuelas. En algunos casos, por presión del gobierno; en la mayoría, porque la mayor parte de los maestros no enseñaba la tan temida doctrina socialista, sino que seguía enseñando lo mismo. El gobierno tuvo que tolerar esta situación, porque era difícil cambiar a todos los maestros y porque gran parte de las autoridades locales estaban controladas por terratenientes, caciques y curas, contrarios a la educación socialista.

La iglesia, que durante el debate había permanecido un tanto pasiva, comenzó sus ataques virulentos contra la enseñanza socialista después de la aprobación del nuevo artículo tercero. La iglesia defendía como derecho natural el de los padres para educar libremente a sus hijos sin la intromisión del estado y condenaba al socialismo por atentar contra el derecho natural de la propiedad privada y fomentar el odio y la lucha de clases. Una carta pastoral colectiva de ocho arzobispos, veintinueve obispos y dos vicarios de la iglesia católica de México estableció que los padres de familia no podían "poner a sus hijos en ningún colegio o escuela que enseñe el socialismo, lo admita o aparente admitirlo, y pecan mortalmente y no pueden ser absueltos si no les sacan de tales establecimientos o si sinceramente no prometen sacarlos. Lo que se dice de los padres de familia, entiéndase también de los que hacen sus veces".²⁸

Tal actitud de la iglesia mexicana estuvo respaldada por el Vaticano, que, a través de su secretario de Estado, cardenal Pacelli, envió a México unas *Instrucciones sobre la conducta que el episcopado y los fieles han de observar acerca de la enseñanza socialista impuesta por el gobierno mexicano*, en las cuales pedía a los obispos que dirigieran todas sus energías a multiplicar todas las escuelas familiares y demás instituciones para educar cristianamente a la juventud o a corregir las desviaciones de la escuela oficial. Además prohibía a los católicos firmar los documentos que exigía el gobierno para que pudieran abrir escuelas.

De acuerdo con tales instrucciones, muchos curas se dedicaron a luchar contra la educación socialista. Muchos de ellos fueron acusados de hacer campañas,²⁹ de imprimir volantes,³⁰ o de excomulgar a los padres que tuvieran a sus hijos en las escuelas oficiales.³¹ Sin embargo hubo algunas excepciones, como la del sacerdote Esteban Parmenas, quien apoyó el socialismo a excepción

de su ateísmo. El sacerdote citaba autoridades de la iglesia que condenaban la propiedad privada y acusaba al clero mexicano de haberse separado de la verdadera doctrina de Jesucristo, verdadero "primer socialista". Parmenas llegó a pedir al gobierno que fomentara la formación de un clero revolucionario que trabajara de acuerdo con los ideales del gobierno, en favor del pueblo.³²

Como ya dijimos, muchos padres de familia prefirieron las multas o la cárcel a enviar a sus hijos a las escuelas oficiales, y Cárdenas tuvo que enviar un mensaje a los gobernadores, en mayo de 1937, pidiéndoles que procuraran persuadir a los padres de familia de que la reforma del artículo tercero había proscrito el laicismo por su falta de contenido ético y lo había sustituido por la educación socialista que representaba una tendencia altruista encaminada a afirmar los lazos de confraternidad entre los mexicanos. Cárdenas pedía también que se alentara a los campesinos a orientar a sus hijos hacia la explotación de los vastos recursos naturales del país.³³ Sólo algunos gobernadores contestaron los mensajes. La respuesta del gobernador de Sonora muestra hasta dónde había llegado la desorientación creada por los enemigos de la escuela socialista. El gobernador se quejaba de que era muy difícil conseguir alumnos para la Escuela de Aprovechamiento Agrícola, pues entre los campesinos había corrido la versión de que a los estudiantes se les daría instrucción militar y luego se les enviaría a España.³⁴ En algunos estados la situación ameritó medidas drásticas. El congreso del estado de Michoacán dictó una ley que establecía que para que pudiera darse curso a cualquier petición, ante alguna autoridad del estado o de los municipios, el peticionario necesitaba exhibir un certificado expedido por el director de la escuela oficial del área de su domicilio, en que constara que sus hijos estaban inscritos en la escuela y que recibían la educación socialista.³⁵ Y claro, surgieron escuelas clandestinas.³⁶

Es cierto, sin embargo, que algunas veces las mismas autoridades educativas se encargaban de encender más las pasiones, como en el caso de esta circular del director de Educación de Sonora:

Figurando en algunos folletos la bandera hispanoamericana, en la cual aparecen tres cruces con que ha sido simbolizado el descubrimiento de América, y considerando improcedente por todos conceptos que los niños continúen recibiendo la influencia del signo del cristianismo, se hace de su conocimiento que, al tratar ante los alumnos el asunto relativo al simbolismo de la bandera, se exprese de una manera categórica que, dentro de la ideología actual y dentro de los postulados de la escuela socialista, en lugar de esas tres cruces figurarán un arado, un yunque y un sol, que representan al agricultor, al obrero y a la nueva era de vida social, respectivamente.³⁷

Los principales problemas surgidos entre los maestros mismos fueron ocasionados por las luchas sindicales, que obedecían, más que a diferencias ideológicas, a luchas políticas y/o a los intereses personalistas de los líderes magisteriales. Hay que recordar que, a pesar de que la participación de los maestros en la revolución fue muy importante,³⁸ una vez institucionalizada ésta no se preocupó por ellos. La situación económica de los maestros siguió siendo muy precaria, por lo que tuvieron que organizarse para luchar por sus derechos. El profesor Gildardo F. Avilés fundó en tiempos de Madero la "Sociedad de Dignificación del Magisterio", que elaboró un proyecto de ley de garantías aprobado por la Cámara de Diputados, pero no por la de senadores.³⁹ En 1924 un grupo encabezado por David Vilchis fundó la "Unión Sindicalista de Profesores del Distrito Federal", a filiada a la Federación de Sindicatos Obreros. La organización tropezó con los prejuicios de los trabajadores intelectuales hacia los trabajadores manuales y la oposición de la Secretaría de Educación Pública, que amenazó al profesorado con el cese. Por otra parte, numerosos maestros vieron con prevención el sindicato, ya porque lo consideraban institución política, ya por sectarista e inútil, puesto que los empleados públicos no pedían sindicalizarse. No obstante la Unión Sindicalista, gracias a sus elementos jóvenes, estuvo dispuesta a romper con los moldes y demostrar que los trabajadores intelectuales debían sindicalizarse para contribuir a la obra de justicia social perseguida por los trabajadores manuales.⁴⁰

En 1926, bajo los auspicios de la Confederación Regional de Obreros de México (CROM), se fundó la Federación Nacional de Maestros. El licenciado Vicente Lombardo Toledano fue su primer secretario general y uno de sus fundadores, y en un discurso hizo un llamado a la unificación nacional del magisterio en las luchas revolucionarias. A través de la organización anterior se sentó el precedente en México de que el estado se considerara patrón.⁴¹

Lombardo se preocupó mucho por organizar al magisterio, pero los maestros, por su incapacidad legal para sindicalizarse, tuvieron en realidad que afiliarse a la CROM. En la octava convención de esta organización (agosto de 1927) Lombardo presentó las bases doctrinarias con respecto al problema:

1. La CROM reconoce que el trabajador intelectual tiene los mismos derechos y obligaciones dentro de las organizaciones sindicales obreras y respecto del estado que los trabajadores manuales.

2. Para los efectos sindicales, se entiende por trabajador intelectual al titular de un grado universitario o escolar, o al trabajador que haga una labor técnica, científica o literaria cuando preste sus servicios mediante remuneración y condiciones fijas en alguna empresa, institución o persona.



3. El estado se considera patrón de los trabajadores intelectuales cuyos servicios utilice.

4. Las agrupaciones de intelectuales que no reúnan los requisitos citados en el inciso 2, como las asociaciones de investigación científica, de difusión de la cultura, mutualistas o recreativas, sólo se considerarán agrupaciones fraternales de los sindicatos obreros.⁴²

Por esa misma época Rafael Méndez Aguirre fundó la Federación de Maestros Socialistas, de manera que para septiembre de 1929, cuando la Secretaría de Educación convocó un congreso nacional de educación para tratar el tema de la conveniencia de la coeducación, el maestro Vilchis, con el apoyo de Lombardo, aprovechó la oportunidad para crear la Confederación de Organizaciones Magisteriales de la República Mexicana.⁴³

En 1930 se organizó la Unión de Directores e Inspectores Federales de Educación, encabezada por Luis Tijerina Almaguer, Dolores Medina, Eliseo Bandala, Celerino Cano y otros destacados educadores ligados con el medio rural. Para darle mayor fuerza a su organismo y una base de sustentación masiva, promovieron la constitución de una central que contara en su seno al magisterio rural que crecía cada año en forma considerable.⁴⁴ Esta organización representaba la estructura burocrática de control de los maestros rurales. Se formó como reacción de parte de la Secretaría frente a los maestros urbanos, fundamentalmente los del Distrito Federal, que luchaban por aumentos de salarios.⁴⁵ Posteriormente, en marzo de 1932 se fundó en Guadalajara la Confederación Mexicana de Maestros (CCM) con base en la Unión de Directores e Inspectores Federales de Educación. En la junta directiva estaban Luis Tijerina y Celerino Cano. Según el profesor Lozano Ceniceros la plataforma de lucha de la CMM tenía ideas muy avanzadas y establecía la necesidad de ligar su lucha a las de los obreros y campesinos. Su acción fue inmediata: —

Al Comité Ejecutivo Nacional del profesor Bonfil correspondió la oportunidad de solicitar el primer aumento para los maestros federales de todo el país... [que] les fue negado inicialmente por el licenciado Narciso Bassols, secretario de Educación Pública, pero que después de una entrevista con el general Abelardo Rodríguez, presidente de la república, se les concedió.⁴⁶

Por su carácter burocrático, la CMM controló al principio a la mayoría de los maestros rurales. Pero no todos estaban de acuerdo en su progresismo y además no tardó en entrar en conflicto con las organizaciones de Vilchis y de maestros socialistas, marxistas independientes o comunistas que lucharon por el control de los maestros rurales, con la bandera de asegurar la misma situación para los maestros rurales que la que tenían los urbanos. Un

grupo de maestros formado en una visión revolucionaria internacionalista organizó en 1934 la Liga de Trabajadores de la Enseñanza, afiliada a la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza con sede en París e influida por el Partido Comunista.⁴⁷

Por esta época se dejó sentir en México, como en todos los países de América Latina, la crisis económica del 29, que dejó a muchos maestros sin empleo. Estos maestros agitaron en las barriadas para que la gente pidiera escuelas. En las manifestaciones participaron no sólo los padres de familia que no tenían escuelas para sus hijos, sino también muchos descontentos con el régimen. Toda esa inquietud hizo que el sindicalismo continuara durante el gobierno del general Cárdenas. En 1935 se unieron la Liga de Trabajadores de la Enseñanza, la Federación de Maestros Socialistas del D.F., la Confederación de Organizaciones Magisteriales de la República Mexicana, y la Confederación Mexicana de Maestros, y formaron el Frente Unico Nacional de Trabajadores de la Enseñanza. El frente hizo suyas las demandas de la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza y en su programa estaba luchar contra la reducción de los presupuestos de educación pública, contra la disminución de los sueldos del personal de enseñanza, por lo derechos de éste y contra el aumento de horas de trabajo.⁴⁸

El Frente sirvió de base para la organización en 1936 de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza a la cual se agregó el Sindicato Unico de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina, originado este último en los profesores que se desempeñaban como tales en las misiones culturales y en las escuelas regionales campesinas. Además se integraba la citada Confederación con sindicatos, federaciones y ligas de lucha diseminadas en todo el país, tales como la Liga Nacional de Maestros Nacionalistas, la Federación Coahuilense de Sindicatos de Maestros, el Sindicato de Maestros Municipales de Veracruz, y la Confederación Unitaria del Sureste de Trabajadores de la Educación.⁴⁹

La Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza "se lanzó a una campaña abierta de proselitismo y reivindicaciones para el magisterio, organizando en cada estado de la república sindicatos únicos con los maestros federales y los que dependían de los gobiernos locales, los que de inmediato presentaron pliegos de peticiones a los gobernadores, provocándose paros y movimientos huelguísticos que, a veces, originaban choques entre los maestros y represiones violentas de las autoridades".⁵⁰ Ante esta acometida de los sectores magisteriales no controlados por el gobierno, la Confederación Mexicana de Maestros organizó la Unión Nacional de Encauzadores Técnicos de la Educación, que no era más que la nueva cara de la Unión de Directores e Inspectores Federales de Educación.

El presidente Cárdenas se mostró preocupado por estos conflictos intermagisteriales y conminó a los dirigentes a promover una verdadera unificación. Así, en 1937, como producto de la unión de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza, de la Confederación Mexicana de Maestros, y de la Unión Nacional de Encauzadores Técnicos de la Educación, surgió la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza. La unidad fue posible gracias al compromiso de los directivos de la Unión Nacional de Encauzadores y del Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina de no participar en el nuevo comité. Según Ramírez Altamirano, la desaparición de la Unión Nacional de Encauzadores trajo como consecuencia la pérdida de autoridad de los inspectores escolares, lo que acarreó una baja en el rendimiento del trabajo escolar.⁵¹ Uno de los líderes magisteriales, y miembro del Partido Comunista, Gaudencio Peraza, se quejó en la Conferencia Pedagógica celebrada en el Distrito Federal de que "su entusiasmo por la organización sindical los llevó a cometer el error de considerar que ésta era más importante que su propio trabajo educativo". Peraza acusaba a los mismos comunistas de tal error, y concluía: "no es digno de llamarse maestro revolucionario el maestro que no estudie y que no trabaje bien".⁵²

A pesar de los esfuerzos, la Federación Mexicana de Trabajadores de la Enseñanza no alcanzó la unidad y, un año después, según Enrique W. Sánchez, la Confederación de Trabajadores de México que fundó Lombardo en 1936, a través de su secretario de acción educativa, David Vilchis, inició una serie de maniobras para controlarla.⁵³ Un nuevo congreso dio nacimiento al Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana en febrero de 1938, pero tampoco éste dejó satisfechas a todas las facciones. Y siguieron las pugnas internas, sobre todo entre los grupos de acción socialista (Vilchis-Lombardo) y el grupo del Partido Comunista. El 5 de diciembre de 1938 el general Cárdenas expidió el *Estatuto jurídico de los trabajadores al servicio de los poderes de la unión*, lo que permitió a los maestros tener su propio sindicato. Pero la unidad definitiva no se alcanzaría hasta el 30 de diciembre de 1943, cuando se organizó el actual Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Entre tanto, el Frente Nacional Revolucionario de Maestros sostuvo enfrentamientos con el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana controlado por los comunistas. Estos sostenían que los del frente estaban suspendidos de sus derechos sindicales, y cuando se trató de renovar la directiva de la sección 86 del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana, en la Escuela Vocacional 4, los del frente no pudieron entrar y tuvieron que quejarse en la redacción de periódicos.⁵⁴ Casi por los mismos motivos se separaron del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la Re-

pública Mexicana los maestros de la 16a. zona escolar (Michoacán).⁵⁵ Estos problemas repercutieron hasta en la Casa de la Salud del Magisterio, donde estalló una huelga para protestar porque se quería hacer de dicha casa "un sanatorio en que se atienda únicamente a los comunistas".⁵⁶

Las pugnas intersindicales no eran nuevas, pero se agudizaron durante el régimen cardenista por las posibilidades que tenían los líderes magisteriales de distintas corrientes ideológicas para manipular políticamente. Lombardistas y comunistas luchaban entre sí por controlar al magisterio (y a los trabajadores en general), pero se unían para luchar contra el enemigo común: los trotskistas. Las actividades del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana lo hacían aparecer como instrumento del partido comunista, por lo que la Federación de Trabajadores de la Enseñanza del D.F., controlada por Vilchis, proclamaba que "lo primero que debe hacerse es salvaguardar las conquistas de la revolución mexicana en beneficio de la clase productora del país", y que cualquiera desviación de derecha o de izquierda sólo podía conducir a "consecuencias funestas".⁵⁷

Dentro de este cuadro de conflictos, cada director de escuela, cada inspector o director de educación, realizaban su propia política personal o la de su grupo y se cambiaba, admitía o suprimía maestros de acuerdo con esos intereses. Las luchas sindicales degeneraron en pugnas político-demagógicas cuyos objetivos eran controlar el mayor número de maestros y lograr puestos mejor remunerados con el menor esfuerzo. Muchos de los llamados reaccionarios aparecieron de la noche a la mañana convertidos en furibundos jacobinos partidarios de la educación socialista. Pero al amparo de carnets o de presiones políticas se perjudicó a muchos maestros eficientes.⁵⁸ El resultado a la postre fue la pérdida de la autonomía sindical, ya que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se convirtió en apéndice del estado y en un trampolín para ganar puestos políticos.

Los principales conflictos surgidos entre maestros y autoridades federales y estatales fueron alimentados por motivos salariales o de política educativa. Las relaciones entre los maestros y Cárdenas fueron en general buenas. Los maestros, casi en su totalidad, activa o pasivamente, lo respaldaron. Y Cárdenas, por su parte, buscó la unidad del magisterio, se preocupó por resolver el problema de salario y duplicó el presupuesto educativo.⁵⁹ Desde el primer año de su gobierno acogió una iniciativa del secretario de Educación para pedir a los gobernadores que los sueldos de los maestros tuvieran prioridad sobre los demás gastos y que los estados dedicaran el 40% de su ingreso a la educación pública.⁶⁰ Pero esto no eliminó las huelgas magisteriales y las quejas constantes de maestros por todo el país por malos tratos, ceses, faltas de pago y abuso de autoridad de los gobernadores.

Las huelgas magisteriales fueron un problema constante durante el régimen cardenista por la mala situación económica que prevaleció en todo el mundo. En 1935 la huelga estalló en el estado de México y se repetiría en 1940. En 36 la declararon en Tamaulipas, repetida en 38, año en que también la hubo en Chihuahua. Pero el año más agitado fue el de 1939, al cesar su actividad los maestros de Aguascalientes, Chiapas, Tamaulipas y Veracruz. Las causas generales fueron salariales o la falta de pago de sueldos, cosa que por ese tiempo sucedía muy a menudo. Casi todos los maestros se quejaban de que los sueldos no les alcanzaban para vivir, y parece que no era una queja exagerada si consideramos que en Chiapas un maestro estatal ganaba sesenta pesos y un federal ochenta, y según estudios hechos por la Agencia General de Economía Nacional se necesitaban 183 pesos para llevar una vida modesta en una zona de carestía como Chiapas.

Claro que no todos los maestros estuvieron de acuerdo con las huelgas y a menudo se acusó a los comunistas de provocarlas.⁶¹ Algunas veces los maestros se opusieron a ellas por hacerse en tiempo de exámenes finales y dañar a los estudiantes.⁶² En otras, por las exageradas exigencias que presentaban, como en el caso del magisterio del estado de México que pedía becas para los hijos de los maestros, pasajes gratuitos en camiones y ferrocarriles durante las vacaciones, cuatro meses para maestras en estado de gravidez, horario continuo, abolición de certificado de permanencia (documento que certificaba que asistían al lugar asignado), y libros.⁶³

Los problemas directos con las autoridades estatales se agudizaron por el caciquismo. Los gobernadores y los directores estatales de educación desataron muchas persecuciones de maestros que fueron cesados o encarcelados. A principios de 1936 fueron cesados en el estado de México dos mil maestros so pretexto de un reajuste que no tenía otra finalidad que suprimir en sus empleos a cuatrocientos maestros que no estaban de acuerdo con la política arbitraria que llevaba a cabo el gobierno de dicho estado.⁶⁴ Los maestros de Durango acusaron al gobernador Enrique Calderón de perseguirlos por cumplir con el artículo tercero, y a los gobernadores de Sinaloa, Michoacán, Chiapas y Puebla de cesar profesores sin razón alguna.⁶⁵ El gobernador de Zacatecas encarceló a los dirigentes huelgistas y luego los obligó a barrer los pasos públicos. Y no fue lo peor, ya que, según *El Popular*, una de las mayores persecuciones fue la llevada a cabo por el gobernador de Sonora.⁶⁶

Algunas veces los maestros se quejaron ante el presidente. La Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales así lo hizo por la injusta represión hecha en Yucatán contra los maestros activistas que organizaban sindicatos de peones agrícolas. Con motivo de una manifestación de apoyo a los tranviarios del Distrito Federal y a los ferrocarrileros, fueron aprehendidos maes-

tros, estudiantes, campesinos y trabajadores.⁶⁷ El presidente Cárdenas ordenó una averiguación y el gobernador de Yucatán alegó que la manifestación había sido subversiva e intentada, sin permiso de la autoridad, por sindicatos blancos minoritarios en increíble concierto con maestros rurales extraídos de ex-estudiantes sistemáticamente huelguistas.⁶⁸

La mayor parte de los conflictos locales también fue de carácter laboral, pero los hubo político-gremiales y político-sociales. Los primeros surgieron por problemas del control que deseaban ejercer los gobernadores sobre los sindicatos de maestros y las divisiones que fomentaban para crear organizaciones incondicionales. Los político-sociales surgieron al inmiscuirse los maestros en las organizaciones de campesinos y chocar con los terratenientes, protegidos muchas veces por los gobernadores.

La politiquería sindical de algunos maestros también provocó conflictos. El coronel Ramón Rodríguez Familiar, gobernador de Querétaro, llegó a quejarse ante el presidente de que la escuela socialista no prosperaba en su estado por diversas causas, pero en especial porque

... luchas internas en el magisterio, pugnas con las autoridades escolares, agitaciones estériles y abandono frecuente de las labores han disminuido mucho la eficacia de la enseñanza y la confianza de los padres de familia.

Por ello el gobernador pensaba que era necesario "restablecer la disciplina perdida por el magisterio y revivir el hábito de trabajo, casi extinto en este importante sector social".⁶⁹

Además de sus choques con autoridades locales, los maestros también tuvieron problemas con padres de familia, curas, terratenientes y autoridades municipales, a causa de su anticlericalismo, abandono de clases o compromiso a favor de la reforma agraria, aunque muchas veces es difícil discernir motivos.

Los maestros parecen haber entendido en dos formas la práctica de la educación socialista: como la lucha por la tierra y/o como la lucha contra el fanatismo. Esta última idea los llevó a tomar una posición anticlerical o antireligiosa. Lo mismo sucedió en el asunto de la tierra, y de maestros pasaron a convertirse en líderes campesinos. Según Luis Chávez Orozco, los maestros rurales dejaron de pensar que su tarea era enseñar a leer y escribir y convirtieron "la reivindicación de los explotados" en su principal ocupación.⁷⁰ Puede afirmarse que la mayor parte de los hechos sangrientos en contra de los maestros tuvo origen en este liderazgo. El profesor Luis Alvarez Barret lo veía muy claro en el caso de Yucatán:

Quando los hacendados comenzaron a luchar contra la reforma que se les venía encima inexorablemente,



señalaron al maestro de escuela como su principal enemigo y no se equivocaron. Los primeros actos revolucionarios que presionaron al gobierno del estado para acelerar la reforma fueron manifestaciones de campesinos encabezadas por maestros rurales.⁷¹

Hay que recordar, sin embargo, que el mismo Cárdenas en sus mensajes a los maestros les pidió convertirse en auxiliares importantes del campesino en su lucha por la tierra, por lo cual *El Nacional* afirmaba que la escuela rural había completado la reforma agraria al asentarse no sólo en las leyes sino en las conciencias.⁷² Por tal razón los maestros no dudaron en escribir al presidente pidiendo protección contra las actividades de los terratenientes. La sección del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana con base en San Luis Potosí pidió garantías para los maestros federales que laboraban en el municipio de Villa de Arriaga "y que se encuentran juntamente con los ejidatarios a merced de un partida de rebeldes que comanda un individuo de nombre José Vázquez y que está al servicio de los hacendados que fueron afectados con el reparto de tierras". En igual forma se encontraban los maestros de Ahualulco del Sonido Trece, donde operaba una partida de asaltantes bien armada y equipada.⁷³ La Federación Local de Trabajadores de Uruapan denunciaba al presidente el salvaje atropello de que había sido víctima el profesor director de la escuela de Taretan, a manos de un terrateniente que ocupaba la presidencia municipal, por organizar a los campesinos. Por su parte, los maestros federales Palemón Díaz y Glafira S. de Díaz, de Santiago, municipio de Tetipac, Guerrero, informaban al presidente que, por ayudar a los agraristas a gestionar adquisición de tierras, los rebeldes Pablo y Gumersindo Flores los habían amenazado de muerte.⁷⁴

Casos similares se multiplicaron por todo el país, ya que no sólo los maestros aislados, sino también los de las misiones culturales jugaron un papel en la reforma agraria. El estado de Morelos imprimió un periódico mural llamado *Barbedio* en la normal rural de Oaxtepec, que era repartido a otras misiones y utilizado como instrumento de concientización de campesinos. Hablaba de la explotación, de la necesidad de organización y del derecho a la posesión de la tierra. A pesar de esta labor, hubo quejas de campesinos contra el abuso de los maestros. Algunos maestros querían los frutos de la parcela escolar o llegaban a obligar a los campesinos a que se las trabajaran.

En cuanto al anticlericalismo, muchos maestros entendieron esta actividad como la lucha contra el fanatismo y los prejuicios de que hablaba el artículo tercero constitucional, y a veces vieron esa lucha como básica para solucionar los problemas económicos y culturales del pueblo. Pero el anticlericalismo tampoco fue una ac-

ción espontánea o puramente subjetiva de los maestros, puesto que el texto del nuevo artículo tercero daba pie a tal actitud y las altas autoridades educativas los impulsaban. *El Hombre Libre* transcribía una circular enviada por la Dirección de Educación Federal y que debían firmar los maestros federales al tomar posesión de sus planteles:

Yo, ante esa Dirección de Educación Federal, declaro solemnemente aceptar sin taxativa de ninguna clase el programa de la escuela socialista y ser su propagandista y defensor; declaro ser ateo, enemigo irreconciliable de la religión católica, apostólica, romana, y que haré esfuerzos para destruirla, desligando de la conciencia todo culto religioso y estar dispuesto a luchar contra el clero en el terreno donde sea necesario...⁷⁵

Y los maestros, como individuos, llegaron a algunos excesos. Jesús Coello, inspector de la primera zona escolar de Chihuahua, pidió a los profesores que borrarán en los niños la idea de la existencia de Dios, mandando a los niños a buscarlo por todas partes para que al no encontrarlo se convencieran de su inexistencia.⁷⁶ Otros maestros usaban un ejemplo parecido: escogían dos macetas con plantas; una recibía cuidado del maestro y la otra la dejaban al cuidado de Dios, con los resultados previstos. La planta seca demostraba que Dios no existía.⁷⁷ Los maestros de Tepic incitaron a los campesinos a colgar de los árboles o de los postes telegráficos a los pocos curas que quedaran.⁷⁸ Otros maestros derribaron cruces, quemaron santos y tomaron las alcancías de las iglesias para mejorar las escuelas, e incluso subieron a los púlpitos para atacar la religión. Y, claro, si el maestro tenía cierta autoridad sobre la comunidad no sucedía nada, pero en caso contrario perdía la vida.⁷⁹

No faltaron casos en que los maestros utilizaran a los niños para sus actividades políticas. En Manzanillo los maestros obligaron a sus alumnos a subir a un barco ruso para rendir homenaje a la bandera soviética al son de "La Internacional", y en Mexicali el director de la escuela "Juárez", ocupó alumnos como vendedores del Periódico *El Machete*.⁸⁰ Justamente "La Internacional" causó grandes problemas, sobre todo porque en algunas ocasiones substituía al himno nacional. El ondear la bandera roja y cantar "La Internacional" substituyendo a los símbolos nacionales causó también problemas porque se acusó a los maestros de destruir el concepto de patria. El Partido Comunista se vio obligado a condenar la actitud de los maestros izquierdistas que reducían la reforma escolar a la enseñanza de frases izquierdistas.⁸¹

Estas acciones anticlericales y antireligiosas de los maestros llevaron a Manuel Gamio a proponer al presidente Cárdenas, en 1936, la elaboración de una cartilla



socialista para los maestros rurales que ayudara a impedir malas interpretaciones. Y los excesos llevaron al mismo Partido Comunista a condenar tales acciones anticlericales, achacándolas a los residuos de la escuela racionalista. En su conferencia de 1938 aprobó entre las tareas concretas de la campaña de educación popular el "no ofender las creencias religiosas ni hacer gala de furioso anticlericalismo".⁶²

Lo que es curioso es que haya habido pocas protestas sobre los libros de texto. Las que encontramos tiene un tono parecido a la protesta del Frente Unico Nacional de Padres de Familia de Tamaulipas:

La indignación de los padres de familia sube de punto al tener a la vista los detestables libros de texto que, como *Libérrate*, *Serie vida*, *Simiente*, *Madre tierra* ect., se quieren poner en manos de la niñez para despertar en ella el odio contra todo lo que signifique superioridad moral o económica ganada con la perseverante labor en el estudio, en la ciencia, la industria o el comercio. A todos aquellos que marchan en las avanzadas del progreso humano, descollando en cualquiera actividad por honesta y legítima que sea, los califica la insensatez comunista, reflejada en los libros de texto citados, como explotadores, tomando el vocablo en el sentido despectivo de los derechos del obrero.⁶³

Los obispos sí condenaron los libros de texto "por contener positivos errores de diversos órdenes", por lo que el hecho de que casi no haya quejas por parte de los padres nos hace sospechar que tal vez los maestros no los usaron o los usaron en las partes que no eran polémicas.

Mucho se habló de los maestros asesinados durante el cardenismo pero fue éste un fenómeno nuevo, ya que desde antes de ese período habían sido asesinados algunos maestros rurales. Lo que sucedió fue más bien un aumento del número. La causa que frecuentemente se aludió en los atentados fue "la funesta enseñanza que se ha dado en implantar en todas las escuelas",⁶⁴ aunque también se atribuyeron a otras causas políticas. Algunas veces los agravios no pasaron de un buena paliza propinada a los mentores, tal como le sucedió a Josefina Lechuga, de la congregación de Maravilla, atacada por madres de familia furiosas "porque impartía la educación socialista".⁶⁵ Otras veces el ataque se inició con un apedreamiento y terminó con el incendio de la escuela. Eso sucedió a la directora de una escuela en Acámbaro, María Guadalupe Alvarez, quien se atrevió a advertir a los padres de familia que sus protestas contra la escuela socialista podrían causarles sanciones. Enfurecidos, los padres la apedrearon, y la maestra, refugiada en la escuela, casi resultó quemada viva, salvándose de milagro.⁶⁶

Algunas muertes estaban relacionadas con la clausura de cultos. En Contepec, Michoacán, el maestro José Trinidad Ramírez fue asesinado por una turba de indígenas después de la suspensión de cultos:

Alguien propaló la versión de que el profesor Ramírez iba a dar las primeras clases en materia socialista, y una gran cantidad de individuos se dirigió al plantel, ubicado en un lugar cercano a la presidencia municipal del lugar; avanzó hacia el maestro y, sin darle tiempo a defenderse, lo atacó con piedras y garrotes, produciéndole una prolongada agonía.

Las autoridades no intervinieron dizque para no correr la misma suerte.⁶⁷

Es probable que no lo hayan hecho por miedo, pero puede ser también que hayan sido contrarias al funcionamiento de la escuela, pues uno de los enemigos más fuertes con que tropezaron los maestros fueron las autoridades locales. Los profesores de la sección 13 del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana, de Pachuca, tuvieron que protestar ante el presidente porque las autoridades de Tasquillo, Hidalgo, habían asesinado al maestro Ernesto Escamilla y perseguían a otros maestros.⁶⁸ Los maestros de Zacualtipan, en el mismo estado, decretaron una huelga en protesta por los ataques de la zona por parte de las autoridades de Huejutla, contrarias a la enseñanza socialista.⁶⁹ Y no faltó el caso de que los asesinos fueran los alumnos. En la hacienda Montenegro, perteneciente a la jurisdicción de Santa Rosa de Jauregui, Querétaro, fue asesinado el profesor Enrique Rodríguez por tres de sus alumnos. El profesor había recibido varios anónimos en que se le advertía detener sus enseñanzas socialistas o atenerse a las consecuencias.⁷⁰

El creciente número de maestros asesinados hizo que la Secretaría de Educación solicitara a la de Guerra y Marina una licencia de portación de armas para los maestros.⁷¹ Y Cárdenas tuvo que dar órdenes el 23 de noviembre de 1935 para que la Secretaría de Educación Pública proporcionara dos mil quinientos pesos a las familias de los profesores federales muertos "por gavillas de trastomadores del orden público".⁷² Los maestros empezaron a inquietarse, y el 5 de diciembre de 1935 diez mil maestros hicieron una manifestación en el Distrito Federal para protestar por los asesinatos. Sus pancartas rezaban: "Queremos autoridades que apoyen la educación socialista"; "Chihuahua no ha permitido a la cobarde clarecía el salbaje asesinato de maestros"; "El magisterio chihuahuense pide que la revolución no sea romántica. Por cada maestro caído debe fusilarse un cura". El presidente contestó los discursos magisteriales y prometió a los maestros armas para defenderse.⁷³ Además, la Secretaría estableció un internado en la escuela "Francisco I. Madero" de la capital de la república para atender a los hijos de los maestros rurales asesinados.⁷⁴



No obstante, los asesinatos continuaron. En Río Blanco, Veracruz, fueron asesinados los maestros Carlos Toledano y Pablo Jiménez y setecientos treinta niños de la escuela "Pino Suárez" de aquella localidad enviaron un telegrama de protesta al presidente, acusando a las autoridades municipales de tolerar los crímenes.⁹⁵ Según se afirmó entonces, el asesino era venganza por la expulsión de Calles, ya que el ataque fue hecho por setenta hombres armados que gritaban: "¡Viva Calles!".⁹⁶ En el caso del profesor Marcial Salazar, en la Granja, municipio de Agascalientes, el asesinato se atribuyó a un hombre que estaba al servicio del terrateniente Francisco de Luna.⁹⁷ Otras veces las muertes se atribuyeron a los "los bestiales cristeros", como en la muerte de los maestros comunistas José Luis Alfaro y Antonio Sánchez Rivas, de Santa Rita, Querétaro, o en la de Juan González, de Bujundior, Michoacán.⁹⁸

El 2 de marzo de 1938 *Excelsior* daba cuenta que el Cuahtometitla, Puebla, el profesor José Ramírez y cuatro regidores habían sido colgados de los árboles de la plaza pública. *Excelsior* comentaba que con ese profesor eran catorce los asesinados en Puebla, de los cuales siete habían sido asesinados por un individuo apodado "El Tallarín".⁹⁹ Para 1938 *El Popular*, con base en las cifras de la secretaria de trabajo y conflictos del Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana, afirmaba que de enero a julio habían sido asesinados quince maestros,¹⁰⁰ y *El Machete* daba la lista.¹⁰¹ Asesinatos semejantes a los mencionados continuaron durante 1939 y 1940. El Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana atribuía estos asesinatos a una campaña perfectamente orientada por elementos conservadores cuya finalidad era combatir por todos los medios a la escuela rural mexicana.¹⁰²

De todas maneras resulta difícil discernir el última instancia el verdadero motivo tras los asesinatos. A veces el maestro era considerado enemigo sólo por el hecho de ser maestro, y si tenía el agravante de no ser un maestro tradicional chocaba con un círculo de intereses: terratenientes, curas, padres de familia o autoridades locales. Cualquier labor complementaria que realizara con campesinos u obreros chocaba con los intereses del lugar. Muchos maestros, llevados de impulsos idealistas y románticos, se dedicaron de lleno a seguir las metas fijadas por las altas autoridades federales y se convirtieron en luchadores contra el fanatismo y en pro del bienestar de la clase trabajadora. Y a la hora del enfrentamiento con los intereses creados las altas autoridades federales no pudieron hacer nada por esos maestros, puesto que los poderes locales, generalmente antirreformistas, estaban más a mano. Alrededor de un centenar de maestros pagó con su vida el eraprender las luchas sociales. Otros fueron mutilados (generalmente desorejados) o perseguidos. Pero el número de sacrificados, aunque importante, sólo significó un pequeño porcentaje del total de maestros. La mayoría, compuesta de maestros tradicionales, ajena a la educación socialista por desconocimiento del socialismo o por conveniencia, o en otros casos enemiga de ella por convicción,¹⁰³ no tuvo problemas porque siguió las enseñanzas de siempre. Algunos maestros renunciaron y muchos fueron cesados y reemplazados, pero es difícil hablar de un cambio cualitativo en la educación, pues los nuevos maestros generalmente fueron nombrados por razones políticas más que académicas. El líder magisterial David Vilchis sintetizó la situación con estas palabras: "Conformémonos respecto del pasado. En la educación pública se ha construido poco; en cambio, se ha destruido mucho".¹⁰⁴

Notas de la lectura

¹ Informe a Cárdenas del inspector general comisionado Rafael Molina Betancourt (11 marzo 1934), en AGNM, LC, paquete 428-533, legajo 3/20, pp. 2,3,4,5,8,9. Véanse las explicaciones sobre siglas y referencias al final de este artículo.

² *Ibid.*, pp. 9-10.

³ *Ibid.*, p. 13.

⁴ *Ibid.*, p. 14.

⁵ AGNM, LC, paquete 450-533, legajo 3/4.

⁶ Informe a Cárdenas del oficial mayor Rafael Molina Betancourt (1 marzo 1935), en AGNM, LC, paquete 428-533.

⁷ *Ibid.*, pp. 4-5.

⁸ *Ibid.*, pp. 6, 8, 14.

⁹ *Ibid.*, pp. 8, 9.

¹⁰ *Ibid.*, p. 16.

¹¹ *Ibid.*, p. 18.

¹² AGNM, LC, paquete 450-533, legajo 3/5.

¹³ *El Hombre Libre* (12 julio 1935).

¹⁴ *El Hombre Libre* (1^o feb. 1935).

¹⁵ *El Hombre Libre* (8 mar. 1935).

¹⁶ *El Hombre Libre* (7 dic. 1934).

¹⁷ *El Hombre Libre* (7 dic. 1934).

¹⁸ *El Hombre Libre* (6 feb. 1935).

¹⁹ Vecinos de Alcozanca, Guerrero, a Lázaro Cárdenas (11 feb. 1935), en AGNM, LC, paquete 450-533, legajo 3-20.

²⁰ Vecinos de Ciudad Juárez, Chihuahua, a Lázaro Cárdenas (ago. 1935); en AGNM, LC, paquete 430-533, legajo 3/20.

²¹ *El Hombre Libre* (4 feb. 1935).

²² *El Hombre Libre* (18 abril 1935).



- ²³ *El Hombre Libre* (18 marzo 1935).
²⁴ *El Hombre Libre* (29 marzo 1935).
²⁵ *El Hombre Libre* (21 junio 1935).
²⁶ *El Hombre Libre* (11 marzo 1935).
²⁷ *El Hombre Libre* (13 feb. 1935).
²⁸ *El Hombre Libre* (20 enero 1936).
²⁹ *El Machete* (31 ago. 1938).
³⁰ *El Machete* (24 marzo 1937).
³¹ AGNM, LC, paquete 430-533, legajo 3/20.
³² *Idem*.
³³ *Idem*.
³⁴ *Idem*.
³⁵ *El Hombre Libre* (9 sep. 1935).
³⁶ *El Hombre Libre* (20 oct. 1935).
³⁷ *El Hombre Libre* (13 mayo 1935).
³⁸ González Navarro, 1970, p. 127.
³⁹ Avilés F., 1938, p. 44.
⁴⁰ Federación de Sindicatos, s.f., pp. 239-240.
⁴¹ Lombardo Toledano, 1966, p. 33.
⁴² Lombardo Toledano, 1927, pp. 27-30.
⁴³ Entrevista con Miguel Arroyo de la Parra (México, 22 jul. 1974).
⁴⁴ Sánchez, 1965, p. 55.
⁴⁵ Entrevista con Ismael Rodríguez Aragón (México, 29 dic. 1974).
⁴⁶ Lozano Cenicerós, 1966, p. 83.
⁴⁷ Entrevista con Miguel Arroyo de la Parra (México, 22 jul. 1974).
⁴⁸ *Excélsior* (25 abril 1935).
⁴⁹ Entrevista con Alfonso Ramírez Altamirano (México, 12 sep. 1974).
⁵⁰ Lozano Cenicerós, 1966, p. 83.
⁵¹ Entrevista con Alfonso Ramírez Altamirano (México, 12 sep. 1974).
⁵² Peraza, 1938, pp. 27, 28, 36.
⁵³ Sánchez, 1965, p. 55.
⁵⁴ *Excélsior* (1 oct. 1940).
⁵⁵ *Excélsior* (30 jul. 1940).
⁵⁶ *Excélsior* (25 jul. 1940).
⁵⁷ *El Popular* (2 nov. 1938).
⁵⁸ Entrevista con Ramón García Ruiz (Guadalajara, oct-nov 1975).
⁵⁹ *Seis años*, 1940, p. 233.
⁶⁰ *Excélsior* (6 sep. 1935).
⁶¹ *Excélsior* (14 oct. 1940).
⁶² *Excélsior* (7 nov. 1940).
⁶³ *Excélsior* (14 nov. 1940).
⁶⁴ *Excélsior* (8 ene. 1940).
⁶⁵ *El Popular* (24 ago. 1938).
⁶⁶ *El Popular* (7 ago. 1938).
⁶⁷ Informe a Cárdenas del oficial mayor Rafael Molina Betancourt (11 mar 1934), en AGNM, LC, paquete 428-533 p. 19.
⁶⁸ *Idem*.
⁶⁹ AGNM, LC, paquete 430-533, legajo 3/20.
⁷⁰ Chávez Orozco, 1939, p. 12.
⁷¹ Álvarez Barret, 1938, p. 4.
⁷² *El Nacional* (27 dic 1939).
⁷³ AGNM, LC, paquete 431-533, exp. 3/106.
⁷⁴ AGNM, LC, paquete 430-533, exp. 3/14.
⁷⁵ *El Hombre Libre* (1 mar 1935).
⁷⁶ *El Hombre Libre* (20 feb 1935).
⁷⁷ Entrevista a S. Róplez Gutiérrez (21 mayo 1972).
⁷⁸ *El Hombre Libre* (20 nov 1936).
⁷⁹ Entrevista al profesor Manuel M. Cerna.
⁸⁰ *Excélsior* (16 feb 1937).
⁸¹ *Hacia una educación*, 1938, p. 72.
⁸² Mayo, 1964, p. 31.
⁸³ AGNM, LC, paquete 430-533, legajo 3/20.
⁸⁴ *El Hombre Libre* (20 mar 1935).
⁸⁵ *El Hombre Libre* (1 mayo. 1935).
⁸⁶ *El Hombre Libre* (5 abril 1935).
⁸⁷ *Excélsior* (6 mayo 1935).
⁸⁸ AGNM, LC, paquete 431-533, legajo 3/76.
⁸⁹ *Excélsior* (6 nov 1935).
⁹⁰ *El Hombre Libre* (25 mar 1935).
⁹¹ *Excélsior* (8 nov. 1935).
⁹² *Excélsior* (24 nov. 1935).
⁹³ *Excélsior* (5 dic. 1935).
⁹⁴ *Excélsior* (20 dic. 1935).
⁹⁵ AGNM, LC, paquete 430-533, legajo 3/11.
⁹⁶ *Excélsior* (22 abril 1936).
⁹⁷ *El Machete* (11 julio 1937).
⁹⁸ *El Popular* (13 junio 1938).
⁹⁹ *Excélsior* (2 mayo 1938).
¹⁰⁰ *El Popular* (22 julio 1938).
¹⁰¹ *El Machete* (1 ago. 1938).
¹⁰² *El Machete* (1 ago. 1938).
¹⁰³ *El Popular* (7 nov. 1938).
¹⁰⁴ *El Popular* (11 jun. 1938).

Siglas y referencias

AGNM, LC Archivo General de la Nación, México, sección *Presidente Lázaro Cárdenas*.

ÁLVAREZ BARRET, Luis
 1938 "Los maestros en la reforma agraria de Yucatán",
 en *Aula, Revista de la Escuela Nacional de Maestros*, 1:2



ÁVILES F., Gilbardo
1938 *Hacia la conquista de los derechos magisteriales*, México, Editorial Patria.

CHÁVEZ OROZCO, Luis
1939 "La escuela, crisol de la revolución mexicana", en *Tesis*, I:13 (México).

Federación de Sindicatos
s.f. *Federación de Sindicatos del Distrito Federal*. (Ejemplar en la Biblioteca "Vicente Lombardo Toledano").

GONZÁLEZ NAVARRO, Moisés
1970 *El capitalismo nacionalista*, México, Costa-Amic Editor, 1970.

Hacia una educación
1938 *Hacia una educación al servicio del pueblo - Conferencia pedagógica del Partido Comunista*, México, Imprenta Mundial.

LOMBARDO TOLEDANO, Vicente
1927 *Los derechos sindicales de los trabajadores intelectuales*, México, Confederación Regional de Obreros de México, 1927.

1966 "La ideología del movimiento sindical", en *Conferencias regionales de orientación sindical*, México, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

LOZANO CENICEROS, Valente
1966 "Breve historia del movimiento sindical mexicano y comentario histórico del actual Sindicato de Trabajadores de la Educación", en *Conferencias regionales de orientación sindical*, México, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

MAYO, Sebastián
1964 *La educación socialista en México - El asalto a la Universidad*, Rosario, Argentina, Editorial Bear.

PEDRAZA, Gaudencio
1938 "La reforma escolar en México", en *Hacia una educación al servicio del pueblo*, México, Ed Social Internacionales.

SÁNCHEZ, Enrique W.
1965 "Apuntes históricos sobre el movimiento sindical del magisterio mexicano", en *Magisterio*, México, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Seis años
1940 *Seis años al servicio de México - 1934-1940*, México, Talleres Tipográficos La Nacional Impresora.



Bibliografía general

Libros

1. Alighiero Manacorda, Mario. *Historia de la educación Del 1500 a nuestros días*. México, Siglo XXI, 1976.
2. BAZANT, Milada. *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México, El Colegio de México, 1993. (Serie Historia de la Educación).
3. GONZÁLEZ, Ma. del Refugio (Coord.). *La formación del Estado mexicano*. México, Ed. Porrúa, 1984.
4. INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. *Notas teóricas metodológicas para una propuesta educativa de carácter alternativo*. Saltillo, Instituto de Ciencias de la Educación, 1986.
5. LARROYO, Francisco. *Historia general de la pedagogía*. México, Ed. Porrúa, 1986.
6. MENESES, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. Tomo I. México, Ed. Porrúa, 1983.
7. REIMER, Everett. *La escuela ha muerto*. Barcelona, Ed. Guadarrama-Punto Omega, 1981.
8. RUIZ, Ramón Eduardo. *El reto de la pobreza y del analfabetismo*. México 1921-1960 México, Ed. FCE, 1977.
9. SEP-CONALTE. *Ciento cincuenta años de la formación de maestros mexicanos. Síntesis documental*. México, SEP-CONALTE, 1984. (Cuadernos Núm. 8).
10. SIERRA, Justo. *Obras completas de Justo Sierra. La educación nacional*. Tomo VIII. México, UNAM, 1948.
11. SOLANA, Fernando. (coord). *Historia de la educación pública en México*. México, Ed. FCE, 1981.
12. UPN *Antología de Política Educativa en México. LEP y LEP '85*, México, UPN, 1985.
13. VÁZQUEZ, Josefina. *et. al. La educación en la historia de México*. México, El Colegio de México, 1992. (serie Lecturas de Historia de México).

Revistas

1. *Historia Mexicana*. Núm. 113 México, El Colegio de México, Julio-Septiembre, 1979.



FORMACIÓN DOCENTE, ESCUELA Y PROYECTOS EDUCATIVOS. 1857-1940:
ANTOLOGÍA BÁSICA

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN:

MARÍA VIRGINIA CASAS SANTÍN
(UNIDAD AJUSCO)

JOSÉ HÉCTOR MONTALVO AGUILAR
(UNIDAD 054, MONCLOVA)

MARÍA GUADALUPE SAENZ CISNEROS
(UNIDAD 284, NUEVO LAREDO)

DISEÑO GRÁFICO:

MARGARITA MORALES SÁNCHEZ

COORDINACIÓN:

XÓCHITL L. MORENO FERNÁNDEZ

JUNIO DE 1994.

ANTOLOGÍA COMPLEMENTARIA

**FORMACIÓN DOCENTE,
ESCUELA Y PROYECTOS
EDUCATIVOS 1857-1940**

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

PRESENTACIÓN GENERAL	5
PRIMERA UNIDAD. ESCUELA PÚBLICA Y ESTADO EDUCADOR	7
Introducción a la unidad	9
Tema: 1. Los orígenes del Estado educador	9
“Idealismo educativo del Estado mexicano” Manuel Pérez Rocha	9
Tema: 2. El Estado moderno y su responsabilidad educativa	16
“La escuela frente al Estado en el mundo actual” S. Coster y F. Hotyat. . .	16
3. El estado mexicano, la constitución de un sistema de escuela pública y los primeros intentos por formar maestros	19
“La educación ilustrada: conclusión” Dorothy Tanck Estrada.	19
Siglo XIX: del Lancasterismo al Rebsamenismo Salvador Guardado y M. Villatoro.	21
SEGUNDA UNIDAD. CONSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE, PROYECTOS EDUCATIVOS Y ESTADO MEXICANO 1857-1910	29
Introducción a la unidad	31
Tema: 1. “Consolidación del Estado liberal y construcción de una sociedad nacional”	31
México (1821-1854): continuidades, rupturas y gérmenes de cambio Ciro Cardoso.	31
“México (1854-1880): la lucha de clases sienta las bases de transición al capitalismo dependiente” Ciró Cardoso.	36
Tema: 2. Las ideas educativas en Europa y los proyectos de Barreda, Baranda y Sierra	38
“La ideología positivista y el inicio de la instrucción pública (1876-1910)” Luz Elena Galván.	38
Tema: 3. La escuela pública y el reconocimiento legal a la docencia	42
“La creación de la élite profesionalista” Milada Bazant	42
Tema: 4. Práctica docente, surgimiento de instituciones formadoras de docentes y escuela pública	47
“ El maestro durante el Porfiriato y la Revolución” Luz Elena Galván.	47
TERCERA UNIDAD. FORMACIÓN DOCENTE Y ESCUELA PÚBLICA POPULAR. 1910-1940	57
Introducción a la unidad	59
Tema: 1. De los postulados revolucionarios a los preceptos constitucionales de 1917: el Artículo 3o.	59
“ La escuela pública durante la Revolución. 1911-1917” Instituto de Ciencias de la Educación.	59

Tema: 4. El modelo educativo del grupo revolucionario: José Vasconcelos y Narciso Bassols	63
Universidad Pedagógica Nacional: "Se llamaba Vasconcelos"	63
Universidad Pedagógica Nacional: "La acción educativa de Bassols"	71
Tema: 5. Las nuevas instituciones formadoras de docentes: Escuelas Normales Rurales y Escuelas Regionales Campesinas	73
"Medios a que se recurrió para implantar la educación socialista" Victoria Lerner	73
Tema: 6. Práctica docente y papel social del maestro	78
"La educación Normal y la formación de los maestros rurales que México necesita" Rafael Ramírez	78

PRESENTACIÓN GENERAL

La antología complementaria del curso "Formación docente, escuela y proyectos educativos en México. 1857-1940" tiene como propósito proporcionar al profesor-alumno, así como a los asesores, una serie de textos que enriquezcan y complementen la información que le proporcionan las lecturas incluidas en la antología básica de la materia.

En este sentido, la antología complementaria es un auxiliar más del proceso de enseñanza-aprendizaje que el profesor-alumno está desarrollando, su función es facilitarle la comprensión de los contenidos mínimos de la asignatura.

Las lecturas complementarias se agrupan de acuerdo a las unidades del curso y son presentadas en el orden con que se propone que sean trabajadas en el programa indicativo de la materia*. A cada una de ellas les antecede una breve síntesis de los contenidos y tesis centrales abordadas por el autor o autores, con el fin de permitir una mejor comprensión del profesor-alumno en torno al texto estudiado, así como su ubicación e interrelación con las demás lecturas de la materia.

Sería muy conveniente que la lectura de este material complementario se relacionará y realimentará con los productos de las actividades sugeridas en la Guía del Estudiante para las lecturas básicas de cada unidad del curso.

* Para el caso de los temas 2 y 3 de la tercera unidad "Formación docente y escuela pública popular. 1910-1940" no se incluyen lecturas complementarias en esta antología.



PRIMERA UNIDAD

ESCUELA PÚBLICA Y ESTADO EDUCADOR

.....



INTRODUCCIÓN DE LA PRIMERA UNIDAD

La primera unidad del curso "Formación docente, escuela pública y proyectos educativos en México, 1857-1940" se puede considerar como introductoria al mismo.

En esta antología complementaria, el profesor-alumno encontrará una serie de lecturas que le ampliarán la información de la antología básica sobre los contenidos mínimos del curso, y que le servirán de apoyo al estudio del resto de las unidades.

Se profundiza en los orígenes de la escuela pública y el Estado educador, para ello se utiliza el texto de Manuel Pérez Rocha "Idealismo educativo del Estado mexicano". En este texto el autor intenta rescatar los planteamientos centrales del Estado mexicano, en torno a la educación y su participación en la misma.

En seguida se aborda, desde una perspectiva internacional, el problema de la responsabilidad educativa de los Estados modernos, en especial su compromiso con la escuela pública y la formación de docentes. Elementos desarrollados en la lectura de Coster y Hotyat "La escuela frente al Estado en el mundo actual".

Por último, se analizan los primeros esfuerzos del Estado mexicano para constituir un sistema de escuela pública y crear instituciones formadoras de docentes; para ello se recurre a los textos de Dorothy Tanck Estrada "La educación ilustrada; conclusión" y Guardado y Vill. toro "Siglo XIX: del Lancasterismo al Rebsamerismo".

TEMA 1. Los orígenes de la escuela pública y el estado educador



En la lectura de Manuel Pérez Rocha se encuentran las ideas centrales del Estado mexicano en torno a la educación y su participación en la misma.

En una exposición rápida, se revisan las ideas educativas desde José María Luis Mora hasta Lázaro Cárdenas; así como las expectativas de los liberales más destacados y la incursión del positivismo como corriente de pensamiento que se quedaría para dar forma y finalidad a la educación a cargo del Estado.

También se podrán encontrar en este texto, algunas medidas legislativas emitidas por los gobiernos, que aseguran la legitimidad de las acciones del Estado como interventor en la educación pública.

Los elementos aquí desarrollados pueden ser contrastados con los argumentos de la discusión mundial sobre el tipo de participación que debe tener el Estado en la educación, tanto pública como privada, y los mecanismos de financiamiento que dan origen a modelos educativos diferenciados.

Cada uno de ellos con su propia concepción de enseñanza primaria y formación docente. Temática que se re-

* Manuel Pérez Rocha. "Idealismo educativo del Estado mexicano" en Pérez Rocha, Manuel. *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*. México; Ed. Línea, 1983 pp. 39-56.

visa en el texto de Coster y Hotyat "La escuela frente al Estado en el mundo actual"

Introducción

¿Cómo se concibe en la ideología de la clase dominante el papel que juega la educación en el proceso histórico? Obviamente el concepto está en permanente evolución, en función de circunstancias concretas; sin embargo, como veremos en este capítulo, hay aspectos que permanecen constantes durante largo tiempo. En particular esto ocurre con el optimismo liberal que ha expresado reiteradamente quien con más fidelidad representa los intereses genuinos de la burguesía: el Estado. Como se verá, este optimismo ha caído generalmente en el "educacionismo".

El "educacionismo" es la corriente según la cual la educación, concretamente la educación escolar, juega un papel social trascendental. Para Fernando Carmona¹ el educacionismo es esa "generalizada actitud de quienes atribuyen propiedades casi mágicas a la educación, y pretenden que primero debe educarse y luego atacar todo lo demás".

Hija del idealismo y del individualismo, la corriente educacionista sostiene que todos los problemas de la humanidad se originan en la falta de educación de los individuos, en su ignorancia, en su falta de ilustración, lo cual los hace incapaces, ineficientes, indolentes, egoístas e inmorales. Recíprocamente, de acuerdo con esta co-



riente, todos los problemas de la humanidad se resolverán cuando, por medio de la educación, se logre hacer sabios y virtuosos a todos los hombres.

La corriente educacionista cuenta con muchos adeptos en la actualidad, sin embargo no es nueva. La historia de la educación en México registra multitud de planteamientos educacionistas por parte de ilustres pensadores, políticos, escritores, etcétera. Es más, puede afirmarse que el educacionismo ha sido la idea dominante y constante en el pensamiento oficial mexicano, por lo menos desde que la burguesía llega al poder.

En efecto, aún cuando las declaraciones oficiales sobre la trascendencia de la educación no siempre lo señalan expresamente, en el exagerado optimismo de las mismas está implícito el educacionismo.

Tampoco contradice esa caracterización del pensamiento educativo oficial de nuestro país el hecho de que, en la práctica, la actuación de los gobiernos no se traduzca en "primero la educación y luego lo demás", la contradicción entre la prédica y la práctica demuestra el carácter estrictamente ideológico del educacionismo, ideología que cumple con la doble función de justificar las diferencias sociales preservando los privilegios de la burguesía y alentando, en las clases dominadas, vanas esperanzas de mejora sin necesidad de cambios del sistema socioeconómico.

Entre quienes cifran sus esperanzas en la educación y proponen a ésta como un medio de redención de las clases dominadas hay, obviamente, quienes están honestamente preocupados por tal redención; pero independientemente de la honestidad de sus promotores, esta idea juega un papel importante en la dominación ideológica ejercida por la burguesía.

Aún cuando es sumamente necesario un análisis crítico de la evolución del pensamiento educativo en México, no vamos a intentarlo pues tal tarea excede incluso las pretensiones del trabajo en su conjunto. Por otra parte, diversos autores han abordado el problema desde diversos ángulos. Josefina Vázquez ha hecho un documentado estudio sobre una de las manifestaciones prácticas del pensamiento educativo oficial: el uso de la enseñanza de la Historia como medio para lograr la cohesión nacional, el mejoramiento material del país y la lealtad a un sistema sociopolítico. El propósito de su trabajo, sin duda alcanzado con éxito, fue el de "perseguir la trayectoria de una idea: la de construir una nación a través de la escuela y de la enseñanza".²

Tampoco pretendemos en esta parte del trabajo hacer un análisis completo de la ideología educativa de la burguesía; se trata, simplemente, de mostrar la permanencia de un rasgo importante de esa ideología en diferentes grupos y corrientes políticas y de ilustrar esta proposición: el educacionismo es un elemento característico de la ideología de esa clase.

ANTECEDENTES DEL IDEALISMO EDUCATIVO DEL ESTADO MEXICANO

Desde los primeros años de vida independiente del país, conforme se desarrolla el liberalismo como corriente de pensamiento predominante, encontramos múltiples manifestaciones de educacionismo³; por ejemplo, durante el debate suscitado por el Dictamen de la Comisión de Instrucción Pública del Constituyente de 1824, al proponerse el establecimiento de la cátedra de Economía, Don Carlos Bustamante insistía en:

[...] que se tome una medida tan benéfica, por la que en breve verá vuestra soberanía *cambiado el aspecto político de esta América* y tendrá políticos profundos que discutan sobre los intereses de los pueblos, y en breve sacará una ventaja y utilidad preciosa.⁴

Los grandes pensadores liberales de los primeros años del siglo pasado eran los inspiradores de este optimismo sin límite respecto del papel de la educación en el proceso social; el propio doctor José María Luis Mora, uno de los máximos exponentes del pensamiento liberal mexicano y precursor del positivismo, expresaba:

Nada es más importante para un Estado que la instrucción de la juventud. Ella es la base sobre la cual descansan las instituciones sociales de un pueblo cuya educación religiosa y política esté en consonancia con el sistema que ha adoptado para su gobierno: todo se puede esperar, así como todo debe temerse, de aquel cuyas instituciones políticas están en contradicción con las ideas que sirven de base a su gobierno; la experiencia de todos los siglos ha acreditado esta verdad de un modo incontestable. ¿Por qué se sostuvo por tantos años la República romana, sino porque sus hijos mamaban desde su infancia el amor a la libertad y el odio a los tiranos? ¿Por qué los cantones suizos, rodeados por todas partes de déspotas, han sabido conservar su independencia exterior y su libertad interior, aún en estos tiempos en que la liga prepotente de Europa se ha repartido como rebaños todos los pueblos de este continente? No por otra razón sino porque los individuos de esta nación libre han oído proclamar la libertad desde la cuna. ¿Por qué, finalmente, la Inglaterra y los Estados Unidos del Norte de América marchan con paso majestuoso, por la senda, de la libertad hacia un término que no es posible concebir, sino porque sus instituciones están enteramente conformes con las ideas políticas que imbuyen a los jóvenes desde los primeros pasos que dan por la senda de la vida? Por el contrario, ¿qué trabajo no ha costado desarraigar el despotismo, el fanatismo y superstición de las monarquías de Europa? Y ¿cuál



ha sido el origen de esta grande dificultad? No otro que *la educación fanática y supersticiosa que han recibido los jóvenes. Señor, las ideas que se fijan en la juventud por la educación hacen una impresión profunda y son absolutamente invariables. Los niños poseídos de todas ellas, cuando llegan a ser hombres las promueven y sostienen con calor y terquedad, y es un fenómeno muy raro el que un hombre se desprenda de lo que aprendió en sus primeros años.*⁵

Este pensamiento lo expresó Mora una y otra vez; en el "Programa de los Principios Políticos del Partido del Progreso" afirmaba:

*El elemento más necesario para la prosperidad de un pueblo es el buen uso y ejercicio de su razón, que no se logra sino por la educación de las masas, sin las cuales no puede haber gobierno popular. Si la educación es el monopolio de ciertas clases y de un número más o menos reducido de familias, no hay que esperar ni pensar en un sistema representativo, menos republicano, y todavía menos popular.*⁶

El artículo sexto del "Plan de la Constitución de Política de la Nación" antecedentes de la constitución de 1824 refleja nitidamente este pensamiento liberal:

*La ilustración es el origen de todo bien individual y social. Para difundirla y adelantarla, todos los ciudadanos pueden formar establecimientos particulares de educación [...].*⁷

En "La venganza de la Colonia", Lorenzo de Zavala, uno de los autores de dicho "Plan" sostiene:

*Lo que es necesario y considero como el fundamento de la sociedad en los Estados Unidos Mexicanos, es que se multipliquen las escuelas de primera enseñanza y se viertan en ellas todos los fondos que se desperdician en otras cosas [...]. La educación de esas clases numerosas y su fusión completa en la masa general, es la grande obra que deberá conducir a la perfección por la que suspiran los verdaderos amantes de la libertad.*⁸

Según el doctor Mora, la educación era "el ramo favorito del gobierno" de Gómez Farias, quien ciertamente demostró la gran trascendencia que concedía a la educación en su importante obra legislativa sobre esta materia; para ilustrarlo basta mencionar algunas de las leyes por él formuladas o promovidas: Decreto de octubre 12 de 1833 sobre la extinción del Colegio de Santa María de Todos los Santos (cuyos bienes se invertirían en la educación pública); Decreto de octubre 19 de 1833 por el que se suprime la Universidad de México y se establece la Di-

rección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios de la Federación; Ley del 23 de octubre del mismo año por la que se establece *la libertad de enseñanza*; Decreto de la misma fecha en que se autoriza al gobierno para arreglar la Enseñanza Pública en todos sus ramos, en el distrito y territorios; Decreto del día 24 del mismo mes para la organización de la Biblioteca Nacional; Decreto, fechado dos días después, para el establecimiento de una escuela normal; Decreto del 19 de diciembre de ese mismo año por el que se destina la escuela de primeras letras, del establecimiento de estudios ideológicos, a la enseñanza de artesanos; Decreto de febrero 10 de 1834 que establece, en el Colegio de San Ildefonso, una escuela nocturna para la enseñanza de artesanos adultos; el "Reglamento general para sistemar la instrucción pública en el Distrito Federal", expedido el 2 de junio de 1834 y el cual contiene 350 artículos.

Más tarde, Santa Anna, en el ejercicio de la Presidencia nulifica estas leyes y decretos los cuales, entre otras cosas, excluían a la Iglesia de la educación pública y trata de atraerse a las masas "mediante el estímulo a la educación, algunas obras públicas, un sospechoso y a la vez sintomático apoyo a toda clase de celebraciones patrióticas, y religiosas y la composición de un encendido himno nacional".⁹

El caos de esa época no tiene parangón: sublevaciones, desmembramiento del país (Texas y Yucatán), invasiones, guerras (con Francia y Estados Unidos), la pérdida de más de la mitad del territorio nacional, etcétera. Sin embargo la burguesía liberal sigue cifrando en la educación las esperanzas de una sociedad mejor.

Por ejemplo Benito Juárez, siendo gobernador de Oaxaca, al reinstalar el Instituto de Ciencias y Artes del Estado declaró:

*Persuadido de que la instrucción pública es el fundamento de la felicidad social, el principio en que descansar la libertad y el engrandecimiento de los pueblos, una de las primeras providencias ha sido volver a esta ilustre casa el esplendor que los enemigos de la ilustración y de todo progreso habían quitándole [...].*¹⁰

Y en una carta a Melchor Ocampo, refiriéndose a la dictadura de Santa Anna, afirmaba:

*Destruído el tirano, ¿se habrá conseguido el triunfo verdadero de los principios? Esto es lo que no veo y lo que me entristece cada día, porque por más que se diga no hay ilustración y el patriotismo suficientes para conquistar la libertad sin cometer excesos que la deshonra, ni para afianzarla, conseguido el triunfo, dejando a un lado las ambiciones personales.*¹¹



Al triunfo de la Revolución de Ayutla, durante las deliberaciones del constituyente de 1857, para apoyar la libertad de enseñanza se afirmaba:

[...] que la ciencia es la herencia universal de la familia humana y que cada hombre, por el mismo hecho de ser hombre, tiene el derecho de participar de esa misma herencia. Pues bien, señores, la libertad de enseñanza es un medio para adquirirla fácilmente y con ella la civilización más elevada en su más alto grado de esplendor.¹²

En el "Manifiesto del Gobierno del Presidente Juárez a la Nación" del 7 de julio de 1859, redactado por Melchor Ocampo, se afirmaba:

En materia de instrucción pública, el Gobierno procurará con el mayor empeño que se aumenten los establecimientos de enseñanza primaria gratuita y que todos ellos sean dirigidos por personas que reúnan la instrucción y moralidad que se requieren para desempeñar con acierto el cargo de preceptores de la juventud, porque tiene el convencimiento de que la instrucción es la primera base de la prosperidad de un pueblo, a la vez que el más seguro medio de hacer imposibles los abusos del poder.¹³

Al triunfo de los liberales en contra del gobierno de Miramón, en 1861, siendo presidente de la República y en ocasión de la apertura del Congreso de la Unión, Juárez advertía:

Los grandes establecimientos de instrucción pública, que son una de las más bellas glorias de nuestro país y de los que brotará la semilla que engrandezca la República, estaban unos a punto de perecer y otros completamente cerrados [...].¹⁴

Es indiscutible pues la tesis formulada por Josefina Vázquez en su estudio sobre la enseñanza de la historia en México al analizar la posición que a este respecto tenían los liberales en el sentido de que "para ellos (la educación) era la panacea para todos los males, ella cambiaría las actitudes tradicionales, herencia funesta de la colonia".¹⁵

La autora cita entre otros muchos textos los de Eufemio Mendoza quien afirmaba:

Las repúblicas se sostienen y prosperan por el patriotismo de sus hijos, y nadie se sacrifica por lo que no conoce [...] por eso nuestros legisladores han decretado que la enseñanza de la historia nacional se establezca en las escuelas.¹⁶

En otra parte el mismo autor sostiene:

El cimiento indestructible de los pueblos es la educación popular y de él han carecido todas las naciones, la única que hace menos de un siglo ha trabajado por tenerla, son los Estados Unidos y ya veis, los prodigios que ha realizado y su solidez que le promete duración eterna [...].¹⁷

Con esta filosofía, la burguesía luchó durante décadas por arrancar al clero el control de la educación. Proclamaba la libertad y la igualdad en contra de los privilegios de los grupos conservadores, privilegios que eran justificados insistentemente por la educación religiosa. Esta concepción educativa de la burguesía liberal correspondía a una más general según la cual el mundo y la sociedad deberían responder a una serie de leyes naturales pero, siendo éstas violadas por la maldad y la ignorancia, el orden natural sólo se restablecería mediante la educación.

Pero, como claramente ha señalado Leopoldo Zea, al triunfo de la revolución liberal de la burguesía mexicana, ésta abandona su filosofía de combate, la cual le "resultaba peligrosa [pues] alentaba, a otros grupos sociales a solicitar o exigir los derechos que ellos reclamaban contra la clase conservadora".¹⁸

Se conforma entonces, por un lado, una corriente liberal "moderada" en oposición al grupo liberal "tradicional" a cuyos miembros acusa de radicales, enemigos del orden social, revolucionarios metafísicos, etcétera; por otro, se conforma el positivismo, corriente que ha sido juzgada como el "instrumento ideológico" de la burguesía durante el porfiriato.

Los liberales moderados y los positivistas tenían las mismas diferencias y los mismos antagonismos con respecto a los liberales tradicionales, particularmente en lo que se refiere al concepto de libertad; no obstante, entre sí (positivistas y liberales moderados) también tenían diferencias importantes.

Las críticas a los liberales tradicionales se sintetizan excelentemente en el siguiente párrafo de Zea:

El enemigo no lo es ya el viejo conservador, sino el triunfante liberal que continúa sosteniendo el desorden como ideal. La lucha es contra los "metafísicos", como son ahora llamados los liberales. Los ideales del liberalismo son ahora perjudiciales a la sociedad.¹⁹

En un trabajo reciente William Raat disiente del criterio de que el positivismo alcanzara "el rango de filosofía política oficial del régimen" (porfiriato) y considera que el positivismo "apareció como una ideología extranjera ajena a las tradiciones del liberalismo". En buena medida las diferencias entre positivistas, liberales, científicos y miembros del "Ateneo de la Juventud" eran meros pleitos de intelectuales; el régimen, más pragmático, apoyaba lo que no causara conflictos.²⁰



De cualquier manera es un hecho que aún cuando fueron los liberales moderados -particularmente a través del grupo de los "científicos"- los que significaban la fuerza política más importante en el régimen, los positivistas lograron, durante un período importante del mismo, una influencia decisiva en el campo educativo. En este campo son muchas las coincidencias entre ambos grupos, particularmente su optimismo por la trascendencia de la educación.

El propio padre del positivismo en México, Gabino Barreda, en su célebre "Oración Cívica" pronunciada en Guanajuato el 16 de septiembre de 1867, había manifestado su gran confianza en los efectos de la educación; su fe en la educación como portadora del conocimiento y de la verdad y como factor definitivo de transformación social se expresa claramente en su famosa carta al gobernador del Estado de México, Mariano Riva Palacio:

[...] una educación [...] con sólo el deseo de hallar la verdad [...] no puede menor de ser [...] el más seguro preliminar de la paz y el orden social, porque él pondrá a todos los ciudadanos en aptitud de apreciar todos los hechos de una manera semejante, y, por lo mismo, uniformará las opiniones hasta donde esto es posible, y las opiniones de los hombres son y serán siempre el móvil de todos sus actos. Este medio, es sin duda, lento; pero ¿que importa si estamos seguros de su eficacia? ¿Qué son diez, quince o veinte años en la vida de una nación cuando se trata de cimentar el único medio de conciliar la libertad con la concordia, el progreso con el orden? El orden intelectual que esta educación tiende a establecer es la llave del orden social y moral que tanto habemos menester.²¹

Este optimismo se revela también en la legislación educativa de la época; por ejemplo, en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867, redactada por una comisión presidida por Gabino Barreda se proclama también una gran esperanza en la educación, pero aparece ya en ella una preocupación por establecer el orden, se afirma en la introducción:

[...] difundir la ilustración en el pueblo, es el medio más seguro y eficaz de moralizarlo y de establecer de una manera sólida, la libertad y el respeto a la Constitución y las leyes [...].²²

Junto con esta fe en la educación como "llave del orden social y moral", el positivismo proclama explícitamente su confianza en el papel económico de la educación. Antonio Martínez de Castro, secretario de estado y del despacho de justicia e instrucción pública decía, en 1868, respecto del restablecimiento de la escuela de artes y oficios que se unían "en ella a la instrucción científica un

poco elevada, la práctica de ciertas artes y oficios, que sirvan a la vez para introducir nuevas ramas de industria con que se desenvuelvan disposiciones de nuestro pueblo, para abrir nuevas fuentes de riquezas".²³

Para Barreda, en los colegios, hasta entonces, había prevalecido una enseñanza teórica y esto había producido hombres "incompletos", el nuevo orden que pretendían establecer para alcanzar el progreso exigía hombres completos que conocieran tanto la teoría como la práctica,²⁴ y por tanto ésta debía incorporarse a la educación.

En el pensamiento de Justo Sierra se encuentran notables muestras de educacionismo, véanse por ejemplo los siguientes párrafos tomados de un artículo publicado en *El Federalista* en octubre de 1874.

A la vista están los males que la falta de educación de nuestro pueblo está causando; y resaltan más estos males si se compara la suerte de México con la de otras naciones.

Vemos a éstas caminar con paso firme en la senda de la civilización, sin engañarse en sus verdaderos intereses, sin ser engañadas por sus gobernantes que las respetan; y miramos a nuestra patria que de precipicio en precipicio se ha ido acercando a un abismo sin fondo, desgarrada por facciones que no tienen otra mira que su propio interés y burlada a cada momento en sus aspiraciones más santas. ¿A qué deberemos atribuir esta diferencia? ¿Acaso las primeras son de mejor condición que la nuestra?

No, ciertamente; pero al ver en ella la felicidad de que nosotros carecemos, no podemos menos que buscar en esa carencia el origen de los males que lamentamos.

Los conocimientos ampliamente difundidos en aquellas naciones las ponen al abrigo de los abusos de la autoridad y de los ataques de la miseria, las dos enfermedades que afligen al hombre en sus dos condiciones, individual y social. Los abusos de la autoridad, que, infundiendo el desaliento en todos los ramos de la actividad humana, producen la muerte del cuerpo político por inanición, por cerrar el país a todas las aspiraciones de perfeccionamiento; y el pauperismo, ese cáncer que corroe la naturaleza humana, generalmente inclinada al bien, y que infiltrando la desesperación en las venas, se presenta llevando en pos suyo el lúgubre cortejo de todas las malas pasiones, de todos los vicios y de todos los crímenes.

Pues bien, estos males han desaparecido desde el momento en que la instrucción ha asomado su faz: conociendo los ciudadanos sus derechos, comprendiendo hasta dónde éstos pueden llegar, los gobernantes han reflexionado detenidamente antes de resolverse a dar un paso que los perderá en el concepto de sus gobernados, y cuando, por desgracia para ellos mismos, se han atrevido

a poner en obra algún proyecto liberticida, el pueblo que no se alucina, ha dejado caer el peso de su indignación sobre ellos, y la autoridad ha caído entre la ira producida por su mala fe y el desprecio inspirado por su impotencia.

Por lo que hace el pauperismo, el hombre ha comprendido ya que el trabajo es su único antídoto, e ilustrada y dirigida su inteligencia por el saber, sucumbe más difícilmente al cansancio y al desaliento. *La instrucción le proporciona un refugio contra la desgracia: y en vez de esos deseos sin límites y de esas ambiciones enfermizas que no hacen más que inspirar en su alma las malas pasiones, le presenta un porvenir risueño: el del bienestar obtenido por medio de un trabajo honrado.*

Compárese al pueblo americano con el nuestro: en el primero, difundida la instrucción entre las clases todas de la sociedad, los ciudadanos se sienten impulsados al trabajo por la conciencia de sus deberes, y guiados por una inteligencia superior, contribuyen a la prosperidad de su patria, trabajando por su felicidad propia; en el segundo, embrutecidos los hombres por todas las ignorancias, se entregan víctimas de la miseria y de la inmoralidad a toda clase de crímenes y ni siquiera piensan en defender sus derechos, cuya importancia no saben comprender siquiera.

La mayor parte de los crímenes, tanto privados como públicos, tienen la ignorancia por causa; y los males todos, individuales y sociales, cesarán desde el momento en que la luz del estudio haya disipado las tinieblas en que la ignorancia envuelve a la humanidad.

Esta verdad, que está grabada en todas las conciencias, ha sido comprendida ya por nuestros hombres públicos, y, gracias a sus afanes, vemos aparecer escuelas por todas partes.²⁵

Aun cuando después evolucionara la opinión de Sierra a este respecto, moderándose, es indiscutible que en estos párrafos se expresa una posición sostenida durante mucho tiempo por él mismo y compartida, si no por todas las conciencias, sí por lo menos por la gran mayoría de políticos, filósofos y educadores.

Durante todo el porfiriato encontramos incontables manifestaciones de educacionismo. Carlos Carrillo quien junto con Enrique Rébsamen influyera decisivamente en la educación de la década de 1880, escribía en "La Reforma de la Escuela Elemental":

*El pueblo que tiene mayor número de escuelas y escuelas mejor organizadas, es el pueblo más grande del mundo. Si no lo es ahora, lo será mañana.*²⁶

Durante la misma dictadura, con ocasión del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, Joaquín Baranda, Ministro del ramo, afirmaba:

Hacer de la instrucción al factor originario de la unidad nacional [...] como base de toda prosperidad y de todo

*engrandecimiento. He aquí el trabajo principal del Congreso.*²⁷

Este entusiasmo fue el tono característico de este Congreso presidido por Justo Sierra y Enrique Rébsamen; Josefina Vázquez,²⁸ reseña con detalle las labores del mismo y de los que le sucedieron; en ellos, entre otras reformas, se llevaron a cabo varias al plan de la Escuela Nacional Preparatoria implantado por Barreda. La misma autora concluye que en esa época "la educación popular era universalmente reconocida como el instrumento único que podía conducir al país al tan ansiado progreso".²⁹

Pronto sobreviene el derrocamiento de la aristocracia de "científicos" del régimen de Díaz por Madero pero tampoco se modifica el entusiasmo por la educación. Ya en "La sucesión presidencial en 1910", Madero expresaba su gran entusiasmo por la trascendencia de la educación:

Indudablemente la instrucción pública es la base de todo progreso y adelanto; la única que ha de elevar el nivel intelectual y moral del pueblo mexicano, a fin de darle la fuerza necesaria para salir airoso en las tormentas que lo amenazan. Dedicarse a impulsarla era la más grande necesidad de la patria. Así lo comprendió el mismo general Díaz; a pesar de sus esfuerzos, ha fracasado en su obra, porque con su sistema de gobierno tiene que valerse de personas ineptas [...].

El 16 de septiembre de 1912, en la ceremonia de apertura de las sesiones del Congreso de la Unión, el presidente Madero ratificaba su optimismo por la trascendencia de la tarea educativa.

Con esta uniformidad (de la enseñanza preparatoria y profesional) y con la educación primaria, a la que tienden periódicamente los Congresos Pedagógicos, se conseguirá troquelar el alma nacional dentro de un molde único que ligue, con un vínculo de intelectualidad, a todos los estados de la Federación, y que impulse a nuestra patria vigorosa y unida, uniforme y fuerte, hacia un solo derrotero en su marcha constante de cultura y civilización.³⁰

Años más tarde, durante la discusión del artículo tercero se afirmaba:

*Durante todas las épocas y en todos los países se ha declarado que la educación primaria es el medio más eficaz para civilizar a los pueblos*³¹[y que] [...] nuestro problema fundamental es esencialmente pedagógico. Necesitamos una nación nueva, generosa, animada por los grandes ideales del amor patrio, inspirada en el sentimiento de la abnegación y del sacrificio y en la que cada individuo prefiera siempre el bienestar co-

lectivo a su bienestar particular. Decía Dantón que el progreso consiste en audacia, en audacia y más audacia. Digamos nosotros que para México el progreso consiste en escuelas, en escuelas y en escuelas.³²

En los gobiernos posteriores al movimiento armado continúa ese entusiasmo por la educación y sus efectos, el optimismo por su trascendencia en la transformación social. Desde Vasconcelos hasta Bravo Ahuja, desde Obregón hasta Echeverría, las declaraciones de presidentes y secretarios de educación reciben esta idea de que la transformación del país, la superación de sus carencias dependen de la educación de los mexicanos y que ésta se pone en manos de la escuela.

La única excepción son los promotores de la escuela socialista y Lázaro Cárdenas, quienes aun cuando tam-

bién tenían grandes esperanzas en la acción de la escuela, vinculaban a ésta con medidas importantes de transformación social. Surge entonces, por ejemplo, una gran preocupación por vincular la educación y el trabajo, pero, como se verá más adelante, hay una gran diferencia entre el tipo de vinculación educación-trabajo que proponían Cárdenas y los promotores de la escuela socialista (así como el pensamiento marxista) y el que promueve el estado burgués desde una perspectiva capitalista.

Pero excepto Lázaro Cárdenas, todos los presidentes de los regímenes "revolucionarios" manifiestan una visión idealista respecto de la educación y su trascendencia, expresando claramente la ideología burguesa sobre la igualdad, la justicia y la unidad a través de la escuela que, en realidad se traduce, como se verá, en la defensa de los intereses de esa clase.

Notas de la lectura

¹ Carmona, Fernando. "Desarrollo y reforma educativa", en *La educación, historia, obstáculos, perspectivas*, de varios autores. Edit. Nuestro Tiempo, México, 1967.

² Son muchas las aportaciones de "Nacionalismo y educación en México", escrito con base en un detenido análisis de libros de texto, leyes educativas y programas de enseñanza. Vázquez de Knauth, Josefina. *Nacionalismo y educación en México*. El Colegio de México, México, 1970, p. 4.

³ Aún antes pueden encontrarse importantes manifestaciones de este exagerado optimismo; por ejemplo, en las Cortes de Cádiz, el diputado por Durango sostenía: "la educación de la juventud [...] es una de las instituciones de más interés para la religión y el estado, pues según ella fuere, serán buenas o malas las costumbres de toda la república y más o menos dispuestos los ciudadanos para procurarla sus adelantamientos". Talavera, Abraham. *Educación y liberalismo*, t. 1. Sepsetentas, México, 1973. p. 137.

⁴ *Escuelas laicas*. Textos y documentos. Empresas Editoriales, México, 1967. p. 24.

⁵ *Ibidem*. p. 63.

⁶ *Ibidem*. p. 44.

⁷ Citado por Josefina Vázquez K. *Ob. Cit.* p. 23.

⁸ *Ibidem*. p. 24.

⁹ Aguilar, Alonso, *Dialéctica de la economía mexicana*, 1a. ed. Edit. Nuestro Tiempo, México, 1968. p. 112 y 115.

¹⁰ *Escuelas...* p. 82.

¹¹ Aguilar, Alonso. *Ob. cit.* p. 116.

¹² *Escuelas ...* p. 102.

¹³ *Ibidem*. p. 117.

¹⁴ *Ibidem*. p. 105.

¹⁵ Vázquez K., Josefina. *Ob. cit.* p. 72.

¹⁶ *Ibidem*. p. 64.

¹⁷ *Ibidem*. p. 72.

¹⁸ Zea, Lopoldo. *El positivismo en México, Nacimiento, apogeo y decadencia*. Fondo de Cultura Económica, México, 1968. p. 47.

¹⁹ *Ibidem*. p. 302.

²⁰ Raat, William D. *El positivismo durante el porfirato*. Sepsetentas, México. 1975.

²¹ Talavera, Abraham, *Ob. cit.* p. 227.

²² *Escuelas ...* p. 99.

²³ Talavera, Abraham. *Ob. cit.*, t. 2. p. 51

²⁴ La tesis positivista de "unir teoría y práctica" nada tiene que ver con el postulado marxista, se refiere sólo a la complementación del adiestramiento manual con la información técnica.

²⁵ Sierra, Justo. *La educación nacional, artículos, actuaciones y documentos. Obras completas*, t. 8. Edición ordenada y apuntada por Agustín Yáñez, México, UNAM, 1948.

²⁶ Citado por Larroyo, Francisco, en *Historia comparada de la educación en México*. Edit. Porrúa, México, 1957.

²⁷ Carmona de la Peña, Fernando. *Ob. cit.* p. 19.

²⁸ Vázquez K., Josefina. *Ob. cit.* p. 81 y ss.

²⁹ *Ibidem*. p. 92.

³⁰ "Los Presidentes de México ante la Nación". Cámara de Diputados.

³¹ *Escuelas ...* p. 254.

³² *Ibidem*. p. 267.

TEMA 2. El estado moderno y su responsabilidad educativa

LECTURA: LA ESCUELA FRENTE AL ESTADO EN EL MUNDO ACTUAL*

Los Estados democráticos, que adoptaron en sus Constituciones las ideas de la Revolución Francesa respecto a la administración de la educación, han buscado desde entonces, garantizar la libertad de enseñanza con el propósito de hacer viable que el fenómeno educativo estudiara, en la menor medida posible, fuera del control de otras instituciones.

Así, una de las preocupaciones para los Estados responsables de la educación ha sido la administración del sistema escolar, es decir, el costo que representa su sostenimiento.

La lectura de Coster y Hotyat sitúa en el plano internacional las estrategias que han adoptado diferentes países, para resolver los problemas de la administración en la enseñanza primaria y la formación de los maestros.

Problemática a la que no ha sido ajeno el Estado mexicano. La lectura de Dorothy Tanck, "La educación ilustrada: conclusión", ejemplifica la manera en que se intentó resolver el problema de la instrucción pública y la formación docente en los primeros años del México independiente.

LA ENSEÑANZA PRIVADA

Exclusiva o dominante en otros tiempos, hoy va perdiendo su preponderancia, bien porque se somete a la autoridad pública al solicitar subvenciones, bien porque el Estado ha ido creando centros similares, cuando determinada forma de enseñanza interesaba verdaderamente a la colectividad.

En Bélgica, por ejemplo, la enseñanza técnica fue creada en un principio por grupos particulares (empresas, sindicatos, congregaciones) y por las administraciones locales; ahora, el Ministerio de Educación Nacional interviene en ella de un modo cada vez más considerable. Una evolución similar se inició poco después en lo concerniente a la enseñanza especial, y un movimiento análogo comenzó en 1957 con la creación oficial de la enseñanza por correspondencia, hasta entonces patrimonio de organismos privados.

* S. Coster y F. Hotyat. "La escuela frente al Estado en el mundo actual" en *Sociología de la Educación*. España, Ed. Guadarrama-Punto Omega, 1975, pp. 26-33.

EL PLURALISMO ESCOLAR (XIII)

Las constituciones liberales garantizan la libertad de enseñanza. Para los legisladores del siglo XIX esta disposición era un corolario de la libertad de opinión: tal actitud permite la incorporación de nuevos sistemas de pensamiento que están en desacuerdo con el espíritu, frecuentemente conservador, de muchas personas influyentes (aún existen algunos Estados americanos en cuyos centros oficiales está prohibida la enseñanza de la teoría darwinista)

Actualmente, gracias a esta libertad de la enseñanza se pueden poner en práctica nuevos sistemas, prohibidos por una reglamentación que en muchas ocasiones paralizaba las iniciativas, y contribuir a la renovación de algunos métodos empleados en los centros oficiales (por ejemplo, en Bélgica, el método Decroly, en las escuelas holandesas se utiliza el sistema Dalton en la enseñanza secundaria).

La existencia de escuelas verdaderamente libres resulta difícil a causa del costo, cada vez mayor, de la instrucción (disminución de los alumnos por clase, gastos crecientes en material didáctico); la mayoría de los centros docentes tratan de integrarse dentro de un sistema pluralista, para el que están reservadas las subvenciones del Estado.

a) La descentralización llevada a cabo en muchos países no es más que una forma de pluralismo geográfico. Es corriente en los Estados federales: cada Estado de Alemania Occidental tiene su sistema escolar propio. En Gran Bretaña, Inglaterra y el País de Gales están divididos en 145 circunscripciones escolares, autónomas incluso en materia de programación, siendo pagada la enseñanza casi totalmente por el Ministerio de Educación. Disposiciones similares se aplican en la U.R.S.S., Australia, Canadá y Estados Unidos.

La descentralización escolar se apoya en numerosos argumentos.

Desde el punto de vista pedagógico, y especialmente en el campo de la enseñanza primaria, se considera que las necesidades educativas no son uniformes dentro de un mismo país; que, por otra parte, la enseñanza debe arraigarse en la población a través de una activa participación de los alumnos, y que los servicios estatales están demasiado distantes para adaptarse a las exigencias de todas las regiones, sobre todo en lo concerniente al distinto modo de ser de las gentes.

Se reprocha a la enseñanza centralizada a escala nacional el hecho de rodearse de una pesada máquina burocrática, cuyos múltiples reglamentos paralizan las iniciativas, siendo que la eficacia de la acción educativa necesita de una constante adaptación a las circunstancias. Y se añade



que el impulso idealista, motor de toda la vida escolar, tiende a sucumbir bajo el peso de las consignas y de las excesivas preocupaciones administrativas.

En fin, se estima que las autoridades locales, al estar más próximas a la realidad escolar del país, comprenden mejor las nuevas necesidades que nacen de la rápida evolución del mundo actual y se esfuerzan por adaptarse a ellas lo más pronto posible.

En el pasivo de esta concepción hay que anotar el peligro de los particularismos y de la estrechez de miras, la repercusión más grave de los enfrentamientos entre grupos y la dificultad de financiamiento de los numerosos aspectos de la enseñanza contemporánea (por ejemplo, la formación de un determinado tipo de profesional y la preparación de maestros para esa enseñanza especial).

En muchos sistemas descentralizados, los exámenes oficiales, como el de bachillerato, dan un mínimo de unidad a los programas.

b) Determinados grupos políticos o religiosos, especialmente católicos, acostumbrados desde tiempo atrás a organizar una enseñanza de iniciación o de formación de dirigentes, se han adaptado a la expansión escolar y han creado un sistema educativo paralelo al del Estado. En algunos países (como Bélgica y Holanda) han obtenido del Gobierno una subvención casi igual a la de la enseñanza oficial, a cambio de cierto control administrativo. En otros, donde la Iglesia está separada del Estado (por ejemplo, los Estados Unidos), estas escuelas se mantienen gracias a la aportación de los alumnos. Y en otros, como Canadá, los "presupuestos escolares" se reparten proporcionalmente entre las escuelas protestantes, católicas y neutras.

EL DUALISMO ESCOLAR

Las dos formas precedentes de organización de la enseñanza responden a la vez a condiciones históricas y a condiciones religiosas o filosóficas. Se podría creer que la evolución irresistible de los Estados modernos hacia la centralización y la asunción de responsabilidades que antes eran incumbencia de las familias y de personas privadas, les lleva, debido a un mecanismo social casi automático a la supresión de la iniciativa privada. La observación prueba que las naciones no pueden prescindir de su pasado histórico. Más aún, un país sin historia carecería de consistencia interna. Las llamadas naciones nuevas necesitan fabricarse un pasado que las distinga de las demás.

Con frecuencia, el pluralismo se justifica con el pretexto de preservar la tolerancia.

Cierto número de sistemas democráticos surgidos bien de una revolución, bien por evolución del liberalismo del siglo XIX, aducen esta argumentación. Pero tras

esta concepción se oculta el papel de las Iglesias. Cuando el derecho canónico de la Iglesia católica romana universal exige que le sea confiada la educación de los niños, no reivindica la tolerancia para las otras convicciones religiosas o filosóficas, sino sólo para sí misma.

Conviene reservar el término pluralismo para aquellas organizaciones escolares que permiten el desarrollo de diversos centros en los que la formación religiosa o filosófica es diferente. En la perspectiva del mundo contemporáneo, conviene hacer un breve análisis de los Estados que aceptaron la ideología de la Revolución Francesa de 1789. La aplicación de las llamadas leyes laicas de J. Ferry, entre 1880 y 1886, permitió en Francia, en nombre de la libertad política, la instauración de una enseñanza laica, gratuita y neutra para todos los niños de la nación, por medio de la creación de escuelas primarias obligatorias para todos. El concepto de enseñanza laica es propio de las naciones latinas que siguieron el ejemplo francés, pero no posee ninguna significación para las demás. Sin embargo, en esas naciones la defensa de la enseñanza laica iba en contra de la Iglesia católica.

En estos países, localizados en Europa, en la América Latina y en África (antiguas colonias francesas que luego se declararon Estados independientes), la enseñanza pública tropieza con obstáculos provenientes de las escuelas privadas católicas, que no desean perder su monopolio. Bajo el pretexto de la tolerancia y del respeto al hombre se ha ido desarrollando un auténtico dualismo escolar, en lugar de un pluralismo.

Lo mismo que en el pluralismo escolar, la costosa financiación de la enseñanza y de la educación contemporánea ha llevado no sólo al reconocimiento de la enseñanza católica, sino a concederle un puesto preminente. En muchos casos la enseñanza católica tiende a suplantar la enseñanza organizada por el Gobierno, se da a sí misma el título de nacional, equiparándose con la enseñanza oficial, y pretende ser considerada como laica, dando a este término el significado etimológico de enseñanza para todos.

Lo cierto es que, gracias a la difusión de los conocimientos por medio de la imprenta y de los *mass media*, la enseñanza privada no puede dejar de inculcar las nociones objetivas de las ciencias exactas y naturales.

LA CENTRALIZACIÓN ESTATAL

Esta enseñanza que llega a todos los niños se preocupa en los países liberales de elaborar medidas destinadas a impedir que la escuela se oponga a las convicciones políticas, filosóficas y religiosas de las familias.

La enseñanza oficial de los países democráticos liberales se adapta en principio a tal exigencia, absteniéndose de tratar estos temas expuestos a la controversia. Pero esta forma negativa de neutralidad, aceptable en la en-



enseñanza primaria, que se ocupa de aprendizajes concretos y de una moral práctica común a cualquier ideología, empobrece considerablemente el contenido de la mayoría de las materias de estudio y corre el riesgo de apagar la curiosidad en lugar de despertarla. Muchos aspectos históricos, geográficos, científicos y literarios deberán pasarse por alto desde el nivel posprimario si no se puede hacer alusión a ideas controvertidas.

Actualmente la noción vacía de neutralidad está cediendo el paso a la enseñanza objetiva, en la que el profesor expone honestamente las distintas opiniones relativas a una cuestión determinada sobre la que existen diversidad de pareceres o sitúa el acto histórico debatido dentro del contexto de la época.

Esta delicada postura implica una rigurosa formación deontológica de los profesores.

Sin embargo, la acción educativa quedaría muy debilitada si se la vaciase del contenido que le da sentido. Por eso algunos países se esfuerzan por definir el conjunto de los principios comunes en armonía con aquellos sobre los que se basa la nación.

Recuérdese, por ejemplo, la carta aceptada por la National Education Association americana relativa a la educación en la democracia.

a) La democracia propugna un amplio humanitarismo, un profundo interés por los semejantes, un sentimiento de benevolencia hacia todos los hombres, cualquiera que sea su fortuna. El que vive en armonía con los principios democráticos se interesa no sólo por su propio bienestar sino también por el bienestar de los demás, es decir, por el bienestar general.

En resumen, la escuela pública es, con ligeras variaciones según los regímenes, el reflejo de los principios generales básicos del sistema político y social. La libertad y el sentido democrático deben inculcarse en el espíritu y en el corazón de la juventud, para que no vuelva a repetirse la trágica ocupación nazi. Pero para que estos conceptos arraiguen se requiere un campo abonado por sanas inquietudes y ansias de encontrar la verdad; la simple imposición es poco eficaz.

Los gobernantes, en sus contactos con los problemas concretos, a veces se sienten tentados de alterar o inventar jerarquía de valores, sirviéndose de una gran variedad de consignas, *slogans* y emblemas. Aún cuando esto se haga con las mejores intenciones, existe el peligro de sofocar el ideal bajo el peso de los ritos.

Más graves aún son estos dos tipos de deformación que pueden originar confusión en el ámbito de la escuela pública:

- Desde el punto de vista del contenido, la indoctrinación, la sumisión a una pretendida verdad definitiva.

- Desde el punto de vista de los métodos, la sustitución de la enseñanza propiamente dicha por el condicionamiento del alumno

b) En la democracia, todo individuo tiene unos derechos inalterables y unas responsabilidades ineludibles.

c) El proceso democrático incluye el consentimiento al control de quienes componen la sociedad y la participación de todos los interesados a la hora de tomar decisiones importantes.

d) Cuando se plantea un problema de controversia en la democracia se emplean métodos pacíficos y ordenados. El recurso a la fuerza y a la violencia se rechaza por considerarse indigno de un pueblo civilizado.

e) La democracia atribuye un gran valor a su rendimiento en cuanto al bienestar de los hombres y lo considera como base para juzgar la eficiencia de una conducta social.

La circular belga sobre la neutralidad expresa la actitud que debe tomar la enseñanza del Estado: "...El respeto a las instituciones nacionales, la búsqueda del bien común, la solidaridad humana, el deseo de justicia social, la oposición a los excesos totalitarios, el respeto a la libertad, el compromiso con el ideal democrático, la responsabilidad personal y consciente en los actos de la vida intelectual y social, he aquí otras tantas nociones de moralidad humana de alcance universal que la escuela neutra cree inculcar a las nuevas generaciones confiadas a sus cuidados."



TEMA 3. El Estado mexicano, la constitución de un sistema de escuela pública y los primeros intentos por formar maestros

LECTURA:
LA EDUCACIÓN ILUSTRADA:
CONCLUSIÓN*

La lectura de Dorothy Tanck Estrada ubica las condiciones educativas de los primeros años del México independiente, la situación de los profesores de esa época, así como el proceso de desaparición de los gremios: el paso del sistema gremial al de "profesión libre". En otros términos, la constitución del ejercicio de la docencia en profesión.

Al decretarse la libertad de enseñanza se posibilitó no sólo la atención de un mayor número de niños, sino también la formación de más y mejores profesores. Con la creación de la Dirección General de Instrucción Pública, el Estado se dio el derecho de supervisar los planes de estudio y el funcionamiento de las escuelas públicas y privadas.

En este contexto, el Estado intentó dar respuesta a la necesidad de la escuela pública encargando a la Compañía Lancasteriana, la atención de la instrucción elemental y la formación de maestros en todo el país. Objeto de estudio de la lectura de Guardado y Villatoro "Siglo XIX: del Lancasterismo al Rebsamenismo"

CONCLUSIÓN

La opinión de muchos gobernantes y escritores después de la independencia sobre la casi inexistencia de escuelas primarias en la colonia resulta errónea al examinar la situación educacional de la ciudad de México. No sólo existían en la capital muchas escuelas particulares para niños y niñas, sino escuelas gratuitas de la Iglesia, del Ayuntamiento, de las parcialidades de indios y de asociaciones filantrópicas, y todas impartían las primeras letras a miles de alumnos.

La supervisión de la mayoría de estas escuelas era facultad del Ayuntamiento de la capital. Éste vigilaba a los preceptores particulares por medio de su autoridad sobre el gremio de maestros de primeras letras, e interpretaba las cédulas reales para ordenar la apertura y el sostenimiento de escuelas pías en los conventos y en las parroquias. Al mismo tiempo sostuvo desde 1786 dos escuelas municipales, una para niños y otra para niñas.

* Dorothy Tanck Estrada. "La educación ilustrada: conclusión" en Tanck Estrada, Dorothy. *La educación ilustrada 1786-1836*. México, Ed. El Colegio de México, 1984, pp. 241-244.

El deseo de limitar la influencia de cuerpos corporativos y ganar poder frente al virrey y la Audiencia impulsó a los regidores municipales a seguir una política de constante aumento de sus facultades, en lo que se refería al examen de los maestros y a la vigilancia del régimen interno de las escuelas. Frente a esa tendencia del Ayuntamiento, el gremio de maestros trató de conseguir aliados. Solicitó la ayuda del rey y del virrey para tratar de liberarse de la supervisión municipal y de hacer valer los privilegios y fueros concedidos a los preceptores por decretos reales. Pero su lucha tenía pocas probabilidades de éxito debido a que el fortalecimiento de los gremios iba en contra del pensamiento ilustrado, que consideraba que los cuerpos corporativos privilegiados eran en gran parte responsables del atraso industrial de España y de sus colonias. Además eran vistos como obstáculos a la centralización política y administrativa, meta de la corona española.

En su confrontación con el Ayuntamiento, el gremio salió perdiendo por la desunión interna de sus miembros, que a veces apoyaron al maestro mayor en sus peticiones y quejas, y otras pidieron su destitución, culpándolo de mal manejo de fondos, o de arbitrariedad en la dirección del gremio.

Por otra parte el establecimiento de un mayor número de escuelas pías gratuitas en los conventos y en las parroquias, a partir de 1786, contribuyó a debilitar el gremio. Varios preceptores particulares tuvieron que abandonar el magisterio por falta de alumnos, que se cambiaron a las escuelas gratuitas. A tal grado aumentó el número de niños en las instituciones pías, que en 1820, de los 3 500 varones inscritos en planteles educativos, 53% estaban en escuelas gratuitas de la Iglesia, 11% en escuelas gratuitas del municipio y de las parcialidades de indios, y sólo 36% en escuelas de pago de maestros particulares. El total de inscritos representaba entre 48% y 62% de los niños varones de seis a doce años de edad.

El gremio quedó debilitado por la competencia con las escuelas gratuitas, por su división interna, por la hostilidad del Ayuntamiento y por la influencia de las ideas dominantes. Recibió el tiro de gracia en 1814 al publicarse el bando de las Cortes españolas que abolió los gremios. Las Cortes concedían al Ayuntamiento y a la Diputación Provincial la facultad exclusiva de examinar a los maestros, dar títulos y promover las escuelas municipales. La abolición del gremio marcó la iniciación de una nueva era; la enseñanza primaria ya no era vista como un asunto gremial sino como una actividad abierta a quien quisiera ejercerla dentro de la ley.

Las normas vigentes en tiempos de las Cortes y en los primeros años del México independiente no terminaban del todo con el orden anterior, ya que el Estado mantenía sus facultades para promover y supervisar a las escuelas primarias de la Iglesia. Pero también se hicieron innovaciones en la administración de la educación, como la idea de crear un organismo nacional para planear y uniformar la enseñanza en sus tres niveles, y el concepto de la enseñanza libre para los maestros particulares.

Desde las Cortes de Cádiz, la idea de "enseñanza libre" se desarrolló de acuerdo a dos tendencias: impedir estorbos gremiales o burocráticos al libre ejercicio de la profesión del magisterio que debía tener la misma libertad que cualquier otro oficio o profesión, y dejar a los maestros particulares en libertad por cuanto tocaba al régimen interno de sus escuelas. Se esperaba que con estas medidas se abrirían más escuelas.

Después de la independencia, las leyes educativas de las Cortes sirvieron de modelo al gobierno mexicano. Además, en el Distrito Federal, debido a que aún no se promulgaba una ley orgánica, continuaron vigentes las leyes españolas del gobierno municipal. El Ayuntamiento de la ciudad de México asumió amplias facultades en el campo de la educación primaria, aunque sólo las ejerció esporádicamente. Podía examinar y dar licencia a maestros y maestras, tanto de escuelas municipales como particulares; visitar escuelas para vigilar su régimen interno; cerrar las que juzgara deficientes y exhortar a la Iglesia a cumplir con la obligación de sostener escuelas gratuitas.

El programa de Gómez Farías (1833-1834), en lo referente a educación primaria, siguió la tradición de las Cortes y de los proyectos educativos de la primera República Federal. Tenía por objetivo extender la educación primaria a un mayor número de niños, e incluía también la enseñanza religiosa y política. Para lograrlo recordó a la Iglesia su obligación de sostener escuelas gratuitas en la capital. Además, otorgó fondos a los pueblos del Distrito para que sostuvieran más planteles; aprobó y adoptó un proyecto del Ayuntamiento de 1832 para fundar nueve escuelas dentro de la ciudad; y declaró la enseñanza libre para animar a los particulares a poner escuelas. El Estado, por medio de la Dirección General de Instrucción Pública y del Inspector de Escuelas, supervisó el plan de estudios y textos de las escuelas sostenidas con fondos públicos y de la Iglesia. Sin embargo, gracias a la libertad de enseñanza, el régimen interno de las escuelas particulares quedó exento de vigilancia gubernamental. La declaración de la enseñanza libre significó una disminución en las facultades del Estado sobre el ejercicio de los preceptores particulares, al mismo tiempo que la creación de la Dirección General inició la centralización de la administración y financiamiento de la educación primaria pública de la capital. Esto significaría un antecedente del Ministerio de Instrucción Pública creado años más tar-

de. El plan de Gómez Farías para el nivel primario en ningún momento intentó eliminar la enseñanza religiosa. Incluía doctrina cristiana entre las asignaturas obligatorias, e incluso imprimió el Catecismo de Fleuri para uso en los planteles del gobierno. Tampoco intentó limitar el ejercicio del magisterio por parte del clero. Su finalidad, tanto en las leyes promulgadas como en la práctica, fue concentrar recursos financieros y administrativos para lograr la apertura de un mayor número de escuelas del gobierno, pero sin olvidarse de insistir con la Iglesia y de animar a los particulares para que establecieran más escuelas.

No todo se vino abajo con la caída de Gómez Farías. El Ayuntamiento completó el proyecto de fundar escuelas gratuitas en la ciudad. De las nueve proyectadas, Gómez Farías abrió dos y el cabildo municipal de 1834 y 1835 abrió las siete restantes. El Ayuntamiento nombró a un maestro encargado de las escuelas municipales, puesto que era parecido al de Inspector de Escuelas. El cabildo siguió la práctica de dedicar más tiempo y esfuerzo a sus propias escuelas municipales y dejar con más libertad a los maestros y escuelas particulares.

No existe ruptura en las ideas educativas de la última parte de la época colonial hasta el final de la primera República Federal. En todo el período hay una tendencia constante del Estado a aumentar su intervención en la administración de la enseñanza primaria, incrementar el número de escuelas gratuitas, e interesar a los maestros en la práctica de métodos más modernos, como el de enseñanza mutua lancasteriana (a partir de 1819). El objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza para formar ciudadanos leales e industriuosos. La continuidad de los hombres prominentes en el gobierno municipal y nacional, y de maestros destacados, especialmente desde las Cortes españolas hasta finales de la primera República Federal, contribuye a esa continuidad ideológica y administrativa de la política educativa.

Se nota también una continuidad en los problemas que enfrentan las escuelas: faltas de asistencia por pobreza o desinterés de los padres; escasez de libros de texto; hincapié en la memorización; fascinación hacia métodos y técnicas europeos y menosprecio de los logros de los preceptores nacionales; quejas sobre la extrema disciplina o excesiva bondad de los maestros; retórica estatal a favor de la educación sin que ello significara ayuda financiera a las escuelas; y, por último, falta de estimación del papel social del maestro. La mayoría de estos problemas se explican por las condiciones sociales, económicas y políticas de la época. La escuela no podía responsabilizarse de la transformación de la sociedad aunque fuera la esperanza de todos. El sistema educativo recibía la influencia de esa sociedad y mantenía una interacción con las instituciones sociales y sólo en pequeña parte, y a muy largo plazo, podía contribuir en alguna medida a cambiarlas.



LECTURA: SIGLO XIX: DEL LANCASTERISMO AL REBSAMENISMO*

Los cambios económico, sociales y políticos en el mundo de los siglos XVII y XVIII, repercutieron en la sociedad novohispana, aunque empezaron a notarse más claramente en la época del México independiente con la conformación y consolidación de un Estado nacional.

Las dificultades de los primeros gobiernos nacionales para enfrentar el problema educativo fueron múltiples, sobre todo porque el país entraba en una lucha de fuerzas entre distintos grupos por detentar el poder público. Las nuevas directrices educativas apuntaban hacia una atención ampliada a sectores marginados. Ello requería de una mayor inversión económica, la cual no podía hacerse por falta de recursos.

El estudio que hacen Guardado y Villatoro en su texto "Siglo XIX: del Lancasterismo al Rebsamenismo" sobre el sistema lancasteriano, enfatiza la importancia de éste para México, por su permanencia y características, dado que este sistema permitió satisfacer la necesidad de la escuela pública, de ofrecer mayor cobertura y atender la formación de más y mejores docentes; razones que llevaron al Estado mexicano a delegar la responsabilidad en este campo en la Compañía Lancasteriana.

Temas que se profundizarán en la segunda unidad de la presente antología.

El proceso destructivo de la vieja cultura mexicana durante los años coloniales se tornó lento, violento y accidentado por tener hondas raíces y una antigüedad de siglos, por ser defendida por millones de habitantes en un vasto territorio y por la relativa incapacidad económica y técnica de España, que objetivamente no estaba en condiciones de imponer un desarrollo acelerado que transformara rápidamente el orden social vigente en Mesoamérica.

Sin embargo, es un hecho que con la conquista de México nace y se desarrolla una incipiente economía mercantil que surge como un "enclave" en una estructura social diferente, la cual no es destruida totalmente por los conquistadores, quienes comprenden que la economía indígena es la única capaz de producir, a otro plazo, los beneficios que espera España de sus nuevos territorios.

* Salvador Guardado y M. Villatoro. "Siglo XIX: del Lancasterismo al Rebsamenismo" en *La formación de docentes de enseñanza primaria en México*. México, Ed. UPN-SEP, 1988, pp. 89-

La nueva estructura socioeconómica ganó terreno violentamente con la muerte de millones de indios, la destrucción de ciudades y templos, la imposición de la religión vencedora, la encomienda, los repartimientos, el desarrollo de la hacienda, los despojos y la explotación de los vencidos, etc., como consecuencia del apetito de ganancia y el móvil de lucro de los españoles.

Desde fines del siglo XVI la economía de la Nueva España, en su conjunto, quedó integrada en el naciente mercado mundial pero no es sino hasta finales del siglo XVIII cuando fue abierta al comercio con otros países, y ya no sólo con España, que inútilmente trató de mantener aisladas a sus colonias.

Lo más característico en esta época es la descomposición y crisis de la economía colonial, envuelta en las insalvables contradicciones creadas por la revolución industrial inglesa, es decir, el entrelazamiento y los choques entre factores internos e internacionales; la pugna entre la servidumbre y la libertad, entre los valores culturales precapitalistas y las nuevas relaciones, la contradicción entre el gremio y los obreros, entre el campo y las ciudades, entre la metrópoli y la colonia, entre las clases privilegiadas y las masas desposeídas, etc.; todas se acentuaron hasta volverse un fenómeno irreversible.

En muchos aspectos la vida cultural en la Nueva España era de carácter precapitalista pero también fue imposible impedir la divulgación de las nuevas doctrinas y algunos avances científicos y culturales. A pesar de las rígidas prohibiciones y crueles persecuciones, llegaron a México el pensamiento de la Ilustración, las concepciones filosóficas de Voltaire, Rousseau y Montesquieu, así como los principios de la economía clásica inglesa y el grito independentista de Estados Unidos.

Desde que la revolución se inicia son las masas su principal protagonista; sin embargo, luego de la muerte de Hidalgo y Morelos cunde el desaliento y la división entre los patriotas, lo que permite a los criollos ricos imponerse en la dirección del movimiento, consumir la independencia y aprovecharse de ella.

CONTEXTO EN QUE SURGE EL LANCASTERISMO

Durante los años de la guerra de independencia se interrumpe el crecimiento económico iniciado pocos años antes, desciende bruscamente la producción y se destruye en gran medida la riqueza nacional. Muchas minas fueron saqueadas o abandonadas; innumerables fincas agrícolas y ganaderas acabaron incendiadas, robadas u ocupadas por insurgentes o realistas; numerosos caminos se volvieron intransitables; la incipiente industria declinó y el comercio sufrió a consecuencia de todo ello. Alonso Aguilar nos describe la situación:

En los primeros años... el país fue destrozado por la guerra, y poco después estrujado constantemente por fuerzas en pugna, que si bien se mostraban incapaces de retener el poder para sí, no lo eran para impedir que sus contendientes se mantuvieran en él más de unos meses o incluso unas semanas... Bajo una irritante incapacidad para hacer frente a los problemas más graves y aun a los más sencillos -lo que a muchos hacía pensar que el país no era ya capaz de la menor cordura-, se desenvolvía un proceso socioeconómico complejo, contradictorio, pero cuya secuela no era arbitraria. Bajo el caos aparente avanzaba la liquidación de la economía colonial y se producían violentos forcejeos sociales que ponían de relieve una lucha de clases cada vez más intensa. Y la desintegración del viejo orden económico, y los primeros esbozos, a menudo imprecisos y aun utópicos de una nueva organización nacional, no se daban en un marco cerrado y bajo la influencia exclusiva de factores internos, sino teniendo como trasfondo el escenario cambiante de un capitalismo mundial en desarrollo, un capitalismo al que la revolución industrial inglesa, la independencia norteamericana y el movimiento revolucionario francés, habían vuelto incosc-tratable.¹

La lucha afectó la raquíta educación que se impartía en algunas ciudades. Las aulas de los seminarios se vieron abandonadas y en ellas quedaron los maestros menos capaces; la mayoría de las órdenes religiosas ya no establecieron más escuelas; los maestros laicos se lanzaron a la lucha política o militar y las escuelas particulares decayeron al verse sin los fondos económicos necesarios para resistir. Sin embargo, con la revolución de independencia también vinieron consecuencias positivas, pues el Primer Congreso de México Independiente realizado en Apatzicgán, Michoacán, el 22 de octubre de 1814, aprobó la Constitución que en su artículo 39 establecía que "La ilustración, como necesaria a todos los ciudadanos, debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder". Y, como dice Larroyo:

La cultura y la educación tomaron un nuevo derrotero. Desde luego, la independencia significó la abolición del *Indice de Libros Prohibidos* de la Inquisición...

Los mexicanos pudieron ya acoger en sus mentes el pensamiento libre y la ciencia moderna, aunque la pobreza económica y los viejos hábitos intelectuales retardaron algún tiempo la evolución esperada".²

La nueva educación trataría de hacer a las masas útiles en la nueva jerarquía, acomodar a la gente en esa jerarquía, le beneficiase o no. El nuevo ideal pedagógico surgido de la destrucción de las trabas que impedían el desarrollo

capitalista mexicano sería impulsado por una élite culturalmente europea que ya había aceptado la ideología liberal del capitalismo.

Para satisfacer las necesidades del nuevo orden no existían recursos y la estabilidad nacional se notaba precaria, por esa razón no podía pensarse siquiera en hacer grandes inversiones en materia educativa. Fue éste el contexto que hizo útiles las llamadas escuelas de enseñanza mutua, que nacieron precisamente en la metrópoli capitalista de la época, Inglaterra.

Como inventores de este sistema, se consideraban generalmente los ingleses Bell y Lancaster, pero es preciso confesar que mucho antes de ellos se practicaba en Francia. *Pestalozzi* hizo uso de la enseñanza mutua en *Stanz*, cuando se encontró sin maestros con ochenta niños; hay vestigios de este modo de organización en la antigua Roma, y muchos autores creen que ha tomado su origen en la India.³

Todos los investigadores coinciden en que la Compañía Lancasteriana aparece en México como la solución más adecuada a las necesidades educativas del país, si se considera el abandono de la educación por el clero, el elevado número de niños que requerían atención y la carencia de escuela y de maestros preparados.

Pero para el nuevo orden capitalista internacional, hegemónico incipientemente por Inglaterra, era urgente que las escuelas favorecieran su expansión. En toda Europa la escuela primaria era impulsada por los liberales que trataban de hacerla pública y popular. En nuestro país, como en toda Latinoamérica, no existían los recursos ni las condiciones para que tal cosa ocurriera en un plazo corto. De ahí la idoneidad de las escuelas lancasterianas.

Según Carnoy:

La estructura de las escuelas, por venir de la metrópoli, se basaba en gran parte en las necesidades de los inversores, los tratantes y la cultura metropolitana... Las escuelas occidentales se empleaban para formar élites indígenas que hacían de intermediarios entre los comerciantes de la metrópoli y la mano de obra de la plantación; los empleaban para incorporar a pueblos indígenas a la producción de bienes necesarios para los mercados metropolitanos; para contribuir al cambio de estructuras sociales de acuerdo con los conceptos europeos de trabajo y de relaciones interpersonales.⁴

El papel de las escuelas lancasterianas de enseñanza mutua era de primera importancia en el nuevo impulso capitalista mexicano, ya no bajo la dominación española sino bajo el naciente imperialismo inglés.

CREACIÓN DE LA COMPAÑÍA LANCASTERIANA

El impacto de la Revolución Industrial inglesa no fue inmediato ni espectacular en las colonias españolas en América, pero éstas no quedan al margen de las nuevas técnicas e instituciones que el capitalismo industrial crea en Europa.

Antes de la independencia, el monopolio comercial español se derrumbó por el contrabando y las incursiones ilegales de Inglaterra, Holanda y Francia en las costas latinoamericanas. Pronto sucedió que en Veracruz había más naves de esos países que de España, lo que se "legaliza" con las nuevas leyes internacionales que aquellos, con su fuerza, expiden y hacen respetar.

La Inglaterra de la época de la Revolución Industrial no está aún en condiciones de imponer en todas partes su creciente poderío económico. Mas a principios, y sobre todo a mediados del siglo XIX, es ya una potencia industrial que empieza a sentirse fuertemente atraída por las múltiples materias primas y el mercado potencial de manufacturas que América Latina representa.⁵

En estas condiciones, pues, nace la Compañía Lancasteriana en México el 22 de febrero de 1822, con el propósito de difundir en nuestro país el modelo de enseñanza mutua ideado por los ingleses Bell y Lancaster, un sistema para salvar la carencia de maestros en los países coloniales.

Los creadores de la Compañía fueron Manuel Condón, un español liberal que editaba el periódico "El Sol" en México, Ignacio Rivoll, un estudioso de la educación europea, Agustín Buenrostro, Eulogio Villaurrutia, Manuel Fernández Aguado y Eduardo Turreau.

Meses después, y coincidiendo con la coronación de Agustín de Iturbide, la compañía fundó la primera escuela bajo la dirección de Andrés González Millán, un partidario de la escuela laica y gratuita. Al año siguiente la Compañía funda la segunda escuela, 6 mejor organizada que la primera y que habría de funcionar como el modelo de todos los planteles del lancasterianismo en México.

Desde entonces la Compañía Lancasteriana se volvió hegemónica en la educación primaria y formadora de maestros, hasta la aparición de la Escuela Modelo de Orizaba, en que la obra de Laubscher y Rébsamen empieza a ofrecer mejores alternativas educativas. En 1890, en pleno dominio del porfirismo, se ordena la supresión de las escuelas lancasterianas, por considerarse anacrónica su existencia, en medio de una efervescencia sobre asuntos pedagógicos jamás vista en nuestro país.

CARACTERÍSTICAS DEL LANCASTERISMO

La principal innovación del lancasterismo fue la de atender un gran número de niños bajo la responsabilidad de un solo maestro, auxiliado de los alumnos más aprovechados de la escuela, llamados *monitores* o *instructores*. Otra de sus características fue la de introducir nuevas asignaturas y, finalmente, la de funcionar como escuela normal, ya que por la acción de profesores o inspectores, los monitores podían convertirse en maestros.

Las escuelas de enseñanza mutua en México realizaron ese doble objetivo: proporcionaban la educación elemental y, al mismo tiempo, instruían a algunos jóvenes para las tareas propias de un maestro.

Rébsamen describe las funciones del maestro.

Este modo consiste en que el maestro, en vez de ejercer directamente las funciones de instructor y educador, prepara en horas extraordinarias á cierto número de alumnos más adelantados, llamados *monitores*, los cuales transmiten la enseñanza á sus compañeros más atrasados, limitándose el papel del maestro, en las horas de clase, á imprimir el movimiento y orden, y á mantener la disciplina.⁷

Larroyo habla sobre el trabajo de los monitores

Cada monitor tiene sus discípulos, de diez a veinte, que toman asiento en un banco, o que, como proponía Bell, deben formar semicírculo delante del monitor. Los monitores son distintos para los bancos y los grupos, y se van cambiando: unos lo son de lectura; otros, de escritura o aritmética, aunque algunos pueden serlo de dos o tres asignaturas.

y del inspector

... se encarga de vigilar a los monitores, de entregar y recoger de éstos los útiles de la enseñanza y de indicar al maestro los que deben ser premiados y castigados.⁸

En cada escuela de enseñanza mutua existían tres secciones. Una era la de instrucción elemental (leer, escribir, cálculo, gramática y catecismo), otra era la de preparación de los monitores en la teoría y práctica del sistema mutuo y, la tercera, de enseñanza secundaria (elementos de latín, francés, geografía, historia, mitología, dibujo y matemáticas).

La enseñanza, practicada en una sala espaciosa y convenientemente distribuida, facilita las tareas escolares que el maestro ha planeado y explicado de antemano a los monitores. Un severo sistema de castigos y pre-

mios mantiene la disciplina. El maestro es como un jefe de taller que lo vigila todo y que interviene en los casos difíciles.⁹

A finales de 1823 o principios de 1824 es nombrada una Comisión de Escuela Normal por la propia Compañía Lancasteriana para elaborar la cartilla del sistema de enseñanza mutua, en la cual se detallaban todos los aspectos de la misma.

á cuya sola lectura, patentizándose la facilidad de la empresa, la ciudad populosa, el industrioso pueblo y aun el cortijo más miserable, pudiesen á la par de esta ilustrada capital establecer escuelas de enseñanza mutua.¹⁰

La Comisión, al parecer, la integraban José María Jáuregui, Juan Pablo Anaya, Joaquín Carrera e Isidro Gonda, quienes el 30 de junio de 1824 presentaron, orgullosos, la mencionada cartilla.

Dichosos nosotros si podemos cooperar algún tanto á elevar los estados del Anáhuac por medio del sistema de enseñanza mutua al grado de prosperidad que deben tener entre las naciones todas del orbe, y mientras que nuestros sabios legisladores aseguran sus adelantos en la generación actual, dedicándonos a la futura, podemos realizar la gran máxima del obispo Landaff. Si hay algún medio para contener la corrupción de una nación, cuya opulencia se aumenta, y cuya moral se pierde, no es el de las leyes, cuyo objeto directo es corregir las malas costumbres de los hombres, sino el de una educación que forme el corazón de los niños imbuyéndoles la eselencia de la religión y de la moral.¹¹

Por su importancia, nos permitimos extraer grandes párrafos de la mencionada cartilla, la cual estaba dividida en tres partes y un apéndice.

La primera trata del salón de la escuela y de su aparato (característica, físicas, arreglo general, mesas y bancos, tinteros, telégrafos, semicírculos, pizarras y lápices, papel, plumas y tintas, muestras para escribir, tableros y letras del alfabeto, divisas de mérito y castigo, punteros y campanillas, libros de registro, etc.)

La segunda parte trata del método y orden de la enseñanza (clasificación de la escuela, división de la enseñanza y materias de enseñanza).

La tercera parte contiene indicaciones acerca de la disciplina de la escuela, y de los deberes del maestro, inspectores e instructores.

Por último, el apéndice trata sobre la educación de las niñas.

Para esta parte de nuestro estudio sobre la enseñanza mutua son de interés la segunda y la tercera partes, ya

que en ellas se mencionan las características de la misma y el trabajo de los maestros y monitores.

La Compañía Lancasteriana hacía ver que el método utilizado en sus escuelas

Está fundado en los principios del orden y de la disciplina, por los cuales y bajo la dirección de un solo maestro, los niños se enseñan e instruyen mutuamente. Los que tienen más conocimientos en el escribir, leer o contar, los transmiten a aquellos que tienen menos.

Los primeros se llaman instructores. Si el número de niños que cada uno de estos tiene a su cargo es grande, puede elegir uno o más ayudantes, los que escogerá entre los mismos niños que están a su cuidado, siendo siempre los que mejor escriban.

Como se emplea a los mismos niños para la instrucción en las varias clases de la enseñanza, no se necesita más de un solo maestro para dirigir una escuela de quinientos a mil niños.¹²

Acerca del plan de estudios elementales se decía que

La lectura, escritura y aritmética que antes se enseñaban sucesivamente, por el nuevo método se enseñan a un mismo tiempo, consiguiéndose con esto sólo un ahorro de tiempo incalculable.¹³

El plan de estudios elemental lancasteriano se dividía en ocho secciones o clases principales, integrada cada una por discípulos de igual capacidad, aunque

si todos fueran de la misma capacidad y tuviesen igual instrucción, no formarían más de una sola: así que una clase no puede limitarse por el número, y la capacidad sola de los individuos es la que arregla las distribuciones.¹⁴

El sistema lancasteriano, sin embargo, padecía varias fallas de origen. Su método era mecánico, rutinario y excesivamente rígido. Por ejemplo, en la clase de escritura en la primera sección, se recomendaba que

Dada la señal por el instructor general de comenzar los trabajos, los instructores reparten los lápices a sus respectivas clases. El instructor de la primera dirige a sus alumnos con la voz de mando, *atención*, ponen los niños el dedo índice sobre la mesa en el borde interior y levantan la cabeza. Enseguida señalará con el puntero una letra del tablero, o de las que están en sus cartones: los niños dirigen la vista hacia la letra y doblando los dedos de la mano derecha, menos el índice, mantienen la mano izquierda en la rodilla. El instructor pronuncia en alta voz la letra, por ejemplo

N, y dice ene: entonces los niños levantan y descansan el brazo izquierdo sobre el borde interior de la mesa y con el dedo índice de la mano derecha, trazan en la arena la letra indicada. Cuando la han trazado, manda el instructor *manos abajo*; los niños inmediatamente bajan sus manos a las rodillas y permanecen en esta posición. El instructor principia por un extremo de la mesa a corregir la letra de cada niño: si se halla alguna mal hecha, la borra y hace que el niño la vuelva a copiar delante de él, o bien él mismo la traza para que el niño vea el modo de hacerla.¹⁵

La enseñanza de la lectura se separaba de la escritura, y principiaba con la lectura de las letras individuales, luego con el silabario y, por último, con el vocabulario o lectura de palabras, frases o sentencias. Para la aritmética

Se observan dos métodos... el primero es el de dictar a los niños que sentados en los bancos escriben en pizarras, y el segundo trabajar de memoria en los semi-círculos.¹⁶

Como ya hemos dicho, el maestro de las escuelas lancasterianas, se servía de un verdadero estado mayor de monitores, inspectores y ayudantes, puestos que ocupaban sólo

aquellos discípulos de la octava clase que reúnan a la aplicación y al talento la mejor disposición para mandar.¹⁷

En realidad, la principal función de los monitores, inspectores y ayudantes era la de mantener una rígida disciplina y el orden en las clases, mediante un extenso sistema de rudos castigos y atractivos premios.

Pero el maestro era tenido en alta estima, su formación debería ser completa:

Los que se dedican a ser maestros y maestras de escuelas, no sólo deben tener una conducta irreprochable respecto de la moral, sino que también deben de estar impuestos a fondo en los justos principios de nuestra santa religión; en todas sus acciones deben dar pruebas de un gran respeto a la veracidad: en su trato deben ser francos y afables, y tener un dominio absoluto sobre sus pasiones: su genio e índole deben ser apacibles, no áspero si bien en las acciones en que se requiera firmeza deben mostrarla, aunque su carácter debe siempre ser benévolo y bondadoso; tratarán a los niños con amor y cariño, y no con aspereza, ni empleando el terror ni el castigo, procurando persuadirlos que no se proponen más objeto que su bien; que solo tratan de inspirarles máximas que contribuyan a su felicidad, y que siempre que tengan razón

encontrarán en el maestro un protector decidido, así como por el contrario su desaprobación y desafecto siempre que obren mal: en fin, los niños deben vencerse por la experiencia diaria de que el maestro es su amigo, su guía, su bienhechor y su padre.¹⁸

Acerca de su preparación, la Compañía Lancasteriana, afirmaba que

Como en estas escuelas primarias solo se enseña a leer y escribir, la aritmética y la costura, no se requiere más de los maestros y maestras sino que tengan un conocimiento perfecto en estos ramos de instrucción; y tales son las grandes ventajas de este sistema que con pocos conocimientos que tenga el maestro o maestra poseyendo las cualidades susodichas, puede muy bien dirigir una escuela, siempre que siga al pie de la letra lo prescrito para la organización de ella.¹⁹

La inspiración de las escuelas lancasterianas era de origen europeo y por ello no debe sorprender la insistencia de enseñar en ellas elementos de latín y francés; la mayor parte de sus planes de estudio fue tomada de Europa; se utilizaron libros de historia y se inculcaron en los niños algunos principios de la cultura nacional, pero estas eran versiones de la élite acostumbrada a interpretar la realidad desde la óptica europea.

Paralelamente al desarrollo del lancasterismo en la capital y otras ciudades del interior, en Chiapas hubo algunas innovaciones sobre las formas de enseñar. Los frailes Matías de Córdoba y Víctor María Flores escribieron sendas obras en que sugirieron el uso del procedimiento fonético, con tan buenos resultados que el 20 de marzo de 1828 el gobierno del estado expidió un decreto para crear una escuela normal que tres meses más tarde realizaría su primer examen.

Hacia 1833, cuando Valentín Gómez Farías ocupa la presidencia en sustitución de Santa Anna ocurren cambios importantes en la educación. Se sustrae la enseñanza de las manos del clero y se organizaron y coordinaron las labores educativas del Estado, al crearse la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y los Territorios Federales; se promueve la fundación de escuelas normales, se fomenta la instrucción primaria para niños y adultos analfabetas y, también, se suprime la Universidad Nacional por primera vez.

AUGE DE LAS ESCUELAS LANCASTERIANAS

La reforma educativa de 1833 pretendía destruir el monopolio educativo del clero, modernizar los sistemas pedagógicos y nacionalizar y democratizar la educación. En este sentido la Compañía Lancasteriana se vio favorecida, pues

la libertad de enseñanza abría las puertas a la libre concurrencia en ese campo. Inclusive uno de los aspectos más sobresalientes de dicha reforma fue la de impulsar la fundación de escuelas normales lancasterianas.

Sin embargo, las fuerzas afectadas con las anteriores y otras medidas aún más dolorosas para ellas, reaccionaron y organizaron una contrarrevolución que llevó nuevamente al poder a Santa Anna. Entonces Texas se declaró independiente y en 1847 los yanquis ocuparon la ciudad de México. En 1848 nuestro país pierde más de la mitad de su territorio y, años más tarde, Francia declara la guerra a México. Nuestro país era víctima de un rapaz reparto del mundo entre las potencias capitalistas.

Desde muchos años antes

Los liberales mexicanos... pensaron con frecuencia que el advenimiento del capitalismo traería consigo una rápida y extendida prosperidad. Creían en la capacidad bienhechora del sistema como si se tratara de una ley natural. En alegatos simplistas, a veces brillantes y conmovedores, sostenían que la colonización extranjera o el comercio sin trabas con el exterior bastarían para poner en marcha un rápido desarrollo, comparable al de Inglaterra o Francia o Estados Unidos. Ahora es claro que no reparaban en las profundas diferencias presentes, y en la medida en que esos países, los más adelantados, entrañarían una carga y un obstáculo para nosotros.²⁰

Con la llegada de Santa Anna a la presidencia en 1834 la obra de Gómez Fariás y el doctor Mora es destruída pero la Compañía Lancasteriana no se ve afectada, ya que en 1842 fue erigida en Dirección General de Instrucción Pública para toda la nación y toma parte en la Junta Directiva de Instrucción Superior hacia 1843.

En 1842, Santa Anna confió a la misma Compañía la dirección General de la Instrucción primaria en toda la República, disponiendo el establecimiento de subdirecciones en las capitales de todos los departamentos. El reglamento de esta ley previo la fundación de una Escuela Normal para profesores del sistema Lancasteriano, en el local de Betlemistas que ocupó la mencionada Compañía. Es verdad que en 1845 el presidente señor Herrera decretó la no ratificación de la ley anterior, continuando la Compañía con el carácter particular que antes tenía, pero siguiendo percibiendo la subvención.²¹

Durante los tres años que la Compañía estuvo ligada oficialmente al Estado, trabajó con más empeño

... abrió oposiciones para aprobar libros de texto; intensificó la organización de escuelas normales lancasterianas, y fundó planteles en Querétaro, San Luis Potosí, Oaxaca, Zacatecas, Puebla, Nuevo León, Veracruz, Durango, Jalisco, Chihuahua, México, Sinaloa, Tabasco, Michoacán, Coahuila y California.²²

Sin embargo, los resultados no eran satisfactorios para el Estado. En enero de 1844, el ministro Baranda, al servicio de Santa Anna, expuso en el Congreso que hasta el momento la enseñanza primaria había sido defectuosa, descoordinada, abandonada a las iniciativas individuales en cada establecimiento y los métodos incompletos y deficientes. En su "Memoria" informaba que existían 1310 escuelas primarias registradas en todo el país.

La crítica de Baranda fue acompañada de algunas acciones y una de ellas afectó al lancasterismo, que a partir de 1845 dejó de ocupar la dirección oficial de la enseñanza primaria; pese a ello, pero aprovechando que el Estado era incapaz de organizar la educación por las múltiples luchas civiles e invasiones extranjeras que se sucedían una tras otra, la Compañía Lancasteriana continuó su obra, a veces aprovechando el apoyo de los centralistas y conservadores y otras más, de los federalistas y liberales. Lo que importaba era que la educación cumpliera el papel que le exigía el desarrollo capitalista dependiente.

El incipiente capitalismo nacional no sólo se desenvuelve, desde luego, frente a obstáculos internos, a menudo difíciles de superar, sino que se enfrenta a dos enemigos cuyo poder se ha fortalecido grandemente: el comercio británico, que sostenido en una moderna industria en rápido proceso de desarrollo, invade los viejos dominios de los españoles en América; y Estados Unidos, que en plena e incontenible expansión territorial nos despoja primero de Texas y pocos años después de medio territorio, en un momento en que la burguesía norteamericana inicia la ofensiva que, hacia fines del siglo, culminará en la integración de un vasto imperio.²³

El país sigue envuelto en conflictos políticos. La educación no ofrece alternativas nacionalistas y se debate en la pobreza de los planes de estudios, en la impreparación de los maestros y en la escasa calidad de sus procedimientos didácticos. Se sabe que por estas épocas el plan de estudios de las escuelas lancasterianas comprendía lectura, escritura, aritmética, doctrina cristiana, catecismo político, elementos de urbanidad y gramática castellana. Hacia 1867 se le añadieron geografía, geometría y dibujo.

La forma en que Santa Anna gobierna el país da origen, en 1854, a un nuevo movimiento, la Revolución de Ayutla, a cuya cabeza se encontraba el general Juan



Alvarez. Al triunfo de la lucha se promulga otra Constitución, más liberal y avanzada, la de 1857. Luego vendría la llamada Guerra de los Tres Años, provocada por la traición de Comonfort, la Intervención Francesa y el Segundo Imperio y el triunfo, con Juárez, de la República, la Constitución y la Reforma, hacia 1867.

Benito Juárez se mostró preocupado por el rumbo de la educación. Ya desde 1859, en su *Manifiesto a la Nación* decía que:

el Gobierno procurará con el mayor empeño que se aumenten los establecimientos de enseñanza primaria gratuita y que todos ellos sean dirigidos por personas que reúnan la instrucción y moralidad que se requieran para desempeñar con acierto el cargo de preceptores de la juventud.

En 1861 se publicó la Ley de Instrucción Primaria, se crearon nuevas escuelas y se instituyó la inspección escolar oficial; también se establecieron las Normales para preparar profesores de primeras letras, la Escuela Nacional para Señoritas, y otros.

La Compañía Lancasteriana recibió la especial protección de la Administración del señor Juárez, y fue considerada por muchos, semejante a lo que pasó en Francia, como la bandera del partido liberal en materia de instrucción pública.²⁴

Juárez ordenó a los directivos de la Compañía Lancasteriana que en:

todos los establecimientos dirigidos por esa Compañía (así) como (en los) costeados por los fondos públicos, cese la instrucción y prácticas religiosas, debiendo quedar estos puntos bajo el cargo de los padres, tutores o instructores privados.

La reforma educativa juarista no se vio minimizada por la "reorganización" que el imperio intentó en 1865, cuando mediante una Ley trató de simplificar el plan de estudio de las escuelas primarias y quitarle su carácter gratuito.

La contrarreforma no avanzó y, por el contrario, tuvo que retroceder, según lo indica el hecho de que hacia 1870 existían en México alrededor de 4500 escuelas primarias que atendían una población de 300 000 niños. En 1871, los informes estatales asentaron una cantidad aproximada a las 5000 escuelas y, en 1874, 8103 escuelas que

daban instrucción a 349 mil niños, de los 1,800 000 que estaban en edad escolar.

Según el ministro José Díaz Covarrubias en su "Estudio sobre la Instrucción Pública en México" publicado en 1875, de los 8000 maestros que servían en las escuelas, más de 6000 carecían de título profesional y ganaban en promedio 45 pesos mensuales. Covarrubias informaba que la enseñanza normal se impartía en sólo seis entidades y era muy deficiente.

á medida que los gobiernos comprendieron su verdadera misión en materia de enseñanza popular; á medida que el profesorado llegó á ser una verdadera carrera; que se multiplicaron los buenos maestros y sus servicios empezaron á recompensarse de una manera más digna y equitativa, tenía que disminuir la preponderancia del sistema Lancasteriano. Desde hace medio siglo quedó abolido en Suiza, luego en Francia, en la misma Inglaterra, y ya sonó su hora entre nosotros.²⁵

La importancia de la formación de maestros empezaba a apreciarse en toda su magnitud. La sociedad empezó a asignarle a la instrucción escolar formal una "legitimidad" que antes sólo era conocida en Europa. Ahora, la instrucción formal era una institución importante en la transmisión de la cultura y los conocimientos favorables al sistema hegemónico, en la formación de los rasgos humanos que beneficiarían a la producción económica y la estabilidad social. Por estas fechas la prensa pedagógica tomó gran interés en el aspecto de la formación de docentes.

En 1871, Antonio P. Costilla, editor de "La Voz de la Instrucción" sugirió sustituir la enseñanza mutua de las escuelas lancasterianas e implantar el uso de los sistemas simultáneo y mixto. En su crítica al estado que guardaba la enseñanza normal en el país propuso la creación de una red de estas instituciones y una normal central en la capital. Todos los pedagogos comenzaron, simultáneamente, a ver los inconvenientes del lancasterismo y a inclinarse por el método de la enseñanza objetiva.

La inquietud oficial para la formación de los docentes se había manifestado desde 1867, cuando en la Ley Orgánica de Instrucción Pública se indicaba la urgencia de crear una escuela normal, cuestión que no fue contemplada en la Ley de 1869, que asignó la tarea a la Escuela Nacional Preparatoria y a la Escuela de Instrucción Secundaria para Señoritas. Estas escuelas se convierten en verdaderos semilleros de profesores.

Notas de la lectura

- ¹ Aguilar, 1983, pp. 61-62.
² Larroyo, *ob. cit.*, p. 209
³ Rébsamen, *De los sistemas de enseñanza o modos de organización*, en la revista MEXICO INTELECTUAL, Tomo V, enero-junio 1891, pp. 4-6
⁴ Carnoy, 1978, p. 29
⁵ Aguilar, *ob. cit.*, p. 62
⁶ La primera escuela tenía por nombre "Sol", y la segunda "Filantropía". El Estado ayudó a la Compañía Lancasteriana este mismo año, con una subvención de doscientos cincuenta pesos mensuales.
⁷ Rébsamen, *ob. cit.* p. 4
⁸ Larroyo, *ob. cit.*, p. 227
⁹ *Ibidem*

- ¹⁰ Jáuregui y otros, 1833, p. IV
¹¹ *Ibid.* pp. III-IV
¹² *Ibid.* p. 19
¹³ *Ibid.*, p. 20
¹⁴ *Ibid.* p. 20
¹⁵ *Ibid.* pp. 21-22
¹⁶ *Ibid.* p. 28
¹⁷ *Ibid.* p. 37
¹⁸ *Ibid.* p. 74
¹⁹ *Ibid.* p. 75
²⁰ Aguilar, *ob. cit.*, pp. 101-102
²¹ Rébsamen, *ob. cit.*, p. 6
²² Larroyo, *ob. cit.*, p. 229
²³ Aguilar, *ob. cit.*, p. 79
²⁴ Rébsamen, *ob. cit.*, p. 6
²⁵ Rébsamen, pp. 6-7

S E G U N D A U N I D A D

CONSTITUCIÓN DE LA PROFESIÓN
DOCENTE, PROYECTOS EDUCATIVOS
Y ESTADO MEXICANO 1857-1910

.....

INTRODUCCIÓN DE LA SEGUNDA UNIDAD

La segunda unidad "Constitución de la profesión docente, proyectos educativos y Estado mexicano, 1857-1910" pretende que el profesor-alumno comprenda y analice las características del modelo educativo liberal, de sus proyectos de formación de maestros y de la práctica docente entre 1857-1910, y que con base en ello reflexione en torno a las posibles relaciones con la formación docente y el quehacer profesional del magisterio contemporáneo.

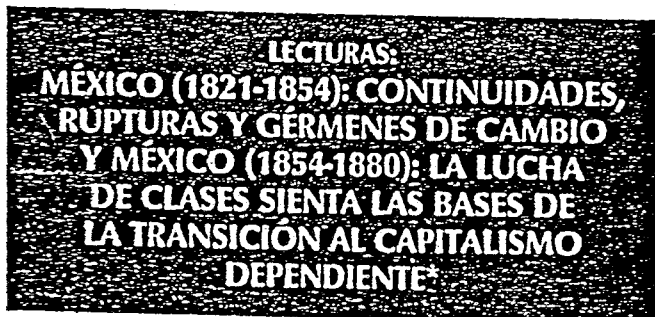
Así, en la unidad se estudia la consolidación del Estado y la construcción de una sociedad nacional bajo los parámetros liberales, en primer lugar. Tema que es abordado con las lecturas de *Ciro Cardoso: "México (1821-1854): continuidades, rupturas y gérmenes de cambio"* y *"México (1854-1880): la lucha de clases sienta las bases de la transición al capitalismo dependiente"*.

En segundo lugar, se analizan las ideas educativas en boga en la Europa de la segunda mitad del siglo XIX y la manera en que éstas influyeron en los proyectos educativos de *Gabino Barreda*, *Joaquín Baranda* y *Justo Sierra*. Para ello se utiliza el texto de *Luz Elena Galván, "La ideología positivista y el inicio de la instrucción pública (1876-1910)"*.

En seguida se aborda la relación escuela pública-reconocimiento legal de la docencia como profesión, es decir, los mecanismos empleados por el Estado mexicano para constituir la docencia en una actividad profesional de corte liberal. Objeto de análisis de la lectura de *Milada Bazant, "La creación de la élite profesionista"*.

Temática que se profundiza con el estudio de la práctica docente existente a principios del Porfiriato, y de los criterios que orientaron la creación de Escuelas Normales en las décadas de los 80 y 90 del siglo pasado, así como su impacto en el desarrollo de la escuela pública mexicana y en la función y papel social desempeñado por el magisterio nacional. Análisis que se realiza con base en el texto de *Luz Elena Galván, "El maestro durante el Porfiriato y la Revolución"*.

TEMA 1. Consolidación del estado liberal y construcción de una sociedad nacional.



Para *Ciro Cardoso*, el siglo XIX mexicano se caracteriza por ser un periodo de crisis total y generalizada. El movimiento independentista de 1810 es el punto de arranque en la lucha no sólo por cancelar los lazos de todo tipo con la metrópoli española, sino por construir una sociedad distinta, organizar una economía propia y edificar un Estado moderno. Los fueros y los privilegios debían ser sustituidos por la igualdad, la libertad y los derechos individuales y

* *Ciro Cardoso. "México (1821-1854): continuidades, rupturas y gérmenes de cambio"* y *"México (1854-1880): la lucha de clases sienta las bases de la transición al capitalismo dependiente"* (Coord.) *México en el siglo XIX. 1821-1910. Historia económica y de la estructura social*. México, Ed. Nueva Imágen, 1988, pp. 52-64.

sociales. Un proceso de sustitución de valores y formas de organización y vida social que condujo, según el autor, a sentar las bases para la introducción de México a la lógica capitalista, pero bajo condiciones de dependencia.

Temática en la que se profundiza en el artículo de *Luz Elena Galván "La ideología positivista y el inicio de la instrucción pública (1876-1910)"*, que estudia cómo el Estado mexicano, preocupado por hacer realidad los ideales arriba planteados y por lograr la unificación nacional, introdujo la ideología positivista como base de su proyecto de educación nacional y de escuela pública, en especial.

Como explicamos en la introducción del libro, hemos elegido como eje temático del mismo la problemática de la transición mexicana al capitalismo. La delimitación de una primera gran fase en la historia económicosocial del país después de la independencia, fase que se extiende hasta más o menos 1880, se debe a que sólo después de esta fecha las estructuras típicas del capitalismo dependiente o periférico están ya suficientemente visibles y bien establecidas en México. Pero dentro de este largo periodo de seis décadas -1821-1880-, siempre a partir de la cuestión central de la transición, juzgamos necesario distinguir dos subperiodos, el primero de los cuales se extiende de la independencia a 1854.

La hipótesis central que sirve de base a la delimitación de este subperíodo consiste en que, durante las primeras tres décadas de vida independiente, las estructuras sociales y económicas de México, si bien sufrieron cambios sustanciales, siguieron conservando muchos de los rasgos esenciales del sistema colonial: tal como lo hemos enfocado en la introducción. La crisis de las estructuras económicas de la colonia se había iniciado ya en la última parte del siglo XVIII, y prosiguió durante la guerra de independencia y la fase que nos interesa. Pero, antes de 1854, los intentos de cambiar en profundidad la situación estructural vigente, pese a algunos logros parciales, no fueron exitosos. Una correlación de fuerzas favorable en el conjunto, a la continuidad en ciertos niveles decisivos, explica la interrupción, por ejemplo, de las medidas liberales de 1833-1834, o las discusiones y reformas igualmente inacabadas (a nivel federal y de los estados) relativas a la cuestión del diezmo.

Dijimos, sin embargo, que podemos advertir ciertos cambios de peso en relación a la situación colonial: 1) fin del exclusivo colonial en materia de comercio exterior; 2) disminución (relativa) de la concentración del poder político y económico en la ciudad de México; 3) depresión o estancamiento de la producción de plata, con grandes fluctuaciones de corta duración, pese a que dicho metal permanece -y de muy lejos- como el principal producto de exportación; 4) eliminación parcial del grupo de españoles peninsulares que en la colonia detentaba gran poder político y económico, a través de las leyes de expulsión de 1827 y 1829, o por haberse retirado ellos mismo, con sus capitales, durante la guerra de independencia; 5) constitución progresiva de un grupo de comerciantes-prestamistas de nuevo tipo, que, sobre todo a partir de 1850, multiplicarán sus inversiones productivas.

SÍNTOMAS DE DEBILIDAD Y DEPRESIÓN ECONÓMICAS

En 1821, la situación económica de México, luego de más de una década de conflictos, no era brillante. La guerra había afectado profundamente la zona clave del Bajío, rompiendo su equilibrio minero, agrícola y urbano: minas inundadas y despobladas; canales de irrigación destruidos, grandes desplazamientos poblacionales, he ahí algunas de las consecuencias de las guerras de independencia que son confirmadas por los datos dispersos que dejan entrever algo sobre la producción minera y agrícola; igualmente, sufrieron mucho la zona azucarera de Morelos y la región cerealera y pulquera de Puebla-Tlaxcala. Si, en razón de la escasez de datos directos sobre la producción, tratamos de inferir el estado de ésta a partir de la información algo más rica relativa al comercio exterior, veremos que la minería de plata sigue siendo la actividad clave en lo concerniente a las exportaciones

-la plata acuñada provee del 70 al 90% de éstas-, pero con una producción muy disminuida en comparación con la última época de la colonia, pese a violentas fluctuaciones de corta duración. Ubicadas muy por detrás de la plata se encuentran las demás exportaciones, siendo la más importante de grana cochinilla que, sin embargo, en la segunda mitad del siglo sufrirá el impacto de los colorantes artificiales. En cuanto a las importaciones, predominan las telas corrientes -en competencia con la producción artesanal y manufacturera mexicana-, mientras que los renglones que tienen que ver con el equipamiento del país en bienes de capital (metales, herramientas, máquinas) ocupan porcentajes muy bajos.

Por otra parte, las guerras de independencia profundizaron la desarticulación de México en "islas" regionales poco vinculadas entre sí, desarticulación ya esbozada por los efectos de la política económica de los Borbones, del pésimo estado de los transportes internos y la insuficiencia del cabotaje, y de la inexistencia de aduanas internas. Esta profundización se vincula al relativo debilitamiento político y económico de la ciudad de México y del eje México-Veracruz (aunque éste siga siendo, con mucho, el más importante) en favor de las oligarquías, ciudades, puertos, sistema de acumulación de capitales y circuitos de comercialización de las provincias o estados. No existía, pues, un mercado interno integrado. A la insuficiencia -y pésimo estado de conservación- de la red de caminos se agregaba su inseguridad: el bondolerismo era muy activo aun en las cercanías de las ciudades, sin que el gobierno central o estatal tuviera medios suficientes para erradicarlo; por supuesto, este fenómeno es, a la vez, un reflejo del malestar económico y social de este período.

Otro efecto de la guerra de independencia -y de los conflictos internos posteriores, muy numerosos hasta el afianzamiento del porfiriato- fue de orden financiero. Empezó entonces el endeudamiento del país, por una parte y, por otra, en la segunda y tercera décadas del siglo XIX se produjo un éxodo de españoles, con sus capitales, difícil de medir en cuanto al monto de valores perdidos por México, pero, de todos modos, muy considerable.

Finalmente, la debilidad económica de México en esta fase de su historia aparece claramente en sus relaciones con otros países. El contrabando, imposible de controlar, tenía serias incidencias, sobre todo en la producción textil nacional. Y el país sufrió una serie de intervenciones extranjeras desastrosas, culminando en la pérdida de más de la mitad del territorio nacional en manos de Estados Unidos.

LAS ESTRUCTURAS PROFUNDAS

Si pasamos de la constatación de la mala situación económica y social a sus causas básicas, podemos mencionar, ante todo, la demografía poco expansiva. El aná-

CUADRO 1:
EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN TOTAL
DE MÉXICO 1742-1921

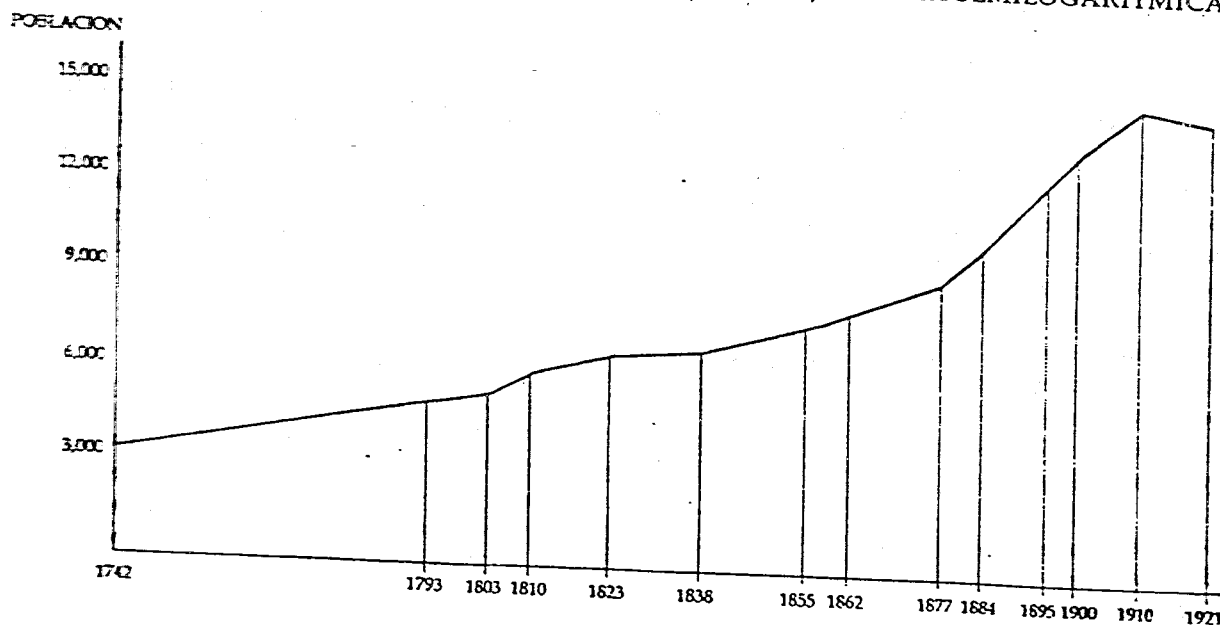
Años:	Población (en miles):	Tasa media anual de crecimiento (%):
1742	3 336	
1793	5 200	0.87
1803	5 380	0.34
1810	6 122	1.86
1823	6 800	0.81
1838	7 044	0.23
1855	7 853	0.64
1862	8 397	0.96
1877	9 389	0.75
1884	10 448	1.54
1895	12 632	1.74
1900	13 607	1.50
1910	15 160	1.09
1921	14 800	-0.22

FUENTE: para todos los datos con excepción del relativo a 1895, Alejandra Moreno T., "México", en R. M. Morse (compilador), *Las ciudades latinoamericanas*, t. 2, México, Sep/ Setenta, Secretaría de Educación Pública, 1973, p. 174; para 1895, el *Primer Censo General de Población*.

El análisis del cuadro 1 y de la gráfica 1 muestra que, en el período que ahora nos interesa -y de hecho hasta la década de 1870-, la población mexicana total creció a un ritmo muy lento, principalmente entre 1823 y 1838. Esto incidió, necesariamente, sobre los patrones de la oferta de mano de obra y sobre las dimensiones del mercado interno, con efectos negativos sobre las actividades productivas de todo tipo. Claro está que un análisis más refinado exigiría que se tomaran en cuenta las enormes diferencias regionales, no sólo en cuanto a dinámica poblacional sino también en lo concerniente a las densidades (así, uno de los grandes rasgos estructurales de la población mexicana del siglo pasado es su concentración masiva en las tierras altas centrales). Por otra parte, se sabe que la demografía debe ser considerada a la vez como causa y efecto: los patrones demográficos incidían negativamente sobre la situación del mercado y de la oferta de mano de obra pero reflejaban en su comportamiento, no sólo los efectos de la guerra de independencia -más graves en algunas partes del país que en otras-, sino también la situación económica y sobre todo agrícola, como por ejemplo, la persistencia de crisis ligadas a la subsistencia, y a oleadas epidémicas (pudiendo la mala alimentación agravarlas).

Más importante probablemente que la demografía, en el sentido de explicar las dimensiones reducidas del mercado interno efectivo y de la oferta de mano de obra, es la incidencia de factores de otro tipo: el hecho de que las comunidades indígenas provistas de tierras sobrevivie-

GRAFICA 1: CURVA DE LA POBLACIÓN MEXICANA (1742-1921) - ESCALA SEMILOGARÍTMICA



FUENTE: Alejandra Moreno T., *op. cit.*, p. 173.

ron a la independencia; y las estructuras sociales mexicanas, caracterizadas por una tremenda polarización, concentrándose masivamente la riqueza social en un número muy reducido de personas. De hecho, no sólo en cuanto a estos aspectos sino en lo atinente a las fuerzas productivas, a las relaciones de producción, a los patrones de acumulación, notamos una continuidad fundamental con las estructuras coloniales.

Así, en lo tocante a las técnicas de producción, pese a la insuficiencia de los estudios disponibles, tenemos la impresión de un gran atraso en la gran mayoría de los sectores productivos, y constatamos, en aquellos sectores donde se dio un esfuerzo de tecnificación máquinas textiles, equipamiento minero- una dependencia total hacia la tecnología foránea. En las condiciones del país, un proyecto como el de Alamán y Antuñano, de establecer en México la producción de maquinaria, no tenía ninguna posibilidad de prosperar. Un problema serio era que el país estaba poco preparado para la fase corriente de la revolución industrial en lo que se refiere a los recursos naturales, en especial por la escasez de combustible para las máquinas de vapor: el carbón vegetal era más usado que el mineral (importado), y la cuestión del combustible contribuyó a prolongar la vigencia de las técnicas basadas en la energía humana, animal o hidráulica. También en el caso de la adquisición y transmisión de conocimientos técnicos, la dependencia del extranjero fue total en todos aquellos sectores en los que observamos intentos de modernización: estadounidenses, ingleses y franceses ocupaban los puestos que exigían una formación tecnológica.

Si las técnicas en el conjunto cambiaron poco, lo mismo se puede decir de las relaciones de producción en los sectores básicos: agricultura, minería. Por otra parte, la naciente industria fabril adoptó muchas de las características de las relaciones de producción vigentes en el agro, incluyendo la tienda de raya.

El sistema financiero era arcaico -aun si lo comparamos con el de Europa antes de que se conformara el sistema bancario de nuevo tipo-. En ausencia de bancos, la Iglesia (aunque menos que en la época colonial, puesto que disponía ahora de relativamente poco dinero líquido) y las casas comerciales funcionaban como tales en los renglones de cambio, créditos e incluso depósitos. El sistema de crédito era de tipo personal y comercial, frecuentemente garantizado por bienes raíces, y lo caracterizaba la usura y el agiotismo. Los intereses llegaban a ser muy altos, limitando las posibilidades de inversión.

Aparte de ciertos detalles -como la aceptación de la intervención de extranjeros en la minería-, los patrones de apropiación de los recursos naturales (tenencia de la tierra, concesiones mineras) tampoco sufrieron cambios importantes. Seguían existiendo las tierras comunales y

los bienes de manos muertas, como en la época colonial.

Pese a la abolición del exclusivo colonial, la dependencia comercial de México hacia Europa continuó por la fuerza misma de las estructuras del mercado internacional, aun cuando se dio una reorientación de los flujos comerciales, con la disminución radical de la importancia de España y el aumento del peso de Gran Bretaña, Francia y (sobre todo en el renglón del transporte) Estados Unidos, tanto en el comercio legal como en el de contrabando. Sin embargo, por razones que ya mencionamos en la primera parte de este capítulo, los efectos dinamizadores de la inserción en el mercado mundial fueron bastante limitados en esta fase. Lo mismo se puede decir a nivel financiero, con excepción de las considerables -y mal sucedidas- inversiones británicas en la minería de plata (1825-1828 principalmente). Sea como fuere, el peso de los capitales foráneos en México no parece haber sido despreciable: en el sector textil, había un control mayoritario de extranjeros residentes. Igualmente, comerciantes europeos o norteamericanos instalados en México, principalmente en los puertos, ejercían un grado considerable de control sobre los circuitos comerciales (legales o ilegales) del país, directamente o a través de su asociación estrecha con mercaderes nacionales, los que invertían en Europa buena parte de sus ganancias, debido a la inseguridad crónica reinante en México y a los presuntos forzosos impuestos con frecuencia por gobiernos desfinanciados.

Los principales cambios estructurales parecen darse en el sector de la industria de transformación: prosigue y se acelera la degradación del sistema gremial en la artesanía, iniciada ya en los últimos tiempos de la colonia; por otra parte debido al impulso dado por políticos y empresarios como Alamán y Antuñano, en parte a los créditos del Banco de Avío (1830-1842) y a la política de aranceles, incluyendo prohibiciones de importación, pudo surgir, en el ramo de los textiles de algodón (y más en el hilado que en el tejido) el primer esbozo de industria fabril mecanizada. Otros cambios esenciales se dan a nivel de la actividad empresarial, de que hablaremos a continuación.

EL NIVEL MICROECONÓMICO

Los estudios de empresas y empresarios siguen siendo insuficientes para el período que nos ocupa. Pero los ya disponibles permiten dibujar una visión de conjunto. En cuanto al tipo predominante de inversiones tenemos el comercio, la especulación (efectuada de maneras muy variadas) y la inversión inmobiliaria no productiva. La inversión en la producción aparece en segundo plano, aunque en ciertos casos es importante. No existiendo un sistema bancario, y siendo muy escaso el circulante me-



tático, en las transacciones se emplean medios de pago muy variados: moneda; bonos de la deuda pública, del tabaco, de las aduanas marítimas; letras de cambio con repetidos endosos; tierras y casas; mercaderías diversas. Ya mencionamos que las casas comerciales actúan como bancos, haciendo préstamos sobre hipotecas y descuentos de papeles comerciales, recibiendo depósitos, etc. La relación de los comerciantes-prestamistas con los sectores productivos es distinta de la que prevalecía en la época colonial: ahora el financiamiento conduce, con frecuencia, a la asociación, volviéndose el comerciante accionista o socio de las unidades de producción que le solicitan préstamos.

En el sector comercial, los mercaderes de la ciudad de México tenían vinculaciones múltiples -a través de apoderados, agentes y consignatarios- en la provincia y en el exterior. En ciertos casos, había un verdadero control regional ejercido por las casas comerciales: así, Isidoro de la Torre en el noroeste de México; los Béstegui en el Bajío; los grandes comerciantes de Monterrey, como redistribuidores de mercaderías importadas, en todo el noroeste de México, hasta la llegada del ferrocarril.

Otro aspecto bien documentado de la economía empresarial de la época, es la importancia primordial de los vínculos políticos y de las conexiones con el exterior. Debido a su enorme debilidad financiera, el Estado mexicano se veía forzado a solicitar préstamos frecuentes a los grandes comerciantes: en cambio, debía hacerles concesiones y abrirles la posibilidad de especular con la deuda pública. Las obligaciones financieras que el Estado dejaba de cumplir -situación muy común- abrían a los prestamistas la ocasión de ejercer presiones eficaces sobre el gobierno para obtener ventajas sustanciales. Las obras y servicios públicos -construcción y mantenimiento de caminos y aduanas, establecimiento de correos- estaban en manos privadas, debido a la misma incapacidad del Estado de asumir su ejecución, o porque habían sido arrendados como medio de pago. La vinculación estrecha con el poder también tenía sus peligros, pero, en el fondo, eran muy pasajeros: si al caer un régimen, los empresarios ligados a él podían sufrir dificultades, el nuevo régimen, al requerir igualmente el apoyo financiero de aquéllos, necesitaba, finalmente, llegar a un acuerdo incluso con los capitalistas que habían sido soportes importantes del gobierno al que aquél había reemplazado.

Los vínculos con el extranjero eran también de enorme trascendencia. En ciertos casos, el hecho de tener nacionalidad extranjera, o de ejercer funciones diplomáticas en México en representación de otro país, constituía una protección eficaz en épocas de crisis política. Mas los vínculos esenciales eran de tipo económico, ya sea con plazas extranjeras, o con los comerciantes foráneos instalados en puertos mexicanos. Así, Béstegui tenía la mayoría de sus inversiones en Europa; Martínez del Río,

Manuel Escandón e Isidoro de la Torre mantenían lazos económicos muy considerables con el exterior. En la primera fase de sus actividades, Isidoro de la Torre estuvo muy ligado a intereses franceses, no sólo económicos (comerciantes de Burdeos) sino también políticos: la Compañía Restauradora para colonización y minería en el norte de México que creó en 1852, y que fracasó al chocar con la oposición de los británicos ya bien instalados en la región, respondía a planes políticos y económicos de Francia con relación a esta parte de la república.

En cuanto al origen de los comerciantes-prestamistas, si en varios casos se notan vínculos familiares con los miembros de los consulados de comercio de México y Veracruz, en otros se trata claramente de hombres nuevos, especialmente militares que aprovecharon la coyuntura de la guerra de independencia y de las perturbadas décadas posteriores. Hacia mediados de siglo, se advierte una intensificación de las inversiones productivas, y una tendencia a que los comerciantes prestamistas desplacen a empresarios agrícolas, mineros e industriales anteriores, a través de los préstamos no pagados por los deudores.

LA POLÍTICA ECONÓMICA DEL ESTADO

Los grupos dominantes mexicanos vivieron, durante el siglo pasado, bajo el recelo de la repetición de una rebelión popular como la que suscitó el movimiento de Hidalgo y Morelos. Todas las facciones en pugna estaban tácitamente de acuerdo en la necesidad de cerrar a las masas populares cualquier canal de acceso o participación en el gobierno, y el no respetar esta "regla del juego" implicaba de inmediato la amenaza de verse separado del poder, como le ocurrió al presidente Guerrero.

Por otra parte, es la debilidad de Estado nacional lo que llama la atención en este período. De hecho, la nación mexicana, el mercado interno, el poder nacional, están entonces en proceso de formación. La realidad básica de la economía y de la política -por más que ya se estén generando fuerzas interesadas en la ruptura del patrón vigente- reside en las regiones, en los estados de la federación, en los canales locales de acumulación y de comercio, en las oligarquías regionales. Es contra este telón de fondo que conviene ver los muy numerosos conflictos del período; como ni los grupos oligárquicos interesados en la centralización, ni las oligarquías regionales, disponen de la posibilidad real de imponer un proyecto viable de nación, los conflictos se resuelven momentáneamente en el combate: de ahí la importancia tan grande del ejercicio y de los gastos que provoca.

Es, pues, un Estado débil el que se aboca a los problemas de lo que, en lenguaje de hoy, llamaríamos "el desarrollo económico de México". A propósito, se distin-



guen en nuestro período dos proyectos, llamado por Charles Hale el uno "doctrinario" y el otro "pragmático". El primero, de corte liberal, deduce de la teoría del liberalismo las premisas de lo que debería ser una política económica para México. El segundo, típico de políticos conservadores o empresarios -en tanto que los liberales doctrinarios eran generalmente intelectuales de estratos medios-, se muestra más maleable y adaptado a las circunstancias: así, un político como Alamán (a la vez empresario) podía pasar del libre cambio al proteccionismo cuando le convenía.

Aunque la distinción de Hale es interesante, de hecho conviene distinguir los "proyectos" puramente abstractos -que sólo lo son en la cabeza de los que los idearon- de los *verdaderos* proyectos que se aplicaron o se intentaron aplicar, los cuales dependieron siempre de la configuración social de Estado en el momento de su aparición, del equilibrio o transacción entre grupos, etc. Por otra parte, recordemos que los medios de acción del Estado mexicano en la economía del país eran entonces muy limitados.

3. MÉXICO (1854-1880): LA LUCHA DE CLASES SIENTA LAS BASES DE LA TRANSICIÓN AL CAPITALISMO DEPENDIENTE

Desde muchos puntos de vista no sería posible notar cambios drásticos entre esta fase y la precedente. Es cierto que hay novedades de peso -el surgimiento, en 1864, del primer banco verdadero, sucursal de una sociedad inglesa; el inicio de una ampliación y diversificación de las exportaciones agrícolas; el comienzo del aumento de la producción minera, etc.- y, en particular, una sucesión de políticas económicas diversas, en una fase tan complicada de la vida nacional; sin embargo, los cambios económicos efectivos que podríamos detectar no serían quizá, en el conjunto, primordiales. Lo que distingue el subperíodo 1854-1880 es que fue entonces cuando *hizo crisis* el proceso de transición hacia las estructuras típicas de un crecimiento capitalista dependiente, a través del enfrentamiento directo y decisivo de los bloques "liberal" y "conservador", cuya oposición se había ido constituyendo y catalizando en el subperíodo anterior, proceso complicado por la intervención francesa.

La reforma liberal mexicana caracteriza, en cuanto a su fase esencial, los años 1854-1867; al restaurarse la república en esta última fecha, las estructuras económicas del capitalismo dependiente apenas se estaban delineando: pero con la resolución definitiva del enfrentamiento clasista por el control de Estado, lo esencial de la transición se había cumplido. He aquí nuestras hipótesis principales sobre el período que ahora nos ocupa:

1. La reforma liberal se planteó en forma conflictiva debido a que fracciones progresistas emergentes de la clase dominante, potencialmente capaces de organizar alrededor suyo una economía nacional más viable para responder a las solicitudes crecientes de productos primarios en el mercado mundial, debieron previamente romper la resistencia de estructuras, intereses y actitudes heredados de la colonia. Lo que implicó, por cierto, el abandono de otro plano alternativo de desarrollo basado en el crecimiento industrial, cuya factibilidad en las condiciones mexicanas y mundiales del siglo pasado era, sin embargo, muy dudosa.

2. La reforma liberal significó, desde el punto de vista económico, un reordenamiento profundo de las estructuras del país, para adecuarlas a las necesidades y a la visión del mundo de ciertos sectores dinámicos de las clases dominantes, en el proceso de montar una producción en gran escala de ciertos productos de exportación.

3. La reforma liberal constituyó un proceso *sui generis* de acumulación originaria (que vino a completar y modificar procesos anteriores de acumulación), cumpliendo con las dos funciones históricas de dicho proceso: *a*, acumulación de capital y medios de producción en manos de la burguesía: expropiación y nueva apropiación de los bienes eclesiásticos y comunales, significando en muchos casos -aunque ciertamente no en todos-, no sólo un cambio de manos, sino también de la concepción misma de la propiedad y sus finalidades; *b*, separación entre los trabajadores y los medios de producción, con el resultado de crear o ampliar el mercado de trabajo, a pesar de que en las condiciones históricas de México esto no haya implicado, en todos los casos, el pasaje inmediato a la forma clásica de un proletariado asalariado. La hipótesis de la acumulación primitiva u originaria podría ser discutida con base en que muchos de los bienes desamortizados por la Reforma fueron más bien objeto de especulación que de inversión productiva, y en que el mercado de trabajo típico del capitalismo tardó en constituirse de manera inequívoca: pero, como lo aclara Maurice Dobb, en cualquier proceso de acumulación originaria de capital hay que distinguir la fase de acumulación propiamente dicha de la de realización, pudiendo ambas caras del proceso estar separadas en el tiempo.

4. El proceso económico, tal como se lo quería desarrollar en México, no requería la libertad y la igualdad de derechos acordadas a los trabajadores; por el contrario, las formas de acumulación compatibles con la estructura economicosocial y con los vínculos internacionales suponían la posibilidad de mantener a la mayoría de la población en situación de inferioridad de derechos y sin posibilidad alguna de influir en las decisiones. Por otro lado, la ideología y las instituciones liberales sí proclamaban la libertad y la igualdad: de ahí las ambigüedades y contradicciones del Estado liberal, entre los principios afirmados en la teoría



-adoptada de las ideas e instituciones de Europa y de Estados Unidos- y la realidad de la opresión social.

La clase que salió victoriosa del conflicto que marca el período de la Reforma -y que, en forma atenuada, persiste, persiste hasta la madurez del porfiriato, en la década de 1880- fue una burguesía que aceptaba conscientemente su ubicación en el sector primario, asignada por las posibilidades ampliadas de la división internacional del trabajo, más aquellos grupos que volvían efectiva la vinculación del país con los grandes mercados mundiales. Desde tal punto de vista, importa señalar que las intenciones de los líderes liberales no siempre coincidieron con los resultados efectivos de la Reforma. Así, por ejemplo, no es esencial, para la caracterización de las cuestiones de fondo de esta última, que las intenciones declaradas de los líderes liberales incluyeran la contención del latifundio y una política viable de fomento a la pequeña o mediana propiedad. Lo cierto es que, durante el proceso reformista, éste adquirió un contenido de clase bastante definido, como instrumento eficiente de una transformación de la sociedad mexicana según los intereses de la burguesía agraria, minería, comercial y ferrocarrilera y de un poderoso sector financiero, ya bien estructurado bajo el porfiriato. En cuanto a los intereses industriales, desde la década de 1850 ya no contaron con la protección directa del gobierno y con un sistema de prohibiciones proteccionistas, aunque sí con la protección "automática" resultante de las altas tarifas aduanales de finalidad fiscal, y a partir de la década de 1870, de la devaluación progresiva de la moneda de plata nacional, volviendo muy caros los productos importados.

Pese a que el conflicto conservador-liberal estaba ya resuelto en 1867, hemos llevado la fase que examinamos hasta 1880, por considerar que es después de esta última fecha cuando podemos observar cambios decisivos en las estructuras economicosociales. Pero ello no significa que no existieran anteriormente algunas señales de transformación; así, la comparación entre los datos relativos a las exportaciones en 1856 y 1874, sirve para evidenciar un aumento de la producción minera y una ampliación bastante notable de la parte de los productos agropecuarios, reflejando las inversiones productivas llevadas a cabo desde mediados de siglo.

4. CONCLUSIÓN

Hacia 1880, el examen de las estructuras economicosociales de México haría aparecer notables continuidades con la situación existente en el momento de la independencia, y aun anteriores a ésta. Sin embargo, un análisis atento mostraría que, pese a ello, hubo un cambio radical, que se fue generando desde fines de la época colonial y se precipitó a partir de mediados del siglo pasado: en 1880, las bases del crecimiento capitalista dependiente estaban bien sentadas, los obstáculos principales a una evolución de ese tipo habían sido eliminados; pudo entonces abrirse una nueva fase de transformaciones y reformas institucionales, típicas de los años 1880-1896, ampliarse y evidenciarse más que antes los efectos de los ferrocarriles, conduciendo a la madurez del período que se acostumbra llamar de "crecimiento hacia afuera".

LECTURAS RECOMENDADAS

1. Brachet, Viviane, *La población de los estados mexicanos (1824-1895)*, col. Científica, México, INAH-DIH, 1976.
2. Brading, D.A., *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, México, Sep/Setentas, SEP, 1973.
3. Costeloe, Michael P., *La primera república federal de México (1824-1835)*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
4. Dobb, Maurice, *Estudios sobre el desarrollo del capitalismo*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1971.
5. González, Luis et. al; *La economía mexicana en la época de Juárez*, México, Sep/Setentas, SEP, 1976.
6. Hale, Charles A., *El liberalismo mexicano en la época de Mora, 1821-1853*, México, Siglo XXI, 1972.
7. Halperín Donghi, Tulio, *Historia contemporánea de América Latina*, Madrid, Alianza Editorial, 1969.
8. Herrera Canales, Inés, *El comercio exterior de México, 1821-1875*, México, El Colegio de México, 1977.
9. Lesourd y Gérard, *Historia económica mundial (siglos XIX y XX)*, Barcelona, Vicens Vives, 1969.
10. López Cámara, Francisco, *La estructura económica y social de México en la época de la Reforma*, México, Siglo XXI, 1973.



TEMA 2. Las ideas educativas en Europa y los proyectos de Barreda, Baranda y Sierra

LECTURA: LA IDEOLOGÍA POSITIVISTA Y EL INICIO DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA (1876-1910)*

Con el ascenso de Porfirio Díaz al poder presidencial, la obra esencial del grupo liberal - la consolidación del Estado - sufre un vuelco radical. Libertad, igualdad y democracia como elementos que se expresan en las formas de vida cotidianas son sustituidos por el regreso a los privilegios, la opresión y un gobierno de dictadura.

Dentro de este marco, paradójicamente, adquieren forma real y fuerza los postulados liberales en materia educativa, esto es, hacer posible una "instrucción pública", pero regida por los principios positivistas. Esta es la idea central que plantea Luz Elena Galván en el apartado de su obra Los maestros y la educación pública en México.

Lo interesante del planteamiento es entender por qué una ideología positivista en un proyecto de escuela pública y formación docente edificados y controlados por un régimen que se significó por no ejercer la libertad, la igualdad y la democracia.

Planteamiento que se enriquece con el estudio que hacen Milada Bazant, en su texto "La creación de la élite profesionalista", y Luz Elena Galván, en "El maestro durante el Porfiriato y la Revolución", de los mecanismos que empleó el régimen de Porfirio Díaz para hacer realidad su proyecto de escuela pública y formación docente de corte positivista, en especial de sus acciones para formar profesionales liberales que ejercieran la docencia y del papel que los maestros desempeñaron en la sociedad porfirista.

El Porfiriato trajo consigo una nueva estructura política: el Estado fuerte, que en ese momento era necesario para unificar al país. Además surgió una nueva ideología: el positivismo, que llegó a México con Gabino Barreda en 1867. Durante el gobierno de Juárez, Gabino Barreda formó parte de la comisión encargada de redactar un plan de reorganización educativa. Abelardo Villegas comenta que el positivismo "tenía ante sí el espectacular desarrollo de las ciencias de la naturaleza", y que la naturaleza fue concebida "como una serie de procesos sometidos a regularidades necesarias y precisamente el carácter

* Luz Elena Galván. "La ideología positivista y el inicio de la instrucción pública (1876-1910)" en *Los maestros y la educación pública en México*. México, Ed. CIESAS, 1985, pp. 26-34. (Colección Miguel Othón de Mendizábal)

necesario de la ley natural aplicado al conocimiento de los fenómenos sociales dejaba fuera el concepto de libertad, de espontaneidad, y aun de azar, que tan caros habían sido al liberalismo" (Villegas 1972:6, 10).

Por su parte, O'Gorman dice que "ya había en los anteriores sistemas educativos, antecedentes que sirvieron de terreno fértil a la instauración de la filosofía positivista, cuyo proceso se desencadenó después del célebre discurso de Barreda en 1867 (cfr. O'Gorman 1960:32). Barreda consideraba que los conservadores y los liberales moderados no habían podido conciliar el orden con el progreso debido a que "sólo creían en un orden retrógrado o en un progreso emanado de la anarquía" (Villegas 1972:22). Pensaba que el caos que existía en la sociedad se debía a que la mente de los mexicanos estaba muy desordenada, y debía ordenarse mediante la educación. Asimismo, veía la necesidad de que todos los mexicanos partieran de un fondo común de verdades que tuviera un carácter "enciclopédico para que no quedara fuera ni un hecho importante" (ibid.:26). Concluía que era precisamente el método positivo el camino para establecer ese fondo común de verdades. Para seguir el esquema de Barreda era necesario que la educación se iniciara desde la primaria, y que todos los mexicanos asistieran a la escuela para ser "ordenados", por lo tanto, la instrucción primaria debía ser obligatoria.

El positivismo suponía un énfasis ideológico distinto del liberalismo, de aquí que para Barreda el orden fuera más importante que la libertad; decía: "La libertad sí, pero la libertad propia del orden" (Zea 1956: 113). Se trataba de instaurar la paz y el orden, con la finalidad de lograr el progreso material del país. La nueva educación se orientaba hacia ese fin. Así, el positivismo se introdujo en México no sólo como filosofía, sino también como sistema educativo.

Por su parte, Porfirio Parra afirmaba que lo positivo -según Comte- era "lo que afirma, no lo que niega, lo que construye y no lo que destruye, lo que edifica y no lo que arrasa" (Parra 1903:52). Vemos así cómo la ideología cambió; la guerra y por lo tanto la destrucción ya no tenían cabida en el nuevo pensamiento. Ahora se trataba de construir. Por esto llamamos a esta etapa "de formación": por un lado se formarán las ideas que justificaron al Porfiriato, y por otro, las que harán posibles algunos enfoques esenciales de las doctrinas de la Revolución.

Durante este periodo se dictaron una serie de leyes que iban encaminadas principalmente a mejorar la educación primaria. La más importante fue la del 25 de mayo de 1888, en la que se establece lo siguiente:

Todas las escuelas oficiales de instrucción primaria serán gratuitas. En las escuelas no pueden emplearse

ministros de culto alguno, ni persona que haya hecho voto religioso. Habrá maestros ambulantes de instrucción primaria, que recorrerán los lugares en donde no haya escuelas, para impartir la enseñanza que determina la ley. La instrucción primaria elemental será obligatoria en el Distrito Federal y Territorios para hombres y mujeres de seis a doce años de edad (Dublán, Manuel y José María Lozano 1910, vol. XIX: 127).

En realidad esta ley era muy ambiciosa, ya que reunía demasiados elementos. Sin embargo, resume los anhelos de los primeros liberales que, como Luis Mora y Gómez Arias, habían luchado por obtener una educación que fuera obligatoria y gratuita. Desafortunadamente estos deseos sólo se cumplieron en la teoría y no en la práctica.

El 30 de agosto de 1902 se fundó el Consejo Superior de Educación Pública. Se instituyó para mantener "la armonía y coordinación entre las instituciones que sirven al Estado, para promover el adelanto de las futuras generaciones: imprimir un impulso esencialmente educativo a todos los elementos a ese fin encaminados" (Archivo SEP 1929: 16-12-7-2). Las estadísticas de 1903 y 1904, nos dan el número de escuelas primarias que había en el Distrito Federal y Territorios:

Año	Núm. de escuelas primarias
1903 Distrito Federal	337
1903 Territorio de Tepic	103
1903 Territorio de B.C.	45
1903 Territorio de Q.R.	13
Total	498

(Fuente: *La Escuela Mexicana* 1904: 114)

En 1904 Porfirio Díaz anunció que había 523 escuelas primarias en el Distrito Federal y Territorios, con una población de 65 024 alumnos (cfr. Puig Casauranc 1926:124). Esto nos indica el avance que hubo de 1903 a 1904 en lo que se refiere a escuelas primarias. A pesar de que este adelanto no fue muy grande, es de tomarse en cuenta el esfuerzo hecho por el gobierno en favor de la instrucción pública. Otra de las actividades importantes llevadas a cabo durante el Porfiriato fue la celebración del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública (primero de junio de 1889), que tenía como objetivo reformar el sistema educativo, pero ahora a nivel nacional. Por medio de este congreso se quiso unificar la legislación escolar para lograr que la enseñanza fuera realmente obligatoria en toda la república. En el congreso se plantearon problemas que iban desde la educación preesco-

lar, rural y adulta, hasta la normal y superior. Se discutió sobre los maestros ambulantes y la posibilidad de establecer colonias infantiles en los campos. Por otro lado, al considerar al maestro como "piedra de toque de la revolución educativa", se pensó en darle una "digna retribución para que pudiera cumplir con su alta misión" (Zea 1956:162).

El congreso llamó la atención debido a la variedad de temas que en él se trataron, ya que no solamente se habló de nuevo de la educación primaria, sino que también se tomaron en cuenta las áreas rurales, la educación de los adultos y la necesidad de formar maestros y pagarles un mejor sueldo. Ya no solamente se dictó una serie de leyes, sino que se discutieron, cosa que antes no se había hecho.

Dentro de la labor educativa que se llevó a cabo durante el Porfiriato sobresale la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1905, la cual regía para el Distrito Federal y Territorios. Al mando de esta secretaría se encontraba Justo Sierra, quien estaba consciente de que todos los esfuerzos materiales que se hicieran no valdrían si no se educaba primero a la nación. El decía: "Puesto que, en igualdad de circunstancias, de dos individuos o de dos pueblos, aquél que es menos instruido es inferior: puesto que el pueblo mexicano, en su mayoría analfabeto, va a entrar en contacto íntimo con el norteamericano, en su mayoría alfabeto, es preciso tratar de suprimir rápidamente el elemento de inferioridad" (*ibid.*:178). Este miedo a los norteamericanos era justificable, ya que México había sufrido una invasión y una escisión de su territorio. Justo Sierra veía en la educación el camino a seguir para salvar al país de otra invasión extranjera.

Sierra consideraba que el error respecto a la escuela laica estaba en que la confundían con una escuela atea. Los padres de familia, en su mayoría católicos, tenían miedo de enviar a sus hijos a este tipo de escuelas. Sierra decía: "La escuela laica es un soberano organismo de paz; continuadora, coadyuvadora y reforzadora de la familia" (*La Escuela Mexicana* 1904:333). En base a estas ideas, Sierra trabajó en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, secretaría que aun cuando no abarcaba a toda la república, controlaba a las sociedades científicas, museos y antigüedades nacionales.

Es difícil juzgar cuál fue el alcance que tuvo esta secretaría; no obstante, las estadísticas nos ayudan a verlo de un modo más claro:

Alfabetismo en México, 1895-1910

Años	Leen y escriben	Leen
1895	14.49%	2.60%
1900	16.06%	2.57%
1910	19.74%	1.84%

(Fuente: Secretaría de Economía 1956: 239)

A pesar de que no adelantó mucho en la lucha contra el analfabetismo, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes fue un importante antecedente para la creación de la Secretaría de Educación Pública, como veremos más adelante.

El primero de junio de 1911, cuando Porfirio Díaz había salido ya del país y quedaba como presidente interino León de la Barra, se promulgó una ley para la creación de "escuelas rudimentarias" que eran independientes de las primarias y tenían por objeto "enseñar principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir el castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética" (Calderón 1912:14).

Esta ley no tuvo el alcance deseado; Alberto J. Pani explica que "La Ley del 1o. de junio de 1911, fue elaborada y promulgada con prisa desesperada, por el agonizante gobierno porfiriano", y que el mal funcionamiento de las escuelas rudimentarias se debía a las "condiciones especiales de nuestro pueblo y a la extrema limitación de nuestros cursos y de la propia ley en cuyo seno se mueve el germen mismo del fracaso" (Pani 1918:11).

De acuerdo con el censo de 1910 en la población total de la república había:

Núm. de habitantes que saben leer y escribir	4 394 311
Núm. de habitantes que saben leer	364 129
Núm. de habitantes que no saben ni leer ni escribir	10 324 484
Se ignora si saben leer y escribir	56 931
Total:	15 139 855
Se dice que la masa de analfabetos se descompone así:	
Individuos en edad escolar	3 615 320
Adultos	6 709 164
Núm. de analfabetos:	10 324 484

(Fuente: Pani 1918:13)

Pani pensaba que las escuelas rudimentarias debían tener un fin utilitario; esto era "la posibilidad de mejoramiento económico del pueblo por la aplicación práctica de los conocimientos que adquiriera en dichas escuelas" (*ibid.*:29).

En resumen, estas escuelas no mejoraron la situación en cuanto al analfabetismo; sin embargo, su importancia

radicaba en que por primera vez se pensó en la problemática del campo, y en que también por primera vez se legisló para todo el territorio nacional y no únicamente para el Distrito Federal y los Territorios, como se había hecho hasta entonces. Estas escuelas fallaron debido a que una vez más se trató de combatir al analfabetismo por medio de leyes en lugar de acciones, y además porque esta ley se dio cuando el régimen estaba ya por caer y venía de nuevo la guerra.

Antes de finalizar con el estudio de la educación en el siglo XIX y principios del XX es interesante ver lo que se hizo en los estados, ya que cuando se habla de la educación en México siempre se tiende a olvidarlos. Sin embargo, al revisar las *Memorias de Educación* es evidente que en cada uno de los estados se hizo algo por mejorar la instrucción pública.

En general, desde 1826 se hablaba de la decadencia de la educación en los estados debido principalmente a la falta de recursos económicos. A esto se aunaba el problema de que en ocasiones el poco dinero que había sido destinado a la educación se invertía en la guerra. Todo esto hacía que muchas escuelas estuvieran sostenidas por particulares.

Entre los problemas que existían para instruir a los indios, se mencionaba el idioma, la distancia y la oposición de los padres a mandar a sus hijos a la escuela, además de la falta de fondos para la creación de escuelas rurales. Por medio de las *Memorias* se ve el gran interés que había por mejorar la educación en los estados, ya que continuamente se hablaba de leyes y de la creación de escuelas secundarias, normales y de escuelas en las cárceles, entre otras.

Una vez analizada la labor educativa del Porfiriato veremos cuáles fueron los principales problemas que impidieron que esa labor se desarrollara plenamente. De hecho se logró la paz, sin embargo entre los mexicanos existía descontento e inquietud, porque la situación económica del país era inestable, debido a que la mayor parte de las inversiones eran extranjeras. Abelardo Villegas comenta que esta situación venía desde la Reforma, ya que por un lado los bienes de la iglesia no eran tantos como se había pensado, y por el otro, faltaba un sistema fiscal bien organizado. Los liberales no se pudieron financiar con dichos bienes, suspendieron sus pagos, y originaron la intervención y posteriormente la descapitalización que ni Juárez ni Lerdo pudieron remediar. Esta descapitalización fue la que "condiciono la idea de Limantour de abrir la puerta al capital foráneo" (Villegas 1972:18).

La política de Díaz fue de apertura al capital exterior y fueron los ingleses y norteamericanos los que más invirtieron en el país, principalmente en la minería, la industria textil y las vías férreas. Villegas da el siguiente dato sobre las inversiones: "En 1912 los Estados Unidos



habían invertido 1057 millones de dólares y los ingleses 321 millones" (*ibid.*:19).

Existía una profunda brecha social y económica entre la élite nacional y extranjera, por un lado, y el pueblo por el otro, lo cual repercutía en diferencias educacionales enormes. En realidad, a pesar de que había dinero en el país, éste no era utilizado en beneficio de la instrucción pública. De nuevo es el factor económico el principal obstáculo para el desarrollo de la educación. Por otro lado se siguió confiando en la ley y se creyó que con sólo dictarla se remediaría la situación del país, lo que era erróneo. Pero al lado de las leyes hubo acciones de importancia como la creación del Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública y la fundación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Es en este periodo cuando se establecen las bases de lo que posteriormente será la organización del sistema educativo y del proyecto de educación pública de Vasconcelos.

La filosofía positivista, junto con los logros llevados a cabo en este periodo, trajeron como resultado que cada vez hubiera una preocupación mayor por la educación. Surgieron así manifiestos en favor de ésta, y dentro de la ideología revolucionaria la instrucción pública jugó un papel importante.

LA IDEOLOGÍA REVOLUCIONARIA Y LOS CAMBIOS QUE TRAJÓ CONSIGO EN EL ASPECTO EDUCATIVO (1910-1920)

Debido a los problemas políticos, económicos y sociales por lo que atravesaba el país surgió la revolución de 1910, y paralelamente a ella surgió también una revolución en las ideas que se iba a reflejar en la educación.

La ideología educativa de la Revolución tuvo sus antecedentes en los manifiestos escritos por la nueva generación liberal que, al iniciarse el siglo XX, se preocupó por los problemas sociales del país. Nace de nuevo la idea sobre la necesidad de que la enseñanza sea libre. De este modo surge un grupo de hombres que, como decía Juan Sarabia: "creen en la fuerza irresistible del progreso universal y en el constante e ilimitado, pero lento avance de la Humanidad... en lugar de una tarea de revolución, es una larga tarea de educación". Esta será la idea que también predominará en otro de los precursores de la Revolución: Ricardo Flores Magón (cfr. Cockroft 1968:193).

Flores Magón, en su *Programa y Manifiesto del Partido Liberal Mexicano*, hablaba de la necesidad de instrucción de la niñez para lograr el engrandecimiento de la patria, y de la escuela primaria como base del progreso.

TEMA 3. La escuela pública y el reconocimiento legal a la docencia

LECTURA: LA CREACIÓN DE LA ÉLITE PROFESIONISTA*

A diferencia de otros autores que analizan lo hecho en la política educativa durante el Porfiriato, Milada Bazant toma este análisis como punto de partida para profundizar en elementos concretos de esta política. Así, en el apartado "La creación de la élite profesionalista" ahonda en el desglose de las estrategias empleadas por el Porfiriato para formar un sector de profesionales, cuya cúspide fue el llamado grupo de los "científicos". Sin embargo, este sector profesional que le interesó formar al régimen no se caracterizó por su homogeneidad, ya que en él se incluyeron a los universitarios y técnicos, sobresaliendo entre ellos los profesores.

En consecuencia, los planteamientos de Milada Bazant son un punto de partida para la reflexión en torno al papel y lugar que el régimen de Díaz asignó al ejercicio profesional de la docencia.

Reflexión que puede enriquecerse con los elementos aportados en la lectura de Luz Elena Galván, "El maestro durante el Porfiriato y la Revolución", misma que se incluye en esta antología.

LA PREFERENCIA POR LA ARISTOCRACIA DE TALENTO

En este capítulo hablaremos de las profesiones tal y como las conocemos hoy en día, porque durante el Porfiriato también eran profesionistas los sacerdotes de todos los cultos, sacristanes, pintores, artistas y mecanógrafos.¹ Por otra parte, los censos realizados durante el régimen no clasificaban en tal categoría a maestros de obra y contadores, a pesar de que estudiaban una carrera universitaria y se les otorgaba un título.

En general, el ejercicio de las profesiones fue libre. El artículo tercero constitucional nunca definió qué profesiones necesitaban título para su ejercicio; de hecho no se precisó este asunto en la federación hasta 1944, pero se consideró que los estados debían adoptar sus propias leyes. En la práctica a veces se exigió el título sobre todo a los médicos y, aunque no era constitucional, leyes posteriores lo requirieron. A pesar de que la legislación local defendía sus intereses y exigía un examen para reconocer títulos obtenidos en otros lugares, los profesionistas titulados en los estados podían ejercer en cualquier parte,

* Milada Bazant. "La creación de la élite profesionalista" en *Historia de la educación durante el Porfiriato*. México, Ed. El Colegio de México, 1993, pp. 217-224.

aun en el Distrito Federal; los títulos de instituciones estatales se consideraban inferiores y los que provenían del extranjero, superiores. Los profesionales de otros países podían revalidar sus títulos sin ningún problema y sólo se sujetaban a un examen de admisión cuando deseaban ser agregados a las facultades.² La educación superior constituyó el proyecto educativo consentido del Porfiriato, a pesar de que abundaron las críticas por resultar demasiado caro para un país tan pobre y con un índice de analfabetas tan grande. Los recursos, se decía, debían destinarse para la instrucción primaria, y la superior debía sufragarla cada familia. Se dio preferencia a formar una "aristocracia de talento, más que a una gran alfabetocracia".³ Aunque en números absolutos el Estado porfirista gastó más en la educación primaria, en números relativos en 1900 se gastaron 121 pesos por habitante en la educación superior y tan sólo 7 en la primaria.⁴ La federación se mantuvo en favor de la educación superior aunque públicamente la enseñanza elemental era prioritaria: "La instrucción profesional no es la instrucción democrática que ilustra y educa al mayor número poniendo al pueblo en aptitud de ejercer con acierto sus derechos y de cumplir fielmente sus deberes".⁵

El desarrollo económico del régimen requirió gente preparada profesional y técnicamente para construir las obras de infraestructura que cambiaban la fisonomía del país y lo hacían partícipe de la modernidad.

Los estados, por lo contrario, mantuvieron una actitud diferente respecto a la educación superior. Sinaloa, por ejemplo, opinaba que la "instrucción profesional no es de la incumbencia del gobierno, sino del jefe de cada familia", pero la sostuvo mientras "pudiera quedar abandonada a la gestión y administración de particulares, tan luego como acrezca la ilustración y las riquezas públicas y la población sean más abundantes".⁶

El gobernador del estado de Morelos consideró que dicha entidad estaba hecha para agricultores y no para intelectuales. Las escuelas de agricultura, de artes y oficios y la Normal serían suficientes para "formar ciudadanos útiles y apropiados a las necesidades locales". Para 1910 las dos primeras habían desaparecido por falta de interés de parte de la población y se pensaba fundarlas nuevamente tan pronto lo permitieran las "circunstancias del erario". Aquellos que desearon seguir otro tipo de estudios y tuvieron suficientes méritos académicos, fueron becados en la capital de la república.⁷ Puebla y Guanajuato, dos entidades destacadas por sus instituciones educativas, decidieron mantener la instrucción superior, siempre y cuando los alumnos la pagaran.⁸ En Jalisco se defendió siempre la educación profesional, pero produjo discusiones internas contradictorias. Se consi-

deraba que debía distribuirse "la instrucción primaria y secundaria, pues así se formaría una burguesía apta para la lucha por el progreso; no así la profesional pues el corto número de sus alumnos no formaría una clase social... y además acarrearía la formación de un proletariado intelectual". No obstante, siendo una necesidad social, aunque no obligación del estado, se decidió mantenerla, sobre todo para formar maestros, quienes tenían la obligación de servir al estado durante dos años después de obtener el título.⁹ Nuevo León tuvo la suerte de contar con el apoyo de particulares, quienes sostenían 11 escuelas profesionales, sobre todo de índole comercial, debido a la demanda y el auge de los negocios que prosperaban en esa parte de la república. El gobierno sostuvo un tiempo la Escuela de Medicina, pero, por falta de cursantes clausuró las aulas en 1899. Hacia 1910 el gobierno mantenía la Escuela de Jurisprudencia, la Normal y una academia de dibujo aplicado a las artes y a la mecánica.¹⁰ De los estados del Norte, Coahuila compartió el criterio del Ejecutivo referente a la necesidad de técnicos. El Ateneo Fuente, que impartía una educación preparatoria y profesional, dio fin a la "vieja rutina de fábricas de profesionistas" y se convirtió en escuela tecnológica y comercial, con el fin de preparar hombres para las "lides de la industria y los negocios".¹¹ En la revista *La Instrucción Pública* de Hermosillo se leía:

no sólo tiene la obligación el estado de impartir la instrucción profesional, sino que comete una falta destinando sumas de las que se beneficia únicamente una reducida minoría, con perjuicio del pueblo contribuyente. Han demostrado, asimismo, la deficiencia de la enseñanza profesional en los estados de la federación y el poco o ningún provecho que resulta al país, con subsistencia de semejantes establecimientos.¹²

El presidente Manuel González (1880-1884) opinaba que, debido a la escasez de recursos, las entidades no debían mantener la instrucción profesional: "los gobiernos de los estados con sus exiguas rentas no están en condición de poder sostener planteles de enseñanza científica y si lo intentan producen abortos que no llenan su misión."¹³ Otras entidades como Chiapas y Zacatecas suprimieron la enseñanza superior; otras anularon varias carreras.

Dada la poca demanda y la falta de recursos de las entidades con respecto a la educación superior, y la conciencia que de esto tenía la federación, los estudiantes provincianos tuvieron todas las facilidades para continuar sus estudios superiores en la capital de la república a través de becas que otorgaban la federación y los gobiernos estatales, o bien sostenidos por sus propias familias. Desde luego que los establecimientos de educación superior en el Distrito Federal eran mejores por sus equi-

pos, sus cuerpos docentes, por el acceso a los libros y por el mismo ambiente académico-intelectual de la capital. Muchos estudiantes de la provincia pudieron disfrutar de esta ventaja¹⁴; en 1907 55% de todos los estudiantes de las escuelas profesionales estudiaban en la capital.¹⁵ Algunas preparatorias estatales que ofrecían estudios universitarios de prestigio también albergaban alumnos de otras entidades como la del Estado de México, que tenía michoacanos, guerrerenses, tamaulipecos, veracruzanos, etc.¹⁶ Esto permitió cierta democratización de la educación superior que de otra manera hubiera estado limitada a un porcentaje mínimo de estudiantes capitalinos.

Durante el Porfiriato los profesionistas formaron una élite social e intelectual.¹⁷ En 1900 sólo 0.55% de la población total estaba dedicada a este tipo de actividades.¹⁸ Aparentemente este grupo, que era privilegiado en cuanto a su remuneración, estaba sujeto a serias contradicciones, pues a pesar de que el país necesitaba muchos profesionistas no había suficientes fuentes de trabajo. Por otra parte, en el caso de los profesionales que tenían demanda, como por ejemplo los ingenieros, dadas las obras de infraestructura que se construían en el país, se prefería a los extranjeros, por el prestigio y porque las mismas compañías extranjeras preferían emplear a gente de sus propios países. Así que en general muchos profesionales desempeñaron labores ajenas a sus profesiones; algunos ejercieron puestos en la burocracia, otros se dedicaron a la docencia o al comercio. Así, se pensaba que los profesionistas "eran cultivadores de un terreno cada vez más estéril, cada vez más difícil, todos los días menos remunerador".¹⁹ En 1903 el Consejo Superior de Instrucción Pública presidido por Justo Sierra determinó que era conveniente limitar en el futuro el crecimiento de la "falange negra del proletariado intelectual". Era un hecho que los "profesionales", "incapaces de derivar de otras fuentes la sustentación de otra vida, tienen que caer al fin, desarmados y vencidos, en brazos del Estado como receptáculo natural de los productos de tan continua elaboración". Por otra parte, se argüía, los alumnos que abandonaban los cursos antes de obtener el título, pretendían un empleo o cargo público y, como no era posible emplear a todos, quedaba "un residuo de descontentos en condiciones precarias". El proletariado intelectual era uno de los "grandes males de la civilización moderna, y el vicio de la empleomanía, uno de los más perniciosos, esterilizadores de las energías sociales". Este problema era un simple resultado de las leyes de la oferta y la demanda. Era "un síntoma revelador de un desequilibrio orgánico en el sistema productor de servicios útiles y perfeccionados, que el cuerpo social no necesita ya; los requiere en otras formas más adecuadas a necesidades nuevas, a funciones especializadas, a exigencias preferentes". Debido a la evolución social y económica de México en el último



cuarto de siglo, era necesario adaptar las carreras a una nueva demanda. El desarrollo industrial y comercial del país hacía necesaria la preparación de gente en un oficio, que sin requerir tanto tiempo de estudio fuera más lucrativo. En conclusión, el país ya no necesitaba más abogados, ni más profesionistas, sino más técnicos.²⁰

De los críticos del régimen, y en este caso del sistema educativo del país, ninguno más mordaz que el "científico" Francisco Bulnes. Para él la creciente clase media en México, "empeñada en vivir del gobierno", podía conformarse con percibir un sueldo pequeño o mediano, pero no así la porción intelectual, "que considera tener derecho a que se le pague lo que se le debe, y se le debe lo que en su imaginación vale su título profesional". Según Bulnes, no era posible vivir con menos de 500 pesos mensuales y considerando que en el país había unos 20 000 profesionistas (los cálculos de Bulnes solían ser exagerados; nuestra cifra es mucho menor); el pueblo debía entregarles 120 millones de pesos anuales. Según el autor mencionado, la paz porfiriana redujo a los militares sin trabajo de 10 000 a menos de 200, lo que fue un fenómeno precioso para la paz y la salud del pueblo, pero no se le ocurrió reducir la producción de abogados. Los abogados aceptan sueldos del gobierno federal, de los estados, de los municipios, desde 15 pesos mensuales hasta 600, si no forman parte de la Suprema Corte Federal; "correspondiendo, a quien lo nutre, con odio de café mordido ya por otro, para inculcarle rabia; pero con una buena máquina de terror movida por competente mano de hierro, los intelectuales profesionistas famélicos, guardan compostura por largos años..."²¹

El punto de vista de Bulnes era compartido por gobiernistas y no gobiernistas. Todos estuvieron de acuerdo en que los profesionales no tenían un empleo acorde con su preparación y mucho menos una remuneración justa, concordante con tantos años de estudio. Se pensó en abreviar las carreras que duraban seis años. Se reflexionó sobre el exceso de la parte teórica de la mayoría de ellas, de la abundancia de la ciencia, que llegó a considerarse una enfermedad, "el cienticismo". Con estos dos problemas en mente se llegó a la conclusión de que esta excesiva carga de estudios conducía al "surmenaje intelectual", a un cansancio intelectual originado tanto por la intensidad como por la duración de los estudios. Este fenómeno también se producía en los colegios europeos, donde ya se ensayaba un aparato llamado "ergógrafo", que servía para determinar el grado de cansancio intelectual de los alumnos²² y que se esperaba llegase a México para evitar los "funestos efectos" del *surmenaje*. Las autoridades educativas a cuya cabeza estaba Sierra pusieron manos en el asunto, sobre todo a partir de 1902, cuando se creó el Consejo Superior de Educación Pública, se procuró que la instrucción profesional se redujera a las materias indispensables para cada carrera y que el

tiempo de escolaridad fuese más breve. Se alivió la parte teórica y se aumentó la práctica, y a partir de 1907 se suprimieron los exámenes finales considerados como una carga intelectual innecesaria, por reconocimientos periódicos. En 1906 Justo Sierra (secretario de Educación de 1905 a 1911) llegó a la conclusión de que se había llegado a la normalidad:

Que todas las actividades del país y la demanda de técnicos, que es su corolario, se desarrollaban paralelamente en toda la línea. Abogados, ingenieros, médicos, artistas, obreros, tan útiles y necesarios unos como otros, colaboran actualmente, con sus actividades, al equilibrio armonioso de la sociedad.²³

Esta manera un tanto simplista de apreciar a la sociedad estaba impregnada de la sociología spenceriana relativa a la idea de que el progreso y la prosperidad de una sociedad, como de cualquier organismo viviente, debía ser el resultado no del predominio de un órgano sobre otro, ni de la supremacía de una función sobre otra, sino del equilibrio y la armonía de todos los órganos y de todas las funciones.²⁴ Esta manera utópica y equívoca de querer ver a la sociedad mexicana estaba muy alejada de la realidad. La educación superior, quizá más que otro nivel educativo, estaba sujeta a grandes contradicciones y disfuncionalidades. México era un país que desde luego requería de profesionistas, pero antes que eso requería de fuentes de empleo para los mexicanos y no para los extranjeros. ¿Para qué preparar ingenieros en tantas especialidades si al terminar la carrera competían con el extranjero a quien se le daba preferencia? ¿Para qué instruir a agricultores si no tenían tierra ni medios económicos con qué cultivarla? ¿Para qué ser abogado si el futuro promisorio era llegar a ser burócrata o maestro? Y, con tanta necesidad de médicos, ¿por qué no había suficientes? Porque ganaban sueldos miserables. El problema era más de fondo que de forma. Nadie podía negar que los profesionales durante el Porfiriato estaban igual o mejor calificados que los extranjeros. La formación académica obtenida en las escuelas especiales era digna de admiración, como lo dijeron muchos profesionistas extranjeros que trabajaron en nuestro país. El problema estaba en que había una incongruencia entre la política educativa y la política laboral; por un lado se promovía el aumento de profesionistas y por el otro no encontraban el empleo adecuado a su preparación.

En cuanto al enfoque académico de los estudios profesionales, dominó el positivismo. Esta doctrina consideraba que los métodos experimentales empleados en las ciencias naturales (de observación, de reducción de las formas a leyes o secuencias) habían dado excelentes resultados y por lo mismo podrían emplearse en todas las demás ciencias como la psicología, la historia, el derecho,

etc. Siguiendo el modelo francés predominaron las materias de carácter teórico en detrimento de las prácticas. Esta tendencia empezó a ser suplida por la estadounidense que incluía en sus planes de estudio una buena dosis de asignaturas con aplicación práctica. También influyó el hecho de que varios maestros, ingenieros y otros profesionistas realizaran viajes a Estados Unidos con el objeto de estudiar los planes educativos de este país y poder adaptarlos en el nuestro. Desde los inicios del siglo fue evidente el cambio en la tendencia académica (aunque la parte teórica siempre fue excesiva), que también se reflejó en el empleo de los libros de texto. Su uso disminuyó y los textos franceses fueron sustituidos por libros de autores nacionales, promovidos por las autoridades educativas. Se considero que el ideal en la educación era "imitar del Norte el espíritu práctico y la energía continua pero sin olvidar la tradición del idealismo latino".²⁵

En septiembre de 1910 se cumplió otro de los sueños educativos de Sierra: la creación de la Universidad Nacional. Desde la década de 1880, en que escribía artículos en *La Libertad*, Sierra acariciaba la idea de una universidad y de una escuela de altos estudios que preparara

profesores para instruir jóvenes en nivel profesional y además que sirviera como un instituto de investigación "en donde pudiera cultivarse la ciencia por la ciencia... en donde los cursos se hicieran no con el objeto de preparar alumnos para los exámenes, sino de revelar hombres de estudio", de preparar "sabios". El proyecto de Sierra desde entonces tendía a emancipar la enseñanza del Estado, al término de hacer de la Universidad una persona jurídica y al mismo tiempo imponerle al gobierno la obligación perpetua de subvencionarla. La enseñanza superior debía estar bajo la tutela de un cuerpo técnicamente competente.²⁶ La nueva Universidad agrupaba la Preparatoria, las escuelas especiales (facultades) y la de Altos Estudios, que era la novedad educativa, pues pretendía, entre sus objetivos, ofrecer estudios de posgrado (aunque también admitía alumnos de Preparatoria), proporcionar a los alumnos y profesores los medios para llevar a cabo investigaciones científicas y formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales.²⁷ En el discurso de inauguración del 22 de septiembre, Sierra mencionó que su deseo era que en la Universidad se enseñara a pensar y a buscar.

Notas de la lectura

¹ En realidad todos los mexicanos económicamente activos eran profesionales y los que hoy conocemos como tales eran llamados profesionistas liberales según la Nomenclatura de Ocupaciones de 1912, p. 12 (adoptada por el Instituto Internacional de Estadística).

Profesiones liberales:

1. Cultos: sacerdotes católicos y de cultos: sacristanes.
2. Judiciales: abogados, notarios y agentes de negocios.

3. Médicos: médicos, alópatas y homeópatas: dentistas y parteras, farmacéuticos y boticarios, enfermeros, veterinarios y flebotomianos, curanderos.

4. Profesores de instrucción, periodistas y escritores, arquitectos, ingenieros, pintores, artistas, escultores, dibujantes, fotógrafos, químicos (no industriales), mecanógrafos y taquígrafos, artistas, actores y actrices, bailarines, profesores de música, músicos, cantantes, coristas, profesores de esgrima, baile.

² Dollero, 1991, p. 40.

³ Vera Estañol, 1957, p. 39.

⁴ González Navarro, 1956, p. 237. En 1900 se gastó 72% del presupuesto de educación oficial en la educación primaria, 10% en la secundaria y el 17% en la profesional.

⁵ Baranda, 1900, p. 55.

⁶ *Memoria Sinaloa*, 1896, p. 168.

⁷ *Memoria Morelos*, 1875, p. 15; AHEM, Ley Orgánica

de Instrucción Pública, 1910, p. 1

⁸ *Guanajuato. Leyes, estatutos*, decreto del 29 de diciembre de 1904.

⁹ *Exposición de motivos*, en Colección Decretos Jalisco, 1908, p. 435.

¹⁰ *Memoria Nuevo León*, 1908, 1909, 1911; Ordóñez, 1938, t. VI, pp. 196, 199.

¹¹ *Coahuila, Reseña Geográfica y Estadística*, 1909, p. 32. Sin embargo, después esta escuela tecnológica fue nuevamente preparatoria. A pesar de que Nuevo León ofrecía más carreras que Coahuila, esta última entidad tuvo casi el triple de profesionistas.

¹² *La Instrucción Pública*, 1894, t. I, p. 13.

¹³ Lanuza, 1924, p. 339

¹⁴ No se pudo encontrar una cifra exacta de todos los estudiantes provincianos que en determinados años estudiaban en las escuelas profesionales. Un ejemplo es revelador: en 1908 había en la Escuela Normal de Profesores 19 alumnos de los estados y 12 del D.F. *Boletín Instrucción*, 1908, t. IX, p. 443

¹⁵ Vaughan, 1982, t. I, p. 133.

¹⁶ *Biografía Villada*, 1979, p. 107.

¹⁷ Compárense los números absolutos con las demás categorías profesionales. La profesión clasificada según el sistema Bertillón, empleado por Antonio Peñafiel, de la Dirección General de Estadística, arroja los siguientes números: 757 754 mexicanos empleados en la industria, 67 672 en los transportes, 238 133 en el comercio, 38,852



en la fuerza pública, 25 188 en la administración pública, 62 207 en las profesiones liberales 22 733 propietarios y rentistas (no vemos cómo esto puede ser una profesión), 3 880 880 en trabajos domésticos, 360 014 en diversas ocupaciones, 4 808 994 improductivos (profesión desconocida). Bajo un criterio actual los profesionistas liberales serían demasiados, pues sobre esta cantidad habría que restar los sacerdotes, bailarines, etc., por otra parte incluidos para realizar estas estadísticas. El D.F. tenía 8 703 hombres profesionistas y 2 188 mujeres; le seguían Jalisco con 5 838 y 1 431, Michoacán con 3 327 y 663, Puebla con 3 319 y 751, y Guanajuato con 3 226 y 650. El nivel académico y el número de carreras de las instituciones de educación superior de las entidades concuerda con el número de profesionistas. Resumen *Censo General*, 1905.

¹⁸ 47.20% eran agricultores y 18.07% artesanos e industriales. Hermsillo Adams, 1980.

¹⁹ Palavicini, 1912, p. 89.

²⁰ *Boletín Instrucción Pública*, 1903, t. I pp. 450-455.

²¹ Bulnes, 1920, p. 251. A pesar de que el autor publicó

este libro en 1920, vivió durante el Porfiriato.

²² *Boletín del Instituto Científico y Literario del Estado de México*, T. II, núm. 6, septiembre 8, 1899, p. 85. Dicho aparato se funda en un principio que dice: "El cansancio general puede conocerse por el de un solo músculo del cuerpo. El ergógrafo se compone de un anillo que se coloca en el dedo mayor de una mano del alumno; el anillo se ata una cuerda que pasa por la garganta de una polea y tiene en la extremidad opuesta una pesa. Esta a su vez está en comunicación con un puntero, que inscribe líneas sobre un papel pegado en un cilindro giratorio. Cuando el dedo se encorva, el puntero traza una línea vertical, tanto más corta cuando mayor es la fatiga". Se esperaba que se perfeccionara el aparato y se demostrara la exactitud del principio que le servía de base.

²³ Dumas, 1986, t. II, p. 272

²⁴ Dumas, 1986, t. II, p. 273.

²⁵ Dumas, 1986, t. II, p. 430.

²⁶ Sierra, 1948a, t. VIII, pp. 73, 77.

²⁷ *Ley constitutiva*, 1910, pp. 3-4.



TEMA 4. Práctica docente, surgimiento de instituciones formadoras de docentes y escuela pública

LECTURA: EL MAESTRO DURANTE EL PORFIRIATO Y LA REVOLUCIÓN*

Con los principios de paz, orden y progreso, el general Porfirio Díaz inauguró un nuevo periodo de la vida de México, que se prolongó a lo largo de 35 años. Edificar un país y una economía, de acuerdo a los principios positivistas de la época, requirió de la creación de instituciones formadoras de docentes nutridas con estas premisas.

Luz Elena Galván analiza lo realizado durante el Porfirato en materia de formación de profesores de educación elemental y el tipo de desempeño profesional que estos realizaron en su cotidianidad, así como el comportamiento del Estado con los maestros y cómo se dió la participación de algunos de ellos en el movimiento revolucionario de 1910-1917.

La postura de estos maestros en el periodo post-revolucionario y del Estado frente a la formación y ejercicio docentes es objeto de estudio de la siguiente unidad del curso.

ANTECEDENTES

Época colonial. El siglo XVI marcó el inicio de la colonización española en el Nuevo Mundo. En la época colonial la principal actividad comercial de América consistía en proveer a la economía europea de materias primas y metales preciosos, principalmente. Esto implicó que su mercado interno no fuera de importancia para los empresarios ni de los países europeos ni de América misma (cfr. Roberts 1978:37).

La formación colonial mexicana se puede considerar como resultado de un proceso de adaptaciones impuestas por el sistema económico mundial. Esta articulación económica se realizó por medio de la producción y exportación de plata. Además de la minería, otras actividades atrajeron capital y movilizaron grandes cantidades de mano de obra: cultivos tropicales, pesca, caza y explotación forestal dedicadas fundamentalmente a la exportación (cfr. Gunder Frank 1976:274).

Sin embargo, ninguna de estas actividades llegó a tener la importancia de la producción de plata. Chanue comenta al respecto que "sin la plata del Nuevo Mundo,

* Luz Elena Galván. "El maestro durante el Porfirato y la Revolución" en *Los maestros y la educación pública en México*. México, Ed. CIESAS, 1985, pp. 164-193.

las especies, la pimienta, la seda, y las piedras preciosas, no podrían haber sido adquiridas por occidente". La plata colocó a México en el centro del desarrollo del capitalismo, aunque con un papel especializado (cfr. Palerm 1976:14).

El camino por medio del cual el capitalismo llegó a invadir la esfera de las manufacturas fue el de la formación de un sistema económico mundial en el que América y su producción de plata tuvieron un papel relevante (*ibid.*:15). Los centros mineros de donde se extraía la plata no se desarrollaron como enclaves. Por el contrario, alrededor de ellos se organizó una estructura importante de producción agroganadera: las grandes haciendas, tipificadas por el Bajío, y los ranchos tipificados por los Altos de Jalisco.

La minería patrocinada por el Estado se aplicó a generar y desarrollar su propia infraestructura, las economías externas que necesitaba, y en general, la estructura productiva de la región. Por otro lado también trajo consigo el desarrollo de un sistema de transporte. Se construyó una red muy extensa de caminos por la que pudieron circular tanto los cargadores como los arrieros, los carros y las carretas. Junto a los caminos se ubicaron fuertes para dar protección militar al transporte, mesones y posadas (*ibid.*:21). El Estado conformó por medio de esta protección extraordinaria a la plata, tanto la economía como la sociedad coloniales, y determinó así el futuro de la nación mexicana.

Por otro lado, la producción de plata se articuló firmemente con la producción agroganadera, sobre todo por medio de las haciendas y de la apropiación directa de éstas por los mineros. Se puede decir que la articulación de la Nueva España al exterior se realizó por medio de la producción de plata, la cual a su vez articuló hacia el interior a los diversos tipos de haciendas, y a través de ellas a las comunidades indígenas. De esta manera la organización económica total pudo funcionar en beneficio de la producción de plata (*ibid.*:44).

La formación colonial mexicana fue parte de un sistema mayor que la incorporó y obligó a funcionar según sus propios fines. Nueva España participó directamente en el proceso de gestación de los principales centros capitalistas de los siglos XVI a XVIII, y a su vez inició su condición de nación económicamente dependiente de ellos (cfr. Semo 1977:111). La importancia de la minería en la economía novohispana no decreció con la Independencia; durante el siglo XIX fue una fuente de inversión muy atractiva para el capital extranjero. Las actividades de exportación eran básicamente extractivas; afectaban directamente al campo. En este sistema el papel económico de las ciudades era esencialmente estéril. No se había establecido una verdadera división del trabajo entre campo y ciudad.

Desde esta época se dió en América Latina un claro impacto de la economía europea sobre los patrones de urbanización. El desarrollo urbano era parte integral de América Latina, y la función de las ciudades era de control, en sentido represivo, y de administración del territorio mismo. Este sistema urbano daba prioridad a las necesidades de los imperios (cfr. Roberts 1978:39).

Durante la Colonia la ciudad de México tuvo la primacía, principalmente por el sistema de comercio que regía a la Nueva España. A mediados del siglo XVII la ciudad de México era la mayor de América y el centro comercial más importante de Hispanoamérica, porque a través de ella fluían los productos de reexportación para el Perú, Manila y el Lejano Oriente. Las flotas de España y la Nao de China tenían sus terminales en la ciudad de México (cfr. Semo 1977:152).

Los españoles establecieron varios tipos de asentamientos urbanos durante la Colonia. La mayoría de ellos se localizaban en lugares previamente poblados. En esta primera organización urbana colonial destacó la ciudad de México, capital y principal asiento económico y administrativo desde la que emanaba el poder político y hacia la que se enviaban productos de todo el virreinato (cfr. Unikel 1976:19).

El papel de la ciudad colonial consistió en concentrar y de esta manera alentar la fuerza de persuasión y la fuerza de coerción de la metrópoli en el cuerpo de la sociedad colonial; para ello los españoles necesitaban de una base urbana. De aquí que en América surgiera un sistema urbano creado con el objetivo básico de sostener el sistema de explotación colonial (cfr. Singer 1975:29).

La Reforma Borbónica de 1786 trajo consigo una desarticulación dentro del sistema colonial. Al mismo tiempo, implicó un cierto reordenamiento del sistema urbano por cuanto significó el reforzamiento de la importancia de las otras ciudades, en las que recayó parte de las nuevas funciones (cfr. Unikel 1976:19). La función comercial de la ciudad poco a poco fue ganando importancia. Varias ciudades se convirtieron en centros importantes de redistribución de mercancías entre diferentes regiones de la misma colonia. En la medida en que algunas ciudades se enriquecieron las comodidades de la vida urbana atrajeron a grandes latifundistas que pasaron a residir en ellas, gastando parte de sus rentas en servicios urbanos (cfr. Singer 1975:32).

Siglo XIX. La característica fundamental de la economía mexicana a partir de la conquista fue la dependencia. Durante el siglo XIX México se integró al mercado mundial como productor de materias primas baratas y comprador de productos elaborados caros. Esto estaba relacionado con la economía de los Estados Unidos, que tenía como fin asegurar fuentes de abastecimiento para sus industrias, que surgieron de la innovación tecnológica. A partir de la República Restaurada, Estados Uni-

dos empezó a invertir capital para sacar ganancia directa, buscando nuevas fuentes de inversión para el control de materias primas (cfr. Roberts 1978:46).

México iba a ser el país de América Latina de donde los norteamericanos obtendrían la mayor parte de sus materias primas. Se iniciaba la llamada "penetración pacífica" de capital extranjero al país. Esta penetración se dio durante el Porfiriato al crearse una infraestructura moderna que facilitó el desarrollo a escala nacional. También se inició el fortalecimiento del Ejecutivo, y la concentración del poder en él (cfr. Córdova 1972:9-15). A todo esto se añadió el que los Estados Unidos habían terminado su guerra civil y estaban en posición de empezar a establecer preponderancia industrial. Ellos necesitaban, como ya se dijo, materias primas baratas, y para sacarlas de nuestro país a bajo costo era necesaria la construcción de una red de comunicaciones, de aquí el interés en los ferrocarriles.

En un principio, el Congreso de México se opuso a que a los norteamericanos se les dieran concesiones para la construcción de ferrocarriles. No fue sino hasta 1880 que éstas se empezaron a otorgar, debido a que Díaz logró que el Congreso aprobara una ley en base a la cual las compañías ferroviarias extranjeras, especialmente las norteamericanas, gozaban de toda clase de facilidades para establecerse en el país. Las concesiones contaban con fuertes subsidios, ya fuera en tierras o en efectivo, y además se permitía a las compañías que fijaran el trazo de la vía (cfr. Velasco 1958:230). En 1896 los norteamericanos habían invertido en México, cerca de 200 millones de dólares, distribuidos del modo siguiente:

Concepto	Millones de dólares	Porcentaje
Ferrocarriles	100.6	55.3
Minería	69.0	25.0
Agricultura	12.0	6.0
Servicios	5.6	2.8
Petróleo	1.5	0.7
Comercio	1.5	0.7

(Fuente: Velasco 1958:232)

Esta inversión fue aumentando poco a poco y en 1902 la inversión global era de 500 millones de dólares; 281 millones correspondían a los ferrocarriles y 95 a la minería; estos dos renglones comprendían tres cuartas partes del total. El capital restante se distribuía en haciendas, ranchos y granjas, con un total estimado de 28 millones; en manufactura y fundiciones, cerca de 10 millones; en bancos y otras instituciones financieras; 7 millones: en laboratorios y refinerías, 7 millones, y "en servicios públicos otro tanto" (Zorrilla 1966:127).

Para 1902, las inversiones de los norteamericanos se encontraban distribuidas así por todo el país:

Entidad	Millones de dólares
Distrito Federal	320 852 000 (de los cuales 281 800 000 eran créditos para ferrocarriles)
Coahuila	48 700 000
Sonora	37 500 000
Chihuahua	32 000 000
Oaxaca	14 000 000
Nuevo León	11 000 000
Sinaloa	7 000 000
Durango	7 000 000
Veracruz	4 455 000
Guanajuato	3 000 000
Estado de México	3 000 000
Territorio de Baja California	2 374 000

(Fuente: Callahan 1932:510)

En 1911, la inversión era de 1500 000 000 en oro y de aquí el 80% estaba concentrado en la industria minera y en los ferrocarriles (cfr. Meyer 1968:26). En ese mismo año del total del capital invertido en México el 64.46% correspondía a los norteamericanos y el 19.58% a los ingleses (cfr. González Navarro 1974:11).

Esta fuerte inversión norteamericana hizo que nuestras exportaciones variaran considerablemente. Así tenemos lo siguiente:

Años	Países	% de exportación
1877-78	De México a Europa	56.8
1877-78	De México a Estados Unidos	42.1
1910-11	De México a Europa	21.5
1910-11	De México a Estados Unidos	76.4

(Fuente: García Cantú 1971:271)

Como se podrá ver, durante el Porfiriato el capital de los Estados Unidos tuvo preponderancia sobre otros capitales extranjeros.

URBANIZACIÓN, EL CASO DE LA CIUDAD DE MÉXICO

La Independencia significó un cambio de metrópoli. La ciudad continuó desempeñando sus antiguas funciones

en el plano económico. La partida tributada del excedente permanecía dentro de las fronteras nacionales, principalmente en la propia ciudad donde aparece una nueva burocracia estatal. El carácter parasitario de la ciudad se acentuó (cfr. Singer 1975:34).

La hegemonía comercial, cultural y política que ejercía la ciudad de México sobre el resto del país sufrió alteraciones significativas. Nuevas entidades empezaron a adquirir importancia, como Nuevo León, provincia en la que se refugió parte de la población del centro. Posteriormente, durante la guerra de Secesión de los Estados Unidos, Monterrey se benefició mucho con el tráfico de armas (cfr. Moreno 1972:168). Otro caso fue el de San Luis Potosí, que surgió como centro distribuidor de los productos importados que llegaban por Tampico, lo que hacía que creciera más rápido que la ciudad de México; en el occidente Guadalajara jugó el mismo papel, debido a los productos extranjeros que llegaban por el puerto de San Blas (*ibid.*:170).

Desde mediados del siglo XIX la ciudad de México manifestó interés por recuperar sus sistemas de control. A fines de 1870 se iniciaron mejoras en las comunicaciones; se tendieron líneas de telégrafo que unían a la capital con otras ciudades, se expandió el sistema de carreteras y se inició la construcción de ferrocarriles. También algunas industrias, como la de papel, la textil y la de materiales de construcción dieron señales de vida (cfr. Davies 1974:154).

Sin embargo, no fue sino hasta el Porfiriato (1876-1910) que se estableció un gobierno central, política y económicamente fuerte, que ayudó a que la ciudad de México recobrara su antigua primacía. Se inició una nueva reordenación del país a partir del centro. Con este fin se suprimieron las alcabalas y sobre todo, se dieron concesiones para la construcción de ferrocarriles.

Se pensaba que los ferrocarriles darían lugar al desarrollo de México, pero la realidad fue que, debido a las mismas concesiones, las vías férreas no se construyeron de acuerdo con los planes originales, sino fueron trazadas de acuerdo a los intereses de los capitales extranjeros invertidos. Así, sólo las ciudades principales del centro, las de la frontera norte y Veracruz fueron beneficiadas, y extensas regiones del sur y de la costa del Pacífico quedaron abandonadas. Los ferrocarriles devolvieron a la ciudad de México su antiguo lugar de centro monopolizador de la riqueza nacional, con lo cual se legitimó la capacidad del régimen porfiriano de imponer los intereses del grupo gobernante sobre los de la nación. El gobierno logró centralizar las finanzas y controlar el acceso a los mercados del capital extranjero (cfr. Moreno Toscano 1972:184).

Los cambios que provocaron la nueva primacía de la ciudad de México, la construcción de ferrocarriles y la entrada de capital extranjero fueron la integración de un

mercado no nacional sino para beneficio de los exportadores de productos primarios y los comerciantes e intermediarios de la ciudad de México, y la vinculación del país a la economía del norte y al mercado mundial que ésta representaba (*ibid.*:58).

CREACIÓN DE LAS ESCUELAS NORMALES PARA PROFESORES Y PROFESORAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO DURANTE EL PORFIRIATO.

Política educativa. La idea sobre la necesidad de educar a la población la encontramos claramente expresada desde la Independencia. Hombres como José María Luis Mora y Lucas Alamán tuvieron gran confianza en la nueva nación y en el poder transformador de la educación.

Se propuso aumentar el número de escuelas primarias, lo que hacía necesario preparar maestros. Esto representaba un problema, ya que el gremio de maestros fue abolido en 1814 y el ayuntamiento de la ciudad de México se hizo cargo de examinarlos y darles licencias. Esta situación continuó después de la Independencia. La primera escuela normal fue la lancasteriana, que se abrió en la segunda mitad de 1823, pero subsistió poco tiempo debido a la falta de estudiantes (cfr. Tank 1977:140). En esta época las normales respondían al deseo de mejorar y uniformar la enseñanza. Se hicieron varios intentos de crear escuelas normales en la ciudad de México, pero ninguno se concretó debido a la situación política y económica por la que atravesaba el país en los primeros años de su vida independiente.

Con la Constitución de 1857, se pensó que la educación daría a México un tesoro nacional común. Juárez dio en 1867 una ley para reglamentar las escuelas normales; aun cuando en el D.F. no existía ninguna, había diversas instituciones en donde se impartían cursos de pedagogía (Escuela Nacional Secundaria de Niñas, Escuela de las Vizcaínas y la Escuela Nacional Preparatoria). De todos estos esfuerzos el que tuvo mejores resultados fue el de la Compañía Lancasteriana, que formaba monitores que servían como maestros de otros niños. Este sistema resolvió en un principio la carencia de maestros seculares, y en general la compañía sirvió casi como el único medio de formar maestros hasta la fundación de las escuelas normales a finales del siglo XIX.

Durante el Porfiriato la política general se encaminaba al ideal de orden y progreso para pacificar al país. Para lograr ese propósito se pensó en implantar la educación positivista, que había sido introducida a México por Gabino Barreda en 1867. Para realizar el proyecto de Barreda era necesario que la educación se iniciara desde la primaria y que todos los mexicanos asistieran a la escuela; por tanto la instrucción primaria debería ser obligatoria. Esta obligatoriedad no sólo implicaba contar con

los planteles adecuados, sino también con maestros preparados dentro de la ideología positivista. Dentro de este marco surgieron las escuelas normales en la ciudad de México.

Creación de las escuelas normales en el Distrito Federal. Tanto la Escuela Normal de Profesores como la de Profesoras de la ciudad de México se crearon tardíamente, durante el Porfiriato. En cambio en los estados se fundaron varias escuelas normales antes de este periodo. La explicación la podemos encontrar en el hecho de que a partir de la Reforma Borbónica la ciudad de México empezó a perder la importancia que tenía y fue superada por otras entidades. Como ejemplo podemos mencionar a San Luis Potosí, en donde se fundaron dos escuelas normales, una para hombres en 1848 y otra para mujeres en 1868. Zacatecas, región minera ligada a San Luis Potosí, también adquirió importancia y en 1870 se fundó la escuela normal para hombres. Guanajuato, región minera por excelencia, tuvo cinco normales, fundadas entre 1853 y 1871. En Nuevo León se creó en 1870 la Escuela Nacional para Varones. En Sinaloa se fundó la Escuela Normal Mixta en 1873.

A fines del siglo XIX, con la introducción de los ferrocarriles, adquirieron importancia económica otros estados. En ellos también se crearon escuelas normales, que respondían a las necesidades creadas por la urbanización capitalista. La influencia del ferrocarril fue de vital importancia en la urbanización de diversas ciudades. La construcción de ferrocarriles significó el comienzo de una centralización más aguda en América Latina. Consecuencia de esto fue la primacía urbana: una ciudad es varias veces más grande que las otras (cfr. Roberts 1978:53). La ciudad de México fue la más beneficiada. Además se logró asegurar la paz, ya que los ferrocarriles unían al país y por lo tanto era más fácil controlar las revueltas. Los ferrocarriles propiciaron la migración a la capital en busca de trabajo, de mejores sueldos, de mejores condiciones de vida. Esto hizo que la población de la ciudad de México aumentara poco a poco, y que fuera necesario incrementar los servicios públicos.

En México (por la ley de 15 de abril de 1861) la educación era gratuita, y obligatoria la enseñanza primaria (por la ley del 2 de diciembre de 1867). Era necesario crear escuelas para la creciente población, y por supuesto preparar maestros para ellas, pero no fue sino hasta el 24 de febrero de 1887 que se inauguró la Escuela Normal para Profesores. Un año más tarde se envió a los gobernadores de los estados una circular en la que se les pedía que enviaran alumnos a la normal de la capital, con el fin de unificar la preparación del profesorado. Llegaron alumnos de Oaxaca, Guerrero, Hidalgo, Morelos y Nuevo León; todos estos estados se comunicaban por medio de ferrocarriles con la ciudad de México (cfr. González Navarro 1965:665); sólo Oaxaca y Nuevo León contaban

con escuelas normales fundadas antes de 1888 y el hecho de que mandaran alumnos indica la atracción que empezaba a ejercer la capital.

A los alumnos que venían de fuera se les nombraba un tutor, ya que en un principio no había internado en la escuela. Estos alumnos estaban pensionados por sus estados y además había 80 pensiones costeadas por el erario nacional para quienes se distinguieran por su aplicación. Por otro lado, a todos aquellos alumnos que concluían los cursos se les daba trabajo en las escuelas oficiales del Distrito Federal y de los territorios (Archivo del Centro Nacional de Documentación Pedagógica -en adelante lo citaremos como Archivo CNDP- 1867:11-38/26 [011]12).

En 1910 se pedía que la escuela tuviera un internado dado el gran aumento de alumnos, ya que de los 300 que había cerca del 50% provenían de los estados y estaban pensionados por éstos (cfr. *La Enseñanza Normal*, enero-junio 1911:148). La Escuela Normal para Profesoras se creó tres años después de la de varones, el 10. de febrero de 1890. En la ceremonia de inauguración, el director de la Normal para Profesores, Miguel Serrano, decía que esperaba "que así como el siglo XVIII dio al hombre la libertad por medio de la educación, el siglo XIX diera a la mujer la igualdad por medio de ella" (González Navarro 1965:666). Esta escuela tuvo gran demanda y en 1895 fue necesario cerrar la inscripción por falta de cupo. Siempre fue mayor la inscripción en la Normal para Profesoras que en la de Profesores, y para 1905 en la de varones había 109 alumnos y en la de mujeres había 284 alumnas. En cuanto a los alumnos graduados, en ese mismo año, hubo 10 en la de varones y 58 en la de mujeres. Este aumento de maestras trajo como consecuencia que pronto se despreciara su oferta de trabajo, con lo cual bajaban cada vez sus sueldos, en cambio los servicios de los maestros fueron cada vez más codiciados. Sin embargo, los hombres buscaban carreras más lucrativas, y por lo tanto, abandonar el magisterio.

Los muebles y útiles adecuados tanto para la Escuela Normal para Profesores como para la de Profesoras, fueron importados de los Estados Unidos y de Europa, lo que indica una tendencia a ser dependientes de los países industrializados. Incluso en el aspecto intelectual también se inicia la dependencia de los avances extranjeros; en 1905 la escuela normal trató de mejorar las condiciones del personal docente, por medio de misiones pedagógicas enviadas a Estados Unidos (*ibid.*:136). Esto tiene relevancia si se recuerda que Justo Sierra, Ministro de Educación, pensaba en una "Escuela Normal que formara a los maestros que establecieran la nueva ideología..." (Zea 1956:175). Posteriormente en la ley de 1908 se decía que "se enviarán al extranjero maestros aptos, a efecto de que hagan los estudios que en cada caso se les prescriben" (Archivo CNDP 1908:11-38/011/2). De este mo-

do se iba formando a los maestros para que respondieran a un sistema capitalista que poco a poco iba echando raíces para su desarrollo posterior. Restaba confirmar si estos maestros, formados dentro de una estructura capitalista, iban o no a actuar de acuerdo con el papel que se les asignaba como "reproductores" del sistema.

Planes de estudio de las Escuelas Normales de Profesores y Profesoras del Distrito Federal. En los planes de estudios de 1887 y 1902 es notoria la gran importancia que se dio al área físico-artística, ya que las materias que la integraban se impartían durante toda la carrera y las de otras áreas no. El maestro que estudió de 1887 a 1908 salía mejor preparado en materias del área físico-artística que en las de otras áreas y por lo tanto ese tipo de materias eran las que mejor enseñaba. Esto correspondía quizá a que durante el Porfiriato se necesitaba la formación de un tipo determinado de ciudadano que estuviera siempre de acuerdo con el régimen y que no tuviera bases para impedir cambios de tipo económico, político o social. Llama también la atención la importancia que se le daba a los ejercicios militares, ya que este tipo de prácticas se hacían durante toda la carrera. Esto deja ver el estado de tensión en que se encontraba el país y la necesidad que tenía el gobierno de preparar militarmente (aunque fuera de forma superficial) a los ciudadanos, para poder contar con ellos en algún momento determinado.

Del plan de 1887 al de 1902 se nota un ligero cambio en el área científico-humanística, ya que se introdujeron nuevas materias y se aumentó el número de cursos; aparecieron materias como Antropología y Nociones de Sociología.

Sin embargo el cambio real vino en el plan de 1908, en el que se dio el mismo número de cursos para todas las áreas. Esto se podía deber a la Ley de Educación Primaria de 1908, en la que se decía que la educación "será íntegra, es decir, tenderá a producir simultáneamente el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético de los escolares" (*ibid.*:2). Esto podía ser resultado de las presiones que se empezaban a sentir en contra del régimen de Díaz a partir de 1900, ya que surgieron una serie de manifiestos en los cuales, entre otras solicitudes se pedían cambios dentro de la educación. Los planes de estudio durante el Porfiriato son reflejo de la política general asumida en el país.

Papel del maestro durante el Porfiriato y la Revolución. El proceso de urbanización se aceleró durante el Porfiriato debido al mayor crecimiento demográfico de las principales ciudades del país, que eran las localizadas en los puntos clave del sistema de transporte ferroviario recién integrado (cfr. Unikel 1976:23).

El maestro formado durante este periodo se desarrollaba bajo la influencia de una estructura capitalista y en una ciudad urbanizada, y por ello tenía mejores oportunidades económicas y sociales que en el campo. Por otro

lado la urbanización traía consigo cambios en las estructuras económicas, políticas, y sobre todo en las sociales. En 1895 la clase alta representaba el 1.44% de la población del país; la clase media el 7.78% y el 90.78% restante correspondía a las clases populares (cfr. Iturriaga 1951:28). Estas tenían pocas oportunidades de ascenso ya que se necesitaba mano de obra barata para la industrialización del país; Díaz tenía problemas para pagar la deuda externa y los únicos que podían ayudar a pagarla eran los hacendados, por esto los apoyó tanto, aun en perjuicio de las clases desposeídas.

A pesar de que se dijera que existían las mismas oportunidades para todos y que todos debían recibir educación, esto no era así. La prueba es el alto índice de analfabetismo que había en México. En 1900, de 13 607 260 habitantes estaban alfabetizados solamente 2 185 761, lo que representaba un 16.06%; en el Distrito Federal, de 541 516 habitantes sólo estaban alfabetizados 208 742, lo que representaba un 38.54% (cfr. Martínez Jiménez 1974: apéndices).

No es extraño que aun cuando se planeara que las clases populares tuvieran acceso a la educación normal esto no fuera así, como sucedió en el caso de la Escuela Normal para Profesoras. Al fundarse la escuela se tenía la esperanza de que "...la profesión de maestra abra nuevos horizontes a la mujer mexicana, sobre todo a la pobre, que no ve más oportunidades honestas de ganarse la vida, que la servidumbre y la costura, ni sabe cómo colaborar en el progreso de su país y de su época (Constantino 1971:27).

Sin embargo la clase baja no era la que ingresaba a la normal, ya que para entrar era necesario haber cursado la primaria, lo que indicaba que los padres contaban con una determinada posición que permitía que sus hijos en lugar de trabajar pudieran estudiar. Así, era más bien la clase media la que ingresaba. No hay que olvidar que esta clase fue una creación del Porfiriato; durante este periodo no era muy numerosa y estaba formada por profesionistas y burócratas.

Ahora bien, una estratificación que se basaba en la educación podía asegurar el *status* de clase. Esto justificaba al mismo tiempo la expansión capitalista, al retener a determinados sectores de la población dentro de la clase baja, de donde se obtenía la mano de obra no calificada. Estas personas, al no contar con la instrucción básica requerida, sólo buscaban sobrevivir, ya que no podían competir en un sistema donde el "credencialismo" era cada vez mayor (cfr. Roberts 1978:55).

Es importante ver también el lugar donde las escuelas normales fueron establecidas, ya que la ciudad de México se dividía en ocho "cuarteles". De éstos unos eran residenciales, otros muy pobres, y otros eran intermedios. Fue precisamente en uno de estos últimos, el cuartel 2, en donde se fundaron ambas normales. El cuartel 2,

era una parte muy poblada de la ciudad y tenía el grado más alto de mortalidad (65%). Estaba habitado por personas de la clase media y baja; había muchas vecindades poco higiénicas. Se encontraban ahí algunas industrias: curtidurías, fábricas de cola y depósitos de hilacha para fabricar papel y cartón. Urgía mejorar la provisión de agua potable y proseguir las obras de saneamiento. Era necesario destruir las barracas de las plazuelas de Misioneros y de la Candelaria, y prohibir en esta última la venta de carnes y alimentos descompuestos. Había que evitar además el "exagerado desaseo del mercado de la Merced" (cfr. González Navarro 1974:145). Esta descripción nos da idea de los lugares en que se encontraban situadas las normales y del tipo de su población escolar. Por su parte Irene Motts afirma que la Escuela Normal para Profesoras "era muy decente y asistían muchachas decentes. Además, tenía fama de ser una magnífica escuela para señoritas, debido a que el profesorado estaba muy bien preparado" (Motts 1973: 144).

El estado asignó a los maestros la tarea de "...cambiar la faz de la República, modificar el estado intelectual de nuestro pueblo, transformar el modo de ser de nuestra personalidad e impulsar vigorosamente en el sendero del progreso a nuestra patria" (*El Escolar Mexicano*, 13 de julio de 1889:6); sin embargo eran menospreciados tanto económica como socialmente. En su Manifiesto de 1906, Flores Magón comenta que la "noble profesión del magisterio" ha sido de las más despreciadas y de las peor pagadas, ya que con sus sueldos sólo se puede vivir en condiciones muy inferiores a las del resto de los profesionistas. De aquí que el porvenir que el magisterio ofrecía a sus nuevos alumnos sea sólo el de una "mal disfrazada miseria" (cfr. Constantino 1971:60). La norma para tasar el salario de los maestros, era el de los cocheros. El salario de un maestro giraba alrededor de 25 pesos al mes, y en cambio el de un obrero en cualquier fábrica era de 43 pesos aproximadamente. Aun los voceros del gobierno reconocían que estos sueldos eran más bajos que los de soldados, sirvientes y conductores de tranvías (cfr. González Navarro 1965:602 y Rosenzweig 1965:413).

Esta situación se agravaba cada vez más con la atracción que ejercía la metrópoli sobre el resto del país. Como ya se dijo, la urbanización dio mejores oportunidades de estudio y de trabajo, y por consiguiente, posibilidades de mejorar las condiciones de vida de los inmigrantes. Para 1910 los alumnos de la normal que venían de los estados se quedaban en la ciudad de México, por los mejores sueldos y por las oportunidades de trabajo que ésta ofrecía debido al creciente aumento de la población (cfr. *La Enseñanza Normal*, enero-junio 1911:146). Los estados, por su parte, justificaban los malos sueldos debido al "bajo nivel intelectual de sus cuerpos docentes"; así se cumplía la "ley biológica" que se refiere a que al Distrito Federal "acuden los más aptos y se quedan en la periferia

del país los menos diestros" (*ibid.*: 147). Como consecuencia tenemos el aumento de la centralización en la ciudad de México.

A todo esto se añadía que muchos de los egresados de las normales se dedicaban a otra carrera profesional después de haber concluido sus estudios. El título les servía a manera de "pasaporte" para ingresar a las universidades del país: "Cada maestro normalista mexicano, con excepciones contadas, se ha abandonado, hasta hoy, al solo instinto de vivir, como cualquier otro profesionista. Esto le ha restado a la Patria progreso" (*ibid.*: 146). Al ser la educación parte muy importante del sistema capitalista, existía una queja constante porque ésta no había impulsado lo suficiente al país. Las autoridades estaban conscientes de esta situación. Justo Sierra vio la necesidad de mejorar las condiciones de vida del magisterio, pero sus demandas de aumento de salarios tropezaban con Limantour, Ministro de Hacienda, a quien le envió una carta en la que le decía que el profesor necesitaba alicientes y que por lo tanto "si sabe usted de alguna fábrica en que los hagan de acero o de palo, que no tengan necesidades morales ni físicas, mándeme el catálogo de precio para que encarguemos los 10 o 20 millones que la República necesita" (González Navarro 1965:605). Esto refleja la lucha continua entre la necesidad de educación y la tendencia a reducir el presupuesto arguyendo que otros problemas eran más importantes y debía dárseles mayor presupuesto.

El aparato educativo es un aparato ideológico que contribuye a la reproducción de las relaciones de producción; uno de los encargados de llevar a cabo esa reproducción es el maestro, sin embargo el Porfiriato fue incapaz de asimilarlo, e inconforme con la crisis económica se unió al movimiento revolucionario. El maestro no tenía la misma categoría social que se otorgaba a cualquier otro profesionista; resentía esta actitud y con el tiempo se declaró enemigo del régimen.

Se esperaba que los maestros fueran reproductores del sistema, pero al no recibir del gobierno los beneficios sociales y económicos deseados se rebelaron y empezaron a difundir las ideas revolucionarias. El profesor Salvador Varela indica que los maestros hablaban sobre las ideas de los hermanos Flores Magón, ya que estaban de acuerdo con su Manifiesto de 1906, pero no dentro de las aulas de la normal, pues de ser así "los corrían...de por sí ganaban poco, y luego ya sin trabajo se morirían sus familias de hambre" (entrevista).

Los maestros de primaria formados durante el Porfiriato se veían involucrados en un sistema de educación capitalista que en lugar de unificar dividía a la población en "dos clases antagónicas en donde la burguesía domina sobre el proletariado" (Baudelot 1975:20). Por esto el maestro, factor de la reproducción del sistema, era un eslabón más de la cadena de industrialización urbana y

buscaba mejores sueldos para cubrir las nuevas necesidades que el mismo sistema creaba. Eran frecuentes los conflictos magisteriales que estallaban a manera de huelgas, de rebeliones intelectuales o bien simplemente de renuncia a la carrera para dedicarse a otra labor más lucrativa. Según Chesneaux "...los intelectuales pueden separarse de la clase dirigente y de la ideología y ligarse orgánicamente a las clases oprimidas y a la revolución" (Chesneaux 1977:52).

Resumiendo: la industrialización capitalista atrajo a muchos jóvenes a la ciudad con la ilusión de obtener un mayor *status* social y por supuesto mejorías de tipo económico. Sin embargo su sueldo, en comparación con sus necesidades (creadas por el mismo sistema) cada vez era menor, y llegó un momento en que la misma urbanización industrial capitalista fijó a estos maestros dentro de la incipiente clase media y no les permitió ascender en la escala social; la clase media no tenía acceso al poder. Todas estas condiciones provocaron que los maestros, descontentos con su situación, formaran parte del movimiento revolucionario de 1910.

Participación de los maestros de la ciudad de México en la Revolución. El movimiento revolucionario de 1910 marcó una nueva etapa dentro del desarrollo del Estado mexicano. La Revolución transformó al Estado de masas y dio lugar a un nuevo sistema de gobierno llamado populismo (cfr. Córdova 1972:28). El populismo fue sobre todo una forma de manipular a las masas para lograr el desarrollo capitalista del país; esto se logró ofreciendo reformas de tipo social, pero siempre limitadas a los intereses de la clase dirigente: las reformas sociales fueron empleadas como soportes del poder (*ibid.*:22).

El país siguió recibiendo al capital extranjero -en especial al norteamericano-, y siguió ligado a los intereses de la clase capitalista, de la cual se hizo depender el desarrollo de la nación. Para 1917 las inversiones norteamericanas en México ascendían al 40% del total de las inversiones de los Estados Unidos en el extranjero. Se continuó incrementando la inversión de capital en industria del petróleo (cfr. Alperovich 1966:138, 118).

El papel que los Estados Unidos jugaban en la economía mexicana aumentó su importancia después de la primera guerra mundial. El cuadro siguiente muestra el monto de las inversiones norteamericanas en México:

Años	Millones de dólares
1914	853.6
1919	908.9
1924	1 005.1
1925	975.2

(Fuente: Smith 1972:145)



Estas inversiones ya no abarcaban los ferrocarriles como durante el Porfiriato, debido a que las vías férreas fueron utilizadas también para abastecer a los revolucionarios y se convirtieron en el blanco de ataque de ambos bandos. Al igual que sirvieron para apuntalar la dictadura, sirvieron también para derrumbarla. En cuanto a la procedencia de las importaciones mexicanas tenemos:

País	1910-11	1924
Estados Unidos	55.2%	72.6%
Inglaterra	11.6%	7.6%
Alemania	12.5%	7.2%

(*Ibid.*)

Por otro lado, el periodo revolucionario aumentó también los problemas relacionados con la urbanización ya que las luchas e intervenciones militares en diversos puntos de la república, hicieron que muchas personas emigraran buscando un lugar más seguro donde vivir. Fue así como el Distrito Federal empezó a recibir a una población que en un principio era flotante y que después fue definitiva (cfr. González Navarro 1974:147). En las 10 entidades más pobladas de la República Mexicana el total de habitantes era:

Entidad	1910	1921
Jalisco	1 208 855	1 191 957
Oaxaca	1 140 398	976 995
Veracruz	1 132 859	1 159 935
Puebla	1 101 600	1 024 955
Guanajuato	1 081 651	860 364
Michoacán	991 880	939 899
Edo. de México	989 510	884 617
Distrito Federal	720 753	906 063
Hidalgo	646 551	622 241
San Luis Potosí	627 800	445 681
Total del país	15 160 368	14 334 780

(Fuente: Censos de población correspondientes)

Como se podrá ver sólo aumentó la población del Distrito Federal y Veracruz; la del resto de los estados bajó, e inclusive la población total de toda la república disminuyó en cerca de un millón de personas. El hecho de que haya aumentado la población en la ciudad de México implicaba la necesidad de extender los servicios

públicos a los nuevos habitantes que necesitaban vivienda, empleo, escuelas, transportes, etcétera. Sin embargo el capital era escaso, y se trató de evitar gastos de infraestructura urbana para apoyar preferentemente la rápida industrialización del país (cfr. Roberts 1978:82). Esto repercutió en la cantidad que, del total del presupuesto, se asignaba a la educación; entre 1918 y 1919, esa cantidad representaba solamente un 0.84% (cfr. Martínez Lambarry 1978:184-185).

El desarrollo económico de la ciudad de México se basaba en las industrias productoras de tejidos de seda, artículos de yute, calzado, sombreros de fieltro, harina, pastas alimenticias, conservas de productos vegetales y animales, dulces y chocolates, madera, papel, productos químicos, velas, vidrio, alfarería y loza, materiales para la construcción, productos metálicos y en la industria de las artes gráficas (cfr. Rosenweig 1965:348-384).

Además, el Distrito Federal actuaba como centro de operaciones de grandes casas comerciales, importadoras y exportadoras de productos tanto para la industria y la agricultura como para el consumo. Por otro lado, era en la ciudad de México en donde se encontraban las casas matrices de un buen número de empresas. A todo esto se aunaba el que a la ciudad de México llegaban la mayor parte de las vías férreas que se habían construido durante el Porfiriato. Se centralizaban cada vez más en el Distrito Federal las actividades económicas, políticas, sociales y culturales.

Desde 1909 algunos se habían unido a Madero, colaborando con el antirreeleccionismo. Al morir Madero los alumnos empezaron a repartir propaganda en contra de Huerta. También asistían a las reuniones que celebraba la "Junta Revolucionaria de Santa Julia"; entre otros alumnos podemos mencionar a Raimundo L. Báez, Adolfo Cienfuegos y Damián Alarcón. Posteriormente Báez tomó las armas y se fue a pelear a Tlaxcala, en donde murió durante un combate (cfr. Constantino 1971:97).

Varios alumnos de la normal murieron durante diversos combates en la república. Como ejemplos podemos mencionar a Gerardo Martínez, quien falleció en La Barca, Jalisco, en 1914 a las órdenes del General Dieguez; Arturo Noriega, quien murió al frente de un batallón de yaquis en Peón, Querétaro, a Jesús Castro, quien sucumbió en la batalla de Trinidad en 1915, y a Juan L. Bautista, quien era general del ejército cuando murió en una emboscada en Guanajuato (*ibid.*:97).

En 1914 se unieron al ejército de Obregón en Otates, Sinaloa, varios normalistas que pedían su adhesión al ejército revolucionario. Entre otros podemos mencionar a Adolfo Cienfuegos, Rubén Vizcarra, Benito Ramírez, Gabriel Leyva, Teófilo Alvarez, Elías Cortés, Roberto Acevedo, Damián Alarcón, José Juan Ortega, Agustín Tapia, Fernando Torres, Albino Vargas, Gregorio Lozano, Horacio Castilleja y Gerardo Martínez (*ibid.*:97). Para

1915 se unen al ejército del noroeste los siguientes normalistas: Juan L. Bautista, Gustavo Villatoro, Julio S. Hernández, Juan Manuel Contreras José Angel Cenicerros, Pedro P. Montero, Carlos y José Ibarra, Daniel Báez, Ignacio López, Carlos Cueva, José Castilleja, Pedro Cota y Pedro Corbalá (*ibid.*:98). Los normalistas que participaron en el ejército constitucionalista fueron Melitón Uribe, Feliciano Escudero, Melquiades Licono, Santiago Hernández, Daniel Montroy y Floro Ortega. En las filas de Emiliano Zapata se enlistó Antonio Acevedo (*ibid.*:98).

De los 256 alumnos inscritos en la normal del D.F., en 1915, 85 de ellos participaron en la lucha armada, lo que representa un 33%. De estos 85 alumnos, 19 murieron durante diversas batallas. Entre los maestros de la normal que participaron activamente en el ejército constitucionalista tenemos a Crisóforo Canseco, Pedro Chávez, Rafael García, Benjamín Martínez, Isaac Ochoterena y Miguel Sánchez (cfr. Naranjo 1935:45-196). Todos ellos se rebelaron cuando Huerta implantó en la escuela el régimen militar, bajo la atención de oficiales instructores que dependían directamente del Estado Mayor.

También la Escuela Normal para Profesoras participó en el movimiento; hubo maestras que, por diversos medios, colaboraron con Carranza en contra de Huerta. Entre otras podemos mencionar a Margarita Robles de Mendoza, María Luisa Ross, Elisa Acuña, María Teresa Rodríguez, Rosaura C. Zapata, Rosaura Flores viuda de Prado, Julia Nava de Ruíz, Blanca y María Luisa Otero, y Luz Vera (cfr. Mendieta 1961:34-112). Entre las alumnas de la normal que se unieron a la Revolución podemos mencionar a Adriana García Corral, Carlota Jasso y María Vignati (cfr. Constantino 1970:100). Ellas colaboraban, junto con Eulalia Guzmán y María Arias Bernal, en el "Club Lealtad" de la ciudad de México.

Planes de estudio de las escuelas normales durante la Revolución. Los planes de estudio de las Normales para Profesoras y Profesores eran prácticamente los mismos; sólo diferían en algunas materias. Los cursos eran parecidos a los impartidos en el plan de estudios de 1908, durante el Porfiriato. Una de las materias: "Moral y su metodología", se basaba en el reglamento expedido por Huerta en 1914, sobre la inspección moral del personal de los establecimientos de educación pública.

En 1919 entró en vigencia una ley para regir la educación normal primaria. La ley decía que "Las Escuelas Normales tendrán como fin la preparación de maestros para las escuelas primarias, suministrando el conjunto de conocimientos técnicos, profesionales y de cultura general, a la vez que desarrollando en los alumnos el poder para llevar a la práctica los distintos fines que se propone la educación" (Archivo SEP 1919:27-1-33-11).

La ley hablaba también de la importancia de educar al nuevo maestro desde el punto de vista físico, intelectual y moral. En el aspecto moral mencionaba la "urgente

necesidad de devoción al país, y a sus instituciones" (*ibid.*). Esta frase resumía la necesidad que tenía Carranza de adhesión al gobierno, la cual sólo podía lograrse a través de la educación. Decía también que "Al salir de las aulas, los nuevos maestros deberán ir penetrados de que la Carrera del Magisterio es el más noble servicio moral que puede prestarse al país" (*ibid.*). La ley no modificó en nada los planes de estudio, ya que éstos siguieron siendo los mismos durante todo el periodo revolucionario, y no fue sino hasta 1922 que empezaron a tener algunos cambios.

El maestro formado durante esta época tuvo que actuar de modo diferente al que le marcaban los planes de estudio, debido a que entraba en contacto con los problemas reales del país; fungía como consejero en algunas ocasiones, o bien él mismo tomaba las armas para lanzarse a la lucha: "...el maestro rural tenía su programa de lectura, escritura y cuentas, pero vio que el campesino seguía teniendo hambre, y entonces ese maestro encabezó a los campesinos para hacer el primer pliego de petición de donación de tierras" (entrevista al profesor Salvador Varela).

Esto nos da una idea de la diferencia que existe entre la teoría y la práctica. Durante la Revolución no había tiempo suficiente para reformar el plan de estudios, de aquí que quedara igual que durante el Porfiriato. Los conocimientos adquiridos por el maestro en las aulas no sólo le iban a servir de base para lograr el cambio que se llevó a cabo posteriormente, con Vasconcelos. El maestro de la Revolución se encontraba "ciento por ciento al servicio de la comunidad" (*ibid.*).

Datos generales sobre algunos maestros que vivieron durante el periodo revolucionario. A través de entrevistas y documentos que existen en el Archivo General de la UNAM, hemos podido recopilar datos generales sobre algunos maestros que vivieron durante el Porfiriato y la Revolución; la maestra Adelaida Argüelles nació en el Distrito Federal en 1881, estudió en la Escuela Normal para Profesoras y en 1916 ingresó a la Universidad para estudiar en la Escuela de Altos Estudios. Estudió ceno-genética e historia antigua, antiglosia y lengua latina, entre otras materias (Archivo UNAM, expediente 14980).

La maestra Aréchiga nació en el D.F. en 1890, estudió en la Normal para Profesoras de la ciudad de México, y en 1920 ingresó a la Universidad para estudiar en la Escuela de Altos Estudios la Normal Superior. Estuvo en la Universidad de 1920 a 1922 (Archivo UNAM, expediente 13897). También es representativo el caso de la maestra Francisca Blackaller. Ella nació en Monclova, Coahuila en 1891. Su padre tenía un taller de carpintería en su pueblo natal. En 1905 ingresó a la normal en Saltillo, en donde se tituló como maestra. Participó activamente en la Revolución al lado de Carranza y una vez que terminó el movimiento regresó a Saltillo, en donde impartió clases hasta 1935; en esa fecha se trasladó al D.F. con la esperanza de una "mejor vida", y finalmente se



jubiló en 1950. Tanto sus hermanas como sus primas eran también maestras, y en la actualidad tiene dos sobrinos maestros y dos sobrinas maestras (entrevista a la maestra Francisca Blackaller).

Podemos hablar también de la maestra Carreño, quien nació en el Distrito Federal en 1895. Ingresó a la Escuela Normal para Profesoras del D.F. y en 1918 se inscribió en la Universidad para estudiar la Normal Superior. Cursó materias aisladas como psicología general, ciencia y artes de la educación y psicología especial para niños anormales (Archivo UNAM, expediente 33283).

El maestro Luis Velasco nació en 1903 en Molango, Hidalgo. Su padre era herrero, de aquí que se viera en la necesidad de trabajar desde muy joven. Al terminar la primaria elemental (el 4o. año), lo "jalaron para que estudiara para maestro en la normal". Llegó becado en 1914 al D.F. y posteriormente trabajó primero como maestro rural en Hidalgo, y después como maestro misionero de 1924 a 1930. En esa época tenían que "lazar" a los jóvenes para ser maestros, ya que nadie quería seguir esa carrera por los bajos sueldos. Fue por eso que en los años treinta ingresó a la Universidad y estudió la carrera de odontología, que fue a lo que finalmente se dedicó olvidándose por completo del magisterio (entrevista).

El maestro Jesús Coello, nació en Chiapa de Corzo, Chiapas, en 1904. Su padre se dedicaba a la siembra. En 1916 Carranza lo becó para que estudiara en la normal del D.F. Afirma que estudió para maestro porque "no quería seguir lo que su padre fue... no quería ser vejado como lo había sido su padre". Para Coello, la carrera del magisterio significaba "salir de un medio de opresión a un medio de libertad" (entrevista).

El profesor Salvador Varela, quien nació en la hacienda del Tesorero en Jerez, Zacatecas, en 1901, relata que su padre era contador de dicha hacienda. En 1915 ingresó a la normal de Zacatecas y en ese mismo año, se dio de alta en el Batallón de Líneas No. 11, al mando de Guadalupe Márquez, que era constitucionalista. En 1916 fue becado por la federación para estudiar en la normal del D.F., y posteriormente trabajó como maestro misionero. En 1924 ingresó a la Universidad para estudiar leyes, sin embargo siempre combinó su profesión con la del magisterio. Comenta que el número de personas que querían dedicarse al magisterio "era reducido, porque generalmente era la gente pobre la que recurría en ese tiempo a estudiar para curas, y cuando hubo ya facilidades, estudiaban para maestros". El gobierno ofrecía becas para el magisterio, ya que los que asistían a las normales en muchas ocasiones no podían costear sus estudios (entrevista).

A través de estos relatos podemos ver cómo las maestras de la época por lo general después de recibirse seguían estudios también ligados al magisterio, ya que ingresaban a la Universidad para inscribirse en la Escuela Normal Superior. En cambio los maestros venían de un

estrato social bajo y eran becados. Para ellos ser maestro implicaba movilidad social. Sin embargo, no lograban satisfacer por completo sus necesidades de tipo económico, y es por eso que al ingresar a la Universidad no seguían la carrera de la Normal Superior como las maestras, sino que estudiaban carreras más remunerativas, como odontología o leyes.

Todos estos maestros vivieron una época difícil y de un modo u otro se vieron envueltos en los cambios que trajo consigo la Revolución. Algunos de ellos, como ya dijimos, se unieron activamente a este movimiento; otros, desde sus aulas, impartieron la nueva ideología que fue la base del periodo post-revolucionario.

Problemas a los que tuvieron que enfrentarse los maestros. El 15 de abril de 1917 Carranza declaró que consideraba al magisterio "como el más noble apostolado y la eficacia del ejemplo en la formación del carácter..." (González y González 1966:172). Sin embargo en ese mismo año suprimió la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, con lo cual quedó la educación en manos de los ayuntamientos. Esta medida en nada ayudó al mejoramiento de la instrucción pública, y menos al de los maestros. Para 1919 había ya dos mil maestros de la capital declarados en huelga, debido a que no se les había pagado durante meses. Los obreros apoyaron la huelga y amenazaron con dejar de trabajar si no se resolvía el problema de los profesores. La Facultad de Leyes y la Escuela Nacional Preparatoria apoyaron la huelga y suspendieron sus labores (cfr. Llinás 1978:97).

Los estudiantes normalistas también apoyaron a los maestros, e iniciaron un paro de actividades. Sin embargo, todos estos movimientos de nada sirvieron y finalmente los maestros fueron "cesados en masa" (cfr. Pani 1918:114). Surgieron entonces las primeras asociaciones de maestros, como la que encabezó José de la Luz Mena en 1917, llamada "Liga de Maestros Racionalistas". En 1919 se formó la "Liga de Profesores de la Ciudad de México", que proponía que la educación dependiera directamente del poder Ejecutivo Federal (*Diario de los Debates de Senadores*, 14 de mayo 1919:7). Estas organizaciones son antecedentes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

La respuesta del gobierno fue mandar comisiones de maestros pensionados a los Estados Unidos con el fin de que mejoraran sus conocimientos (cfr. González y González 1966:171). En 1918 los estudiantes normalistas comentaban que "las pruebas se desarrollaban por escrito, y éstas eran de procedencia norteamericana..." (entrevista al profesor Jesús Coello).

Vemos de nuevo que la dependencia respecto a los Estados Unidos seguía igual que durante el Porfiriato, y además ahora existía un interés especial por parte de los teóricos estadounidenses, quienes decían que "al educar a los latinoamericanos dentro de los valores estructurales norteamericanos, se crearía estabilidad y gran aceptación a la hegemonía de los Estados Unidos" (Smith 1972:140).

T E R C E R A U N I D A D

**FORMACIÓN DOCENTE
Y ESCUELA PÚBLICA POPULAR. 1910-1940**
.....



INTRODUCCIÓN DE LA TERCERA UNIDAD

Como fuente de consulta se proporciona al profesor-alumno una serie de artículos, que le permitirán enriquecer los temas analizados en la antología y que han presentado los aspectos relevantes desde la conformación del Artículo 3o. Constitucional de 1917, las corrientes pedagógicas que influyeron en ese periodo, los modelos pedagógicos de la etapa de la reconstrucción nacional, así como la formación de docentes en las Escuelas Normales Rurales y Regionales Campesinas y la función social del maestro.

El primer artículo aborda las condiciones político-ideológicas de donde surge la promulgación del Artículo 3o. Constitucional, enfatiza como preocupación principal de las grandes luchas sociales la necesidad de lograr la obligatoriedad de la educación. Se expresa además la convicción de que la educación primaria es un derecho del pueblo. El texto que se utiliza para trabajar estos contenidos es "La escuela pública durante la Revolución. 1911-1917" elaborado por el Instituto de Ciencias de la Educación.

Los siguientes textos, "Se llamaba Vasconcelos" y "La acción educativa de Narciso Bassols", coinciden en la necesidad del Estado de mantener la titularidad en el ejercicio y dirección de la tarea educativa, la preocupación de ambos modelos por mejorar la educación rural y el establecimiento de escuelas que contribuyeran al mejoramiento económico, sin descuidar el aspecto cultural.

A continuación, se analiza la lectura de Victoria Lerner, "Medios a que se recurrió para implantar la educación socialista". En el contenido de este artículo se retoman las ideas centrales sobre la necesidad de una formación docente acorde con la situación socioeconómica que prevalecía en esa época y las medidas que se instrumentaron para lograr los objetivos educacionales de las instituciones formadoras de docentes, elementos que son ampliados en el texto siguiente.

Por último, se incluye el texto de Rafael Ramírez, "La educación Normal y la formación de los maestros rurales que México necesita". La tesis del autor se centra en las características de la preparación que debían ofrecer las Escuelas Normales Rurales, tanto en el aspecto académico como agrícola, las dificultades que trajo consigo el preparar al docente como un líder social.

TEMA 1. De los postulados revolucionarios a los preceptos constitucionales de 1917: Artículo 3o.

LECTURA: LA ESCUELA PÚBLICA DURANTE LA REVOLUCIÓN. 1911-1917*

En el texto "La escuela pública durante la Revolución. 1911-1917" se hace hincapié en las circunstancias político-ideológicas en que se desarrolló la Convención de 1916-1917, que elaboró el Artículo 3o. Constitucional.

Se enfatiza como preocupaciones principales: la necesidad de lograr el aumento de la escolaridad y la obligatoriedad de la educación.

Además se manifiesta la convicción de que la educación primaria debe ser un derecho fundamental del pueblo mexicano. Estas circunstancias explican la pasión con que el

* Instituto de Ciencias de la Educación. "La escuela pública durante la Revolución. 1911-1917" en *Notas teórico-metodológicas para una propuesta educativa de carácter alternativo*. Saltillo, Coah., Ed. SNTE-Sección 38, 1986, pp. 63-71.

Congreso Constituyente de 1916-1917 abordó los alcances de la función educativa.

Este texto se profundiza con el que se presenta a continuación sobre la obra de Vasconcelos, porque introduce las ideas que campeaban entre los educadores de esa época sobre el tipo de educación que debería instrumentarse para responder a las necesidades del país.

LA POLÍTICA EDUCATIVA, SUS PROPÓSITOS Y LA ESTRUCTURA ESCOLAR.

Aunque el pensamiento y la política educativa reflejaban las condiciones del conflicto político, existen ciertas tendencias comunes entre los revolucionarios respecto de la educación. Se rechazó por completo la idea de Sierra de la organización jerárquica de la sociedad gobernada por leyes científicas de la evolución. En su lugar, una mayoría de educadores proyectaban una sociedad basada en la iniciativa privada, en la competencia y en la democracia política. La educación universal en

masa, se constituyó en una prioridad, en segundo término, la educación debía capacitar al ciudadano en general para participar en la vida democrática. Estas metas requerían de una pedagogía más pragmática y ajustada al mejoramiento de la vida cotidiana.

Lo común entre las diversas ideas de los educadores era la idea de una educación que respondiera a las necesidades de un sistema productivo, basado en la libre competencia y en la libre iniciativa.

La revolución provocó una demanda de educación mucho mayor que la que se refleja durante el porfiriato, y esto gracias a las inquietudes y exigencias de los diversos caudillos que pugaban por la mejoría social y moral de sus seguidores. Sin embargo, es muy distinto hablar de la exigencia de las clases medias más articuladas que la noción de las masas populares, que no uniformaban sus ideas sobre el sentido ideológico de la educación. Lo anterior es explicable sobre todo, en los años de la lucha, en donde lo prioritario no lo constituía la instrucción, sino liberarse del sistema opresivo, y el asegurar bienes necesarios para la supervivencia. En pleno período revolucionario, cuando Madero accede al poder, se postula una educación rural más pragmática que permitiera la integración de los marginados en las actividades productivas primarias y artesanales. La tesis de Pani era que, mientras no se mejorase el nivel material de las masas no podría elevarse al nivel intelectual de los ignorantes. Su idea de crear escuelas rurales atendidas por maestros de la propia comunidad, sólo tuvo eco tiempo después.

Palavicini, ingeniero topógrafo, fue el responsable de la política educativa al triunfar Carranza. Tenía la convicción de que la enseñanza era necesaria para prevenir las protestas sociales, la educación, constituía el arma con la que granjeros y campesinos se defenderían de la codicia y de la explotación de los propietarios de la tierra y del capital. Sugería que la miseria y la delincuencia en la ciudad se solucionarían por la creación de pequeñas industrias. Sin embargo, esas ideas tropezaron con los intereses creados de los terratenientes y con la creciente militancia obrera en las ciudades. Contradictoriamente, él mismo señalaba a los obreros que la acumulación de capital era buena y necesaria para la creación de más empleos.

Quizá lo más contradictorio en la línea del pensamiento de los pedagogos revolucionarios de la capa media fue su admiración por el sistema de desarrollo norteamericano, promotor de un crecimiento económico equilibrado basado no sólo en la iniciativa individual, sino también en la calma política; y aunque esa misma clase era opositora de la dominación de los norteamericanos, para ello al igual que en los años del porfiriato, muchos pedagogos son enviados al norte para estudiar el equilibrio logrado allá.

Conocedor de la base del poderío económico y político de los norteamericanos, Palavicini anticipó en su ideario

"la creación de un Estado activo, desarrollista, que trataría de regular el crecimiento económico en interés de la nación".

La política educativa del carrancismo también se enfrentó a la disyuntiva de satisfacer las demandas populares o de atender los requerimientos del progreso económico, era pues una tarea de prioridades. Partidario de la ampliación de la enseñanza primaria, creía por otro lado que la educación debía ser reservada a ciertas minorías. Observó que las escuelas técnicas y de artes y oficios estaban convirtiéndose en escalón para la universidad y no proveían trabajadores calificados para la industria y el comercio.

Convirtió entonces la Escuela de Artes y Oficios en escuela práctica de Ingenieros Mecánicos y Electricistas. Fundó la Escuela Normal de Química para fomentar la industria química basada en las materias primas mexicanas.

Durante su gestión, la proliferación de escuelas vocacionales y de escuelas nocturnas para trabajadores permitió mejorar la preparación para el trabajo de muchos de ellos pero también favoreció la diferenciación entre el profesional y el obrero.

La educación ajustada a los principios del liberalismo económico se ejemplifica con la fundación de la Universidad Popular, una auténtica extensión de las escuelas nocturnas de trabajadores del porfiriato. En esa universidad se buscaba procurar entrenamiento técnico para aumentar la capacidad laboral entre los trabajadores, al mismo tiempo se les adoctrinaba sobre la posición y tarea del patrón y del trabajador dentro de la producción. Orientaciones sobre ética del trabajo, la virtud del ahorro y la abstención de vicios constituían contenidos que pretendían la domesticación y control de los trabajadores para contrarrestar su militancia laboral.

Los educadores de la época en que se prepara la Constitución, querían un programa que fuera utilitario a corto plazo y dirigido al incremento de la producción agrícola e industrial. Buscaban una pedagogía más pragmática que estimulara la iniciativa individual y que se adoptara a las necesidades prácticas de la vida."

El compromiso de la revolución con la educación de masas requería de un magisterio revalorado y mejor remunerado. Palavicini, para ganar el apoyo del sector magisterial impulsó tales propuestas entre el grupo constituyente.

Durante la gestión de Palavicini se suprime la Secretaría de Instrucción Pública por considerar que el ámbito de acción no podía limitarse al Distrito Federal y los territorios, resultado de ello fue que las escuelas rudimentarias pasaron a depender de los gobiernos estatales y de los municipios.

En estas fechas también los Institutos de Artes, Música y Científicos son separados de la universidad.

La antigua Dirección General de Educación Primaria se transformó en Dirección General de Educación Públi-

ca, con responsabilidad directa de la educación primaria, preparatoria y normal; se estableció una Dirección General de Enseñanza Técnica, así como la Dirección General de Bellas Artes, esta estructura funcionó hasta 1917, en que se cierra el Ministerio de Educación.

Palavicini inició un proceso descentralizador que no tuvo éxito porque las circunstancias económicas de las regiones lo impidieron.

Un gran movimiento en favor de la educación se registró en el interior de la República en los años previos a la promulgación de la Carta Constitucional y aún después de su sanción.

El caso más significativo lo constituye la política educativa practicada en el Estado de Yucatán, en donde se articuló una pedagogía innovadora entre 1915 y 1918. Ahí, al igual que en Sonora, se comprendió la fuerte relación que existía entre un Estado fuerte, la modernización económica y las reformas sociales. "En la península se anticipó la idea del Estado, como regulador del desarrollo, y se abogó por un capital comprometido con las necesidades populares"

Dentro del programa social del Gobernador Yucateco, Salvador Alvarado, la educación tenía sólo el doble propósito de despertar la iniciativa y circunscribirla dentro de un nuevo orden; para este personaje la enseñanza era el problema nacional, denuncia en consecuencia los rígidos métodos de la enseñanza porfiriana y propone una pedagogía progresista centrada en el niño como individuo, noción pedagógica muy popular en Europa y Estados Unidos en ese tiempo.

Tanto para Alvarado como para el conjunto de pedagogos que lo rodeaban, la escuela, no hacía nada para desarrollar el criterio, el poder de observación, la voluntad, la tenacidad y la confianza del niño en sí mismo; en contraste con esto se pugó por una escuela práctica que convirtiera a los hombres en factores de producción en la agricultura, industria, comercio y en las artes y ciencias. Se expresaba entonces que (1918) era menester que los niños "aprendieran haciendo" de tal suerte que se canalizaran sus energías hacia el trabajo productivo.

La práctica de ese ideario educativo fue motivo de preocupación para la Iglesia, Alvarado convirtió todas las escuelas en coeducacionales, permitió que se cerraran iglesias para transformarlas en escuelas, y aún más, transformar la residencia arzobispal en escuela normal.

La enseñanza laica se impuso a las escuelas privadas, las que eran inspeccionadas por la oficialidad.

En este período se crearon escuelas normales para incrementar la producción de maestros a los que se les aumentó la percepción salarial con el propósito de atraer maestros de otras entidades. En las escuelas normales, se impulsaron cursos sobre psicología experimental con la finalidad de estructurar una pedagogía más abierta y programática.

Otra aportación -que fracasó- fue la fundación de una institución para preparar campesinos en técnicas modernas de trabajo de granjas.

El programa de formación moral y cívica se orientaba mucho en los principios cívicos de T. Roosevelt, a quien el gobernante admiraba, para erradicar la pereza y la falta de espíritu de empresa, era necesario transformar la mente de los infantes, a través de la organización se inculcarían virtudes ciudadanas. En la escuela se debía cultivar el patriotismo y permitir la civilización en la península.

Fruto de la transformación de las conciencias en algunos yucatecos fue la creación de un partido socialista que entraba en conflicto con los sectores poderosos cuando éstos boicotean las reformas que pretende llevar adelante Alvarado.

De esas luchas resalta la figura de un dirigente polémico, Felipe Carrillo Puerto, quien con el transcurso del tiempo se enfrentará al gobernante, fundador del mismo partido.

Carrillo Puerto, muerto en la revuelta de la huertista influyó preponderantemente en la radicalización política de los trabajadores en la península.

Por último habremos de señalar la importante contribución de la experiencia yucateca en la educación pública, al combinar los principios de la pedagogía del aprender haciendo, con los preceptos de la escuela racionalista del español Francisco Ferrer y Guardia, combinación que sin duda alguna transformó la visión de la realidad humana y social en la mente de los yucatecos. Maestros seguidores de esta escuela influirían en los debates sobre el Artículo 3o. en 1917.

Entre 1915 y 1925, la escuela moderna o escuela racionalista proporcionó la pedagogía oficial la que era apoyada e impulsada por la mayoría del sector obrero mexicano. En su forma oficial la escuela racionalista, o la educación racionalista, era acendradamente anticlerical, y ponía énfasis en los aspectos sociales y colectivos de la Constitución de 1917, más que en el sentido liberal e individualista subrayados en la educación de los veintes.

La radicalización del programa de la revolución en los años treinta, y el experimento de la educación socialista, se pareció, a lo sumo, a la experiencia de la educación racionalista en Yucatán.

EL MODELO QUE DERIVA DE LA CONSTITUCIÓN DE 1917.

En este capítulo habremos de referirnos a las circunstancias políticas e ideológicas en que se desarrolló la convención de 1916-17 durante la cual se elaboró y sancionó la Constitución Política.



Como ya hemos hablado en un capítulo aparte sobre el proceso de la convención y la situación del carrancismo, de los liberales y de la línea jacobina en tal proceso histórico, únicamente hacemos énfasis en la importancia de la orientación y contenido de los debates en cuanto que en ellos se expresó el sentir de las masas populares y de los sectores moderados y de los conservadores porfirianos incrustados en el nuevo régimen.

En términos generales los debates sobre la enseñanza se centraron en el papel desempeñado por la iglesia y sus ministros y reflejaron un marcado anticlericalismo de una parte de los sectores clasemedieros y de las clases trabajadoras. Tal tema era muy importante porque era fundamental para la nueva dirigencia debilitar y contrarrestar la influencia ideológica de la iglesia en la educación privada y pública. Se planteó también el problema de la función del Estado en la sociedad y su jurisdicción sobre la enseñanza.

Por lo que respecta a nuestro interés, es importante destacar el choque ideológico en torno al Artículo Tercero, pues es en ese lugar y en ese tiempo en donde se concentran la diversidad del pensamiento del mexicano de entonces, pensamiento que se venía gestando desde la época del juarismo y que se acentúa durante el porfirato. El antagonismo observado en los debates fue la expresión más evidente de las pugnas existentes entre las clases, sus dirigentes y sus partidos.

No hay que olvidar que ya en 1906 el Partido Liberal Mexicano, partido que representaba el sentir de los trabajadores, denunciaba en su programa la negativa labor de religión y de la iglesia en la educación, demandando desde entonces la supresión de las escuelas del clero.

La contraparte a esa postura la constituye la declaración del Partido Católico Mexicano, quien en 1912 se opone a la monopolización de la enseñanza por parte del Estado y critica la escuela laica y liberal calificándola de injusta para los católicos mexicanos.

Es indudable que tales posturas hubieron de enfrentarse al discutirse la orientación filosófica y política de la educación en el proceso de la construcción de la Constitución en 1917, una y otra tuvieron sus voceros y en el medio se colocaron los moderados.

En los debates, existió por tanto un pensamiento radical que exigía el laicismo en la educación pública oficial y en los establecimientos particulares, además de la exclusión de la educación a las corporaciones religiosas, tal propuesta provenía de la comisión constituyente, la que es calificada por jacobina, por quienes defienden el *status quo* del sistema educativo de entonces y de las corporaciones religiosas.

La propuesta mencionada, con algunos cambios, más no de fondo venció en la votación por mayoría de 99 a 58.

Promulgada la Carta Magna, uno de los preceptos básicos del movimiento revolucionario fue el de que las municipalidades debían estar libres del control estatal y federal; esta exigencia era reflejo, más que nada, del rechazo del autoritarismo, centralismo y caciquismo del porfirato. Tal medida, conlleva a la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública.

Una y otra medida no dieron los resultados esperados ya que por un lado, las condiciones económicas de las municipalidades obligaron al cierre de escuelas y a desocupar maestros, y por otro, que el regionalismo dificultaría la tesis del Estado fuerte revolucionario.

Entre 1917 y 1919 se buscó reformar en cada Estado del interior la Ley de Educación, esto sólo se logró en 14 entidades ya que en otras existían, como es dable suponer, reductos porfiristas que se oponían al espíritu social y masificador de las reformas, obstaculizando así la labor del nuevo Estado. Hacia 1919 un balance de la situación mostraba que existían en el país 129 escuelas de corte positivista (de las cuales 36 eran normales y 12 de abogados), 7 escolásticas y 88 escuelas técnicas. 9,560 maestros atendían la enseñanza y una tercera parte de ellos estaban titulados.

El nuevo Estado, comandado transitoriamente por Carranza se enfrentó a las demandas del sector agrario, a las reivindicaciones obreras y a la apremiante necesidad de educación de las masas.

La mediación de los movimientos agrario y obrero, y las acciones emprendidas por Palavicini constituyen los antecedentes que serán punto de partida de los regímenes revolucionarios.

TEMA 2. Estado de la revolución y reconstrucción nacional. Ver nota de la Presentación General.

TEMA 3. Las corrientes pedagógicas de principios de siglo y la discusión en torno a la escuela pública. Ver nota de la Presentación General.

TEMA 4. El modelo educativo del grupo revolucionario: José Vasconcelos y Narciso Bassols

LECTURA: SE LLAMABA VASCONCELOS*

En esta lectura se presenta una visión general de la obra educativa de José Vasconcelos: su mística educativa y cultural, los esfuerzos realizados para llevar la escuela primaria a las comunidades, la defensa de la pedagogía vitalista, la concepción del trabajo docente como un apostolado, el intento de integrar al indígena a la nación y el rechazo a los métodos pragmáticos o empiristas norteamericanos.

Los contenidos de este texto se complementan con la siguiente lectura, "La acción educativa de Bassols", ya que existe coincidencia en ambos sobre la necesidad del Estado de mantener la titularidad en el ejercicio y dirección de las tareas educativas, la preocupación de Vasconcelos y Bassols por mejorar la educación rural a través del establecimiento de instituciones formadoras de docentes.

Al triunfo del obregonismo, durante las primeras semanas del gobierno de Adolfo de la Huerta, se nombró a Vasconcelos rector de la Universidad, el 4 de junio de 1920. Este era el mayor puesto educativo nacional que existía, ya que la Constitución de 1917 (artículo 73) había suprimido el antiguo Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, por considerar que dentro de las atribuciones del "municipio libre" estaba la de que fueran las autoridades regionales quienes reglamentaran la educación en sus zonas, como se hacía en los Estados Unidos. Al Departamento de la Universidad y Bellas Artes le correspondía exclusivamente dirigir la educación en el Distrito Federal y en los territorios.

Vasconcelos se incorporó a la Revolución Mexicana por su convicción de que una vez que las masas y caudillos extenuaran sus capacidades de violencia, otros serían quienes gobernarán el país: "A la hora de formular planes y después a la hora de gobernar, la barbarie inculta tenía que repetir los dictados de la intelectualidad, por mucho que la odiase."¹

Para ello, empezó por apropiarse de los lemas de la Revolución y adecuarlos a sus propias concepciones del arte y la cultura. Su discurso de toma de posesión de la rectoría universitaria inició la retórica educativa que ha

* UPN. "Se llamaba Vasconcelos" en *Antología de Política Educativa en México*. México, Ed. UPN-SEP, 1985, pp. 47-60. Texto tomado de: Blanco, José Joaquín. *Se llamaba Vasconcelos*. México, FCE, 1980, p. 79-129

venido empleando el Estado durante los últimos cincuenta años; causó un impacto enorme, aunque a la vuelta de tanto tiempo de permanente abuso parezcan ahora, a ratos, poco originales y enérgicas sus expresiones.

Los estudios sobre el origen de las civilizaciones griega e hindú, que ya en la primera década del siglo XX lo obsesionaban por su posible aplicación profética o premonitoria al futuro de México, le habían marcado una idea fija: las sociedades, como los seres vivos, atraviesan por un proceso de etapas definidas; la historia de todas las naciones muestra el surgimiento de la civilización a partir de turbias prehistorias salvajes, con invasiones y luchas de tribus, hasta configurar un mestizaje que logra una personalidad, una nación (unidad del pueblo en instituciones, religión, costumbres, lengua, visión histórica) y una estética. A la Revolución Mexicana le correspondía, en esta perspectiva metafísica de la historia, acabar con las sangrientas prehistorias de México y realizar la fundación de la nación y de su estética.

Hábilmente, identificando la "barbarie armada" con el carrancismo vencido, interpretó la Revolución como una civilización. Con el ejemplo del desastre educativo del Porfiriato (la cultura como una provinciana decoración elaborada con reiteraciones "simiescas" de temas europeos, y del régimen de Carranza (para el cual la función educativa y cultural del Estado era "vigilar la marcha pausada y rutinaria de tres o cuatro escuelas profesionales y quitar la telaraña de los monumentos del pasado"),² declaró que la Revolución consistía en la redención social, económica y fundamentalmente educativa del país, más que en lo que Martín Luis Guzmán llamaría "la fiesta de las balas". De la crueldad, de su ebria violencia, la Revolución debía ascender a las más altas funciones humanas:

La pobreza y la ignorancia son nuestros peores enemigos y a nosotros nos toca resolver el problema de la ignorancia. Yo soy en estos instantes, más que un nuevo rector que sucede a los anteriores, un delegado de la Revolución que no viene a buscar refugio para meditar en el ambiente tranquilo de las aulas, sino a invitarlos [habla a los maestros]... a sellar pacto de alianza con la Revolución. Alianza para la obra de redimirnos mediante el trabajo, la virtud y el saber... Las revoluciones contemporáneas quieren a los sabios y quieren a los artistas, pero a condición de que el saber y el arte sirvan para mejorar la condición de los hombres. El sabio que usa de su ciencia para justificar la opresión y el artista que prostituye su genio para divertir al amo injusto no son dignos del respeto de sus semejantes, no merecen la gloria. La clase de arte que el pueblo venera es el arte libre y el magnífico de los

grandes altivos, que no han conocido señor ni baja. Recuerdo a Dante proscrito y valiente, y a Beethoven altanero y profundo. Los otros, los cortesanos, no nos interesan a nosotros, los hijos del pueblo... Seamos los iniciadores de una cruzada de educación pública, los inspiradores de un entusiasmo cultural semejante al fervor que ayer ponía nuestra raza [aquí, evidentemente, por nuestra raza quiere decir España] en las empresas de la religión y la conquista. No hablo solamente de educación escolar. Al decir educación me refiero a una enseñanza directa de parte de los que saben algo, en favor de los que nada saben; me refiero a una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productora de cada mano que trabaja y la potencia de cada cerebro que piensa... *Organicemos entonces el ejército de los educadores que sustituya al ejército de los destructores.*³

Esta visión hizo fortuna, no sólo en una verdadera apoteosis de popularidad, sino sobre todo en la justificación que -exceptuando al cardenismo- los gobiernos posrevolucionarios han hecho de sí mismos como etapa mesiánicamente constructiva de la Revolución: el "ejército de educadores" y la imagen alemanista de una cruzada de empresarios por el desarrollo, por ejemplo.

En la imagen, que muchas veces sería ostensiblemente fraudulenta, de eufórica y aun pirotécnica multiplicación de carreteras, hospitales, puentes, industrias, rascacielos, escuelas, se vería justificado el carácter "revolucionario" -revolución creadora- de estos gobiernos; y sobre todo a partir de Manuel Avila Camacho, la mística educativa y cultural de Vasconcelos hallaría su promoción oficial como comparsa del desarrollismo, en un afán de desmovilizar el cardenismo y erigir la Unidad Nacional. La mística de Vasconcelos sería, con los años, la demagogía burocrática de Torres Bodet.

CULTURA POPULAR Y PUEBLO CULTO

Sin embargo, el principio fue diferente. Como acepta Moisés Sáenz al explicar su propio fracaso en la Secretaría de Educación Pública,⁴ Vasconcelos trabajó en la improvisación: muchos de sus maestros no habían estudiado ni siquiera la escuela primaria y apenas estaban alfabetizados. Los maestros y las escuelas eran insuficientes incluso para las clases medias urbanas, e irrisoriamente mínimos para una tarea de proporciones nacionales. Durante todo el siglo XIX sólo se habían hecho pequeños y aislados esfuerzos en el campo de la educación popular, arruinados por el más o menos permanente estado de guerra de 1911 a 1920. Justo Sierra había tenido intenciones, pero no poder. Hacia 1910 se calculaba en 80% el índice de analfabetismo.

De lo que pudiera parecer un proyecto educativo na-

cional, no existían más que los restos de la Preparatoria, que era una sola escuela en la capital. Las clases medias y los ricos se educaban en escuelas particulares o en el extranjero, y a pesar de los pedagogos positivistas, la única institución que realizaba labores de educación elemental era la Iglesia, que en lo que respecta a educación popular difícilmente iba más allá, en los casos mejores, de sesiones elementales de catecismo.

El entusiasmo mesiánico de Vasconcelos guarda mucha relación con la falta de instrumentos para comenzar una obra que apenas tenía antecedentes en los mejores momentos de los misioneros españoles: "Y la primera campaña no fue de alfabeto, sino de extirpación de piojos, curación de la sarna, lavado de ropa de los pequeños."⁵

Acompañado por sus colaboradores (Antonio Caso, Gómez Robelo, Montenegro, Pellicer, Torres Bodet, etcétera), Vasconcelos emprendió una gira por la provincia para ganar el apoyo de las legislaturas estatales y reformar la Constitución.

La reforma a la Constitución para crear la Secretaría de Educación Pública fue una de las pocas cosas que funcionaron en forma democrática. Como todavía estaban próximas las épocas de lucha, las facciones y los grupos conservaban cierta autonomía y poder políticos. Además, la cultura y los intelectuales tenían mala fama por el recuerdo de los "científicos" porfirianos. Para ganarse al pueblo Vasconcelos siguió su esquema de la revolución constructora que debería suceder a la destructora, la redención como fruto indispensable de la liberación: de modo que ahora los campos de batalla serían los de la cultura y la educación, en que los intelectuales, nuevos caudillos, pedían ayuda del pueblo.

Escribió en una carta abierta a los obreros de Jalisco:

El progreso de la cultura en el mundo no podrá ser un hecho en tanto que no se realice la unión íntima de los proletarios y obreros que representan el esfuerzo humano en todas sus formas, con los obreros de la inteligencia que representan la Idea, sin la cual el esfuerzo no es capaz de lograr ninguna conquista definitiva. Aquí, entre nosotros, se ha podido observar que ha bastado que la Universidad hiciese un sincero esfuerzo para acercarse a los de abajo, para que éstos hayan respondido de una manera inmediata y entusiasta. Esta Universidad espera contar cada vez más con el apoyo de las clases trabajadoras, y en ellas busca no solamente la fuerza que deba darle vida, sino también la inspiración que ha de llevarla hacia el progreso... Esta Universidad se propone atender a los intereses del proletariado, facilitándole la educación práctica que mejore sus jornales y levante el nivel de todos; y desea apartarse de los viejos métodos que creaban profesionistas aliados únicamente al poderoso y sin más afán que el medro personal... Sólo el



contacto íntimo de los trabajadores con los intelectuales puede dar lugar a un renacimiento espiritual que ponga nuestra edad por encima de las otras.⁶

Aunque privaba la división entre trabajo intelectual y físico, se trataba, al revés de lo que venía postulándose en la cultura mexicana, de poner la inteligencia bajo la dirección redentora de la Revolución. La inteligencia se había manifestado generalmente en Iberoamérica en formas lánguidas e ineptas; la fuerza del pueblo debía invadir el espacio cultural y revitalizarlo. No se podía esperar mucho de las clases medias, a quienes Vasconcelos consideraba, en esa época, cultivo de profesionistas para la servidumbre de los tiranos; con las excepciones de Antonio Caso, Julio Torri y Luis Cabrera, Vasconcelos despreciaba categóricamente a sus compañeros intelectuales. Y promovió a artistas y poetas de inspiración popular. Esta es otra de las contradicciones básicas de su cruzada cultural: un ejército que no tenía intelectuales que fungieran como generales. Elitistas, acobardados, lánguidos, cortesanos, torremarfileños, oportunistas: hubo pocos adjetivos depredatorios que Vasconcelos no usara contra ellos. Buscó que los jóvenes artistas captaran la inspiración popular, recordando aquellas edades de oro -Pitágoras, Buda- en que el artista era el maestro del pueblo. Y no deja de ser emocionante ver al inspirado Vasconcelos metiéndose en la boca del lobo de la barbarie para redimirla:

El ingeniero Peralta, rodeado de su estado mayor de agraristas jóvenes, ingenieros y coroneles de zapatismo, hizo señas de que hablaría de nuevo, y dirigiéndose a mí ya en forma directa manifestó su satisfacción de que yo hubiese reconocido la importancia de lo que se estaba haciendo en el estado [de Morelos]; añadió que saludaba en mí a la intelectualidad al servicio de la Revolución y de los humildes, y que eso mismo era lo que había soñado su ex-jefe general Zapata; y acabó tras párrafo lírico y cordial, tendiéndome los brazos. Por lo que hube de levantarme del asiento, y conmovido también resistí uno de esos apretones atléticos que le dejan a uno magulladas las costillas.⁷

Esta alianza de Vasconcelos con los zapatistas (este Peralta fue un funcionario principal de su ministerio) recibió ataques rudos de la prensa: Vasconcelos deshonraba a la Universidad elogiando y ofreciendo coronas florales al "bandido y violador de mujeres" que era Zapata. Las acusaciones de bolchevique fueron un lugar común durante toda su actuación de secretario e incluso años después, hasta su campaña de 1929. La prensa norteamericana consideró que el ministerio vasconcelista, aun antes de que entrara en vigor, era un intento de "sovietización de las escuelas de México".⁸ Y en efecto, preparado por su admiración por Tolstoi y Romain Rolland, durante su

exilio en la época carrancista había leído en los Estados Unidos noticias sobre la acción educativa de Lunatcharsky en la Unión Soviética y había planeado practicar en México algo semejante.

Un doble mesianismo: arrancar a la población de la barbarie que la hacía manipulable y explotable por tiranos y hacendados, y a la cultura de la estupidez anémica y sumisa de las clases provincianamente cultas. Se invadió el país con "las bellas composiciones de flores complicadas y coloridas, de animales en movimiento, de cúpulas de arquitecturas fantásticas y de figuras humanas enmarcadas y contagiadas de ritmos que, por una rara intuición salida de lo más hondo de la raza, se asemejaban remotamente al estilo arcaico filipino-español y oriental de los antiguos días. Por un momento pareció que el milagro de Vasco de Quiroga inventando un arte regional en Michoacán con la muestra de las lacas que traían las naos de China, iba a repetirse pero ahora con caracteres de un renacimiento nacional".⁹

Como escritor, político, filósofo y novelista, Vasconcelos fue un improvisado; también lo fue como educador. En 1935, después de sus derrotas, trató de exponer su pensamiento pedagógico en *De Robinson a Odiseo*.

Contra las escuelas pedagógicas modernas (principalmente contra John Dewey, cuyas ideas quiso practicar Moisés Sáenz con resultados deplorables) defendió una pedagogía vitalista, que no buscara la adaptación del niño al ambiente, sino "fijar un modelo que, de ser imitado y propagarse, dará el resultado de crear un ambiente nuevo".¹⁰ Es decir, no convertir al niño en el modelo establecido del buen ciudadano, sino crear un hombre nuevo. Vasconcelos pensaba mucho en los educadores místicos o religiosos del pasado: educadores a la manera de los hindúes y los pitagóricos. Su mística era realmente una mística y los maestros debían ser verdaderos apóstoles, una especie de maestros orientales.

Por mucho que Vasconcelos hubiera proclamado la educación para la producción, su pedagogía atendía principalmente a funciones éticas y estéticas mesiánicas. Del conocimiento objetivo debía surgir una visión ética del mundo y de uno mismo que se resolviera en una acción estética; o sea, como las purificaciones religiosas, el fin de la educación era liberar al individuo tanto de la necesidad como de la maldad y llevarlo al gozo de su propia energía, ya purificada.¹¹

La función del arte en la educación vasconcelista era preponderante, con la de la moral. La Revolución había posibilitado, se pensaba, una ética y una estética nuevas que había que recobrar. Y no se trataba de educar a los niños para su incorporación a un modo de vida establecido (como en los Estados Unidos), sino de todo lo contrario: de crear un mundo nuevo; por ello no eran practicables en México los métodos pedagógicos pragmáticos o empiristas norteamericanos.



La educación debía asimilar al indígena a la nación, no seguir discriminándolo, excluyéndolo en reservaciones. El indigenismo norteamericano respondía a una historia de exclusión y exterminio del indio; la tradición mexicana era la del mestizaje.

En consecuencia, debía hacerse mexicanos a todos los indios, y no dejarlos fuera, ajenos y parias de la nación. Culturalmente, la nación mexicana debía amestizarse, influir y dejarse influir por lo indígena, lograr una unidad étnica lingüística-cultural.¹²

No una educación para la adaptación al ambiente, sino para una aristocracia espiritual: "No hay temor de que la democracia acabe con las aristocracias. El advenimiento de las masas a la acción social si está precedido de la escuela, no anula las aristocracias sino las multiplica."¹³ O sea, se buscaba que toda la población formara parte de la aristocracia espiritual que luego habría de denominarse "raza cósmica".

El juego y el arte eran la iniciación de la acción de la conciencia. La familiarización del niño con su destino.¹⁴ La educación era una coacción humanista. "Cada pedagogía es una coacción, lo mismo que cada ciencia, pues no es libre nuestra naturaleza",¹⁵ "en todo caso, la escuela tiene una moral que aspira a imponer... toda pedagogía es la puesta en acción de alguna metafísica" que en Latinoamérica no debía ser Calibán, sino Ariel,¹⁶ o como Vasconcelos prefería, no Robinson (el empirismo "mediocre" que sólo responde a la necesidad), sino muchos aptos para la aventura: Odiseo.¹⁷

La escuela debía ser una iniciación en la vida y no un laboratorio burocrático; sus enseñanzas: la destreza, la práctica del entusiasmo y la búsqueda de lo absoluto.¹⁸ Por ello la cultura no debía proletarizarse, el proletariado debía aculturarse. La cultura vulgarizada era la parodia de la cultura.¹⁹

La educación era tarea personal, no sistemática. Sólo se lograba mediante la *seducción* que el maestro lograra en el niño, haciendo "insensible su dominio", fascinándolo.²⁰ Asimilismo no debería estandarizarse al alumno, sino cristalizarlo como individuo.

Aunque todas estas consideraciones fueron escritas en el exilio quince años después del inicio de la labor educativa de Vasconcelos, cuando incluso ya había perdido esperanzas de volver a la política, y con el fin de mostrar al mundo cuán hermosa y promisoría "perla caída en el estercolero"²¹ había sido su ministerio, todas ellas fueron -moderadamente- practicadas entre 1920 y 1924 con diversa fortuna.

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD

El Departamento Universitario comenzó a funcionar como un auténtico ministerio desde que lo tomó Vascon-

celos, incluso -1920 fue un año malo para la administración pública- resultó en la práctica más ministerio que los que sí lo eran. Cuando apenas se estaban iniciando los trámites para reformar la Constitución, el rector (apoyado por De la Huerta, Calles y Obregón, quien "con gran liberalidad me firmaba todo lo que yo le ponía enfrente")²² se lanzó a adquirir, reconstruir y reparar los edificios que necesitaba para la obra educativa. "Pronto -escribe Vasconcelos- el departamento de ingenieros de la Universidad tuvo más trabajo que el Ministerio de Obras Públicas. Y como era de esperarse, surgió la reclamación. Se me acusó en los diarios de "usurpación de funciones".²³

El Consejo de Salubridad le reclamó por haber quitado las letrinas de la iglesia de San Pedro y San Pablo, la actual Hemeroteca Nacional, que Vasconcelos intentaba convertir en un templo del arte y donde Montenegro iniciaba la pintura mural. El 12 de octubre de 1920 Vasconcelos pronunció un discurso contra Juan Vicente Gómez,²⁴ dictador de Venezuela, con quien Obregón sostenía relaciones. Protesta diplomática venezolana. Cutberto Hidalgo, subsecretario de Relaciones encargado del despacho, desautorizó a Vasconcelos, quien se negó a retractarse o disculparse y presentó su renuncia, pero Plutarco Elías Calles, ministro de Guerra, saltó públicamente en su defensa y se solidarizó con él.

El defensor antimperialista y redentor educativo de la patria inició, también en 1920 y como rector, otros aspectos de su personaje: el asilo y empleo de intelectuales latinoamericanos perseguidos y la invitación a las "cumbres de la raza" para que visitaran el país y participaran en la cruzada: Restrepo, Morillo, Valle-Inclán, José Eustasio Rivera, etcétera, y posterior y culminantemente: Víctor Raúl Haya de la Torre y Gabriela Mistral.

En la rectoría, Vasconcelos tuvo la oportunidad de desarrollar su genio: se veía como el arquitecto de una nueva época del país, libre por fin de la barbarie y de la opresión imperialista.

En tales horas de soledad [recordaría años después] ordenaba el trabajo del día siguiente, inventaba las tareas próximas. Imaginé así el escudo universitario que presenté al Consejo, toscamente y con su leyenda: *Por mi raza hablará el Espíritu*, pretendiendo significar que despertaba nuestra raza después de la larga noche de su opresión. Eramos, como el judío, un pueblo que de su dolor secular debía extraer fuerzas para creaciones poderosas.²⁵

Más tarde, en el rencor de sus fracasos políticos, destruiría este mito, como tantos otros que inventó o que apoyó, y que luego fueron asimilados por el Estado. Dirá: lo que en realidad quise decir fue que "Por mi raza hablará el Espíritu... Santo."²⁶

El 20 de junio de 1920, como rector, Vasconcelos inició la campaña contra el analfabetismo, imitando la acción norteamericana en ese sentido durante la primera Guerra

Mundial.²⁷ Como no había en el país presupuesto ni alfabetizadores, tuvo que recurrir entonces a las clases medias de las ciudades, a su buena voluntad, para integrar un cuerpo de "profesores honorarios" sin mayor remuneración que un diploma y facilidades para empleos burocráticos; ya que en esa época no había estadística, no existen datos reales sobre su acción. Vasconcelos calculaba cinco mil profesores honorarios y una muchedumbre de alfabetizados que en 1922, el Día del Alfabeto, desfilaron por las aldeas y ciudades del país; para 1924 los alfabetizados sumaban, a su juicio, doscientos mil,²⁸ lo obvio es que rompió el círculo vicioso del analfabetismo ("hay analfabetas porque no hay alfabetizadores y no se pueden improvisar alfabetizadores porque el país es analfabeta"). Así se fundó la mística oficial de la educación popular.

Más tarde, cuando fue evidente que la buena voluntad de los profesores honorarios se cansaba pronto, una vez pasada la emoción primera, se recurrió al único otro campo disponible: los niños, alumnos de las pocas escuelas oficiales y se creó el "ejército infantil"; huestes de niños misioneros, comandados por sus maestros, salían periódicamente de sus aulas a enseñar al pueblo lo que en ellas habían aprendido.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Afortunadamente, Vasconcelos consiguió para Educación los mayores presupuestos que se hubieran dado a ese ramo de la administración en toda la historia de México. Vasconcelos aumentó en casi 50%, entre 1921 y 1923, la cantidad de edificios, maestros y alumnos de escuelas primarias oficiales (no se incluyen misioneros, misiones culturales, etcétera).

	Escuelas	Maestros	Alumnos
1920	8 171	17 206	679 897
1923	13 487	26 065	1 044 539

FUENTE: SEP, Boletín, II, 1923-1924, p. 686.

Después de varias giras para promover su proyecto de creación de un ministerio federal de educación pública por los estados de Jalisco, Colima, Aguascalientes, Zatecas, Guanajuato, Hidalgo, y posteriormente Yucatán y Campeche, el Congreso aceptó la modificación a la Constitución de 1917. Vasconcelos comenta feliz: fue "la primera patada a la Constitución de los carranclanes"²⁹ El 30 de junio de 1921 el presidente Alvaro Obregón decretó la reforma a la Constitución; el 25 de julio creó la

Secretaría de Educación Pública, y el 11 de octubre de ese año nombró secretario a José Vasconcelos.

...se había logrado lo principal: interesar a la opinión pública en la tarea de la educación popular y afirmar el precedente de que es el Estado el que debe fomentar la educación popular, destinándole una parte considerable de los recursos fiscales...³⁰

Las funciones y la estructura administrativa de la nueva Secretaría fueron inventadas por Vasconcelos: la dividió en tres ramas generales: *escuelas* (aumento de escuelas públicas, introducción -aunque Madero ya lo había intentado- de escuelas rurales, introducción de escuelas técnicas, creación de escuelas preparatorias del nivel de la capital en las capitales de provincia); *bibliotecas* (ambulantes, juveniles, bibliotecas públicas en cada población mayor de tres mil habitantes). El Estado debía constituirse en el Gran Editor de textos técnicos y culturales y de manuales de divulgación, como esos textos y manuales no existían en México debía constituirse asimismo en el Gran Traductor), y *Bellas Artes* (la verdadera educación del país estaba en la estética, la energía cósmica de un pueblo nuevo debería encauzarse al juego y al arte populares, y sustraerse de la crueldad bárbara).

Presupuestos para Educación y Guerra

	Educación	Guerra
1920	2 218 000	113 074 000
1921	9 803 000	134 162 000
1922	49 827 000	135 305 000
1923	52 363 000	97 763 000
1924	25 532 000	85 508 000

FUENTE: Gustavo F. Aguilar, *Los presupuestos mexicanos*, México, Secretaría de Hacienda, 1940.

En el ramo de escuelas impulsó la educación elemental infantil y adulta hasta lograr el avance señalado; creó escuelas técnicas e industriales, y aun en las elementales se instaló como obligatoria la enseñanza para el trabajo (talleres, huertas, granjas). Se formaron centros de pequeñas industrias populares (corte, cocina, artes domésticas, albañilería, electricidad, mecánica, carpintería, manufacturas, empaques, conservas, diseño industrial). Los alumnos desbordaban los edificios y había que dar clases en los corredores y en los patios: "cada escuela parecía una feria por el abigarramiento y el número de gentes y de artes".³¹ Más de cincuenta escuelas de este tipo se fundaron en la ciudad de México y en Guadalajara, pero funcionaron muchísimas más improvisadas en locales

sindicales, vecindarios y fábricas, con turnos diurnos y nocturnos. Respecto a la educación superior, el avance fue más lento pero igualmente significativo: dos obras, la flamante y modernísima Escuela de Ciencias Químicas de Tacuba y el Instituto Tecnológico de México (la primera empezó a funcionar con Vasconcelos; el segundo quedó prácticamente hecho antes de que renunciara, con parte del edificio, toda la maquinaria, los talleres y la biblioteca).

La educación indígena era provisional para Vasconcelos: se trataba de hacer mestizaje, lo que equivalía a una supresión cultural tanto de los indios como de los blancos. Para Vasconcelos, el indigenismo era una forma de mantener en "reservación", explotados y fuera de los beneficios de los demás ciudadanos, a las poblaciones indígenas.

El Departamento de Cultura Indígena y las Misiones Culturales tenían como objetivo acabar con la segregación de los indios y unificarlos en torno a la nacionalidad (antes que indios eran "mexicanos", en la concepción de Vasconcelos) para prepararlos a la vida democrática en la que se realizaría finalmente la redención del México bárbaro. Las primeras misiones culturales se formaron en Hidalgo (Zacaultipán e Ixmiquilpan) y en la Sierra de Puebla se fundó una escuela indígena de integración al mestizaje (Casa del Pueblo). Y así como el maestro debía comenzar su enseñanza con instrucciones elementales sobre alimentación e higiene, fue necesario nutrir en la propia escuela a los alumnos; aunque no contó con presupuesto suficiente para extender con eficacia a toda la República esta práctica, en muchos lugares se implantó la costumbre de dar alimentos a los alumnos en forma de "desayunos escolares".

El equipo de Vasconcelos simbolizaba la unidad obregonista de las facciones: el maderista Francisco Figueroa y el zapatista Peralta en los puestos administrativos superiores; en la Preparatoria, Ezequiel Chávez y luego Lombardo Toledano y Roberto Medellín; en bibliotecas, Jaime Torres Bodet; en la Universidad, Antonio Caso y luego Ezequiel Chávez; en publicaciones, Agustín Loera Chávez; en alfabetización, Abraham Arellano y Eulalia Guzmán; Ezequiel Salcedo en imprenta; Pedro Henríquez Ureña en la Escuela de Verano (que se fundó en 1923); Federico Méndez Rivas en construcción y recuperación de edificios. En diversas funciones estuvieron ligados a la Secretaría Gómez Robelo, Mancera, Massieu, los poetas Jaime Torres Bodet, Enrique González Rojo, Bernardo Ortiz de Montellano, Carlos Pellicer y Joaquín Méndez Rivas; los pintores Roberto Montenegro, Jorge Enciso, Xavier Guerrero, Jean Charlot, Manuel Amero, Carlos González, Diego Rivera, Siqueiros, Orozco, Fermín Revueltas, Carlos Mérida, Gabriel Fernández Ledesma, Adolfo y Fernando Best Maugard, Manuel Rodríguez Lozano, Fernando Leal, Fernando de la Cueva,

etcétera; los músicos Julián Carrillo y Joaquín Beristáin, etcétera.

Emprendió la tarea de construir un "palacio" para la Secretaría, que se inauguró el 9 de julio de 1922; la alegría tomaba el poder:

Algo de esto quise expresar en la figuras que decoran los tableros [esculpidos por Manuel Centurión] del patio nuevo, en ellas: *Grecia*, madre ilustre de la civilización europea de la que somos vástagos, está representada por una joven que danza y por el nombre de Platon que encierra toda su alba. *España* aparece en la carabela que unió este continente con el resto del mundo, la cruz de su misión cristiana y el nombre Las Casas, el civilizador. La figura *azteca* recuerda el arte refinado de los indígenas y el mito de Quetzalcóatl, el primer educador de esta zona del mundo. Finalmente en el cuarto tablero aparece *Buda* envuelto en su flor de loto, como una sugestión de que en esta tierra y en esta estirpe indoibérica se han de juntar el oriente y el occidente, el norte y el sur, no para chocar y destruirse, sino para combinarse y confundirse en una nueva cultura amorosa y estética..., una empresa... que se propone crear los caracteres de una cultura autóctona hispanoamericana... Una verdadera cultura que sea el florecimiento de lo nativo dentro de un ambiente universal, la unión de nuestra alma con todas las vibraciones del universo en ritmo de júbilo semejante al de la música, y con fusión tan alegre como la que vamos a experimentar dentro de breves instantes, cuando se ligen en nuestra conciencia los sonos ingenuos del canto popular entonado por millares de voces de los coros infantiles, y las profundas melodías de la música clásica revividas al conjuro de nuestra Orquesta Sinfónica.³² [Que tocó la *Marcha heroica* de Berlioz.]

En el remate de la fachada, de Ignacio Asúnsolo, se conjugaban "la inteligencia, que es Apolo; la pasión, que es Dionisos; y la suprema armonía de la Minerva divina que es la patrona y la antorcha de este ministerio".³³ Diego Rivera, Roberto Montenegro y Adolfo Best Maugard ejecutaron semejantes alegorías en corredores, vitrales, dibujos de este y otros edificios educativos.

Los Convenios de Bucareli, la caída de Adolfo de la Huerta, el empobrecimiento del erario, las alianzas de grupos políticos callistas transformaron en 1924 el espacio político en que Vasconcelos se venía desenvolviendo. Como ministro prestigioso de un caudillo fuerte, Vasconcelos había gozado de una libertad enorme. Ahora que los Estados Unidos ya no eran enemigos, que se había purgado a los más importantes enemigos internos del régimen (la rebelión delahuertista) y que encabezados por la CROM muchos grupos políticos formaban un aparato de control nacional, la Secretaría de Educación no



podía seguir siendo el feudo de una sola persona. La CROM tomó por asalto la secretaría, los muralistas se adecuaron al nuevo estado de cosas, Diego Rivera se burló de Vasconcelos en un mural del propio ministerio y se abolió el "cultismo", lo místico y aristocratizante del proyecto educativo anterior para conformar una Secretaría de Educación que cumpliera con el programa político de la CROM. Vasconcelos había presentado su renuncia por el asesinato del senador Field Jurado (que atacó los Tratados de Bucareli en la cámara), pero la retiró hasta ver inaugurada su obra favorita: el Estadio Nacional, que sería demolido en 1950 para construir los multifamiliares Juárez. Después de inaugurarlo, "al salir a la calle para tomar los autos, un joven se desprendió de los grupos de curiosos y gritó ¡Viva el Maestro! Era la primera vez que me daban en público este título y pensé con amargura: 'El maestro ya se va...' Y el país queda en manos, otra vez, de Huichilobos".³⁴

En noviembre de 1924, Lombardo Toledano, presidente del Comité de Educación de la CROM, hizo una crítica populista de la Secretaría de Educación Pública en *El problema del indio*. Coincidió en varios aspectos con Vasconcelos, a quien por otra parte no mencionó: la necesidad de unificar lingüísticamente el país como condición fundamental para el avance social y económico, la admiración por los misioneros españoles, la importancia de la educación estética; pero acentuó los aspectos de instrucción técnica y del indigenismo, acusando al capitalismo (¿Vasconcelos?) de haber promovido el exterminio del indio a través de la práctica educativa de incorporarlo a la civilización. Lombardo propuso una educación dogmática (sic):³⁵ el *dogma del proletariado* que, luego, ascendió a la calidad de "un dogma mexicano, una verdad que

facilite el advenimiento del amor y de la justicia entre nosotros y nos convierta en optimistas de la vida, en creyentes de nuestro propio deber, que nos lave de odios y apetitos inferiores y nos revele ante el mundo, pequeños o grandes, pero humanos".³⁶ Asimismo denunció la cultura y el sistema de enseñanza que promovió Vasconcelos como "un monopolio de la clase enemiga del proletariado".³⁷

Los sucesores de Vasconcelos en la Secretaría de Educación conservaron, en lo esencial, la estructura y los objetivos que él había establecido, aunque con malos resultados. Moisés Sáenz, discípulo de John Dewey, trató de imponer la "escuela activa" y de quebrantar la estructura autoritaria del sistema educativo mediante un programa de participación local en la enseñanza rural, y narró apocalípticamente esa experiencia.³⁸

Puig Cassauranc reconoció que la planeación de Vasconcelos era eficiente y escribió que en su propia gestión sólo había tratado de aplicarla lo mejor posible.³⁹ Un aspecto que en pocos años diferenció al ministerio de Vasconcelos del de sus sucesores fue el del papel del indio y del indigenismo: Vasconcelos consideraba la educación de los indios como un departamento *provisional* del ministerio, ya que se buscaba que los indios se incorporaran como ciudadanos y no que perduraran en cuanto tales, mientras que sus sucesores hicieron permanente esa educación y se volcaron en un culto, a veces demagógico y siempre estruendoso, a muy inocentes concepciones del indigenismo. Con Bassols y luego el presidente Cárdenas se recuperó la mística educativa, ya no como la orientación nacionalista principal que quería Vasconcelos, sino como un importante agente de cambio social y hasta de "los sistemas de producción, distribución y consumo de la riqueza".⁴⁰

Notas de la lectura

¹ *El desastre* 5a. ed., México, Ediciones Botas, 1951, p. 38.

² *Discursos 1920-1950*, pp. 7-12.

³ *Idem*. *Cursivas de J.J.B. Cf. Monsiváis, Carlos, "Notas sobre la cultura mexicana del siglo XX"*, en *Historia General de México*, México, El Colegio de México, t. IV, 1976, pp. 318-357.

⁴ Sáenz Moisés: *La educación rural en México*, México, SEP, 1928, p. 20.

⁵ *El desastre*, pp. 60-61. Para Vasconcelos "México es un páramo donde todo está por hacer y él, Vasconcelos, está destinado a hacerlo todo", comenta Mariano Azuela: *op. cit.*, t. III, p. 708.

⁶ *Discursos 1920-1950*, pp. 23-25.

⁷ *El desastre*, p. 40.

⁸ Phillips, Richard: *op. cit.*, p. 29, *The Nation*, CXII, 9 de febrero de 1921, pp. 216-219.

⁹ *Indología*, OC, t. II, p. 1260. Cf. los ensayos de Luis Cardoza y Aragón sobre artes plásticas.

¹⁰ *De Robinson a Odiseo*, OC, t. II, p. 1509. Cf. *La educación literaria de los adolescentes*, de Salvador Novo, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1928.

¹¹ *Ibid.*, pp. 1539-1573.

¹² *Ibid.*, pp. 1604-1605.

¹³ *Ibid.*, p. 1588.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 1573-1578.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 1502-1503.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 1503-ss.

¹⁷ *Ibid.*, p. 1514. Cf. Xavier Villaurrutia, *Obras*, México, 1966, FCE, pp. 755-ss.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 1517-1525.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 1529-1533.

²⁰ *Ibid.*, p. 1571.

²¹ *Ibid.*, p. 1496.

²² *El desastre*, p. 25.

- ²³ *Ibid.*, p. 28.
- ²⁴ *Discursos 1920-1950*, pp. 54-56
- ²⁵ *El desastre*, p. 85.
- ²⁶ *En el ocaso de mi vida*, México, Populibros La Prensa, 1957, pp. xxii-xxiii.
- ²⁷ *Indología*, OC, t. II, p. 1247.
- ²⁸ *Idem.*
- ²⁹ *La tormenta*, p. 577.
- ³⁰ *Indología*, OC, t. II, p. 1246
- ³¹ *Ibid.*, p. 1248.
- ³² *Discursos 1920-1950*, pp. 39-40.
- ³³ *Idem.*
- ³⁴ *El desastre*, p. 288.
- ³⁵ *El problema del indio*, México, SepSetentas, 1973, pp. 70-71.
- ³⁶ *Idem.*
- ³⁷ *Ibid.*, p. 62.
- ³⁸ Sáenz, Moisés: *Carapan, bosquejo de una experiencia*, Lima, Librería e Imprenta Gil, 1936, pp. 59-61.
- ³⁹ Puig Casauranc, J.M., *El sentido social del proceso histórico de México*, México, Ediciones Botas, 1936, p. 165.
- ⁴⁰ Bassols, Narciso: *Obras*, México, FCE, pp. 170 ss.; Monroy Huitrón, Guadalupe: *Política educativa de la Revolución*, México, Sepsetentas, 1975; Blanco, José Joaquín: "El proyecto educativo de José Vasconcelos como programa político". *En torno a la cultura nacional*, México, SepIn 51. Instituto Nacional Indigenista, 1976; Raby, David I: *Educación y revolución social en México*. Septentas, 1474; Booth, George C.: *México's School-Made Society*, Stanford University Press, 1941; Hughes, Lloyd H.: *Las misiones culturales y su programa*, París, UNESCO 1951, Cf.; asimismo las publicaciones oficiales, memorias y boletines, de la Universidad y la SEP de 1920 a 1924, y *México, 50 años de Revolución*, México, FCE, 1962, t. IV.

LECTURA: LA ACCIÓN EDUCATIVA DE BASSOLS*

Mediante esta lectura se pueden conocer los trabajos realizados por Narciso Bassols en el campo educativo, tanto en el medio urbano como en el rural, y las circunstancias que le permitieron instrumentar una educación rural, estableciendo las Escuelas Regionales Campesinas. Mismas que debían orientarse en cuatro sentidos: cultural, económico, social y biológico.

El texto señala el gran olvido de Bassols: el descuido de la educación indígena durante su gestión.

El análisis del modelo de Bassols retoma las ideas centrales sobre la necesidad de una formación docente acorde con la situación socioeconómica que prevalecía en esa época y las medidas que se instrumentaron para lograr los objetivos de las instituciones formadoras de docentes, elementos que son ampliados en el artículo de Victoria Lerner. "Medios a que se recurrió para implantar la educación socialista".

Narciso Bassols fue nombrado Secretario de Educación el 21 de octubre de 1931.

Durante su gestión sobresale su empeño por lograr la efectiva aplicación del artículo tercero constitucional. Asimismo, intentó definir las atribuciones de la SEP con respecto a las de las organizaciones magisteriales de la época.

Como resultado de su gestión, Bassols se enemistó con la iniciativa privada y con el clero, lo mismo que con algunos sectores del magisterio nacional, lo que propició su renuncia el 9 de mayo de 1934.

La acción de Bassols se llevó a cabo básicamente en el medio urbano y, particularmente, en el Distrito Federal; sin embargo, en cuanto a la educación rural, advirtió las contradicciones entre el medio urbano y el rural, por ello pensó que se debía dotar a este último de las posibilidades que ofrecía la tecnología para que a través de la escuela se contribuyera al mejoramiento económico mediante la incorporación de los métodos productivos, sin descuidar la actividad cultural. Bassols estableció las escuelas regionales campesinas que combinaban la preparación de maestros con la capacitación agrícola; para ello suprimió la Casa del Estudiante Indígena y las Escuelas de Circuito.

La educación rural, según Bassols, debería orientarse en cuatro sentidos: culturalmente, para enseñar los adelantos de la ciencia y la tecnología; económicamente, pa-

* UPN. "La acción educativa de Bassols" en *Antología de Política Educativa en México*. México, Ed. UPN-SEP, 1985, pp. 141-145.

ra introducir métodos modernos de producción; socialmente, para preservar la vitalidad espiritual de la herencia indígena y biológicamente, para impulsar el mejoramiento de la salud.

Durante su gestión fue descuidada la educación indígena. Al parecer se pensó que, dado el carácter minoritario de este sector, los recursos del Estado se deberían orientar prioritariamente a la población hispano-hablante.

BASSOLS Y LA EDUCACIÓN PRIVADA

El 29 de diciembre de 1931, Pascual Ortiz Rubio firmó el decreto de Incorporación para Escuelas Secundarias Privadas, en el que se desconocían la validez de los estudios realizados en cualquier escuela secundaria operada por alguna organización religiosa; prohibía, además, la enseñanza de la religión, la participación de clérigos como maestros y el uso de símbolos religiosos en las escuelas. La Secretaría de Educación quedó facultada para reconocer los diplomas expedidos por las escuelas privadas.

Estas disposiciones provocaron la reacción tanto del clero como de la iniciativa privada. El Arzobispo Pascual Díaz hizo un llamado, sin éxito; a la huelga y la Unión Nacional de Padres de Familia argumentó que la Constitución establecía la educación laica sólo en las escuelas primarias, que los requisitos de incorporación significaban la conversión de las escuelas privadas en públicas, que existía un derecho moral de los padres para educar a sus hijos como la consideraran conveniente; pedía, por último, la anulación del decreto.

El Presidente Ortiz Rubio, no dió marcha atrás, y, poco a poco, las escuelas secundarias se fueron sometiendo al cumplimiento del decreto; durante el último año de la gestión de Bassols se elevó a 37 el número de escuelas secundarias privadas bajo el control de la Secretaría. De esas escuelas 33 estaban localizadas en el D.F., y una en cada una de las ciudades de Guadalajara, Torreón, Tampico y Saltillo.

En cuanto a la educación primaria privada, el 19 de abril de 1931, se expidió un decreto para su regulación. En él se estableció la prohibición de que los clérigos fungieran como maestros; con ello se anulaba lo establecido en la Ley de 1926, en la que se permitió que los clérigos enseñaran, no así que dirigieran o administraran escuelas; este permiso se otorgó quizá en función de la escasez de maestros y también por el auge de la crisis Estado-Iglesia. Además se estableció que el gobierno tenía facultad de amonestar, multar o aun clausurar los establecimientos educativos que violaran tales disposiciones.

De nueva cuenta, la Unión Nacional de Padres de Familia, argumentó en su defensa que esta disposición era inconstitucional, pues debía provenir del Congreso y no

de una rama del ejecutivo, siendo además atentatoria de las garantías de pensamiento, conciencia y religión.

Bassols contestó a la UNPF, que la rama ejecutiva actuaba conforme a derecho, pues se trataba sólo de la aplicación del artículo tercero. La UNPF publicó otra objeción en cuanto a los servicios médicos que se debían establecer en las escuelas primarias incorporadas, pues se prestaba a exámenes de naturaleza "impropia". Bassols les contestó que la inspección médica se haría por médicos seleccionados por las propias escuelas.

Por último, Bassols les aclaró que si estaban en contra de la disposición recurrieran al amparo; pero aclaró que si la Suprema Corte de Justicia fallaba en contra del Gobierno, el Congreso recibiría una iniciativa de ley requerida para la aplicación del artículo tercero.

Finalmente, el decreto se aplicó, limitándose a sanciones de poca gravedad.

BASSOLS Y LOS MAESTROS

La necesidad del Estado de mantener la titularidad en el ejercicio y dirección de la tarea educativa, tal y como lo consigna nuestra Constitución así como la situación particular por la que el país atravesaba, generaron importantes y delicados problemas a la Secretaría de Educación Pública.

Los maestros, a través de la multiplicidad de organizaciones concentradas en el Distrito Federal, tenían interés por participar en la dirección de la tarea educativa; ya habían logrado una importante presencia al reconocerse en 1929 al Consejo de Educación Primaria del Distrito Federal como institución representativa de los intereses del magisterio y en la Comisión de Escalafón.

El 20 de diciembre de 1932 se expidió un decreto mediante el cual Bassols buscó reglamentar el Consejo de Educación Primaria y orientarlo como un organismo técnico de investigación de problemas educativos.

Bassols pensaba en la operatividad del Consejo y, por ello, propuso que el número de consejeros se limitara a 17: los maestros del Distrito Federal elegirían 7, la Asociación de Padres de Familia 2 y la SEP los 8 restantes.

La Ley de Escalafón anunciada por Bassols el 12 de noviembre de 1932 y formalmente promulgada por el Presidente Abelardo Rodríguez, el 25 de julio de 1933, vino a aumentar la tensión de su relación con los maestros.

En esas fechas se anunció que, como resultado de la depresión mundial habría baja general en los salarios, lo cual afectó a la SEP. Bassols aclaró que esto no obedecía a la Ley de Escalafón como los maestros afirmaban. Para protestar por la baja de salarios se organizó el Frente Unión de los Trabajadores de la Enseñanza, integrado por varios sindicatos; entre sus líderes sobresalía David Vilchis, antiguo presidente del Consejo de Educación Primaria. Los maestros pidieron que la categoría de salario más baja del nuevo escalafón fuera elevada al mismo nivel que la categoría superior siguiente. Bassols contestó que de hacerlo así se tendría que suspender la construcción de escuelas. Aunado a lo anterior, se desató una campaña en su contra auspiciada por el clero a propósito de los estudios que ordenó la SEP para considerar la implantación de la educación sexual en las escuelas, culminando con la renuncia del secretario de Educación el 9 de mayo de 1934.

A partir de este momento, la discusión acerca de la orientación que habría de adoptar la política educativa del estado adquirió un tono que se radicalizaría paulatinamente hasta desembocar en la reforma del artículo tercero constitucional de 1934.

TEMA 5. Las nuevas instituciones formadoras de docentes: escuelas normales rurales y escuelas regionales campesinas

LECTURA: MEDIOS A QUE SE RECURRIÓ PARA IMPLANTAR LA EDUCACIÓN SOCIALISTA*

El contenido de este texto se distingue por su carácter descriptivo y los elementos pedagógicos que lo conforman. De estos elementos se pueden destacar: la situación que vivían los maestros en el periodo cardenista y su falta de preparación en las materias más elementales. Como intento para subsanar estas carencias se utilizaron otras formas de orientación para los maestros y las comunidades como lo fueron las Misiones Culturales de tendencia socialista, que recorrían el país y cuyos resultados no fueron los esperados.

El énfasis del artículo se centra en la labor de las Escuelas Regionales Campesinas que ofrecían a los maestros una preparación más sistemática, porque brindaban al estudiante conocimientos de pedagogía y agricultura.

Las ideas de este apartado ofrecen elementos que lo relacionan con el texto que a continuación se presenta, "La educación normal y la formación de los maestros rurales que México necesita", ya que plantea las dificultades que trajo consigo la preparación de los docentes, los problemas que vivieron para desarrollar su práctica educativa y consolidarse como guía social en su comunidad. —

MEDIOS A QUE SE RECURRIÓ PARA IMPLANTAR LA EDUCACIÓN SOCIALISTA

a) Los maestros

Los maestros eran un factor básico para la implantación de la nueva educación. Independientemente de que algunos simpatizaran con ella ¿estaban realmente en posibilidad de hacerlo? ¿cuál era su situación? ¿cuáles sus problemas? y ¿qué política tuvo Cárdenas hacia ellos?

Empecemos por los problemas. El primero era la insuficiencia de maestros para la cantidad de niños en edad de educarse. Los cálculos sobre el número de preceptores disponibles varían. Según el profesor Gabino Palma en 1930 había 32 657 de primaria y se necesitaban 90 000 porque había en el país 3 500 000 niños que debían ingresar en ese primer nivel tocándole a cada uno un grupo de 40 alumnos.¹ Esta meta era difícil de alcanzar porque

* Victoria Lerner. "Medios a que se recurrió para implantar la educación socialista" en *Historia de la Revolución Mexicana*. México, Ed. El Colegio de México, 1979, pp. 107-118

la profesión no brindaba muchos alicientes; al contrario, los malos sueldos y la dificultad de mejorar hacían que los maestros procurasen cambiar de trabajo. A pesar de esta carencia de maestros era frecuente que uno recién egresado de la Escuela Nacional se tropezara con dificultades para colocarse,² porque los viejos no se retiraban a causa de la miserable pensión que recibirían y los nuevos no estaban dispuestos a sufrir hambre y falta de garantías en el interior del país. Uno de los círculos viciosos del subdesarrollo: falta de maestros y escasez de presupuesto para abrir nuevas plazas. Cárdenas intentó remediarlo aumentando el número de maestros³ y colocando a todos.⁴

Más serio era el problema de la deficiente preparación académica de los existentes. Las cifras en este sentido son aterradoras. Según el mismo Palma, de los 32 657 maestros sólo tenían título de primaria elemental 2 577, y 7 888 de primaria superior,⁵ en total menos de la tercera parte del cuerpo magisterial. Seguía subsistiendo la práctica de preceptores que sólo tenían tras ellos tres o cuatro años de primaria, a lo mucho seis. Contados habían tenido acceso a una educación superior, en parte porque no existían escuelas que pudiesen brindársela. Y con estas lagunas, los maestros, de buenas a primeras, debían ponerse a enseñar una educación socialista; evidentemente, sin conocimientos sólidos de aritmética, geografía, ni de ciencias naturales, más difícil resultaba que supieran algo de Marx, de las doctrinas socialistas, y de cómo adaptarlas a la realidad mexicana. Leyendo los periódicos de la época se palpa este tropiezo. Al principio del sexenio hubo optimismo para resolverlo pues se programaron cursos y conferencias para preparar a los educadores en esta materia. En el primer Congreso Nacional de Educación Socialista -organizado por la cámara Nacional del Trabajo entre noviembre y diciembre de 1934- se fantaseaba con darles:

Amplio conocimiento de la doctrina del socialismo materialista, siguiendo: información del movimiento que dio origen al materialismo histórico; estudios comparativos entre las diversas tendencias sociales; estudio de la lucha de clases en México, desde los tiempos precortesianos hasta nuestros días; estudios de los diversos medios físico-geográficos y condiciones de los numerosos grupos étnicos de nuestro país, para desprender de él las posibilidades de mejoramiento de las clases trabajadoras; puntos de producción, riqueza y capacidad de cada uno de ellos en nuestro país; influencias de las corrientes racionales, culturales, políticas, comerciales y religiosas, interregional e internacionalmente.⁶

Pero con el tiempo se comprendió la dificultad de prepararlos rápidamente, a pesar de los medios que el gobierno improvisó, de las citadas conferencias, de los institutos de orientación socialista, etc. El asunto alcanzó tal magnitud que el periódico *El Nacional* en mayo de 1935 hizo una campaña para que los maestros se instruyeran solos, y dejaran de pedir orientación a la secretaría de Educación Pública.⁷ A largo plazo las escuelas para preparar al magisterio sacarían generaciones de maestros con las nuevas ideas; por ejemplo, la Escuela Nacional de Maestros. Desde 1935 introdujo el socialismo en sus programas con una serie de cátedras nuevas de legislación revolucionaria -incluía derecho agrario, derecho obrero y derecho educativo-, teoría del cooperativismo, arte y literatura al servicio del proletariado. Estas y otras asignaturas se organizaron bajo tres conjuntos: naturaleza, trabajo y sociedad.⁸ Incluso se hermosearon los edificios de esta institución que probablemente adiestraba sólo a maestros ciudadanos. Para guiar a los maestros rurales se usaron otras formas: misiones de orientación socialista recorrían el país enseñando muchas cosas útiles, y algunas inútiles, a los maestros federales. Se entrometían en las actividades más diversas, desde enseñar cómo cultivar y cocinar, hasta adoctrinar a los profesores en la nueva ideología. También efectuaban purgas entre ellos.⁹ Su trabajo era momentáneo, trashumante; tres semanas en cada lugar. Más sistemática era la labor de las Escuelas Regionales Campesinas, que se multiplicaron en el sexenio cardenista¹⁰ con el fin de crear maestros rurales con conocimiento prácticos de agricultura y de oficios rurales.¹¹ Todas las materias debían responder a las necesidades reales de la comunidad; por ejemplo, los problemas aritméticos planteados:

...estarán inspirados por la administración del internado, el funcionamiento de la cooperativa escolar, las variadas actividades agropecuarias e industriales de la escuela, las construcciones, la administración del ejido, las siembras de los vecinos, las investigaciones sobre el medio, etc.¹²

Estas normales rurales no fueron suficientes para las necesidades del país, por eso probablemente ideó el gobierno otras instituciones para completar su labor: centro de cooperación pedagógica, internados indígenas y un instituto especial para preparar maestros de secundaria. Que funcionaran o no funcionaran en la práctica es otra cuestión. Por ejemplo, la escuela para maestros del segundo nivel no había abierto aún sus puertas en 1937.¹³

Junto al esfuerzo por elevar el nivel cultural de los maestros, el gobierno del general Cárdenas intentó mejorar su situación, que no era nada halagüeña desde varios ángulos. Económicamente estaban mal retribuidos, sobre todo los maestros rurales. Si los maestros de la federación recibían

6 pesos diarios en 1930, en los estados cobraban como promedio 2.30, y había entidades como Chiapas que sólo les pagaban un peso al día.¹⁴ Y estos sueldos irrisorios no eran recibidos, además, con puntualidad; era frecuente que se retuvieran durante meses. Para cobrarlos los maestros se lanzaron frecuentemente a huelgas,¹⁵ aunque el remedio a largo plazo no era éste sino el de dejar depender de los gobiernos locales, federalizándose. De este modo obtendrían sueldos más decentes, entrarían en el escalafón y serían protegidos por el gobierno federal.¹⁶

Pero la solución no se generalizó, puesto que para 1940 sólo 10 estados había firmado convenios de federalización de la enseñanza.¹⁷

Los maestros sufrían también inseguridad burocrática al encontrarse expuestos permanentemente a verse despedidos. Al comenzar el régimen de Cárdenas, en el segundo semestre de 1934 y en el primero de 1935, corrió el rumor de que ellos, como otros empleados del estado, deberían ser seleccionados, terminando con su inamovilidad. Los maestros temblaron ante esta amenaza y presionaron al gobierno para que no pasara la ley,¹⁸ cosa que lograron¹⁹, aunque en la práctica fueron suspendidos frecuentemente por presunta falta de idoneidad ideológica, aunque en el fondo por quitarles sus puestos.

Además de estos riesgos profesionales, los maestros arriesgaban su vida por enseñar la educación socialista, y especialmente por defender las causas populares. Según David L. Raby, los caciques y latifundistas de la región les desorejaban y les mutilaban por sus intromisiones en la petición de tierras, en la organización de campesinos y obreros en cooperativas y sindicatos, y finalmente en la lucha que contra ellos emprendían. Su ateísmo precipitó la violencia en algunos estados del país (Michoacán, Jalisco, Guanajuato y Zacatecas) pero no fue la causa fundamental en el resto.²⁰ En este caso, los desorejadores y matones eran grupos insurrectos de epígonos cristeros. La labor social del maestro venía de mucho tiempo atrás, por lo menos desde Obregón. Nació de su contacto diario con el campesino, de ver la explotación y malas condiciones en que vivía. También se originaba en su pésima situación propia. Y el gobierno, por lo menos el de Cárdenas, estimuló su papel de líder, y de defensor de la revolución. El mismo presidente en diferentes discursos lo subrayó; por ejemplo, en uno pronunciado ante una asamblea de maestros en Uruapan:

La misión del maestro no ha de concretarse al recinto de la escuela; esa misión, en el orden social, exige su colaboración para el cumplimiento integral del programa de la revolución. El maestro rural es el guía del campesino y del niño, y debe interesarse por el mejoramiento de los pueblos. El maestro ha de auxiliar al campesino en su lucha por la tierra, y al obrero en la obtención de los salarios que fija la ley para cada región.²¹

Este rol político del educador tuvo ventajas, particularmente lo convirtió en una ayuda eficaz para realizar la reforma agraria en el país, pero tuvo también sus desventajas, porque le hizo abandonar su trabajo docente e invadir muchas veces las atribuciones de otros funcionarios, originando choques algunas veces cruentos. Tal vez por esta razón, en algunas ocasiones, Cárdenas y sus ministros hicieron la advertencia contraria a los maestros, que se abstuviesen de hacer política, y evitaran "toda injerencia como líderes en las agrupaciones sindicales".²²

Como el gobierno se dio cuenta del importante papel que podían jugar los maestros en una reforma que iba más allá de la educación, los trató mejor que a otros trabajadores del estado. Aumentó los sueldos de los rurales,²³ hizo algunas leyes para beneficiarlos (por ejemplo amplió la ley de "seguros del maestro"),²⁴ cubrió los salarios que les adeudaban los gobiernos locales,²⁵ y repuso a los cesados injustamente. Incluso les dió armas para que se defendieran de los ataques de sus enemigos.²⁶ Pero el paso fundamental fue animarlos a unificarse para defender mejor sus intereses y combatir a sus contrincantes. Con otros grupos sociales el gobierno siguió la misma política; con los obreros, los campesinos, los estudiantes y los trabajadores del estado. En todos estos casos existían muchas ligas, y había que fundirlas en una organización central. En 1934, entre los maestros por ejemplo, entre muchas asociaciones sobresalían dos, la Confederación Mexicana de Maestros y la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza. La primera tenía entre sus afiliados a maestros rurales²⁷ y era conservadora, aliada en el fondo de la secretaría de Educación Pública. La segunda agrupaba más bien a maestros federales y desde sus orígenes fue izquierdista.²⁸ Por estas divergencias no fue fácil que estos dos bandos y sus sucursales locales dejaran de pelearse y se integraran en un solo frente. Los planes para formarlo empezaron en diciembre de 1934, prosiguieron en 1935, y se logró firmar un convenio preliminar y un pacto de solidaridad en febrero de 1936.²⁹ En este primer acercamiento, como en los restantes, Cárdenas y los funcionarios de Educación influyeron bastante; conminaron siempre a los maestros a terminar sus luchas intergremiales. Después de haber

firmado el pacto de solidaridad se reanudaron las hostilidades entre ambos bandos. Cárdenas primero las censuró agriamente³⁰ y terminó por girar las siguientes órdenes al secretario de Educación:

1. Que el comité ejecutivo de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza y el consejo de la Confederación Mexicana de Maestros, reanuden desde luego las pláticas que bajo tan buenos auspicios iniciaron no ha mucho para llegar a un entendimiento que dé fin a las luchas intergremiales de profesores.

2. Que en esas pláticas se estudien y aprueben las bases y se fije la fecha para la celebración de un Congreso Nacional de Unificación Magisterial, que dé término a la división entre agrupaciones de profesores.

3. Que como consecuencia de tales pláticas, los representantes de la Confederación Mexicana de Maestros y los de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza firmen, ante el C. Presidente de la República, formal convenio que garantice el exacto cumplimiento de las finalidades aprobadas por ambas organizaciones.

Como siempre, el presidente se constituía en al árbitro de luchas que involucraban no sólo a los núcleos magisteriales sino a otras fuerzas, al Partido Comunista y a la Confederación de Trabajadores de México, quienes se disputaban las influencias sobre la nueva organización. Y como entre los maestros había muchos comunistas,³² algunos obreristas, y hasta derechistas, las pugnas se reprodujeron en su seno. Ya Raby ha descrito con pormenores estos conflictos,³³ bastará pues con apuntar que en la época del general Cárdenas se avanzó en la unificación del magisterio. Recuérdese que en febrero de 1938, con el beneplácito del gobierno, la CTM y los comunistas parecieron superar sus diferencias al disolver el antiguo FMTE,³⁴ y formar el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM), primero que podía pretender representar a la mayoría de los maestros del país. Fue un logro importante, no definitivo, porque hasta 1943 se integró el sindicato unido del magisterio con tendencias izquierdistas moderadas: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Notas de la lectura

¹ *El Nacional*, 26 febrero 1935, p. 6, 1a. sec.

² En 1937 se comentaba que había 1 200 maestros sin empleo, en J. Jesús de la Rosa P., "¿Qué es la escuela socialista?", *El Universal Gráfico*, 16 de marzo 1937, p. 6. Véase el análisis que hace del problema el día 18 del mismo mes y año, pp. 8 y 15. Dos años más tarde, en 1939, existían 2 300 maestros sin trabajo que se habían recibido

entre 1934 y 1938, incluso se formó una organización nacional de maestros sin trabajo (*Excelsior*, 8 octubre 1939).

³ Acerca del número de maestros que se formaron entre 1934 y 1940 se cuenta con datos del número de egresados de las Escuelas Regionales Campesinas: 1934, 199; 1935, 349; 1936, 531; 1937, 474; 1938, 816; 1939, 793; total 3 162 (Secretaría de Educación Pública, *La educación...*, op. cit., t. I, pp. 118-119). En el mismo lapso la Escuela Nacional de Maestros expidió 1 603 títulos. (*Ibid.*, p. 450.)

⁴ Tal fué el sentido de la excitativa de Cárdenas a los gobernadores de los estados para que tomasen, a cargo de presupuestos locales, a algunos de los profesores de los mil recibidos en los últimos años en la Escuela Nacional de Maestros, pues la federación carecía por el momento de recursos económico para crear nuevas plazas (en *El Nacional*, 10 septiembre 1936, p. 1, 1a. sección).

⁵ *El Nacional*, 26 febrero 1935, p. 6, 1a. sec.

⁶ *La Prensa*, 3 diciembre 1934, pp. 3 y 19.

⁷ *El Nacional*, 8 mayo 1935, p. 2, 2a. sec., y, sobre todo, el del día 10 del mismo y año, p. 2, 2a. sec. Luis Sánchez Pontón, "Preliminares de la reforma educativa", en el mismo diario, 18 enero 1935, pp. 1 y 6, 2a. sec., y *El Universal*, 16 noviembre 1935, p. 15, 1a. sec.

⁸ Las materias que se englobaban en esos complejos eran las siguientes: *Disciplina del complejo "trabajo"*. Ciencia de la educación; Historia de la educación; Sociología aplicada a la educación; Problemas económicos; Teoría del cooperativismo; Geografía económica y social; Historia de la cultura; Arte y literatura proletarios; Música. *Disciplinas del complejo "sociedad"*. Ética y estética; Legislación revolucionaria. Disciplinas del complejo "naturaleza". Psicología; Higiene escolar; Paidología; Biología; Educación Física, etc. Acerca de la Escuela Nacional de Maestros, véase: Secretaría de Educación Pública, *La educación...* op. cit., t. I, pp. 435-445.

⁹ Véanse, por ejemplo, las actividades del Instituto de Orientación Socialista para maestros federales inaugurado en la ciudad de Hermosillo el 17 de junio de 1935, en *El Nacional*, 21 junio 1935, p. 2, 3a. sec.

¹⁰ Las cifras son las siguientes: 1933, 2; 1934, 6; 1935, 8; 1936, 23; 1937, 30; 1938, 33; 1939, 36; 1940, 32 (descenso porque fueron reducidas a escuelas normales agrícolas algunas regionales campesinas que no disponían de los elementos necesarios). Secretaría de Educación Pública, *La educación...*, op. cit., t. I, pp. 118-119.

¹¹ Al principio quiso crear también agricultores, pero después esta intención desapareció. Así, en 1935, 291 graduados se convirtieron en maestros y 50 regresaron a trabajar la tierra, y en 1937 las cifras respectivas fueron 476, y ninguno. En Raby, *Educación...*, op. cit., p. 48.

¹² *El Nacional*, 16 septiembre 1936, p. 8, 2a. sec. Véase también el del día 15, p. 2, 2a. sec.

¹³ En las conclusiones del profesor J. Jesús de la Rosa P., "¿Qué es la escuela socialista?", en *El Universal Gráfico*, 18 marzo 1937, pp. 8 y 15.

¹⁴ *El Nacional*, 26 febrero 1935, p. 6, 1a. sec.

¹⁵ Por ejemplo una en el estado de México (*El Universal*, 4 julio 1935, p. 1, 1a. sec.), una en Guerrero (*El Universal*, 7 noviembre 1935, p. 1, 1a. sec.) y una en Morelos (*El Nacional*, 30 enero 1936, pp. 1 y 7).

¹⁶ La federalización de la enseñanza es un tema aparte. Además de las ventajas que trata a los maestros, era un medio para unificar las escuelas del país bajo la orien-

tación socialista, dejando a los gobiernos locales cierta intervención en el ramo educativo; en la selección del personal docente, de programas, y en los gastos económicos. Véase *El Nacional*, 23 enero 1936, pp. 4 y 5, y Luis Sánchez Pontón, "La nueva escuela mexicana", en *El Nacional*, 2 junio 1936, pp. 1 y 3. En la práctica, los términos de la federación variaron en cada caso. Por ejemplo, en Morelos el gobierno federal adquirió el control técnico y administrativo de la educación, no el económico (*El Nacional*, 30 enero 1936, pp. 1 y 7). En Tamaulipas se hizo bajo las siguientes condiciones: a) Que no fuera cesado el profesor que había, b) Que éste quedase bajo la dirección de un consejo educacional integrado por maestros tamaulipecos, aunque bajo el control técnico de la Secretaría de Educación; c) En estas condiciones el gobierno del estado se comprometió a depositar en la Oficina Federal de Hacienda de Ciudad Victoria un millón cien mil pesos anuales para pagar a los maestros (*El Nacional*, 24 abril 1936, p. 2, 2a. sec.). En otros estados se obtuvo incluso el control económico. Tal parece que esto era lo mejor por lo menos para la Confederación Mexicana de Maestros, pues pidió que se hiciera la federalización en forma absoluta, es decir, que los gobiernos de los estados pasaran a la federación el importe íntegro de sus presupuestos de educación para que ésta se hiciera cargo de mejorar en todos sentidos el servicio escolar, de aumentar el número de maestros, intensificar las campañas de acción social, haciendo todas las erogaciones respectivas. (*El Nacional*, 9 mayo 1936, p. 2, 2a. sección). Véase acerca de este tema, Rocheli, op. cit., pp. 132-134.

¹⁷ Los siguientes: Aguascalientes, Campeche, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Querétaro, Tabasco y Tamaulipas, en Alberto Morales Jiménez, "La nueva educación en México (Las escuelas rurales)", en *El Nacional*, 2 septiembre 1940, p. 5, la sección.

¹⁸ Tenemos noticia de dos mítines convocados para conservar la inamovilidad del magisterio, el primero fue comentado por *La Prensa* (2 diciembre 1934, p. 2); el segundo, por *El Universal* (18 abril 1935, pp. 1 y 5). Un grupo estuvo a favor de una depuración justa entre el magisterio, el Bloque Revolucionario de Trabajadores de la Enseñanza Socialista dependiente del Bloque Estatal de Maestros Socialistas de Michoacán, miembro de la Confederación Revolucionaria Michoacana del Trabajo (*El Nacional*, 21 junio 1935, p. 2, 1a. sección).

¹⁹ Según *El Universal* (2 agosto 1935, p. 1) se estaba terminando el proyecto de la ley de escalafón e inmovilidad del magisterio. En 1937 se votó la ley de inmovilidad del profesorado de escuelas secundarias según Guadalupe Monroy ("Los gobiernos de la revolución, su política educativa: 1910-1940", en *Extremos de México. Homenaje a don Daniel Cosío Villegas*. El Colegio de México, 1971, p. 296).

²⁰ Los periódicos publicaron noticias constantes sobre la violencia contra los maestros; por ejemplo *El Universal*,

19 noviembre 1935, p. 1, 1a. sec. Véase David L. Raby, "Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1932-1940)", en *Historia Mexicana*, XVIII:2 (octubre-diciembre 1868), El Colegio de México, pp. 214-215.

²¹ *El Universal*, 5 agosto 1935, p. 1. Véase también el mensaje de Cárdenas con motivo del día del maestro publicado en *El Nacional*, 16 mayo 1935, pp. 1 y 2, y el discurso que pronunció en Hualahuises, N. León (*El Nacional*, 24 febrero 1936, p. 8, 1a. sección).

²² Discurso del subsecretario de Educación, Luis Chávez Orozco, con motivo de la Junta General de Supervisores de la Enseñanza de la 7a. zona general de la república (*El Maestro Rural*, X: 5 y 6, noviembre y diciembre de 1937, pp. 4 y 7). Véanse también las palabras de Cárdenas en *El Nacional*, 28 junio 1936, pp. 1 y 4, 1a. sec.

²³ Véase Raby, *Educación...*, *op. cit.*, p. 81-82

²⁴ El decreto del 16 de agosto de 1936, que hasta entonces sólo beneficiaba a deudos o a familiares de profesores que dependían del departamento de Enseñanza Primaria y Normal de la secretaría de Educación Pública, se hizo extensivo a los de otros departamentos de la secretaría; a los que prestaban sus servicios en secundarias y algunos más. Para información más detallada, véase *El Nacional*, 18 septiembre 1936, p. 3, 1a. sec.

²⁵ Tenemos dos ejemplos. En un conflicto entre el gobernador del estado de México y los maestros, por reajuste de sueldos, la federación cedió en plazas el importe de 197 millones de pesos con la condición de que el estado aportase el 40% de su presupuesto para educación. (*El Nacional*, 23 enero de 1936, pp. 1 y 7). Otro caso, referente al estado de Tamaulipas, se publica en *El Na-*

cional, 25 febrero 1936, p. 1. El gobierno federal paga el 50% del adeudo pendiente y el gobierno local el 50%. La CNTE agradece algunas de estas consideraciones y otras (*El Nacional*, 17 mayo, p. 1, 1a. sección).

²⁶ Véase Raby, *Educación...*, *op. cit.*, p. 193.

²⁷ La *Indole* rural de la CMM se comenta en el pacto que firmó con la Confederación Campesina Mexicana para apoyarse mutuamente, en *El Nacional*, 26 julio 1936, p. 3, 3a. sec.

²⁸ Raby, *Educación...*, *op. cit.*, pp. 70-73

²⁹ Véase *La Prensa*, 9 diciembre 1934, pp. 2 y 10; *El Nacional*, 26 enero 1935, pp. 1 y 4, 1a. sec.; *El Universal*, 15 abril 1935, p. 1, 1a. sec.; *El Nacional*, 14 junio 1935, p. 4, 2a. sec.; *El Universal*, 2 agosto 1935, pp. 1 y 2; 20 agosto 1935, pp. 1 y 8, y el del 21 del mismo mes, p. 1.; *El Nacional*, 20 febrero 1936, pp. 1 y 6; el del 26 del mismo mes y año, pp. 1 y 8.

³⁰ A raíz de un conflicto entre ambas organizaciones locales en el estado de Zacatecas, Cárdenas pronunció las siguientes palabras: "...considerando que en la pugna que presentan estas dos agrupaciones no existen divergencias de carácter doctrinario, eviten dar el ejemplo de división ya que tienen encomendado inculcar a las clases trabajadoras y a la niñez el espíritu de unificación que hará posible su mejoramiento cultural y económico... ruego a usted dirigir una nueva excitativa a todos los maestros del país, para que termine esta lucha de grupos ya que no debe perderse en esfuerzos estériles la acción noble del maestro. El gobierno no estorba su organización y sí la estimula, pero exige que no se desvirtúe la organización social degenerándola en luchas intergrupales" (*El Nacional*, 4 agosto 1936, p. 1, 1a. sección).

TEMA 6. Práctica docente y papel social del maestro

LECTURA: LA EDUCACIÓN NORMAL Y LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS RURALES QUE MÉXICO NECESITA*

Finalmente, Rafael Ramírez presenta el texto "La educación normal y la formación de los maestros rurales que México necesita". Manifiesta en este contenido las cualidades que debía poseer el maestro rural, la preparación que tenían que ofrecer las Normales Rurales, tanto académica como agrícola, la formación del maestro como un individuo capaz de contrarrestar la influencia del medio donde labora y que, a la vez, le permita asumir el papel de líder social.

Estos contenidos complementan los que integran la bibliografía básica y brindan al profesor-alumno la oportunidad de conocer la temática de esta unidad desde otras perspectivas que lejos de contrariarse, enriquecen lo expuesto por los autores en los textos sugeridos como básicos.

INTRODUCCIÓN DEL PROBLEMA Y ACUMULACIÓN DE MATERIALES PARA RESOLVERLO SATISFACTORIAMENTE.

Este trabajo fué presentado como ponencia por los profesores Rafael Ramírez, Isidro Castillo, Mario Aguilera Dorantes, José Santos Valdés, Juan Pablo Sáinz y Doroteo Paulo Hernández, en la asamblea Nacional de Educación Normal convocada por la Secretaría de Educación Pública, en octubre de 1954. Lo escribió el primero de ellos y lo puso a consideración de los demás, quienes le dieron su aprobación.

México es, hablando en términos generales, un país rural, pues las dos terceras partes de su población residen en el campo, derivan del cultivo de la tierra su diario vivir y llevan una vida por completo inferior a la que se lleva en las áreas urbanas. No podemos hablar aún de un México industrial, ya que la actividad respectiva en el país apenas está iniciando su desenvolvimiento.

Y si México es un país rural, claro está que su problema educativo, en gran medida, es también rural. Tal problema sólo puede llegar a resolverse de manera satisfactoria si se cuenta con maestros que, entendiendo

aquella vida, estén capacitados para elevarla y dignificarla, no con maestros formados de cualquier otro modo; o diciéndolo de manera más clara, con maestros específica y adecuadamente preparados para atacarlo con éxito en toda su magnitud y en todos sus aspectos.

Las ideas anteriores se destacarán mejor si hacemos un poco de historia. Para tal propósito habremos de recurrir en parte, a un artículo que en 1933 escribimos para la Revista "México Pedagógico" y que años después, en 1941, un copioso autor se apropió, como si hubiera sido escrito por él, publicándolo integro a manera de un capítulo en una obra suya -monumento de erudición bárbara- que trata acerca de la escuela unificada. Por supuesto, de este artículo sólo vamos a tomar la parte pertinente que dice así:

"Hasta antes de 1910 la gente culta de México, no había reconocido en el país la existencia de un problema de educación rural. Para ella, la cultura sólo podía tener asiento en las ciudades o en los centros de población de alguna importancia. Con esta actitud mental, era natural que los gobiernos se entregaran solamente a la tarea de estimular y de fomentar la educación urbana, lo cual en ciertas partes, hicieron con empeño. De acuerdo también con esa ideología social, los campesinos no necesitaban escuela, pues ya tenían bastante que hacer con el cultivo del suelo. Los que la necesitaban eran los pobladores del sector urbano, que se habían adueñado, sin razón, del derecho de encauzar y dirigir la vida nacional. Por eso, porque se consideraba a la población urbana como la elegida, se puso particular interés en educarla bien, llegando a ponerse las escuelas destinadas al objeto en manos de expertos calificados. En efecto, si para la primera mitad del siglo pasado las escuelas primarias estaban atendidas por un magisterio no profesionalizado, ya para la segunda mitad del mismo siglo fueron pasando poco a poco a manos de maestros especialmente preparados en las escuelas normales abiertas en diversos lugares del país. La mira fundamental con que se crearon esas instituciones fue la de preparar maestros para las escuelas primarias de tipo urbano. De acuerdo con esta mira, surgió en 1867 la Escuela Normal de México, y más o menos por la misma época, nacieron las Escuelas Normales de los Estados. Creadas las Escuelas Normales en el corazón de las Entidades Federativas, es decir, en centros de población de mayor o menor importancia, el ambiente social en que estaban sumergidas tenía que imprimirlas, por fuerza, una vigorosa orientación urbana. En efecto, por su organización, por sus programas y

* Rafael Ramírez. "La educación normal y la formación de los maestros rurales que México necesita" en *Obras completas de Rafael Ramírez*. Tomo V. Veracruz, Ed. Gobierno del Estado de Veracruz, 1954, pp. 181-209.

por sus métodos de trabajo, estas instituciones produjeron, un tipo de maestro que, si era excelente para trabajar en las ciudades, no tenía, en cambio, ni la preparación ni la actitud necesarias, para dedicarse al ejercicio del profesorado en las áreas rurales del país. Por eso, cuando la nación se dio cuenta de su enorme y serio problema de educación rural y se resolvió abordarlo en 1922, el Gobierno Federal tuvo necesidad de improvisar maestros para dirigir y realizar la obra, pues no encontró elementos especialmente preparados para ejecutarla. Los maestros normalistas de que echó mano, urgido por las apremiantes circunstancias, sin comprensión del problema, trataron de resolverlo con sentido urbanizante, y todavía hoy, a pesar de la valiosa experiencia recogida, no es posible despojar a la solución dada de aquel colorido que no encaja en la educación campesina, pues muchos de los que la manejan directamente desde planos más o menos superiores -inspectores y administradores- se prepararon profesionalmente para conducir la educación en otro medio y en escuelas de tipo diferente".

Termina aquí la parte pertinente tomada de aquel artículo a que se hizo referencia un poco más atrás. Ojalá, que, como eran nuestros deseos, haya dejado traslucir la idea de que la educación, para ser verdaderamente efectiva, debe prender sus raíces en la vida económica, social y cultural de los grupos humanos a que va destinada, pues de otro modo será una educación desambientada y, por lo tanto, una pseudoeducación, y no una educación verdadera.

Continuemos ahora la introducción de nuestro asunto rememorando que, como lo hemos ya dicho en otra ocasión, hasta antes de 1910 la población campesina, compuesta de indios y de mestizos; había sido dejada en el más completo abandono y que para recordarnos su existencia tomó el fusil y se fue a la Revolución. En efecto, cuando el vendaval de la Revolución se desencadenó y cuando sus rachas vigorosas se dispersaron por todos los rumbos del país, llegando hasta su más recónditos valles y montañas, empezó a dejarse oír un clamor que fue creciendo y agrandándose cada vez más hasta llegar a convertirse en imperioso y exigente. Reclamaba la redención de todos los campesinos ya fuesen indios o no indios, la devolución de las tierras de que inicualemente se les había despojado y el reconocimiento de sus derechos inalienables a la instrucción. Los gobiernos revolucionarios se encontraron así enfrente de dos problemas enormes que había que resolver en el sector rural: el agrario y el educativo.

El problema educativo rural fue el primero en atacarse allá por el año de 1912. Las primeras escuelas que los gobiernos revolucionarios levantaron en el campo fueron escuelas pobres; pobres en alojamiento, pobres en equipo, pobres en el contenido de sus programas, pobres en

sus resultados. Con un presupuesto más que mezquino se establecieron estas escuelas, en las cuales solamente se enseñaba a hablar, leer y escribir el castellano y las operaciones fundamentales y más usadas de la aritmética. Se denominaron entonces escuelas rudimentarias; pero después se les ha llamado escuelas de peor es nada, porque, claro, era peor que en las áreas rurales no hubiesen existido escuelas de ninguna especie. Fueron escuelas malas, porque con ellas o sin ellas la vida de miseria y de atraso cultural de las masas campesinas seguían permaneciendo inmutable. Por inútiles, estas escuelas se volvieron anémicas y en el curso de muy pocos años murieron de consunción. Sin embargo, no hay que juzgarlas con tanta severidad. Estas escuelitas humildes, rudimentarias, insignificantes, aportaron una contribución valiosa al progreso cultural del país, ya que fueron a provocar en las almas adormecidas de las gentes de las áreas rurales, anhelos de redención tanto material como espiritual.

Las escuelas rurales aparecidas en 1922, concebidas con un pensamiento educativo más maduro, resultaron completamente diferentes de las anteriores y, gracias a la efectividad del trabajo redentor que las fortalece y vivifica, las que no han renegado aún de su tradición gloriosa allí están todavía en pie, bregando afanosamente en contra de la pobreza económica y la miseria cultural de nuestras comunidades campesinas. Su campo de batalla cubre todos los frentes -el de los niños, el de los jóvenes, y el de los adultos y el de la comunidad tomada en su conjunto- y abarca todos los sectores de la vida comunal, porque trabaja (1) creando la salud en las áreas campesinas, pues en ellas hay en absoluto ausencia completa de higiene y de medidas sanitarias; (2) mejorando los hogares, dignificado la vida doméstica y enriqueciendo culturalmente la vida del grupo familiar; (3) mejorando técnicamente y volviendo más racional y más remunerada la ocupación habitual (agricultura, crianza y cuidado de animales domésticos, industrias y oficios rurales) de la que el campesino deriva el diario sustento; (4) instituyendo la recreación y creando la vida social que falta en el campo casi también en absoluto; (5) elevando espiritualmente a las masas campesinas en el sentido de poner a su alcance los instrumentos fundamentales de la cultura y los conocimientos llamados comunes más necesarios en la vida; (6) capacitando a las masas rurales, proletarias en grado sumo, para que puedan ir logrando, aunque sea poco a poco, algo de esa justicia social que la Revolución prometió darles. En resumen, la escuela rural auténtica, la que por antonomasia se conoce con el nombre de Escuela Rural Mexicana, toma todos los sectores de la comunidad -niños, jóvenes y adultos- para encumbrarlos a mejores planos en todas las áreas de la vida; es decir, toma íntegro el proceso educativo en contraste con la escuela urbana que trabaja solamente sobre uno de sus retazos, el de los niños.



Nos parece haber dicho ya que para realizar el trabajo de la escuela rural nacida en 1922, las autoridades escolares tuvieron necesidad de improvisar a los maestros en vista de no haber podido contar por el momento con elementos específicamente formados para ejecutar aquella tarea, y tenemos idea de haber dicho también que los pocos maestros normalistas que pudieron conseguir para enrolarlos en esa empresa, al ponerse a trabajar, no supieron dar la medida indispensable. Ahora habremos de decir algunas palabras explicativas acerca de unos y otros de esos maestros. Aquellos maestros improvisados -de extracción campesina casi todos- habían concluido a lo menos su educación primaria; sabían cantar y a veces tocar algún instrumento; entendían algo de agricultura, técnica y prácticamente; conocían algunas industrias rurales; sabían también algo de la crianza de animales domésticos, tenían algo de carpinteros y de herreros; amaban la vida rural y se sentían felices viviendo en el campo y llevando vida de rancheros; querían sinceramente a los campesinos; tenían conciencia de que alrededor de sus escuelas había un caserío en el que estaban mal hechas muchas cosas y muchas otras faltaban por hacer, y sabían también que en torno de sus mismas escuelas alentaba un vecindario de atrasada vida, cuyo progreso tenían la obligación de promover. Con este precioso equipo natural llegaban dichos maestros a sus comunidades y cuando se ponían a trabajar, su labor resultaba sencillamente admirable. Aquellos humildes maestros improvisados no tenían, por fortuna, dentro de sus cabezas, demasiadas teorías educativas que les estorbaran discurrir con sentido común y, quizás por eso, trabajaban siempre con buen sentido, no sabían nada de sistemas de organización y, sin embargo, organizaban su trabajo educativo con naturalidad maravillosa; ayunos de toda filosofía de la educación, sabían poner en los programas, con admirable intuición, los adecuados contenidos humanos dignificadores y, finalmente, sin haber escuchado jamás nada acerca de técnica de la enseñanza, procedían, no obstante, con un gran sentido común que ya hubieran querido poseer muchos de los educadores doctorados en las escuelas normales de las ciudades. Cuando en septiembre de 1929, en el Teatro Hidalgo de esta Ciudad, ante un grupo de maestros que se habían reunido para estudiar problemas de la educación de México, describíamos la trascendental labor de las escuelas rurales y el admirable trabajo de aquellos maestros improvisados que las atendían, agregábamos estas palabras que ahora repetimos con gusto: "No vayan ustedes a creer que estamos haciendo la apología del maestro impreparado, pero lo cierto es que cuando se recorre el país -me refería a esa época-, y visita uno sus escuelas rurales encontrándolas marchando sin titubeos en la dirección debida, no deja uno de preguntarse quién aconseja a los maestros y quién los ilumina. Si alguna filosofía hay dentro de la

escuela rural que hemos descrito con brevedad anteriormente, esos maestros son los que la han elaborado a fuerza de experiencia, de sentido común y de cariño. El chiste está en eso precisamente, porque si para elaborar esa doctrina, México hubiese contado desde el principio con maestros específicamente preparados para realizar la tarea de la educación rural, la cosa perdería su aspecto sorprendente". La mayoría de los maestros rurales improvisados, decimos ahora, trabajaban bien, por intuición, pero es claro que ofrecían algunas fallas. Ya puestos en marcha, sobre el trabajo mismo se les iban dando cierta capacitación y cierto adiestramiento por medio de los Institutos de Maestros que organizaban las Misiones Culturales de aquella época.

Por lo que ve a los maestros graduados en las escuelas normales de las ciudades que fueron a trabajar a las comunidades campesinas, educados en un medio de mayor cultura y con un concepto mezquino de lo que debe ser la escuela, cuando llegaban al sitio de su labor desgajaban el proceso educativo y se dedicaban a enseñar solamente a los niños, descuidando los otros aspectos de la tarea, pero luego a poco se veían invadidos por el desánimo, la tristeza y el aburrimiento; sentían la nostalgia del jabón de tocador, de la loción para el cabello, de la crema de rasurar, del cine, de las calles asfaltadas y de todas las demás comodidades de que disfrutaban en la urbe. Al fin, acababan por huir -como decían ellos- de aquel infierno. Habían ido a redimir a las masas campesinas, pero qué podían haber hecho los pobres si no sabían hacer ninguno de los trabajos que la redención reclama, pues ellos mismos eran irredentos.

Gracias a aquel trabajo tesonero y entusiasta realizado desde 1922, las comunidades campesinas fueron despertando de su modorra y levantándose. Ya para 1929, cientos y cientos de ellas estaban no solamente bien erigidas, sino también empezaban a ser exigentes, pues ya tenían un concepto claro de cómo habían de ser sus escuelas y cómo, los maestros. Por allí en los archivos del benemérito y extinto Departamento de Educación Rural de la Secretaría de Educación, debe andar una preciosa petición de los vecinos de una comunidad perdida entre las montañas de no recordamos qué Estado, que ilustra claramente la afirmación hecha. Si nuestra memoria es todavía feliz, parece que rezaba del siguiente modo: "Estimado Jefe. Necesitamos, para nuestra comunidad, un maestro, pero no un maestro cualquiera, sino un maestro hecho como Dios manda. Entendemos por tal, un maestro que tenga una comprensión amplia de la vida rural, de sus necesidades y de sus problemas; que viniera decidido a vivir entre nosotros, que nos ayudara a resolver nuestras dificultades y a encarrilarnos sobre la vía de una vida mejor. Claro está que lo deseamos culto, pero también quisiéramos que fuera un trabajador práctico, capaz de agarrar la pala, de poner la mano en la manquera del

arado y de trazar un surco muy derecho, de remover el estiércol, de manejar la sierra y la garlopa y de hacer toda esa multitud de cosas que son necesarias en una comunidad campesina como la nuestra. Pero por encima de todo eso, quisiéramos que tuviese una visión muy clara de lo que un maestro debe ser, a fin de que entendiera que muchas de las oportunidades de hacer el bien que es, según creemos, la fundamental tarea de los maestros, las encontrará dentro de la comunidad, más bien que dentro de las cuatro paredes de la escuela. Como usted debe saber ya por los informes que le envía el inspector escolar de la región, los vecinos de esta comunidad nos empeñamos con todo entusiasmo en la edificación de una nueva escuela, porque la anterior era, además de pequeña, inadecuada, y tal escuela, que ya está concluida, nos parece hermosa. Cuando llegue el maestro que usted nos va a mandar, lo pondremos en posesión de la parcela escolar, no para que la dé en arrendamiento, sino para que la cultive con los niños y, además le meteremos con fuerza nuestros hombros para instalar todos los demás anexos escolares necesarios, a fin de que la educación en esta comunidad rural sea de lo mejor. Hemos hecho ya también la casa del maestro: es amplia y confortable. El maestro que venga la estrenará y disfrutará de ella con toda libertad, como si fuera suya, pues deseamos que esté contento entre nosotros. Los maestros que hemos tenido en años anteriores, con excepción de uno de ellos a quien quisimos y respetamos mucho por las grandes enseñanzas que derramó entre nosotros, vivieron siempre a disgusto en esta comunidad, y eso que apenas permanecían aquí durante cinco días de la semana; trabajaban solamente con los niños de las 8:30 a las 14 horas; jamás se pusieron a pensar que el edificio escolar permanecía ocioso desde las 14 horas a las 20 ó a las 21; jamás reflexionaron en que los adultos y las adultas de este lugar también tenían necesidad de instruirse; respecto de la juventud, nunca pensaron que existiera, sólo estaban siempre pensando en que llegara el viernes para salir por la tarde a la ciudad próxima en donde parece que estaban sus verdaderos intereses, pues en esta comunidad sólo estaban sus obligaciones, las cuales cumplían de manera incompleta y de mala gana. Solamente creían, quizás sinceramente, que su única tarea era la de instruir a los niños, pues a los jóvenes y adultos, como ya hemos dicho a usted antes, los ignoraban. Pero esto no es todo; jamás reflexionaron acerca de la idea de que en torno de la escuela había un caserío y un vecindario que en lo económico, social y cultural estaban esperando con ansia infinita desde hacía mucho tiempo la mano de un redentor, y acerca del hecho de que la comunidad no sabía aún marchar por sí sola, es decir, sin guía, para ver de ir logrando cada vez una vida más satisfactoria. Este lugar se ha sacrificado para levantar una buena escuela con los mejores materiales de la región, y al hacerla, ha estado

anhelando siempre, siempre, que fuera para servicio o provecho de la comunidad entera, no solamente para ventaja del reducido grupo de los niños. Queremos que la escuela nos enseñe a todos, nos guíe a todos y nos eduque a todos. -Estimado Jefe; envíenos usted un maestro que sepa y quiera hacer eso, y se lo agradeceremos a usted con toda el alma".

Creemos que todo el relato anterior, nada corto, ha introducido bien el problema de la educación normal rural. Para perfilar claramente los rasgos fundamentales de la escuela rural y las características de preparación que el maestro destinado a ella debe reunir -cosas ambas que debe tenerse presentes al idear el esquema apropiado para la educación normal rural- preciso era que tal relato fuese un poco largo. Pasemos ahora a examinar, con algún detalle también, la formación que han sufrido los maestros rurales desde 1922, en que se fundó la primera escuela para el objeto, hasta el momento actual, en que descontentos de esa formación, andamos buscando el mejor camino para superarlo.

LAS PRIMERAS ESCUELAS NORMALES RURALES.- A mediados de 1912 fue cuando oímos hablar por primera vez en México de las Escuelas Normales Regionales. Don Alberto J. Pani, en su estudio "La Instrucción Rudimentaria en la República", criticando constructivamente la Ley del año anterior que creó las escuelas rudimentarias de que atrás hemos hablado, sugería que, dada la diversidad de zonas económico-agrícolas del país y dado también el mosaico cultural de su población, así como la complejidad étnica de la República, se establecieran, para el mejor éxito de la empresa que iba a acometerse, las Escuelas Normales Regionales, en las cuales pudieran prepararse debidamente los adecuados tipos de maestro para cada región de la República. Muchos maestros distinguidos de entonces, como don Lizandro Calderón, de Oaxaca, don Graciano Valenzuela, de Veracruz y otros, prohicieron la idea, la cual arraigó después y se extendió ampliamente en todos los sectores sociales, de tal manera que cuando la Secretaría de Educación empezó con ardoroso y febril afán a crear su sistema de escuelas rurales en todo el país, improvisando para ellos a los maestros, penso también idear, desde luego, el establecimiento de las Escuelas Normales Rurales, instituciones que consideraba absolutamente necesarias para la formación de maestros rurales idóneos, a fin de liquidar así el peligroso sistema de improvisarlos. En 1922 se fundó la primera de ellas; la segunda, en 1923; la tercera en 1925, y ya para 1927, el país las contaba en número de 9. Estas Escuelas Normales Rurales eran de naturaleza regional y, para que nadie tuviera duda al respecto, se llamaron desde un principio Escuelas Normales Rurales Regionales.

Las dos primeras escuelas que se establecieron procuraron dar a sus alumnos una cultura general que iba



un poco más arriba de la enseñanza elemental, como se decía entonces a la básica de cuatro años; algún adiestramiento práctico en agricultura, y alguna preparación pedagógica muy elemental que los capacitara para la enseñanza. Ocupado por entero como estaba, el pensamiento de la Secretaría en la construcción de un sistema de educación rural, no podía por el momento aconsejar algo mejor para la constitución y funcionamiento de aquellas escuelas. Pero ya para 1925, el 20 de julio precisamente, el doctor Puig, Secretario del ramo, con motivo de la fundación de la Escuela Normal Regional de San Antonio de la Cal, Oaxaca, dictó un acuerdo trascendental que puede, con justicia, llamarse doctrinario. Dice así:

"Al Jefe del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena: - Sírvase usted proceder a la fundación de una Escuela Normal Regional para maestros rurales en el edificio y anexos de lo que fue Subestación Experimental Agrícola de Oaxaca, de acuerdo con el presupuesto adjunto y de conformidad con las siguientes direcciones y finalidades: 1) Tendrá por objeto preparar educadores para las escuelas establecidas en los campos; 2) Dependerá del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Indígena, quien la atenderá por conducto del Director de Educación Federal en aquel Estado; 3) Tendrá anexo un Departamento de educación primaria que siga el Plan de Trabajo de las escuelas rurales expedido por esta Secretaría; 4) Contará con el personal necesario para desarrollar las actividades de los alumnos-maestros y de los niños de la primaria, así como lo indispensable para albergar dentro del edificio a los alumnos internos que procedan de los núcleos indígenas de los contornos; 5) El Establecimiento contará con el siguiente personal: un Director que tenga a su cargo la higiene y educación física de los alumnos, la labor social de la Escuela y la coordinación de las actividades del propio plantel; un agrónomo práctico en agricultura e industrias derivadas; los maestros de materias generales y de talleres que sean necesarios, y la servidumbre indispensable para atender el cuidado de las clases, de los talleres y de los campos; 6) La Escuela Regional para maestros rurales recibirá en su seno alumnos mayores de 15 años, de preferencia indígenas, y señoritas mayores de 14, también indígenas; 7) Habrá alumnos externos, sujetos a las prescripciones que establezca la Escuela; 8) Los alumnos, al ingresar a la Escuela, deberán gozar de buena salud, y, además, deberán poseer conocimientos de lectura, escritura y cálculo elemental; 9) La carrera de maestro rural se hará en cuatro semestres, al cabo de los cuales los alumnos aprovechados recibirán un diploma suscrito por el C. Secretario de Educación, en nombre del señor Presidente de la República; 10) Du-

rante los cuatro semestres, los alumnos tendrán oportunidad de revisar el Plan de Trabajo de las escuelas rurales federales, practicando ampliamente las actividades campestres, los trabajos y oficios, las pequeñas industrias y las materias generales que señala, y atendiendo a su cultura física dedicando diariamente un lapso de tiempo a los ejercicios marcados en el citado Plan; 11) Recibirán, además, un curso de educación rural y conferencias sobre economía rural, formación de sociedades, cooperativas de obreros y campesinos. Comités de salubridad, de educación, de cultura social; asociaciones de madres, de protección a la infancia, etc., llevando adelante lo que los señores conferencistas sostengan en sus tesis y sea francamente aceptado; 12) Para que los conocimientos que vayan adquiriendo los futuros maestros tengan aplicación inmediata, desde su ingreso tendrán oportunidad de dirigir a los niños y niñas de la Escuela Primaria Anexa, permaneciendo con ellos la mayor parte del tiempo diario que les quede libre; 13) El establecimiento contará con una biblioteca de tipo completo, en todo tiempo al alcance de los alumnos, para que consulten cualquier asunto o estudio o punto a discusión, y hagan labor de investigación personal; 14) El internado será una institución a base de hogar, un grupo de tipo familiar en donde los alumnos encuentren una gran fuerza ejemplar y amistosa en el maestro y un amplio ambiente de orden y libertad; 15) Los maestros de esta Escuela procurarán no intervenir demasiado directamente en la evolución de los educandos, sino limitarse a prepararles el medio, pues es frecuente en los educandos atribuir a su intervención directa resultados que proceden de la germinación espontánea de cualidades latentes en el sujeto, las que se desarrollan a pesar del maestro y favor de un medio adecuado, al que deben la riqueza de su crecimiento. Por esta razón, los planes y reglamentos tienen también un valor enteramente secundario; 16) El medio a que se refiere el punto anterior será real y no artificioso: una sociedad sana con sus problemas y peligros en la cual sus miembros sean absolutamente dueños de sus acciones, sin otra autoridad inmediata que la opinión pública representada por sus compañeros; 17) La característica esencial en los talleres y demás actividades deberá ser la simplificación: saber hacer las cosas más correctas con la herramienta más sencilla y con las nociones más elementales. De esta manera se economizará el esfuerzo en los primeros años. Debe entenderse también que los conocimientos meramente instrumentales se pospondrán a las actividades en forma de industrias y oficios; 18) La disciplina del plantel será absolutamente espontánea, es decir, será el resultado de la cooperación inteligente de maestros y alumnos. En consecuencia, no habrá pre-

fectos ni se tolerará ningún sistema de desconfianza o espionaje para los alumnos, pues tratando a los hombres desde sus primeros años como honrados, leales y caballeros se contribuye eficazmente a imprimirles esas cualidades; 19) Los maestros, según todo lo dicho, tomarán como norma de conducta desarrollar los impulsos sanos, mejor que reprimir las tendencias perversas. Esto es, harán pocas prohibiciones y sostendrán pocas reglas negativas; 20) Aprovechando las materias primas y elementos existentes en la región, podrán establecerse en la escuela las siguientes actividades u otras por el estilo: agricultura, arboricultura, lechería y conservación de frutas; tejidos de fibras duras, de lana y de algodón; sericicultura y cerámica; pulimento de mármoles; carpintería rural y herrería, etc.; 21) Los alumnos de la Escuela Normal Regional trabajará en los talleres y campos de la Escuela con verdadera formalidad dada su edad y sus condiciones de salud, atenderán su cultura física con todo empeño y harán labor de investigación y estudio en la biblioteca y en la comunidad y comunidades próximas. El ideal es que, posteriormente, soporten el medio en que van a trabajar como maestros y lo dominen, a fin de que aprendan a resistir en la vida; tanto la rudeza del trabajo como la adversidad. 22) No habrá en la Escuela ni reconocimiento parciales ni exámenes de fin de curso, pero sí habrá un examen profesional teórico-práctico al fin de la carrera.-Reitero a usted, etc., J.M. Puig Cassauranc”.

Dos años después, esto es, en 1927, las Escuelas Normales Rurales de la Secretaría de Educación Pública adquirieron una mejor organización, pues contaron con unas Bases que señalaban con precisión la organización de los planteles, el plan de estudios de los mismos y su funcionamiento. Bases formuladas entonces con mayores luces. Por el provecho que esta Junta Nacional de Educación Normal puede derivar de ello, provocando por lo menos en sus miembros nuevas reflexiones, parece conveniente registrar los rasgos sobresalientes de esas Bases:

El primero de esos rasgos sobresalientes es el de que las Escuelas Normales Rurales seguirían conservando su carácter regional. No fue un mero capricho el de reiterar a esas escuelas la denominación de Escuelas Normales Rurales Regionales. Con ello se quería enfáticamente expresar que no eran escuelas normales que habrían de preparar maestros rurales para todas partes del país, sino que su labor habría de restringirse a la exclusiva formación de maestros rurales para la comarca en que la escuela estuviese funcionando, porque sólo un conocimiento económico, social y cultural amplio y profundo de la región es capaz de asegurar el buen éxito del trabajo de los maestros. Nosotros sabemos, por supuesto, que hay educadores distinguidos que sostienen a este respec-

to que las escuelas normales rurales están obligadas a dar maestros para su región propia, sin que por eso haya de considerarse a esos maestros incapaces para trabajar por el mejoramiento de las comunidades rurales en cualquier parte del país. Esta opinión, por muy respetable que sea, merece ponerse en cuarentena para poder examinarla cuidadosamente. El problema educativo de México es ya de por sí difícil, pero se vuelve extremadamente complicado cuando además de contemplar el mosaico cultural que es México y la diversidad de la vida económica de la población de las diferentes regiones de la República, se considera al mismo tiempo la estructura racial de la nación, que es compleja en grado sumo. Roberto Ricard, autor de la conocida obra “La Conquista Espiritual de la Nueva España”, antropólogo francés que estuvo en México durante largo tiempo estudiando nuestra vida rural, dice en su interesante folleto “L’incorporation de l’indien par l’école”, entre otras cosas, lo siguiente: “Los tres elementos esenciales de la población de México -criollos, mestizos e indios-, no son aisladamente ellos mismo homogéneos; sobre todo, no lo son los dos últimos. Los mestizos varían en temperamento y en aptitudes, según las familias indias de que proceden o la familia india cuya sangre se halle mezclada con la europea. Y las familias indias ellas mismas difieren grandemente entre sí, en lo que se refiere al idioma, al espíritu, a las costumbres: un maya no se parece a un tarahumara, ni un zapoteca a un otomí. Si México forma una nación, esto no es sino una manera teórica, por un artificio de afuera impuesto a una comunidad heterogénea. No negamos el patriotismo mexicano; lo que queremos decir es que ese sentimiento no existe sino en una pequeña minoría -desde luego criollos y mestizos, la mayor parte-, y que sólo esta minoría tiene conciencia de esas cosas sutiles que constituyen la nacionalidad”. En esta Junta, pues, convendría dejar resuelta definitivamente la cuestión de si las Escuelas Normales Rurales deben ser regionales o no.

El segundo de los rasgos sobresalientes de aquellas bases es el de que las Escuelas Normales Rurales seguirían siendo mixtas. Que nosotros sepamos, hasta 1931 en que las estuvimos observando muy de cerca, esta circunstancia no originó ningún problema que ameritara desconfiar de la convivencia de alumnos y alumnas, en estos establecimientos, lo cual debe haberse debido sin duda, a la prudente y sabia organización de la vida del internado y a la maciza y recia inspiración moral que el alumnado recibía constantemente de directores, profesores y demás empleados. Si se vuelve a este sistema, abandonado el unisexual que ahora impera, habrá evidentes ventajas; la de una formación más natural y más completa del profesorado rural y la de economizar la creación de una escuela en cada región para el alumnado de sexo diferente al de la institución que exista, porque las maes-



tras son tan necesarias como los maestros en la gran tarea de redención campesina que los gobiernos revolucionarios han venido llevando adelante con tanto empeño. Esta Junta está obligada también a decir su verdad en torno de la cuestión.

El tercero de los rasgos sobresalientes de las Bases que venimos comentando está en que fijan con precisión las finalidades de las Escuelas Normales Rurales que hasta ese momento no habían sido establecidas con bastante claridad, sino sólo de una manera vaga. El objeto de las Escuelas Normales Rurales fijado entonces era triple a saber: "1) Preparar, por medio de cursos regulares, maestros para las comunidades campesinas y para los centros de población indígena de la región; 2) Mejorar cultural y profesionalmente a los maestros rurales de la región; ya en servicio, mediante cursos temporales apropiados, organizados en las vacaciones, y 3) Procurar la incorporación de las comunidades en que estuviesen instaladas las Escuelas y la de las comunidades circundantes dentro de un radio de acción razonable a la vida moderna, mediante los trabajos de extensión educativa que al efecto organicen las instituciones".

Al acordar las autoridades educativas estas tres finalidades para las Escuelas Normales Rurales, tenían clara conciencia de que la primera de ellas -la formación de maestros rurales era la fundamental, y de que las dos últimas eran tan sólo complementarias, y sabían también que era ya necesario preparar otra clase de trabajadores de la educación rural diversos de los maestros rurales-miembros especializados de las Misiones Culturales supervisoras de la educación rural y otros. Por eso tenía sobrada razón el señor Doctor Puig, Secretario de Educación cuando al clausurar una Junta como ésta, convocada para estudiar la Educación Normal Rural y mejorarla, realizada en las Oficinas de la Secretaría durante la semana del 13 al 18 de febrero de 1928, dijo, poco más o menos, que había "necesidad de incrementar año tras año el número de Escuelas Normales Rurales y, siendo imperioso eliminar a la mayor brevedad al 40 por ciento de los maestros rurales improvisados, a que asciende el número de los reclutados al azar que no satisfacen las aspiraciones de la Secretaría, y sustituirlos con maestros idóneos preparados cuidadosa y adecuadamente, parece conveniente que las Escuelas Normales Rurales concentren por ahora toda su atención exclusivamente en la sola tarea de preparar maestros rurales".

Pero hoy -decimos nosotros-, cuando el período de formación de los maestros rurales ha sido ampliado considerablemente y cuando el número de Escuelas Normales Rurales, si no el suficiente, sí es considerablemente mayor, vale la pena examinar aquí en esta Junta, si ya es tiempo de añadir a las Escuelas mencionadas algunas otras tareas sustantivas como son las de preparar otras clases de Trabajadores de la Educación Rural di-

versos de los maestros, algunos de los cuales se han señalado atrás.

El cuarto rasgo sobresaliente de aquellas Bases tantas veces mencionadas, es el de que inician con firmeza la diferenciación de la formación verdadera de los maestros rurales, en contraste con la formación del maestro urbano. En efecto, a pesar de lo exiguo del tiempo de que las Escuelas podían disponer para formar a los maestros rurales -dos años de estudio al principio y posteriormente tres- se tuvo buen cuidado de concebir su plan de estudios de manera que quedase lo más completo posible y lo más debidamente orientado al medio rural, como puede verse en el siguiente bosquejo esquemático de preparación: 1) El dominio de todos aquellos procesos meramente culturales -leer, escribir, contar-, y la adquisición de los conocimientos comunes necesarios en la vida, así como la adquisición de hábitos de higiene y de salud; todo esto adquirido en un plano más arriba que la educación primaria superior. (Hay que recordar que los candidatos ingresaban a la Escuela tan sólo con la educación elemental). 2) Los trabajos agrícolas, la crianza y cuidado de los animales domésticos y el aprendizaje de oficios e industrias rurales; 3) La preparación profesional comprendía los elementos de las materias pedagógicas más indispensables para capacitar a los alumnos como maestros de escuela; y 4) El conocimiento de la vida rural y el Mejoramiento de las comunidades campesinas, indias y no indias, con lo cual se intentaba capacitar a los candidatos al magisterio para los trabajos de extensión social educativa dentro de las comunidades.

Claro está que el plan de estudios anterior, a pesar de estar encuadrado ya dentro del verdadero marco de la formación del magisterio rural, era todavía muy deficiente; pero atentas las circunstancias que se han señalado atrás, habremos de convenir en que no podía haberse hecho nada mejor. Así lo reconoció en aquella época un educador americano ampliamente conocido como gran experto en la educación rural -el Doctor Pittman- después de haber recorrido entonces, en viaje de estudio, las áreas rurales de nuestro país con el objeto de enterarse de la obra educativa del México revolucionario. Con motivo de las observaciones que había hecho en torno de nuestras modestas Escuelas Normales Rurales, se expresó en estos términos: "El problema de ustedes de difusión y mejoramiento reiterados de las escuelas rurales, incluye la exigencia de contar con maestros cada vez mejor preparados. Ustedes están acertando al satisfacer tal exigencia. Están preparando esos maestros, extrayéndolos de las comunidades rurales mismas, lo cual es absolutamente indispensable, y los están adiestrando en un ambiente rural, que es la manera mejor y más natural de hacerlo y el modo también más natural de provocar su simpatía por la vida del campo y su hondo deseo de mejorar las condiciones de vida de la gente que vive en el mismo.

Sigan por ese camino que van bien". Su comentario acerca del programa de estudios de las Escuelas, fue: "Me parece excelente porque un maestro rural necesita, primero, ser un campesino hecho y derecho y un hombre culto; después, debe ser diestro en el trabajo escolar; en tercer lugar, necesita tener un amplio conocimiento del medio rural y, finalmente, debe ser un trabajador social y un líder de comunidades, entendido esto último en el más bueno y noble de los sentidos. Todos estos requisitos debe reunir el maestro rural, todos ellos son igualmente importantes, y si los he enunciado en cierto orden, sólo ha sido por conveniencia en la exposición. El plan de estudios de las Escuelas Normales Rurales de ustedes me parece bueno, mejor diría excelente, dada la situación actual. Andando el tiempo necesitará, sin duda, elevar su nivel, pero por el momento lo veo completo, puesto que atiende a la formación del maestro rural para el trabajo con los niños y los adultos y para procurar el mejoramiento de la vida de las comunidades campesinas".

Así funcionaron las Escuelas Normales Rurales hasta 1932. En esta fecha, habiéndose sentido imperiosa la necesidad de elevar el nivel de preparación del magisterio rural, a que ya se había referido también el Doctor Pittman, hubo de transformarse a las Escuelas completamente. Existían funcionando, dependientes de la Secretaría de Agricultura, unas instituciones llamadas Escuelas Centrales Agrícolas, que habían empezado a crearse en 1925 con la idea de establecer cuando menos una de ellas en cada región económico-agrícola del país. En el año de 1932 estas Escuelas pasaron al cuidado de la Secretaría de Educación, la cual creyó conveniente fundirlas con las Escuelas Normales Rurales ya existentes dentro de ella, a fin de obtener de esa fusión una institución nueva, capaz de atender el problema educativo de las áreas rurales en todos sus aspectos. Las escuelas nuevas así obtenidas se denominaron Escuelas Regionales Campesinas. Los estudios de estas Escuelas que estaban organizados de manera escalonada, destinaban su primer peldaño, de un año de duración, a los candidatos de extracción campesina que, poseyendo la edad requerida, dejaron por cualquier circunstancia, incompleta su educación primaria rural. En este curso la completaban, pasando en seguida al curso agrícola, de dos años de duración. Una de las miras de este curso se encaminaba a extender y a ampliar la cultura primaria, y la otra, quizá la más importante, era la de proporcionar a los alumnos una educación de verdadero tipo económico de tendencias claramente regionales. Entre las actividades de este género podemos citar la agricultura, la crianza de animales domésticos, la explotación racional de los recursos naturales y los oficios e industrias rurales. Los alumnos que terminaban ese curso y se retiraban de la Escuela, quedaban capacitados como agricultores expertos y prácticos y en virtud del amplio estudio de los problemas económicos y socia-

les de la región que habían hecho, estaban capacitados también para asumir la responsabilidad de promover, encauzar y dirigir el mejoramiento de las comunidades de donde procedían; es decir, este curso agrícola capacitaba a los alumnos para asumir las funciones de líderes sociales o directores de comunidades. Los que decidían seguir en la Escuela pasaban al peldaño siguiente, encaminándose, de acuerdo con su vocación y sus aptitudes, hacia diferentes rumbos. El que a nosotros nos interesa conocer es aquél por el que se iban los que aspiraban a ser maestros rurales. En él, durante dos años, ampliaban los aspirantes su cultura académica, revisaban, profundizándola su educación económica y adquirían la preparación especial pedagógica que era necesaria para ser un buen educador rural. Un maestro así preparado resultaba relativamente diestro no ya para enseñar solamente a leer, escribir y contar a la gente campesina, sino también para mejorar en todos sus aspectos la vida rural, es decir, para promover y conducir el progreso de las comunidades. Como se habrá podido entender, nunca hasta entonces había sido concebida tan acertadamente la Escuela Normal Rural, pues la única objeción que al plan puede hacerse, es la de que el período de formación de los maestros debiera haber sido de una duración mayor, por lo menos de seis años.

Desgraciadamente, la organización anterior no estuvo en operación, sino poco tiempo, pues durante el período de 1941 a 1944, la educación normal rural se desintegró poco a poco de la educación agrícola, y las Escuelas Normales respectivas, perdido su cimiento de educación económica que había probado ser de tanta utilidad para el ejercicio del magisterio rural, volvieron a andar con sus antiguos torpes pasos y a realizar su tarea con notoria impropiedad, de manera que no resultaba extraño que para la última decena del mes de abril de 1944, se pidiera en el Primer Congreso de Educación Normal, realizado en Saltillo, Coah., una renovación completa de las instituciones en esta forma: "La formación profesional del magisterio abarcará dos ciclos: El primero estará destinado a la formación de maestros para las diversas ramas de la función educativa. Este ciclo comprenderá tres etapas: la primera, que se iniciará encima de la segunda enseñanza, con una duración de dos años, tendrá como propósito ampliar, consolidar y madurar la cultura general anteriormente iniciada en la medida que sea indispensable para el ejercicio de la docencia, y cimentar la cultura profesional de las etapas posteriores con aquellos conocimientos esenciales en la iniciación de la carrera. La segunda etapa, también con duración de dos años, tendrá por objeto capacitar profesionalmente a quienes van a ejercer la docencia en las ramas de la educación primaria y, a su término, se estará en posibilidad de adquirir el título de maestro de educación primaria, de maestro de educación preescolar o de maestro de educa-



ción física. La tercera etapa sustentada en la anterior, con una duración de tres años, capacitará, según la especialidad, para la docencia en la segunda enseñanza o para el tratamiento de niños anormales y menores infractores".

Esta era una conclusión general aplicable a la formación de cualquier tipo de maestro. Para las Escuelas Normales Rurales se concluyó, en particular, también entre otras cosas, "que los planes de estudio consideraran seriamente el aspecto agropecuario e industrial, pues la capacitación de los maestros rurales al respecto debía considerarse como una de las bases más sólidas de su formación; que el plan de estudios y los programas debían considerar, cuando fuera necesario, la enseñanza de la lengua indígena de la región en que las Escuelas estuviesen ubicadas y, que el plan de estudios y los programas incluyeran, asimismo, todas aquellas cosas necesarias para capacitar a los maestros a fin de que pudieran desarrollar dentro de las comunidades una labor social que mejorara en todos sus aspectos la vida de las mismas".

En aquel Congreso de Educación Normal celebrado en Saltillo, los delegados llegaron también a otras conclusiones que afectan a las Escuelas que estamos considerando: 1) Que las Escuelas Normales Rurales debían establecerse en pleno campo, en comunidades Rurales precisamente; 2) Que los alumnos debían ser de extracción campesina, arraigados en la región de la Escuela; 3) Que se seleccionaran bien, de manera que tuviesen la escolaridad requerida, que fuesen mentalmente bien dotados, que diesen claras muestras de vocación auténtica para el magisterio y que tuviesen un manifiesto espíritu de servicio. Esto se acordó allá, pero los acuerdos se olvidaron pronto o no se tomaron en cuenta.

LAS ESCUELAS NORMALES DE HOY.-Decimos lo anterior porque durante la actuación del señor don Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación, bajo cuyos auspicios se había celebrado aquel Congreso, los planes y programas de las Escuelas Normales Rurales se equipararon en el espíritu y en la letra a los de la Escuela Nacional de Maestros, extendiéndose los estudios a seis años, "no por un espíritu de simetría con los programas vigentes en las ciudades, sino por la convicción de que si existe un cargo difícil, es el de maestro rural y de que partiendo naturalmente del supuesto de una vocación sincera en quien la postula resulta una equivocación pedagógica indiscutible limitar su estudio a un lapso apenas mayor (cuatro años), al previsto para la segunda enseñanza (tres años)", como dijera el Titular de la Secretaría.

Esto produjo un desconcierto completo en los maestros rurales en formación, porque privadas las Escuelas de aquella fuerte orientación, rural de profundo sentido económico y social que habían venido trayendo -sólo

unas cuantas de ellas la conservaron con mayor o menor cariño-, se sintieron, ya formados, inútiles y sin ánimos para trabajar en las áreas campesinas y emigraron a las ciudades por considerarse capaces de trabajar en ellas. De modo que, en términos generales, podemos decir que las Escuelas Normales Rurales de hoy están, como las Escuelas Normales Urbanas, preparando maestros para los centros urbanos de población y no para las comunidades rurales del país.

Claro está que los maestros rurales necesitan una preparación escrupulosa y amplia, pero de eso a igualar dicha formación a la de los maestros urbanos, hay una distancia enorme, pues los maestros rurales requieren una formación diversa de aquella que reciben los maestros de las ciudades, pues de otro modo no podrían realizar ventajosamente la tarea múltiple que en el campo los está esperando, tarea que es más compleja que la simple de enseñar a los niños a leer, escribir, contar e impartir los conocimientos llamados comunes, que a eso se reduce en esencia la de los maestros urbanos. Los maestros rurales tienen que enseñar eso mismo a niños, jóvenes y adultos, y si van a trabajar a comunidades indígenas están obligados a castellanizarlas. Pero por encima de todo eso, tienen todavía la responsabilidad de capacitar y encauzar a las comunidades para llevar una vida mejor que la que están llevando. Por eso en alguna ocasión dijimos que "para una educación como es la que necesita la población que vive en el México rural, faltaban maestros específicamente preparados a fin de que la incorporación a la cultura moderna de los grupos económica y socialmente atrasados, indios o no indios, pudiera realizarse sin choques violentos y del modo más satisfactorio; maestros con formas cultas habituales de vida e ilustrados, además, con un buen adiestramiento de los oficios e industrias propias del campo; con capacidad bastante para dirigir los trabajos agrícolas; para mejorar las especies de los escasos animales domésticos que tienen los pobres rancheros; para promover el mejor aprovechamiento de los recursos naturales; con la intuición necesaria para dar un sentido más económico a las artes populares; con conocimientos suficientes sobre higiene, saneamiento de comunidades y medicina rural; con un buen caudal de conocimientos antropológicos, etnológicos y de sociología rural, sólidamente preparados en métodos de castellanización y en ciencias y artes domésticas; suficientemente capacitados para instituir la recreación rural. Finalmente, me los imagino verdaderamente expertos en educación rural y especialmente en educación de los grupos económicos y socialmente retrasados. Cuando enseñen a indios, será conveniente que los maestros sean también indios y si son del mismo grupo, sería mejor para mayor entendimiento, pero no es indispensable que lo sean. Vasco de Quiroga, Pedro de Gante y los demás ilustres frailes de los primeros días de la Co-



loria no necesitaron ser indios para empañarse con éxito en su obra educativa benemérita. Pero si no es absolutamente indispensable que sean indios, si es preciso que sientan amor y simpatía por ellos, que se resuelvan a vivir entre los mismos, y que deseen con sinceridad su redención social. Esto, por lo que se ve a los indios. Por lo que toca a los grupos igualmente retrasados, pero no indios, habrá que pedir maestros semejantes, puesto que entre un grupo y otro no hay diferencias esenciales y puesto que en las obras de redención social el color de la piel y el idioma que se hable no tiene ninguna significación".

LA FORMACION DE MAESTROS RURALES DE MAÑANA. Se nos figura que con la acumulación de datos hecha hasta el momento, estamos ya en aptitud de plantear y resolver satisfactoriamente el problema de cuál debe ser la formación que debemos dar a los maestros que el México Rural está necesitando. Sin embargo, antes de empezar parece conveniente destacar todavía más aquellos puntos que consideramos cardinales, en torno de los cuales debe girar todo el plan que se conciba. Revisando en estos días algunas de las varias cosas que acerca de la educación rural mexicana hemos escrito, topamos con estas palabras que aparecen en "El Porvenir", ese pequeño libro cuya lectura seguimos considerando valiosa y útil para los niños de las Escuelas Rurales, a pesar del ingrato destino que le dio uno de nuestros Ministros del Ramo:

"México, nuestra patria, es un país grande y de recursos naturales numerosos. Sin embargo, la gente que en él vive es en su mayoría pobre, demasiado pobre; sus villas y ciudades están muy atrasadas, y sus pueblos, aldeas campesinas y sus ranchos están más atrasados todavía..."

Leyendo, como decíamos, una vez más en tal ocasión estas palabras, nos pusimos a reflexionar en lo interesante que sería levantar una investigación de amplitud nacional, tratando de averiguar las esperanzas que la gente campesina, indio o no india, tiene cifradas en los maestros que se le envían con el propósito de redimirla. Si tal investigación se levantara, toda esa gente, estamos seguros de ello, contestaría a los agentes investigadores poco más o menos del siguiente modo:

"La salud en las áreas rurales, como ustedes ven, es pésima, al grado de que ya no pueden concebirse que fuera peor. Nuestras familias se alojan en jacales o en casas casi siempre estrechas, construídas por lo regular en desacuerdo con toda norma higiénica y con todo principio sanitario, y como el hogar es estrecho y como también duermen dentro de él los animales domésticos, resulta que las familias viven, por decirlo

así, en la promiscuidad más completa. Como ustedes podrán ver, no hay dentro de los hogares comodidades de ninguna especie: ni sillas para sentarse, ni camas para dormir, ni mesa en qué comer, ni excusado en que hacer las necesidades, ni baño para el aseo personal, ni vitrola o radio con que distraerse ni libros para recrearse o instruirse, etc. Por falta de equipo suficiente y adecuado, los quehaceres domésticos son duros, agotadores y absorben la casi totalidad del tiempo y consumen todas las energías de la mujer quien, a causa de lo anterior y a causa de su ignorancia también, no puede criar y educar debidamente a su prole. Debido a nuestra miseria y a nuestra ignorancia, nos alimentamos mal o insuficientemente y cocinamos nuestros alimentos de mal modo. Como habrán ustedes notado ya, la masa campesina es pobre: carece de tierras de cultivo o las tiene de mala calidad o tamaño insuficiente; su salario es de hambre; su técnica agrícola es primitiva o atrasada; su industria doméstica es de escaso rendimiento; a su trabajo y a la venta de sus productos les falta organización, etc. No hay en estas áreas como ustedes habrán visto, teatro, ni cine, no hay festivales culturales y recreativos, ni hay encuentros de deportes; no hay en suma, nada de esas cosas que sirven para renovarse y que elevan el nivel cultural de las gentes: en las comunidades rurales no hay otra recreación que el alcoholismo. En algunas comunidades rurales ustedes encontrarán gentes que no hablan Español o ni lo entienden siquiera. En una palabra: la vida entera de nuestras comunidades es muy pobre y atrasada y, además de eso, se desenvuelve torpemente o se estanca en vista de que carece de todo principio de organización que pueda orientar su marcha sobre el camino del progreso. Verdad es que en ocasiones contamos con maestros para algunas de nuestras comunidades; pero por desgracia, no nos enseñan a vivir mejor, pues se concretan solamente a enseñar a leer y escribir a los chiquitos. Por allí en los pueblos y rancherías, encontrarán ustedes algunos jóvenes y adultos que aprendieron eso cuando fueron niños y, al encontrarlo, verán ustedes que eso no les ha servido para nada, porque viven del mismo miserable modo en que vivimos lo que no aprendimos esas cosas. Tal es, en breves palabras, la vida que llevamos; claro está que no es de nuestro gusto y que quisiéramos vivir mejor, pero para eso sería preciso que alguien nos enseñase a hacerlo. Todo esto lo saben perfectamente las autoridades educacionales y saben también que sólo hay un modo único de conseguirlo, que es el de enviarnos maestros rurales bien formados, capaces de realizar las múltiples tareas que son necesarias para conseguir que la vida rural entre nosotros sea más satisfactoria. Díganles ustedes por vida suya,



de nuestra parte, que cuándo piensan poner manos en la obra".

Esto es lo que responderían sin duda los vecinos de todas las comunidades en que se hubiese hecho aquella investigación. Desde hace mucho tiempo esta interrogación imaginaria pero cierta del "México rural viene atormentándonos del mismo modo y con la misma fuerza que debe atormentar a todos los miembros de esta Junta, así como a todos los hombres bien nacidos. Creemos que ya es hora de formular una contestación verdaderamente efectiva en esta Junta de Educación Normal, a la cual cada miembro debe haber traído lo mejor de su sabiduría y de su experiencia. Por lo que a nosotros toca, el grano de arena que traemos para la obra viene de los campos del México rural, en donde fue recogido, años atrás tomando en cuenta las necesidades y anhelos de la gente que vive en aquellas áreas.

Helo aquí:

Poniendo aparte la filosofía que en materia social sustente el Estado que en nuestro caso no puede ser otra que la de la Revolución Mexicana, concretada en la Carta Magna de 1917, la cual debe imprimir por fuerza, claro y nítidamente su sello en la educación, la formación de los maestros básicos -los primarios- debe estar condicionada, en primer lugar, por el ambiente en que haya de desenvolverse la obra educativa de esos maestros y, en segundo lugar, por la naturaleza misma de esa obra.

En efecto, aunque la educación primaria o fundamental es en esencia una, así se trate de la ciudad como del campo, el ambiente imprime forzosamente variaciones notables tanto por lo que ve a los materiales e instrumentos usados para el trabajo, como por lo que mira a las actividades en que han de empeñarse a los alumnos. La escuela rural difiere, por ese solo concepto, de la escuela urbana; y los maestros de una y otra deben, en consecuencia, recibir una formación diferente.

La naturaleza de la obra educativa, diversa en las áreas rurales de la que se realizan en los centros urbanos de población, reclama asimismo maestros especialmente formados para una y otra de esas tareas. En los centros urbanos, la vida va industrializándose a gran prisa, si es que no lo está ya, y el comercio es actividad preponderante. La educación en esos lugares debe amoldarse a esas formas de actividad, pues de otro modo las generaciones que se levantan saldrán de las escuelas incapaces para adaptarse al medio. En las áreas campesinas a su vez, la vida se desenvuelve en torno de la agricultura, de la crianza de animales domésticos y de las industrias y oficios rurales. Es, pues, urgente que en ellas la niñez se inicie en las escuelas en formas de actividad propias del ambiente en que se mueve y vive.

Por otra parte, la tarea de los maestros urbanos casi se ha concretado ya en torno de los niños solamente. En las ciudades existe una multitud de agencias educadoras especializadas: los adultos tienen sus escuelas propias; la comunidad, en su conjunto, recibe de todas partes innumerables influjos educadores que no arrancan precisamente del maestro. En el campo, la tarea del maestro ha de enfocarse no únicamente en torno de los niños, sino también en torno de los adultos y en torno de la comunidad tomada por entero, a la cual debe igualmente educar. Si el maestro rural no enseñara a los adultos ni educara a la comunidad, aquéllos y ésta no solamente podrían cooperar satisfactoriamente con la escuela en la educación de las criaturas, sino en muchas ocasiones, por no decir en todas, desbaratarían la obra educativa que afanosa y pacientemente aquélla viene realizando con los niños. En resumen, el maestro urbano sólo es un maestro de niños; en las áreas campesinas el maestro rural es el maestro de los niños, el maestro de los adultos y el maestro de la comunidad entera.

Lo dicho anteriormente basta para sugerir que el maestro rural no debe ser un maestro cualquiera, sino un maestro cuidadosamente preparado. Un maestro cualquiera podría enseñar a leer, escribir y contar a las gentes del rancho, si esa fuera la tarea principal que en el rancho hubiera de realizarse. El maestro del rancho, sin embargo, necesita saber algunas cosas más que, a nuestro modo de ver, son más importantes todavía. En efecto, el maestro rural debe enseñar a las gentes campesinas a llevar una vida más satisfactoria. Llevar una vida más satisfactoria es vivir en hogares mejor contruidos, y más cómodos y disfrutar dentro de las casas una vida familiar más dignificada; llevar una vida más satisfactoria es haber superado la técnica atrasada de las ocupaciones habituales (agricultura, crianza de animales domésticos, industrias y oficios rurales) a fin de hacerlas más productivas y, por lo tanto, más remuneradoras; llevar una vida más satisfactoria es haber adquirido formas sanas de recreación para invertir en ellas valiosamente los ratos de ocio, y haber creado la vida social de que ahora carecen nuestros campos; llevar una vida más satisfactoria es haber instituido, para disfrutar de sus beneficios una serie de agencias educativas tales como escuelas de diverso tipo, bibliotecas, museos, etc., en las cuales las gentes campesinas puedan ampliar día tras día sus horizontes culturales; finalmente, llevar una vida más satisfactoria es haber adquirido la capacitación conveniente para hacer llegar a las áreas rurales, aunque sea poco a poco, la justicia social hasta lograr que prevalezca en ellas definitivamente. El maestro rural debe estar, sin duda, preparado para enseñar a leer y escribir y para transmitir los conocimientos comunes, esos conocimientos comunes, que algunas gentes llaman básicos, pero con esa sola preparación su obra carecerá de trascendencia. Además de saber eso, necesita estar capacitado para

realizar la hermosa tarea de enseñar a las gentes de las áreas rurales a vivir cada vez mejor en las direcciones cardinales que hemos apuntado. Esto quiere decir, como ya lo hemos indicado más atrás, que el maestro rural ha de ser un experto en higiene, salubridad y medicina rural; en enfermería y puericultura; en construcciones rurales; en ciencias y artes domésticas; en las ocupaciones rurales de rendimiento económico; en deportes y recreaciones, aparte de ser perito en la enseñanza de niños y adultos y en métodos de castellanización. Además para atender mejor a la población rural y para que ésta derive mayor provecho de las enseñanzas y de la inspiración del maestro, éste debe tener algunos conocimientos acerca de la sociología de la vida rural, de economía rural y de antropología social enfocada hacia la vida de las gentes campesinas, indias y no indias. Tenemos para nosotros como una cosa atinada aquello de que a los lugares atrasados, como son nuestras comunidades rurales, deben ir los mejores maestros; mientras esto no se haga, las aldeas y pueblos campesinos no podrán salir de su letargo o saldrán de él con lentitud desesperante y con dificultades del mil géneros.

Parece ocioso decir que los aspirantes a seguir la carrera de maestro rural habrán de ser de pura cepa campesina y habrán de exhibir un cociente intelectual arriba de 110, pues al magisterio rural no deben ir gentes de extracción citadina ni tampoco de mentalidad mediana y mucho menos torpe, y por lo que ve a los que se destinen a regiones indígenas, serán en la medida de lo posible indios de la misma raza de los núcleos en que vayan a realizar su labor benéfica o cuando menos, maestros mestizos de la comarca, que dominen con soltura bastante la lengua indígena hablada en esa zona.

Ocioso parece, asimismo, indicar que la formación del magisterio rural será de tipo regional y que habrá de hacerse forzosamente en el campo. Formar maestros rurales en la ciudad es una solemne tontería, pues el ambiente urbano influye de mil modos sutiles sobre el ánimo de los aspirantes hasta el grado de incapacitarlos para la obra educadora de las masas campesinas.

Finalmente, parece indicado recomendar que los candidatos a seguir la carrera exhiban una vocación manifiesta o cuando menos algunas aptitudes para el magisterio rural y, además una personalidad robusta que les permita asumir en las comunidades en que trabajen el papel de líderes sociales.

Todo lo que se ha dicho puede condensarse, para su ordenada consideración en las siguientes:

CONCLUSIONES

1. Los maestros rurales de mañana necesitan ser superiormente calificados, y para lograrlo, se requiere que se les dé una formación cuidadosa y esmerada, realizada.

2. Esta formación habrá de descansar sobre la base de una satisfactoria educación primaria rural completa y bien concebida; en primer término, y después, sobre una vigorosa y bien informada educación agrícola, adquirida en tres años de estudios dentro de la misma Escuela Normal Rural.

3. Sobre esta base, se hará una selección cuidadosa a fin de elegir de entre los candidatos aquéllos que habrán de seguir la carrera del magisterio, tomando en cuenta los requisitos de mentalidad lúcida, de recia personalidad y de vocación y aptitudes claramente manifiestas.

4. La preparación específicamente profesional de los maestros rurales se adquirirá en tres años por lo menos, y comprenderá todas aquellas materias y actividades capaces de contribuir a la mejor ejecución de las tareas que los alumnos tendrán encomendadas y su salida de la Escuela, materias y actividades que fueron mencionadas y descritas en el cuerpo de esta ponencia. El valor escalafonario del maestro así formado será, dentro del sector rural, exactamente idéntico al que se conceda dentro del sector urbano, al maestro formado en las escuelas normales primarias urbanas.

5. Los maestros para las regiones indígenas, en adición aprenderán, si no las saben, las lenguas indígenas, de la comarca en que se formen.

6. Es obvio que la formación de maestros rurales habrá de ser regional y que los aspirantes a seguir la carrera serán de extracción campesina, mestiza o indígena en su caso.

7. Las Escuelas Normales Rurales habrán de ser mixtas y, además de la formación de maestros, tendrán también a su cargo la tarea de mejorar cultural y profesionalmente de un modo constante a los maestros en servicio de la región en que se hallen establecidas, mediante cursos adecuados conducidos en los períodos de vacaciones.

8. Finalmente, cuando las circunstancias lo permitan las Escuelas Normales Rurales establecerán cursos adicionales bien concebidos para ver de abastecer al país de trabajadores especializados de educación rural, diversos de los maestros, trabajadores que ya están necesitándose tales como Directores de Educación, Supervisores de Educación Rural, miembros de las Misiones Culturales.

9. Por ser obvio, en todo el proceso de la formación del maestro, las Escuelas Normales Rurales tendrán la preocupación de ofrecer una enseñanza capaz de contrarrestar la acción degeneradora del medio, ya se exprese de la literatura, el radio, el cine, etc., que impide en el educando la formación de un espíritu de amistad y de paz.

LA DELEGACION DEL SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACION.

Profesor Rafael Ramírez, Profesor Isidro Castillo, Profesor Mario Aguilera Dorantes, Profesor José Santos Valdés, Profesor Juan Paulo Sáinz y Profesor Doroteo Paulo Hernández.

México, D.F., Octubre de 1954

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
AREA DE SERVICIOS DE BIBLIOTECA
Y DE APOYO ACADEMICO
FECHA DE DEVOLUCION

11-11-10		
----------	--	--

El lector se obliga a devolver este material antes
Del vencimiento del préstamo señalado por el último sello

México. México, Ed.
SEP-UPN, 1988.

1786-1836. México, Ed. El
Colegio de México, 1984.

FORMACIÓN DOCENTE, ESCUELA Y PROYECTOS EDUCATIVOS EN MÉXICO 1857-1940
ANTOLOGÍA COMPLEMENTARIA

PARTICIPARON EN SU ELABORACIÓN:

MARÍA VIRGINIA CASAS SANTIN
(UNIDAD AJUSCO)

JOSÉ HÉCTOR MONTALVO AGUILAR
(UNIDAD 054, MONCLOVA)

MARÍA GUADALUPE SAENZ CISNEROS
(UNIDAD 284, NUEVO LAREDO)

DISEÑO GRÁFICO

MARGARITA MORALES SÁNCHEZ

COORDINACIÓN:

XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

JUNIO DE 1994.

Este libro se terminó de imprimir en
agosto de 1994 en los talleres de
Grafomagna, S. A. de C. V.
Centeno 580-B Col. Granjas México
08400 México, D. F.
Tel. 650-1308
el tiro fue de 15,000 ejemplares