

22
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRA
COLEGIO DE PEDAGOGIA

LOS ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA EDUCACION RURAL EN MEXICO

TESINA
QUE PRESENTA:
MARIA GUADALUPE DIAZ TEPEPA
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

N° B°
[Handwritten signature]

CIUDAD UNIVERSITARIA, 1986.

Va. Ga.

SUSANA QUENTANILLA


FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

EL PROCESO HISTORICO DE LA ESCUELA RURAL MEXICANA

	PAG.
INTRODUCCION	
1. LOS ANTECEDENTES DE LA EDUCACION EN MEXICO	
1.1 La presencia de las Órdenes mendicantes en la educación de los indígenas mexicanos.....	1
1.2 Génesis de dos grandes corrientes en el pensamiento educativo mexicano.....	6
1.3 Ideas en torno a la educación rural y po- pular en el proyecto educativo de los li- berales mexicanos.....	12
2. LA EDUCACION RURAL EN EL PORFIRIATO	
2.1 Aspectos contextuales.....	32
2.2 La escuela rural.....	37
2.3 Aspectos legislativos en la educación rural....	39
2.4 La problemática y participación de los ma- estros en el porfiriato.....	46
2.5 La educación rural en los niveles medio y superior.....	49
2.6 El sentido educativo de la escuela porfi- rista.....	51

3.	LA EDUCACION RURAL EN LA REVOLUCION MEXICANA	
3.1	El contexto sociopolítico de 1910-1920.....	59
3.2	El ideario pedagógico en los debates políticos.....	74
3.3	El ideario pedagógico de los Subsecretar <u>ios</u> de educación en el momento revolu- cionario.....	83
3.4	Una polémica en torno a las escuelas de instrucción rudimentaria.....	89
4.	LA ESCUELA QUE SURGE DE LA REVOLUCION	
4.1	El contexto socioeducativo: (de Obregón y Calles).....	132
4.2	La educación revolucionaria.....	136
4.3	El ideario pedagógico de Vasconcelos.....	140
4.4	La educación rural: Debate y concreciones.....	142
4.5	El desarrollo de la escuela rural en la administración Callista.....	154
4.6	El ideario pedagógico de Moisés Sáenz.....	161
5.	LA ESCUELA RURAL EN EL CONTEXTO DEL CARDENISMO Y LA ESCUELA SOCIALISTA	

5.1	Contexto socioeducativo del cardenismo.....	165
5.2	Las concreciones de la escuela rural en el proyecto educativo del cardenismo.....	165
5.3	Un ideario pedagógico en torno a la escuela cardenista.....	172
6.	CONCLUSIONES GENERALES.....	184

AGRADEZCO LA VALIOSA ORIENTACION DE LA
MAESTRA SUSANA QUINTANILLA OSORIO,
profesora de la Facultad de Filosofía
y Letras de la UNAM e investigadora
del Departamento de Investigaciones
Educativas del Centro de Investigación
y de Estudios Avanzados del IPN.

"El otro" es el fantasma de la historiografía, el objeto que busca, honra y entierra... La búsqueda histórica del sentido, no es sino la búsqueda del otro, pero esta acción contradictoria trata de envolver y ocultar en el sentido la alteridad de este extraño, o, lo que es lo mismo, trata de calmar a los muertos que todavía aparecen y ofrecerles tumbas escriturísticas".

(MICHEL DE CERTEAU)

INTRODUCCION

Con este documento no pretendo mostrar una verdad ni demostrar hechos hipotéticos acordes con nuestra tradición neopositivista, intenciones que para el abordaje de una investigación educativa no comparto y que metodológicamente tampoco sostengo.

Con este trabajo intento acercarme con un particular interés al pasado: a ese complejo y distante mundo que escapa a nuestra conciencia y que, sin embargo, portamos en nuestra cultura, en nuestras ideas e incluso en nuestras pretensiones.

Cuando elaboramos programas y proyectos, siempre queremos anti cipar con nuestras ideas aquellas acciones que consideramos in novadoras, transformadoras o eficientes en el buen sentido de la utopía del "progreso". Creemos incluso que nuestras propues tas son genuinas y propias, que surgen de nuestra inteligencia o de nuestro moderno acervo cultural; situaciones todas no des cartables que, empero, pocas veces nos permiten percatarnos de que esa "anticipación de sentido" mostrado en un plan, ese "discurso innovador" recupera, repite o reproduce idearios que otros sostuvieron aun en condiciones históricas distintas. En este caso el discurso educativo no ha permanecido al margen de ese reproductivismo que también sostenemos en la "construcción social de nuestra realidad".

En el caso de la educación rural en México, hemos notado elementos de continuidad, elementos discursivos que se han sostenido en la historia reciente. Bástenos un ejemplo: en el caso de la escuela rural mexicana de los niveles medio superior que la SEP reorganizó en 1970 a través de un Sistema de Educación Tecnológica Agropecuaria, se vierten conceptos que tocan la estrecha vinculación de la escuela con la "comunidad rural", también podemos notar orientaciones pragmáticas en las finalidades del proyecto académico. Esta tendencia en la educación adquiere presencia en México a partir de la recepción del "pragmatismo", ideología que desde principios de siglo ya circulaba en las propuestas de educadores norteamericanos e ingleses, quienes ejercieron una marcada influencia en destacados profesores mexicanos de los años 20.

Mi interés con este trabajo es mostrar el proceso histórico de la escuela rural mexicana y su sentido educativo, señalando las orientaciones, el contenido ideológico y las propuestas que desde el marco oficial y en condiciones históricas determinadas sostuvieron diversos políticos y educadores. La periodicidad de esta labor se enmarca a partir de la presencia de las órdenes mendicantes de la colonización española hasta el momento en el cual el proyecto sociopolítico del cardenismo decae. Por ser éste un período histórico muy extenso, no ha sido posible tocar los tiempos que transcurren y la educación de hoy.

Quiero señalar y asumir que las limitaciones del trabajo son amplias. En principio, pocas son las fuentes bibliográficas originales; escasos los documentos históricos de fuentes primarias que se citan y, como ya se ha dicho, la extensión del período le agrega otra limitante más al trabajo, un cierto nivel de generalidad.

Debo agregar que no ha sido posible permanecer al margen de esa violencia o arbitrariedad que para el caso de la construcción histórica se presenta aun en su periodización, y que nosotros ejercemos, incluso, en nuestra particular manera de elaboración. Es aquí donde se muestra nuestro interés y también los alcances que, hasta el momento de esa construcción, nos caracterizan en relación al manejo de un tema y a la fluidez y precisión en su presentación. Siendo este el primer documento que hasta ahora he elaborado en este importante campo académico -la historia-, sospecho que sus alcances todavía son modestos.

I. ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA EDUCACION RURAL EN MEXICO

1.1 LA PRESENCIA DE LAS ORDENES MENDICANTES EN LA EDUCACION DE LOS INDIGENAS MEXICANOS

En México, la educación rural es, definitivamente, un tema histórico. Sus valiosos antecedentes datan desde los siglos XV y XVI, cuando se intentó difundir de una manera sistemática la enseñanza de las técnicas agrícolas y artesanales. La iglesia -que tenía a su cargo todas las instituciones de enseñanza y beneficencia de carácter moral y artístico- llevaba a cabo estos programas de enseñanza como parte del adoctrinamiento que le proporcionaba los indios.

Debido a su presencia y trabajo, cuatro hombres destacaron en toda la labor de conversión de los indígenas a la nueva sociedad que entonces se formaba: la sociedad colonial. Ellos fueron Fray Pedro de Gante, Fray Vasco de Quiroga, Fray Bernardino de Sahagún y Fray Bartolomé de las Casas. (1)

En 1526, Pedro de Gante fundó en la Ciudad de México una escuela de niños que dirigió durante más de 40 años. Esta institución escogía a sus alumnos entre los hijos de la aristocracia indígena, pero también aceptaba a los muchachos plebeyos que demostraban tener cualidades excepcionales. La enseñanza comprendía tres niveles: una es-

cuela primaria, en la cual se enseñaba exclusivamente el idioma náhuatl, escritura, números, canto y catecismo; un colegio en donde se instruía acerca de las técnicas y artesanías europeas, y un centro abocado a la enseñanza de las artes. Esta escuela formó durante los años de su existencia miles de albañiles, carpinteros, herreros, zapateros y sastres calificados. Asimismo, adiestró a muchos pintores, escultores y grabadores que adornaron las iglesias y conventos contribuyendo a conservar las tradiciones artesanales indígenas y fundirlas con las españolas.

Vasco de Quiroga ha sido considerado como un reformador social renacentista. Pertenecía al grupo de los frailes y llegó a la Nueva España como uno de los juristas que integran la segunda audiencia. En 1537, fue nombrado obispo de Michoacán.

Quiroga estaba profundamente influenciado por la utopía de Tomás Moro, la cual -consideraba- "debía constituir la carta magna de la civilización europea en el nuevo mundo".

Para Vasco de Quiroga, la tarea de los colonizadores no debía reducirse al simple trasplante del sistema social vigente en el viejo mundo, sino que había de crearse una sociedad mejor, tomando en cuenta tanto la organización comunitaria de la sociedad indígena como los ideales del renacimiento y del cristianismo primitivo.

El pensamiento de Quiroga fue llevado a la práctica por él mismo en el hospital-pueblo de Santa Fe, ubicado en las cercanías de la Ciudad de México. Sus logros más significativos se realizaron en la comunidad de Santa Fe de la Laguna, en las orillas del lago de Pátzcuaro.

Dichas comunidades conformaban unidades agrícolas autofinanciadas y comprendían a miles de indios; la tierra se trabajaba en común por medio de un sistema muy similar al que estaba en boga en el México prehispánico. De tal suerte, se aceleró la introducción de la técnica de los conquistadores en cuanto a los cultivos. En Michoacán, el cultivo de la manzana, la pera, los cítricos, los plátanos y las uvas se implantó en forma temprana. En este sentido, cabe señalar que las comunidades se especializaron en diferentes artesanías e intercambiaron los productos entre sí.

Quiroga, al igual que Pedro de Gante, tenía una profunda confianza en las virtudes y habilidades de los indígenas. Comparaba a ambas las de los cristianos de la iglesia primitiva. Su encomiable labor contribuyó a la renovación y modernización de la comunidad indígena, así como a su adaptación a la nueva sociedad.

Fray Bernardino de Sahagún llegó a México en 1529. En Tepeapulco tuvo a su cargo la elaboración de una enciclope-

dia de la cultura náhuatl. El libro debía escribirse en este dialecto y sus autores serían los mismos indios, bajo la dirección del fraile. Para tal efecto, comenzó a reunir indígenas prominentes, buenos conocedores de la cultura prehispánica, y a recopilar todo lo que ellos le transmitían. Incluyó documentos pictóricos que aportó como pruebas de lo que se informaba.

La tarea continuó durante siete años y, en 1555, se terminó el primer esbozo de la obra. Por diversos factores su forma definitiva no se logró sino hasta 1585.

Resultado de este esfuerzo fue la "Historia General de las Cosas de la Nueva España", obra monumental que comprende 12 libros que tratan de los temas más diversos en la vida de los nahuas: mitología, literatura, sociología, historia, filosofía, moral y teología.

En 1569, Sahagún sometió a sus superiores un ejemplar de la obra para que ésta fuese publicada. No obstante, el libro del fraile permaneció inédito hasta el siglo XVIII, y las esperanzas del científico social de verlo transformado en un manual para los eclesiásticos que trabajaban entre los indios nunca se cumplieron.

Bartolomé de las Casas era un eminente político. Influyó en la corte con la finalidad de que se adoptaran medidas tendientes a la preservación de la sociedad indígena.

Aliado indirecto de todos aquellos que pugnaban por la evangelización de los indios y la conservación de su cultura, luchó siempre para reformar la sociedad colonial, impedir la destrucción de los indios y elevar los beneficios de la corona a los colonos. Su premisa fundamental fue la siguiente: "es posible conciliar los intereses de indios, colonos y corona, pero los primeros, siendo los más débiles, deben ser defendidos por la ley".

La participación de dichos misioneros en la empresa colonial fue muy importante. Sin ellos -asegura el especialista Enrique Semo- la obra de absorción ideológica y cultural de los naturales nunca se hubiese realizado. La labor de los religiosos tuvo éxito porque se inscribió en un proyecto político de la corona: conservar las sociedades indígenas como sociedades tributarias. Empero, la importancia de estos hombres comenzó a declinar a medida que el estado español se percató de la inviabilidad de su proyecto y decidió apoyar totalmente a la república de los españoles. Ese momento marcó el eclipse de los frailes humanistas.

Martha Robles, por su parte, afirma que la colonia fue en principio una obra educativa y precisamente rural. Los misioneros se identificaron con el pueblo, con la gente común y realizaron tareas lo más directas y apegadas a la tierra. Se trató, sobre todo, de una educación para cam-

pesinos. Por ello hacia los años veinte de este siglo, las misiones laicas vasconcelistas tuvieron como inspiración histórica las misiones del siglo XVI⁽²⁾.

1.2 GENESIS DE DOS CORRIENTES EN EL PENSAMIENTO EDUCATIVO MEXICANO

Un aspecto relevante que debe tomarse en cuenta para situar la obra educativa de los mendicantes dentro de las grandes corrientes del pensamiento educativo mexicano, es el hecho de que ningún prelado religioso podía venir a México si no era por asignación directa de la corona. Del mismo modo estaban obligados a circunscribirse exclusivamente en el diseño fundamental de la política indiana⁽³⁾.

Si bien, la obra de los mendicantes, -por las características personales e ideológicas de ellos, adquirió ciertas particularidades y singular trascendencia, la política indiana tenía objetivos bien precisos: la cristianización y la hispanización. Por ello el trabajo de los humanistas y otros educadores fue, sin duda, la raíz de la corriente hispanizante del pensamiento educativo mexicano.

Dicha corriente estuvo formada por un amplio grupo de pensadores que deseaban hacer de México una nueva España. La institución que les servía de apoyo era la iglesia católica, apostólica y romana; mostraban preferencia por la filosofía escolástica y veían el cristianismo como el lazo

de unión entre los mexicanos y la base de su identidad. Incluso, se valían de la monarquía y las órdenes religiosas como instrumentos para su acción.

A través de esta tendencia hispanizante se intentaba, pues:
"moldear a México de tal manera que se convirtiera en una nueva España ...se proponía conformar la América recién descubierta en una nueva castilla"(4).

En el siglo XVIII, aparece otra corriente de carácter europeoizante, impulsada por el Estado en contraposición a la dominancia de la iglesia. En este momento histórico se introduce en México la filosofía moderna, los jesuitas son expulsados y los borbones hacen sentir su presencia.

Ambas corrientes del pensamiento educativo mexicano dominaron el ambiente pedagógico nacional durante el siglo XIX y principios del XX. La influencia de ésta última, -la europeoizante-, se ha dejado sentir en la historia reciente de la educación de nuestro país.

La corriente americano-europeizante tomó como modelo a los Estados Unidos o a la Europa no española, especialmente Francia e Inglaterra. Se apoyó en el estado laico y consideraba posible la transformación de la vida nacional a partir de la imitación de costumbres generalmente foráneas. Su filosofía se inspiró en el pensamiento de la in

dustrialización. Esta tendencia se valió, además, de un instrumento abocado a conseguir adeptos: la escuela pública y laica.

El sustento de la identidad nacional -según estos pensamientos extranjerizantes- era la ciencia positiva ya que sus "verdades incontrovertibles" acabarían por ser el lazo de unión entre los mexicanos. Dentro de estas verdades destaca la siguiente: "el progreso es inevitable por que ¿qué otra consecuencia podría tener la evolución biológica?" (5)

En las raíces del pensamiento educativo de esta corriente fue relevante la presencia de dos figuras del siglo XVII: Carlos Sigüenza y Góngora y Sor Juana Inés de la Cruz. Baste señalar el interés que ambos mostraron por las ciencias físico-matemáticas, considerándolas una nueva manera de filosofar, y que "se inspiran, ya no en la tradición hispánica...sino en la cosecha intelectual del resto de Europa". (6)

Con Clavijero comienza el rechazo a España. Según sus propias observaciones "es la causante de los males de América por la inferior educación con que la ha preveído". De esta tesis se desprendió su búsqueda de un nuevo modelo educativo "cuyas enseñanzas -decía- nos eviten la vergüenza de ser clasificados de ignorantes".

Clavijero pretendió demostrar que los mexicanos no somos inferiores a los europeos. Fundamentó esta idea en el señalamiento de nuestra antigüedad clásica ejemplificando la historia del pueblo mexicana. Llinas señala que con este pensador comienza la corriente educativa que aquél denomina europeizante y que para el siglo XIX se transforma en americano-europeizante, ante los éxitos de Estados Unidos. En mi opinión, la influencia de esta corriente educativa en la historia de México ha sido permanente. (7)

La influencia de la ilustración europea dio un gran impulso a la corriente europeizante. Una importante figura de este momento, José Antonio Alzate y Ramírez, cuestionó el argumento de "autoridad" y mostró una inclinación por la ciencia "que casi podría llamarse positivista".

Fernández de Lizardi, otra figura de la ilustración mexicana, guardó en su obra una unidad temática que pudo observarse en "El periquito Sarniento" considerada como la primera novela de Hispanoamérica. En ella el autor, también conocido como "El pensador mexicano", critica la tradicional aversión española por el trabajo manual.

"El Periquillo sarniento" es el relato picaresco de un individuo así apodado que, debido a la influencia de su madre -cuyas ideas predominan sobre las del padre-, recibe una educación puramente tradicional, enteramente retórica; así, cuando se enfrenta a la vida es incapaz de ganarse

el pan honradamente, por lo cual recurre a una serie de artimañas que pronto lo convierten en un proscrito. Cuando el periquillo sarniento se redime y decide escribir su vida para escarmiento de las futuras generaciones, hace reflexiones como la siguiente: "¿Qué será de un muchaco si ha logrado el altisonante y coloreado título de bachiller?". Entonces, se persuade de que la tierra no lo merece: "¡pobres muchachos! se les hace pesado el trabajo material". (8)

Esta tesis de enseñar a los mexicanos a no desdeñar el trabajo material fue un aspecto dominante en la corriente americano-europeizante.

"Se verá el secreto del éxito ... en la ética del trabajo, y al mismo tiempo se maldecirá la holgazanería los mexicanos, que se explicará posteriormente a partir de razonamientos como la influencia del clima, la raza, etc". ()

Las ideas de la ilustración permitieron que, en el tercer tercio del siglo XVII, se planteara el funcionamiento de las escuelas rurales. Este nuevo proyecto surgió a raíz de que Carlos III se coronó rey y comenzó a legislar en lo relativo al funcionamiento de estas escuelas. Para tales fines, estableció que de las cajas de la comunidad se tomaran los recursos necesarios. Carlos III supuso que los organismos comunales disponían de recursos suficientes para garantizar con sus aportaciones el funcionamiento de

las escuelas. Partió de una premisa falsa, por lo cual el proyecto se cumplió en contados casos y sólo por excepción.

Con el triunfo del Movimiento de Independencia surgieron otros pensadores que sostenían las ideas innovadoras de sus antecesores; tal fue el caso de José María Luis Mora.

De ideas profundamente republicanas, Mora sabía muy bien que éstas no serían aplicables si no se elevaba el nivel educativo del pueblo. Para este autor, "la colonia... ha bía procurado pasmar espíritus dóciles. De lo que se enseñaba en los colegios nada o muy poca cosa era aplicable a vida ordinaria". De ello -decía- había que estar consciente, lo cual "no se podía lograr por otro medio que por la educación popular".⁽¹⁰⁾

A partir del reconocimiento que sostenía por Estados Unidos y los países democráticos de Europa, Mora quería que en nuestro país se asumiera una forma de gobierno de tipo republicano. Para tal objeto veía la necesidad de "injer tar en los mexicanos dicha tradición a través de la educación. Esta "proveería al pueblo de los elementos de juicio necesarios para participar en el gobierno". Así, el 17 de noviembre de 1824, siendo Mora diputado ante el Congreso del Estado de México, pidió que éste interviniera en la educación, sentando una de las bases de la corriente americano-europeizante.⁽¹¹⁾

En el desarrollo de esta corriente, el Estado debía adquirir una responsabilidad directa y bien determinada en cuanto a la educación del pueblo, porque a aquél le correspondía formar ciudadanos activos.

Mora anticipó el perfil del mexicano que se trataría de formar: un hombre práctico, activo, industrioso, que hiciese de su propio esfuerzo la fuente de su bienestar material y su situación social. Un individuo que abandonase el viejo hábito de vivir del gobierno. Esta corriente -que ha continuado su curso y ha mantenido su influencia en la educación mexicana- adquirió una significación particular por su carácter ecléctico, el cual "se ha convertido en 'substratum' permanente de la vida educativa mexicana, que a ratos se llamaría mestizaje, a ratos raza cósmica o síntesis universal, como en José Vasconcelos". (12)

1.3 IDEAS EN TORNO A LA EDUCACION RURAL Y POPULAR EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE LOS LIBERALES MEXICANOS

Una vez consumada la Independencia, en 1821, se hizo patente la necesidad de resolver el problema de la educación. Aun cuando en la Constitución de 1824 se pugñó por mejorar las condiciones del sector educativo, la situación del país -luchas internas, inestabilidad política y escasez de recursos- provocó que este sector no se atendiera de manera prioritaria. Las corrientes educativas que se habían perfilado anteriormente no se dejaban ver,

aunque eran sostenidas en los discursos de los grupos que se disputaban el poder.

En este momento histórico, la educación conservaba todavía su antigua forma colonial, con un sello esencialmente religioso. El clero y los particulares la impartían y había, además, pocas escuelas primarias en los comienzos del México independiente.

"Los liberales favorecían el sistema lancasteriano de educación popular... muchos liberales apoyaron la fundación de la sociedad lancasteriana en México en 1822 y las reformas en 1833 intentaron utilizar su método de instrucción". (13)

En México las escuelas lancasterianas se orientaron hacia la educación masiva. Empero, a partir de 1870 decrecieron en la medida en que se fueron creando, en número creciente, las escuelas municipales, estatales y federales.

El sistema lancasteriano de enseñanza mutua -adaptado en el país por los ingleses Bell y Lancaster para subvenir la falta de educadores- tenía, en términos generales, la siguiente organización: El maestro dejaba de ejercer de modo directo la tarea de instructor y preparaba a sus alumnos más aventajados (monitores) para transmitir la enseñanza a los demás niños. Su papel se limitaba a vigilar la enseñanza y mantener la disciplina en clase.

Con este tipo de educación se pretendió masificar la enseñanza.

ñanza; sin embargo, las escuelas se establecieron en los centros urbanos y semiurbanos y, excepcionalmente en el campo. En estas escuelas se enseñaban la lectura, escritura, aritmética, gramática española, dibujo, teneduría de libros, geografía, historia y álgebra; el francés se incluyó en 1872. (14)

Es probable que en los sectores medios de la población y núcleos urbanos el programa se haya cumplido; empero en los pequeños pueblos sólo en contadas ocasiones se abanzaba en la lectura y escritura.

Reconocidos intelectuales, políticos y educadores pugnarón por la masificación de la educación. Lucas Alamán señaló la necesidad de que el gobierno pusiera toda su atención en la enseñanza, y que ésta se reglamentara y unificara. Consideraba que la base de la igualdad política y social era la enseñanza elemental.

Siendo Vicepresidente Valentín Gómez Farfás, Mora y otros educadores promovieron una significativa reforma educativa orientada a cambiar el orden colonial por uno propiamente mexicano, "sustraer la enseñanza del clero para separarla ideológica y económicamente del partido conservador y coordinar con sistema las funciones educativas del Estado". Este plan permitiría expandir la educación a los sectores populares hasta entonces marginados. (15)

La Dirección General de Instrucción Pública debía esta-

blecer escuelas de educación primaria que enseñaran lectura, escritura, aritmética y doctrina política. Para estimular esta educación se incluyó, los programas, incentivos materiales para niños y se negó el acceso a personal religioso para enseñar en escuelas de gobierno. También se previó el establecimiento de escuelas normales.

Aunque las escuelas privadas estaban autorizadas a impartir enseñanza, éstas debían someterse a ciertas reglas y criterios de inspección llevados a cabo por la misma Dirección de Instrucción Pública.

Las reformas de Gómez Farfías implicaron un desmantelamiento de la Universidad Pontifica y los seminarios católicos. Estas casas de estudios sustituidas por seis institutos de educación superior donde, entre otras carreras se ofrecía la agricultura. Dichas escuelas dependían de la mencionada dirección.

Aunque las reformas de 1833 comenzaron a llevarse a efecto, fueron abolidas por la oposición eclesiástica y conservadora; sin embargo, en los nuevos planteamientos se delinearon aspectos del sistema de educación nacional que después de 1897 inició su formación.

La idea de considerar a la educación pública como un medio de modernización y control social del Estado, fue una respuesta del liberalismo mexicano, en oposición al con-

trol que hasta entonces la iglesia había ejercido en la sociedad. Los liberales afirmaban que este control clerical sobre la educación inhibía el desarrollo de una ideología científica y patriótica, imprescindible para el crecimiento económico y la estabilidad política. En este contexto, la educación en la época de Gómez Farías adquirió el propósito de reemplazar con Estado el dominio ideológico de la iglesia.

El 5 de febrero de 1857 se promulgó la nueva Constitución a la cual el grupo conservador se opuso, dando lugar a otra guerra interna que sirvió para radicalizar al grupo liberal. La ley de reforma del '59 fue un intento por resolver el desafío de la iglesia "considerando que el motivo principal de la actual guerra promovida y sostenida por el clero (era) conseguir sustraerse de la dependencia a la autoridad civil".⁽¹⁶⁾ Los liberales, victoriosos y menos idealistas que los participantes en el congreso de 1856, propusieron un mayor control de la educación por parte del Estado. De esta manera, el 18 de febrero de 1861 se puso en práctica la instrucción pública primaria, secundaria y profesional en manos del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. En la ley del 15 de abril de 1861 se declaró:

"La Instrucción primaria en el Distrito y territorios... bajo la inspección federal (será) la que abri-

rá 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 escuelas". (17,

Con la Intervención Francesa y el establecimiento del segundo imperio en México, el grupo conservador no logró cambios fundamentales en la legislación educativa que los liberales habían instaurado. Lo anterior se debió, principalmente, a que Maximiliano, de ideas liberales, aprobó dichas leyes. El mismo, con esa disposición, allanó el camino para la derrota de su imperio y el triunfo del Partido Liberal.

La experiencia de la intervención redujo la flexibilidad del grupo liberal con respecto a la práctica del postulado de la libertad total que tanto había defendido. Aunque la Constitución y su artículo tercero -antes dieciocho- seguirían garantizando la libertad de enseñanza, el Estado empezó a tener un mayor control sobre la educación.

En 1867, después de la entrada de Juárez a la Ciudad de México, se constituyó una comisión para discutir las condiciones de una ley de instrucción. Precidida por Gabino Barreda, la ley establecía la instrucción primaria gratui

ta para los pobres y obligatoria en los términos que exponía el reglamento. Igualmente, desaparecía el plan de estudios de enseñanza religiosa. Esta ley se publicó el 24 de febrero de 1868 y -aunque era para el Distrito y territorios federales- causó impacto en todo el país. Tan es así que en los estados se fueron promulgando leyes bajo su influencia.

La ley de 1869 estableció las siguientes instituciones de educación media y especial: secundaria para personas de sexo femenino; estudios preparatorios de jurisprudencia; medicina, cirugía y farmacia; agricultura y veterinaria; ingenieros naturalistas; bellas artes, música y declamación; comercio, normal de profesores; artes y oficios para la enseñanza de sordomudos; un observatorio astrónomo; una academia nacional de ciencias y literatura, así como un jardín botánico.

La más importante resultó ser la Escuela de Estudios Preparatorios, organizada de acuerdo a los principios del positivismo. Según su fundador, Gabino Barreda, la institución debía desempeñar un papel importante al proporcionar una base homogénea a la educación profesional:

"No basta unificar esta conducta, con que el gobierno expida leyes que lo exijan ...para que la conducta sea, en cuanto cabe, suficientemente armónica con las necesidades reales de la sociedad, es preciso que haya un fondo común de verdades que todos partamos". (19)

Barreda adaptó la doctrina de Augusto Comte en México. Consideró que el positivismo era capaz de poner en orden la mente de los mexicanos, lo que terminaría con el caos continuo que existía en el país. El planteamiento de la ley parecía correcto en este sentido, pues la extensión que se daba a la educación elemental pretendía "combatir la ignorancia" y con la enseñanza preparatoria se "educarían al grupo selecto del que saldrían las clases dirigentes de manera uniforme y en la edad más apropiada para fijar ideas firmes". (20)

Barreda reorganizó la educación conforme a "los principios liberales del triunfante movimiento de reforma y de acuerdo con las exigencias de la situación mexicana. Adaptó el positivismo, cambió el lema de 'amor, orden y progreso' por el de libertad, orden y progreso' y excluyó la religión de la humanidad... en el lugar de colocar a la sociología al frente de la seriación positivista de materias, le dio a la lógica el lugar supremo" (21)

...los planes de estudio que hoy parecen tan ambiciosos formaron toda una generación que destacó a principios del siglo XX por su sólida cultura y que había de producir el grupo mismo de los disidentes. La enseñanza media superior adquirió, a pesar de su base filosófica importada, un sello nacional.

Con la reforma del 15 de mayo de 1861 a la instrucción pú

blica, se enfatizó aún más la necesidad de tener una instrucción primaria obligatoria, la cual estaba ya legalmente establecida para varios estados de la república desde 1874. (22)

Al respecto Díaz Covarrubias decía:

"...entre las clases sociales de inferior posición, por poco ilustradas, lejos de ser general y espontáneo el deseo de educar a los hijos, se necesita de alguna coacción y de vigilancia de la sociedad misma... este hecho, bien comprobado ya, justifica por sí solo, el principio de obligación para adquirir la instrucción primaria... algunos espíritus 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". (23)

La fe de los liberales en la educación fue tan poderosa que las escuelas se multiplicaron rápidamente, al mismo tiempo que empezaron a darle impulso a la educación femenina aunque cabe advertir que todos ellos enfatizaban una mayor urgencia en la educación masculina. También, los liberales expresaron la necesidad de integrar al indígena a la vida nacional a través de la escuela. Se negaron a ver a te como grupo aparte, pero ambicionaron arrancarlo de las garras de la iglesia. (24) Ignacio Ramírez señalaba:

"...nada saben y sólo viven 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 necesidades escasas, sus idiomas producen el aislamiento... para contar con ellos como ciudadanos hemos de comenzar por hacerlos hombres". (25)

Ramírez pensaba que con los indígenas debía de hacerse "lo mismo que con cualquier ser humano de cualquier pueblo ilustrado:"

"Fuera de los conocimientos como lectura, escritura, aritmética, álgebra, dibujo, canto y gimnasia, los indígenas deben conocerse a sí mismos y tener nociones exactas sobre todo lo que los rodea, no como sabios, sino como hombres educados, responsables de sus acciones y miembros de una sociedad deliberante y soberana: deben conocer la fisiología 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 de su municipio". (26)

Ignacio Ramírez, Ignacio Manuel Altamirano, Gabino Barreda y otros importantes ideólogos liberales como Justo Sierra y Manuel Baranda destacaron a través de sus escritos la importancia de la educación popular y su preferencia por ella. En ellos podemos observar a los representantes de la corriente americano-europeizante que nos ocupa.

Ignacio Ramírez fue un decidido militante liberal. En sus discursos expresó su profunda admiración por los Estados Unidos:

"A semejarnos a este gran pueblo por medio de la instrucción popular, deben tender nuestros esfuerzos constantes. Desfallecer en este trabajo es allanar el camino a la tiranía doméstica o a la avidez de las naciones extranjeras". (Discurso pronunciado en enero de 1870).

Ignacio Manuel Altamirano, literato y novelista, consideró "que la literatura es un medio para definir la esencia del mexicano, para dar forma definitiva a esa nacionalidad que apenas está dando sus primeros pasos". (27) En el indio y el mestizo observó un potencial para "asimilar el uso de los instrumentos de la cultura occidental". En una de sus novelas, "Navidad en las Montañas" nos muestra el ejemplo de un sacerdote español de aldea que se dedica con celo, a la vez religioso y patriótico, a levantar el espíritu de un pequeño pueblo en las montañas. El cura comprende que las órdenes religiosas de México han perdido el celo evangélico inicial y que pasaron los "bellos tiempos en los que el convento era el plantel de heroicos misioneros. En tonces, se retira a un pueblito en las montañas en donde puede dedicarse a servir a los campesinos sin otro interés que el de mejorar el bienestar general, cambiando en poco tiempo la economía y el espíritu de la religión. (28)

"...si sólo tuviéramos un puñado de misioneros como este cura, la transformación del país se haría en corto tiempo porque el pueblo está deseoso de progresar, pero no encuentra guías dignos de confianza".

En este período del pensamiento educativo mexicano se manifestaron otras ideas en oposición a las que sustentaba la corriente americanista y europeizante. Una de ellas era defendida por aquellos que aún buscaban la identidad nacional en el purismo castizo. Fiel representante de esta tendencia fue Francisco Pimentel. Una posición intermedia entre Altamirano y Pimentel, la constituyó José López Portillo y Rojas, quien insistía en que la identidad del país provendría de la fusión de razas que está ocurriendo en el campo mexicano. En este sentido, se anticipó a José Vasconcelos, pues consideró que esta fusión, iría unificando al pueblo de México, dándole una personalidad única y diferente a la de las razas originales, europea e indígenas. (29)

En su novela, "La Parcela", Portillo hizo patente que el objetivo de su obra era escribir las hondas perturbaciones que se están produciendo entre la gente rústica como consecuencias del proceso de interacción nacional. (30)

Con Justo Sierra se fueron delineando en México los problemas de una pedagogía social, orientada y dirigida por el Estado. Enmarcados en esta pedagogía, ocuparon un sitio importante la educación de la mujer y la del pueblo. "La escuela del pueblo -decía Sierra- es la vida". Por ello urge hacer entrar el mayor número de veces que se puede dentro de sí mismos a los hombres del pueblo, ayudarlos a examinar sus actos, enseñarlos a confesarse a sí mismos su

conducta, a observarse, en suma a vivir moralmente, y sugerirles como consecuencia un plan moral por medio del sentimiento, de la emoción... Este movimiento en favor de la pedagogía social fue reforzado por los hombres de avanzada, durante la primera década del presente siglo". (31)

Manuel Baranda fue otro de los intelectuales que, ocupando cargos públicos en el sector educativo, mostró preocupaciones por la cultura del pueblo. Sus acciones en el campo de la educación se remontan a la mitad del siglo XIX. En 1844 ocupó el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y fue uno de los principales autores del Plan General de Estudios de 1843. En él, por primera vez, el poder público consignó en normas legislativas los problemas relativos a la organización y los métodos de la enseñanza.

En las memorias presentadas al congreso de 1844, hizo el señalamiento referente a la multiplicación de escuelas primarias en la república y aun en los establecimientos más pobres.

En toda la etapa del México independiente, podemos observar -tanto en las propuestas legislativas de laicidad, obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza pública, así como en las tendencias ideológicas de intelectuales, educadores y literatos, cuya influencia se deja ver en las propuestas educativas- cómo se fueron configurando los antecedentes ideológicos y pedagógicos de los posteriores proyectos de

de educación popular y rural en la época contemporánea. Estos antecedentes en la educación son los prolegómenos de la búsqueda de la identidad nacional.

En el Congreso de Instrucción Pública celebrado en 1889-1890 se expusieron más claramente estas tendencias. El Congreso -celebrado a invitación del gobierno liberal del cual era Ministro de Justicia e Instrucción Pública Joaquín Baranda-, se buscó la creación de una escuela nacional mexicana que consolidaría, según Kébsamen, la unidad ganada en los campos de batalla.

"...esta escuela convertiría además, al más humilde de sus hijos en ciudadano libre". (32)

En el informe de la comisión se proponía "fundir en un mismo molde intelectual y moral a los futuros ciudadanos" por lo cual era necesario crear "un sistema nacional de educación popular" que diera unidad al pueblo y contribuyera a la creación de una identidad nacional. (33)

Otro punto discutido en el informe de la primera comisión fue el referente al término educación popular. La comisión arguyó que prefería el término educación al de instrucción porque el segundo se limitaba casi exclusivamente a la enseñanza intelectual, y la comisión deseada plantear el proyecto de una escuela primaria que desarrollaría armónicamente la naturaleza del niño en su triple aspecto: físico,

moral e intelectual. Se pretendía lograr "una escuela popular unificada en toda la nación, con iguales tendencias sociales y políticas, donde el maestro con el silabario en una mano y la constitución en la otra recibiera al futuro ciudadano para templarle su corazón en el amor a la patria: El problema de si debería establecerse una escuela urbana con programa distinto al de la escuela rural, se resolvió fácilmente: ya que se trataba de fundar la escuela nacional mexicana, se debería ofrecer por lo menos un mínimo de instrucción que el estado tiene la obligación de proporcionar a todos sus hijos". (34)

Se proponía, pues, forjar ciudadanos que dieran prestigio a la patria y la sustentaran en sus momentos difíciles. En otras palabras: crear a la escuela nacional mexicana.

Otro punto relevante en el congreso que ya se había venido discutiendo fue la necesidad de uniformar en toda la república a la enseñanza elemental obligatoria.

Es muy importante señalar que en este congreso se discutieron aspectos relacionados con la uniformidad pedagógica de la escuela. Estos aspectos representaron un avance de los criterios que más adelante se expresarían. Se dijo, por ejemplo, que ante el problema de la diversidad de la población en cuanto a su nivel educativo "enseñar significa desarrollar por medio de ejercicios ordenados las facultades intelectuales del niño, y que estas facultades intelectua-

les son las mismas en el hombre salvaje que en el civilizado". (35)

"Se creía en que existía una ciencia de la educación, por lo cual la uniformidad pedagógica era posible... y se precisaba la preparación de normalistas -maestros con preparación científica ...se adelantó la idea de que la validez, o mejor los resultados de los métodos pedagógicos son únicos, uniformes, seguros con todas las razas en todos los continentes y en todas las latitudes. Lo único que se necesitaba era que el maestro supiera utilizar estos métodos con eficacia y destreza". (36)

"Se argüía que todo ser humano era susceptible al moldeamiento del cuerpo y del espíritu, en fin, de la formación de su carácter". (37)

En el mencionado congreso se habló, además, de la regeneración por medio de la escuela y de la necesidad de incorporar a nuestro acervo cultural ciertos modelos de validez universal. Una de las ciudades que se adoptó como modelo fue Zurich, ya que "allí se tenía el número óptimo de estudiantes para la educación simultánea: 25 alumnos por clase". Nosotros tendríamos que haber modificado ese modelo de acuerdo con nuestras propias necesidades y aceptar 50 alumnos en cada clase, "pero se sabía el número óptimo". Además, la comisión recomendó los métodos de organización del sistema danés de Eckernforde, que precisaba el uso de moni

les son las mismas en el hombre salvaje que en el civilizado". (35)

"Se creía en que existía una ciencia de la educación, por lo cual la uniformidad pedagógica era posible... y se precisaba la preparación de normalistas -maestros con preparación científica ...se adelantó la idea de que la validez, o mejor los resultados de los métodos pedagógicos son únicos, uniformes, seguros con todas las razas en todos los continentes y en todas las latitudes. Lo único que se necesitaba era que el maestro supiera utilizar estos métodos con eficacia y destreza". (36)

"Se argüía que todo ser humano era susceptible al moldeamiento del cuerpo y del espíritu, en fin, de la formación de su carácter". (37)

En el mencionado congreso se habló, además, de la regeneración por medio de la escuela y de la necesidad de incorporar a nuestro acervo cultural ciertos modelos de validez universal. Una de las ciudades que se adoptó como modelo fue Zurich, ya que "allí se tenía el número óptimo de estudiantes para la educación simultánea: 25 alumnos por clase". Nosotros tendríamos que haber modificado ese modelo de acuerdo con nuestras propias necesidades y aceptar 50 alumnos en cada clase, "pero se sabía el número óptimo". Además, la comisión recomendó los métodos de organización del sistema danés de Eckernforde, que precisaba el uso de moni

tores en la enseñanza. (38)

Asimismo, hubo quienes vertieron opiniones adversas a todas estas propuestas. Destaca la figura de Carlos A. Carrillo, quien en sus artículos pedagógicos se opuso a una imitación servil, y señalaba: "no deberíamos acoger indistintamente todas las reformas, sino juzgarlas, discutir las y compararlas". (39)

. "Tenemos mucho que trasplantar a nuestro suelo con las convenientes modificaciones; pero creando un sistema nacional propio que armonice con nuestras necesidades y con nuestro estado y, no vaciando el nuestro, sin discusión, en el molde de la nación vecina". (40)

Estas concepciones denotaban la creencia de una falta de tradición educativa así como la necesidad de configurarla.

Años más tarde, este problema fue replanteado por Vasconcelos, quien se propuso lograr una síntesis que incorporara la tradición hispánica a las innovaciones americano-europeizantes, a fin de darle personalidad propia a nuestro sistema. (41)

Otra opinión al respecto la tuvo Abraham Castellanos, uno de los más notables pedagogos mexicanos de la generación que siguió a los congresos de 1889-90. El advirtió que "una pedagogía que puede fructificar, debe derivarse o formar una escuela filosófica que sostenga con éxito la integridad de su doctrina". México -según Castellanos- había

encontrado esa filosofía salvadora en el positivismo donde cabían todas las libertades así como todos los sentimientos y, que tomada como centro podía dar lugar a todas las actividades que puede realizar al ser humano. Así -decía- "lo mismo puede formar al teólogo en su enseñanza integral ...que al artesano o al matemático". (42)

En las discusiones del multicitado congreso de instrucción pública 1889-1890, destacaron dos problemas relevantes: el primero tuvo que ver con la creación de una escuela nueva; el segundo se refirió a la educación del indio.

"Se quería remplazar la llamada anarguía escolar que, se decía, privaba entonces en el país, por...un sistema de educación popular que descansa en la escuela primaria obligatoria gratuita y laica que no sólo instruyera sino que educara y formara al hombre y al ciudadano".

"Esta escuela se convertiría en el principio de redención de la humanidad para los siglos futuros y ...sería la clave del poder de las naciones, derribando... los raquíticos ideales del pasado.

"Para salvaguardar el poder educativo de la escuela, se incluirían dos materias (...) la instrucción cívica y las clases de moral práctica". (43)

En lo concerniente a las características de la clase, la comisión acordó: las formas oral, socrática y expositiva, en un modo simultáneo y previa clasificación de estudian-

tes de acuerdo con los grupos que corresponderían a los cursos o años escolares que establecía el programa de estudios. Los grupos tendrían que ser un de máximo de 50 alumnos, atendidos por un solo maestro. "Los sistemas mixtos se tolerarían únicamente en las poblaciones donde por falta de recursos se pudiera sostener el número adecuado de maestros". (44)

En cuanto al método que debía emplearse se recomendó el llamado "didáctico o pedagógico". "Consiste en ordenar y exponer la materia de enseñanza, de tal manera que no sólo se procure la transmisión de conocimientos sino que a la vez se busque el desenvolvimiento integral de las facultades de todos los alumnos".

Sobre el problema del indio; Abraham Castellanos señaló. "mientras haya un representante de la raza, habrá una protesta".

"Se clamó en favor del indio... se discutieron las escuelas rurales que debían establecerse en las haciendas, rancherías y poblaciones que no fueran cabeceras municipales. El período escolar sería seis años, siendo los dos primeros para la enseñanza de ejercicios educativos preparatorios y el idioma español. Se recomendó... que las nociones científicas que se enseñaran en las escuelas rurales se encaminasen con preferencia a estimular su aplicación a la agricultura y a las industrias rurales dando a conocer

los instrumentos y máquinas que se usan en las labores y demostrar su utilidad en el perfeccionamiento del trabajo".

Asimismo, en el congreso hubo quienes se percataron de que lo planteado quedaba solamente en una dimensión teórica. Por ejemplo, el señor Mateos anunció una revolución social, la cual sería hecha por los trabajadores del campo y los obreros de la ciudad.

La intervención de Mateos, con respecto a la enseñanza representó un antecedente de las escuelas rudimentarias que se fundaron según el decreto del 1 de julio de 1911 y que, finalmente, fracasaron debido a la falta de presupuesto.

2. LA EDUCACION RURAL EN EL PORFIRIATO

2.1 ASPECTOS CONTEXTUALES

El porfiriato significó un momento decisivo en el proceso de consolidación del modo de producción capitalista en nuestro país. En el terreno socioeconómico, el desarrollo del capitalismo en México durante el siglo XIX, especialmente en su segunda mitad, se debió a dos factores primordiales: 1) la combinación de un proceso de acumulación originaria -manifiesto principalmente en la creciente destrucción de las comunidades indígenas por la acción de las compañías deslindadoras-, y 2) la acumulación capitalista que se desarrolló en las principales actividades económicas del país -minería, comunicaciones, comercio, petróleo, industria textil-. Ambos procesos tuvieron importantes repercusiones en la estructura de clases de la época, reflejada en los cambios de peso y nivel de las fuerzas productivas.

En las clases dominantes pudo observarse lo siguiente:

a) el fortalecimiento de los inversionistas extranjeros (norteamericanos e ingleses, principalmente); b) el surgimiento de una burguesía empresarial cuyos capitales originalmente provenían de la explotación agrícola, y c) el deterioro de los terratenientes tradicionales que veían reducido su poder económico y político.

Por otra parte, en las clases subalternas se pudo apreciar el apareamiento de un incipiente proletariado industrial con fuertes antecedentes artesanales, así como la proletarización del campesino en las áreas de producción agrícola más moderna, el desarrollo de clases relativamente calificadas y ligadas a núcleos urbano-industriales de la época y la disminución de la pequeña burguesía por la creciente concentración de la tierra y los medios de producción. (45)

Es fácil apreciar la evolución del capitalismo en el campo: la violenta separación de los productores directos de sus medios de producción, las leyes sobre baldíos y colonización, así como la creación de las compañías deslindadoras despojaron aún más que en años anteriores a las comunidades, arrojando un ejército de hombres carentes de propiedad. Al liberar a los campesinos de sus medios de producción, éstos últimos no se destruyeron, sino que fueron a parar a otras manos. "Lo propio del capital no es otra cosa que el acoplamiento de las masas de brazos que él encuentra preexistentes... y los aglomera bajo su imperio" (46)

En esta época, el desarrollo de la producción mercantil y de las actividades no agrícolas hicieron factible que el campesino liberado venda su fuerza de trabajo para subsistir, "es decir no sólo él, sino también sus medios de subsistencia son lanzados al mercado". (47)

La construcción del ferrocarril no solamente contribuyó

al despojo de las comunidades. Permitió incluso la movilización de la demanda de mano de obra liberada por casi toda la república, demanda que arrancó al campesino de su comunidad y lo convirtió en obrero asalariado. De tal forma, los campesinos se tuvieron que ocupar, por una parte, en las actividades no agrícolas -como la industria, comercio, construcción de los ferrocarriles y obras portuarias' y, por otra, se quedaron laborando en la minería y la agricultura, algunos como trabajadores temporales -en plantaciones modernas- sujetos a un salario, y otros como arrendatarios o peones acasillados en las haciendas y ranchos. Los demás se convirtieron en vagabundos, mendigos o asaltantes, y constituyeron un peligro para los ideales de paz y orden, tan presentes en el régimen porfirista.

Las implicaciones del desarrollo del capitalismo en el sistema educativo son complejas, pues este desarrollo no significó una real expansión en relación a la población marginada de la educación. Tampoco representó una adecuación con las características del nuevo aparato productivo, mediante el surgimiento de diversas modalidades educativas. (48)

Entre 1895 y 1910, el porcentaje de población que sabía leer y escribir aumentó sólo de un 14.39 a un 19.74%. (49)

Se dice que el precario desarrollo del sistema porfiriano de enseñanza pública se derivó de la situación de relativa escasez financiera en que operaba el estado neocolonial, además de que los gastos prioritarios dentro de la ideología del régimen tenían que ser aquellos que se juzgaron más necesarios para el proceso de acumulación privada. Los gastos para el aparato policial, militar, económico y de transporte tenían preferencia sobre los de educación pública. (50)

Aun así, otros datos indican que entre 1878 y 1910 la educación pasó a constituir el renglón más importante en los presupuestos estatales. La educación primaria absorbía la mayor parte de los gastos para instrucción: 67.26%, en 1878 y 72.08%, en 1910.

La expansión de la escuela primaria pública fue significativa: de las 4,498 escuelas que había en 1878, el número de éstas se acrecentó a 9,541 en 1907. El número de inscripciones para este nivel casi se cuadruplicó: de aproximadamente 141,178, en 1878 pasó a 657,843 en 1907. (51)

Sin embargo, las asignaciones del gobierno central para la educación estatal estaban restringidas al Distrito Federal y los territorios.

Esta estructura de financiamiento provocó un desarrollo disparejo de la educación a nivel regional. Los estados

del norte del país, con una economía más desarrollada, fueron, lógicamente los más progresistas en materia educativa, a diferencia de "Yucatán que figuraba en quinto lugar en gasto para la educación en 1907 y octavo en gasto educacional incrementado". (52)

Según afirma la investigadora Mary Kay, estas diferencias entre Yucatán y los estados del norte se deben, en parte, al arranque industrial tardío del primero con respecto a los métodos de producción; el norte era una región de producción agrícola, minera e industrial en expansión, basada en mano de obra pagada; su fuerza laboral a menudo cambiaba de sector, ya fuera al trabajo de granja, minería, comercio o industria y también cambiaba geográficamente, de México a Estados Unidos. Así, esta fuerza laboral era más calificada, y la economía esencialmente capitalista.

Como contraste la economía y sociedad de Yucatán se caracterizaban por la hacienda precapitalista en coexistencia con la comunidad indígena que le servía como fuente de tierra y mano de obra:

"Bajo un régimen semiesclavista, indios mayas del lugar eran obligados a trabajar como peones de hacienda por deudas y, otros indios rebeldes, entre ellos yaquis, traídos de la parte central y norte de México". (53)

A los terratenientes poco les importaba educar a los campesinos. Es posible, incluso, que "las escuelas de las ha

ciendas de Yucatán se hayan establecido para entrenar al personal administrativo y técnico necesario para la elaboración del producto altamente comercial".

Del mismo modo, el sector mayoritario -en el campo-, vinculado a la agricultura tradicional, nunca requirió de una capacitación especial o mayor a la proporcionada por la familia o la comunidad.

En la parte central del país "se notó poco crecimiento y desarrollo de la enseñanza. Esta situación se reflejó en los datos de matrícula y alfabetización: Hidalgo, México, Puebla, Aguascalientes, San Luis Potosí, Querétaro y Guanajuato, ocuparon los lugares 12, 15, 16, 17, 21, 22 y 23, respectivamente, en inscripcion-s en 1907, estando por debajo del promedio nacional de alfabetización (19.74%). Excepcionalmente, Tlaxcala en 1907 ocupaba el primer lugar en matrícula y décimo segundo en alfabetismo (21.90). Morelos, por su parte, fue el cuarto en inscripciones y undécimo en alfabetismo (23.58%).⁽⁵⁴⁾

Ante esta situación es evidente que el sistema porfiriano reflejaba un desarrollo que se hacía cada vez más dispar entre las distintas regiones, los centros comerciales urbanos y las áreas rurales.

2.2 LA ESCUELA RURAL

Las escuelas rurales se definieron, en este período, por

su ubicación en pequeños ranchos o comunidades con escasa población; sin embargo, los datos disponibles sobre la expansión escolar de entonces, no hacen la diferenciación entre escuelas urbanas y rurales. Por esta razón es imposible precisar hasta qué grado las escuelas rurales fueron un legado del profiriató. Aun así, se observa una clasificación que las sitúa dentro de la menor jerarquía, en función de sus condiciones materiales de operativización.

La instrucción en las escuelas rurales era inferior a la que se daba en las urbanas. "El programa de la escuela rural estaba 'abreviado' en comparación con el de la escuela urbana; los locales -si los había- eran antihigiénicos, los maestros que se incorporaban no tenían una preparación específica y 'recibían poca paga'. A los maestros del Distrito Federal que no tenían título se les enviaba a las escuelas rurales, en tanto que los que habían tenido un buen entrenamiento obtenían posiciones más ventajosas en la ciudad". (55)

"Aunque estas escuelas eran pocas con respecto a los índices de población, nos permiten afirmar que antes de la Revolución Mexicana, ya había escuelas rurales en el país".

En 1900, de 9,363 primarias públicas, 2,013 eran escuelas coeducacionales, que usualmente sólo se creaban en áreas de escasa población. El número mayor de estas escuelas estaba en la parte central de México (Hidalgo, Morelos, San

Luis Potosí) aunque también había muchas en Jalisco, Vera cruz y Oaxaca. En ese año Tamaulipas tenía 118 escuelas rurales y 96 urbanas. Según documentos oficiales, "en Zacatecas todos los ranchos y haciendas tenían escuelas, aunque de 251 casas de estudio rurales en 1910, 15 no funcionaban por falta de edificios y maestros. En Jalisco, se exhortaba a los propietarios de haciendas a establecer escuelas por su cuenta, con la promesa de un futuro subsidio por parte del estado. Algunas escuelas se creaban en ese período en haciendas de los estados de Jalisco, Morelos y otros". (56)

Es indudable que con la Revolución Mexicana la enseñanza rural adquirió un sentido muy distinto, lo cual la diferenció en sus prácticas sociales con la escuela urbana. La escuela rural porfiriana pudo ser una respuesta a la legislación que pocos años antes los liberales ya imprimieron a la constitución, manifestando su interés por masificar la educación elemental y hacerla obligatoria, laica y gratuita. Este interés permitió la expansión de la escuela a las áreas rurales indígenas, intensificándose en la última década de la dictadura.

2.3 ASPECTOS LEGISLATIVOS EN LA EDUCACION RURAL

En el Congreso de Instrucción Pública que inauguró sus trabajos el 10 de diciembre de 1889, (57) la comisión de enseñanza elemental obligatoria -formada por Enrique C. Rébsa-

men, Miguel F. Martínez, Manuel Zayas, Francisco G. Cosmes, entre otros- propuso un cambio tendiente a integrar el concepto de 'educación popular' en lugar del de enseñanza elemental. Con ello se pretendía la 'unificación nacional' por medio de la integración nacional basada en la instrucción pública obligatoria.

Se dijo también que con el término 'popular' se estaría más de acuerdo con el sentido que debería tener la instrucción pública de México.

Sólo un miembro de la comisión objetó esta propuesta. Fue Francisco G. Cosmes quien, apoyándose en la soberanía de los estados en materia educativa, calificó de peligrosa a la 'centralización' de la enseñanza.

Como la mayoría apoyó la propuesta, la reunión se amplió a una segunda parte cuyo dictamen se presentó el 31 de diciembre en los siguientes términos: "La educación popular no debe limitarse a la instrucción elemental. No es posible que las masas populares se queden solamente con la instrucción que reciben en la escuela primaria elemental; hay que atender a este sector para que concorra a primarias superiores que son el complemento de una buena educación popular.

El planteamiento era claro, pero la comisión topó con un obstáculo serio para hacer obligatoria la educación hasta

la primaria superior: la paupérrima situación que vivían las poblaciones rurales que hacía imperioso que los individuos trabajasen desde edad muy temprana. Por ello, la comisión propuso como obligatoria la enseñanza primaria elemental, considerándola indispensable para todos.

En la elaboración del programa de enseñanza elemental, la comisión de enseñanza elemental obligatoria se propuso rebasar el contenido tradicional, el cual sólo integraba a los alumnos a leer, escribir y contar. Como contrapartida propuso un programa cuyo objetivo principal consistía en la "elevación del espíritu humano" mediante "la unificación científica de la enseñanza y el establecimiento de un ...sistema de educación popular, que descansa...en la escuela primaria obligatoria, gratuita y laica; escuela en la que no sólo se instruya, sino que se eduque y se forme no sólo al hombre sino al ciudadano". (58)

Ante la disyuntiva de dar o no la misma educación en las escuelas rurales y urbanas, la comisión argumentó lo siguiente: "no se trata de averiguar desde el punto de vista pedagógico qué programa satisfará mejor las necesidades de la vida agrícola y cuál otro las de la vida comercial e industrial. Se trata de fundar la escuela nacional mexicana; de impartir la enseñanza obligatoria y de fijar, por consiguiente, la instrucción mínima que el Estado tiene obligación de proporcionar a todos sus hijos".

El programa general de enseñanza primaria elemental obligatoria se estructuró de la siguiente manera: Moral práctica; instrucción cívica; lengua nacional; enseñanza de la escritura y lectura; lecciones de cosas; aritmética, incluyendo la enseñanza de pesas y medidas antiguas y métricas; geografía empírica; nociones de historia patria; dibujo; caligrafía; canto; gimnasia y labores manuales".

Igualmente, el congreso planteó su preocupación por los problemas educativos de los campesinos adultos que no tuvieron la oportunidad de recibir un mínimo de instrucción. La comisión que se ocupó de estos problemas estuvo formada por: José M. Romero, Francisco Gómez Flores, Ramón Manterola y, como agregado, Luis Alvarez Guerrero.

Los miembros de la comisión expresaron los problemas con los cuales tropezaban, originados éstos por el escaso desarrollo de la educación en el campo, la diversidad de idiomas de los grupos étnicos que formaban el sector campesino, las distancias, entre una y otra de las comunidades rurales y la necesaria incorporación de adultos y niños campesinos al trabajo con jornadas de tiempo completo. A pesar de ello aceptaron el reto y expresaron su disposición por resolver en la medida de lo posible el problema educativo.

Así, la comisión asumió la necesidad de establecer escuelas rurales en las haciendas, rancherías y pueblos que no

eran cabeceras municipales.

Para la formación de estas escuelas se propuso un solo local con un maestro únicamente, así como la integración de grupos mixtos -ya que no significaba una inmoralidad reunir niños y niñas sino que esta situación favorecería el aprendizaje del buen trato en ambos sexos-. La estrategia anterior respondía a las precarias condiciones materiales en las que se encontraban las comunidades y al escaso presupuesto para el programa.

En cuanto al número de escuelas rurales que debían ser creadas, la comisión propuso "el establecimiento de una escuela rural de niños y otra de niñas por cada agrupación de 500 habitantes o, cuando menos, de una mixta en donde lo primero no fuese posible".

También se consideró necesaria "la creación de una escuela mixta en los pueblos, haciendas y ranchos de menos de quinientos habitantes, pero que disten dos o más kilómetros de otra población en donde existan planteles educativos". Se pidió la adaptación del horario a las necesidades de los estudiantes y se fijó la asistencia diaria estableciendo el horario de 3 a 5 P.M.

Otro aspecto que se planteó fue que la enseñanza elemental debía ser de seis años, tomando en cuenta que en las escuelas rurales gran parte del tiempo era utilizado para la

castellanización. Por último se acordó que la educación de la gente del campo se equipararía a la de la ciudad, en virtud de que "muchos de los hijos de los labradores pueden carecer de vocación para los trabajos agrícolas y poseer, quizá, aptitudes especiales para la industria u otros oficios que se ejercitan en la ciudad".

La comisión concluyó con ocho puntos fundamentales en donde quedaron integradas las consideraciones antes señaladas así como la que propugnaba que el contenido científico de la enseñanza se relacionará preferentemente con su aplicación en la agricultura y las industrias rurales. Asimismo se optó por "dar a conocer los instrumentos y máquinas compuestas que se usan en las labores y demostrar la utilidad y conveniencia de adaptarlos como medios de simplificación y perfeccionamiento de trabajo".

Con Justo Sierra en la Secretaría de Instrucción Pública se crearon 17 escuelas rurales en los últimos años del porfiriato. "De Nuevo León se informó que habían construido 24 escuelas rurales en 1905. En San Luis Potosí, el número de escuelas se triplicó entre 1906 y 1910". (59)

En este año, Miguel Ahumada, gobernador de Jalisco, subrayó la importancia de mejorar la vida de los indígenas a través de la enseñanza. En el Congreso Nacional de Educación de 1910 Sierra señaló "que resolver el problema de las comunidades era fundamental para la enseñanza en México." (60)

A la concepción que veía al indígena como un obstáculo para el progreso, "cifrando sus esperanzas en la inmigración Europea y Norteamericana, se opuso otra, que sostenía que México tendría que basarse en su propia población para el desarrollo". (61)

La escuela rural -fundamentalmente la que incorporaba indígenas a la educación-, fue vista también como un medio de pacificación y estabilidad política. "Las escuelas edificadas por el Gobierno Federal entre los mayas y rebeldes de Quintana Roo tenían como propósito la pacificación" (62) Asimismo, Creel, gobernador de Chihuahua, desarrolló planes para educar a los Tarahumaras", paralelamente que los ubicaba en heredades-reserva. Seguramente esperaba evitar que se repitiera la rebelión de los yaquis de cuando las compañías mineras penetraron en la región tarahumara" (63).

Esta importante dinámica respecto de la educación en el campo que podemos notar durante la última década del porfiriato vino a reforzarse con la ley de junio de 1911. En ella autorizó al Gobierno Federal a crear escuelas rurales para indígenas en todo el país. Posiblemente la emisión de esta ley tiene su antecedente en el Congreso de 1889, cuyas resoluciones indicamos en párrafos anteriores.

Como se recordará, los problemas y dificultades a los que se enfrentaban estos programas educativos se referían, en esencia al idioma, "aunque el porcentaje de la población

mexicana que hablaba solamente lenguas indígenas disminuyó de 16.60 a 12.13% el período 1878-1907".⁽⁶⁴⁾ Otro obstáculo que afectaba el desarrollo de los programas educativos era, sin duda, el rechazo que las familias oponían a la asistencia de los niños a la escuela a las aulas. Lo anterior estribaba principalmente, en que éstos debían incorporarse desde muy jóvenes al trabajo (sobre todo en las áreas rurales, donde la producción infantil en el campo era, además de una necesidad, una forma de educación, y desarrollaba en los niños las formas, hábitos y costumbres que incorporarían a la vida comunitaria).

2.4 LA PROBLEMATICA Y PARTICIPACION DE LOS MAESTROS EN EL PORFIRIATO

Se ha podido apreciar en el desarrollo de la educación rural que ciudades y pueblos más importantes, tuvieron una serie de privilegios, mientras que las comunidades y poblaciones rurales se vieron atendidas en un nivel residual. Esta notoria desigualdad regional afectó igualmente al sector magisterial. Si bien es cierto que las escuelas se clasificaban de acuerdo a diferentes categorías, también lo es que a los maestros sin título o sin una formación específica se les enviaba a las escuelas rurales, percibiendo un salario muy inferior al que alcanzaban los maestros de las urbes (sin que esto implicase una situación acogedora para éstos últimos). Aunque la profesión creció en nú-

meros -de 12,748 en 1895 a 21,017 en 1910-, el prestigio social de los maestros y sus salarios permanecieron bajos en general. (65) Los educadores que trabajaban para el gobierno federal ganaban 50 pesos al mes, es decir el doble de lo que se pagaba a los maestros 'pagados' por municipalidades, y aunque el costo de la vida se elevó en un 20% entre 1885 y 1900 y en un 25% entre 1900 y 1910, los salarios de los maestros quedaron postergados. (66)

En el norte del país el costo de vida era más alto. Los maestros de Durango ganaban entre 2.30 y tres pesos diarios, en las escuelas de primera clase de la capital y de uno a 1.75 en las escuelas rurales. Los maestros de las ciudades eran los que tenían sueldos más elevados.

También en los diferentes niveles jerárquicos del sistema educativo se expresaron marcadas diferencias salariales.

En Cuernavaca, los directores de escuelas primarias percibían, en 1886, alrededor de 70 pesos mensuales, mientras los maestros rurales ganaban 50 centavos al día.

Los maestros rurales de Guerrero, en 1907, ganaban 40 centavos diarios, cuando el salario mínimo nacional para 1910 era de .59 centavos. (67)

Es probable que toda esta situación de marginación a la

educación rural influyera para que el magisterio participase en los grupos opositores a la dictadura, y más adelante que fuese este mismo sector uno de los más comprometidos con las luchas y tareas de la reconstrucción nacional pos-revolucionaria.

En los últimos años del porfiriato los maestros desempeñaron un papel de organización y agitación de campesinos y trabajadores; cabe señalar la participación de Otilio Montaña, maestro rural de Anenecuilco Morelos, quien colaboró con Emiliano Zapata en la redacción del Plan de Ayala de 1911. Otra maestra destacada que participó en las lides, revolucionarias fue Juana Gutiérrez. Profesora de primaria en Guanajuato, enseñó a su esposo a leer y escribir; instaló después una imprenta para con la cual ayudó a los mineros -su cónyuge era uno de ellos- a organizarse y mejorar sus condiciones de trabajo. Más tarde, colaboró con la oposición política en diversos sitios del país. Perteneció al Partido Liberal Mexicano (PLM), el cual posteriormente se unió al movimiento campesino de Emiliano Zapata. (68)

Entre otros mestros destacados por su lucha revolucionaria figuran Luis G. Monzón y Librado Rivera. El primero recibió su título de normalista en 1893 y dirigió varias escuelas en su ciudad natal, San Luis Potosí, hasta antes de ser expulsado por sus actividades contra el cacique local. De 1900 a 1908 fue maestro en un pueblo minero de Sonora,

en tanto organizaba el Partido Liberal Mexicano. (69)

Librado Rivera, maestro normalista en San Luis Potosí y miembro fundador del PLM, utilizaba sus clases para exponer sus ideas liberales y denunciar a la dictadura. (70)

Dentro de este contexto, se aprecia con claridad que la oposición política en la primera década del siglo contaba, cada vez más, con maestros en sus filas.

2.5 LA EDUCACION RURAL EN LOS NIVELES MEDIO Y SUPERIOR

No se puede decir que haya existido una educación rural para la producción y organización campesina en los niveles medio o superior. Si bien la Escuela Nacional de Agricultura expresaba desde comienzos del siglo su preocupación por el aspecto práctico de la enseñanza de la agricultura, el objetivo central de esta institución era el entrenamiento de los administradores de hacienda, de los ingenieros agrónomos y veterinarios destinados a las áreas de agricultura moderna. Esta escuela contaba en 1910 con estaciones experimentales en distintas zonas del país. (71)

Enrique Creel subsidió una escuela agrícola privada, establecida en Chihuahua en 1906, la cual prestó servicios a los estados del norte. Otras entidades propusieron la creación de escuelas de agricultura que nunca llegaron a concretarse. (72)

Olegario Molina, en 1904, habló de la urgente necesidad de una instrucción de este tipo en Yucatán. Más tarde, abandonó el proyecto. La propuesta del gobernador Próspero Cahuantzi para fundar una escuela agrícola en Tlaxcala también quedó en el papel. (73)

En un contexto general, se puede observar que la fuerte dependencia tecnológica y financiera para el desarrollo de la industria principal -preocupación del régimen- requirió personal muy especializado para el manejo de la maquinaria. Por ello importaban de otros países, los cuadros técnicos, sin la mínima preocupación por formarlos en la nación. Si el acaparamiento masivo de la tierra fue la clave para la apropiación del excedente económico y aquélla era administrada por la burguesía nacional tradicional, la visión gubernamental en relación a la producción agrícola no iba más allá de producir para el mercado nacional (a excepción de muy escasos productos de exportación, como el henequén). Esta percepción tradicional implicaba, también, una organización del trabajo agrícola con marcadas formas feudales, por lo cual los trabajadores en sus diferentes modalidades -peones, aparceros, jornaleros, etcétera- no requerían de conocimientos específicos para realizar eficientemente su labor pues, como ya se indicó, el aprendizaje de los campesinos se daba informalmente, o sea integrándose desde niños a la actividad productiva.

2.6 EL SENTIDO EDUCATIVO DE LA ESCUELA PORFIRISTA

En el período del porfiriato, la educación -fundamentalmente la del nivel básico- reveló la forma en que la política educacional pretendía tener una mayor injerencia en la corriente "modernizadora" que signó esta época.

Es entonces cuando los principios de los ideólogos liberales acerca de la formación de un sistema de enseñanza pública nacional adquirieron sentido como medios de modernización a través de la escuela, en la búsqueda del desarrollo de valores nacionales y actividades morales y productivas consecuentes con los nuevos roles sociales que el Estado pretendía que se formasen.

Justo Sierra, fue uno de los principales ideólogos de la educación de ese momento, aunque su participación en la vida pública nacional y específicamente en el sector educativo se dejó ver desde años anteriores.

En la década de los ochenta del siglo pasado, Sierra se propugnó por una reforma constitucional que hiciera obligatoria la instrucción pública en todo el país. En un congreso nacional celebrado en 1888 apoyó un amplio programa escolar basado en la pedagogía del momento, programa que obtuvo aprobación. Además, condujo congresos y conferencias sobre educación que trataban de crear un 'sistema uniforme' en los distintos estados. Sierra sos

tuvo una ideología compatible con los principios de sus predecesores -Mora y Gómez Farías- pero ubicada dentro de la estructura del pensamiento positivista.

De acuerdo con sus tesis, el hecho de que los indígenas tuvieran contacto con la escuela les permitiría salir de la degradación en la que durante siglos habían estado sometidos, así como cambiar sus costumbres, hábitos y visión del mundo. Sierra señaló que la instrucción pública obligatoria era necesaria para la unificación nacional, el progreso económico y el mantenimiento del orden político y confió en que el Estado podría intervenir para mejorar a la sociedad y sus integrantes. (74)

La tarea de modernización -según Sierra- era suficientemente compleja, como para que el papel educacional que desempeñaban la familia, las costumbres y otras instituciones sociales tuviera que ser reforzado por el Estado. "El Estado como conciencia de la colectividad estaba en disposición de aplicar directrices uniformes al conjunto". (75)

Para este pensador, la burguesía era la única fuerza dinámica de la sociedad a la cual el Estado debía proteger. Como esta clase social tenía contacto con las otras clases sociales debía promover que los empresarios crearan las condiciones nacionales necesarias para el trabajo y que la escuela formara las actitudes y hábitos apropia-

dos en las fuerzas trabajadoras. Con ello se podría con
vencer a los hombres de que la única solución a la pobre
za era el trabajo.

El programa escolar de 1888 pretendió la formación de in
dividuos prácticos y patriotas conscientes de sus dere-
chos y deberes hacia la sociedad y el Estado. Una pro-
puesta pedagógica basada en la psicología de las faculta
des -cuyo propósito consistía en disciplinar los instin-
tos para desarrollar las facultades intelectuales- se
ajustaba correctamente e estos propósitos.

La pedagogía de las facultades y las concepciones de
Emile Durkheim se sostienen en una matriz similar. Para
Durkheim la formación del hombre 'racional' debe funda-
mentarse en la separación del instinto con la razón, y
la pedagogía de las facultades en su propuesta sostiene
implícitamente ciertas concepciones que sellan la prácti
ca educativa, matizándola de formas coercitivas para or
denar y disciplinar la mente y el cuerpo de los sujetos.

Bajo esta concepción educativa el hombre es visto como
animal racional. Esta idea fue compartida por los posi-
tivistas cuya matriz biologicista veía en el trínfo de
la razón y la 'ciencia' el ideal: el estado positivo.

Lo racional era visto, en ésta concepción, como inteli-
gencia, mente, intelecto, capacidad de pensar; pero para

que el intelecto se desarrollara se debía moldear la tendencia del sujeto, situación que garantizaría la formación de un hombre ordenado, disciplinado e inteligente.

Esta inteligencia era vista como capacidad de retención, de conservación de datos, de información, es decir, "memorización". Por lo cual, la finalidad de la escuela fue la formación de un hombre memorístico, receptivo y pasivo que coadyuvara al mantenimiento o conservación del sistema social.

En el contenido de la educación los códigos disciplina-rios adquirieron una importancia central, a la par que las verdades dictadas por la ciencia; todo esto bajo un sistema de información dictado por el maestro.

En las prácticas escolares de la escuela porfirista se ve ejemplificada esta concepción que hizo permeable la ideología de los maestros y pedagogos de la época.

Las actividades promovidas en la escuela dejaban ver un contenido autoritario, moralista y ritual. Los códigos de disciplina y orden estaban presentes como ejes del aprendizaje. La escuela significaba, pues, el ordenamiento y disciplinamiento de la conciencia y la actividad de los sujetos.

"Los estudiantes debían asistir a clases puntualmente, mantener silencio,

compostura y orden; cumplir con sus deberes hacia los superiores con disciplina y respeto, tanto dentro como fuera de la escuela. Tenían que mantener en su vestimenta y modales el decoro adecuado de personas educadas y conducirse correctamente en la calle; se les prohibía formar grupos, hablar fuerte, arrojar piedras, correr o escribir en las paredes (...) se les sometía a revisión antes de entrar a clases. El que estuviera sucio debería ir a lavarse y se informaría de llo a su familia. Cuando entraba el maestro, los estudiantes debían pararse y saludar y permanecer de pie hasta que se les indicara que podrían sentarse. En todo momento tenían que sentarse correctamente, con las manos juntas para evitar que hicieran travesuras, etcétera". (76)

Todas estas prácticas escolares trataban fundamentalmente de ordenar al cuerpo y de formar a un sujeto pasivo.

En los debates pedagógicos de este tiempo estuvieron presentes las ideas de famosos pedagogos que se ajustaban correctamente a las prácticas sociales del momento. Herbart, por ejemplo, propuso la enseñanza de la moral, la cual -decía- reprimiría los bajos instintos. En el programa mexicano, la enseñanza de la moral pretendía la formación del carácter con base en la obediencia y la disciplina. Según la ley de 1908 los estudiantes que se distinguieran por su orden, puntualidad y comportamiento obediente ocuparían el lugar de honor junto a la bandera mexicana en la ceremonia de inicio de clases cada mañana.

Para la pedagogía de principios de siglo resultaba primordial la noción de autocontrol. Podemos relacionar esta noción con los criterios éticos de trabajo, ahorro y acumulación, los cuales se viabilizaban y adquirían consenso en ese momento.

La expansión de la escuela porfiriana inició un largo proceso de absorción por el Estado de las funciones de la familia. Las ideas de uniformidad, disciplina y orden eran coherentes con la formación de un nuevo proletariado industrial y urbano; en este sentido, la educación debía prevenir los desórdenes, el sentido crítico y la agitación por parte de los futuros trabajadores; además, había de adaptar a los sujetos a un Estado moderno.

Labor prioritaria de la escuela en la etapa porfiriana era contribuir con la apropiación de prácticas distintas a las que se realizaban en las familias tradicionales y pobres. Insistió en la promoción de hábitos de comportamiento e ideas dependientes y propias de las clases dominantes copiadas de Europa en su profunda admiración a Francia. Esta situación contradujo las pretensiones de la formación de una conciencia nacional.

El proceso de modernización cambió la dinámica de las clases sociales. El surgimiento de ciudades y la emergencia de una clase media y un proletariado urbano hizo que las pautas morales tradicionales se modificaran,

creando una nueva forma de relación y sentido ético en la gente. En este renglón la educación insistió mucho y utilizó a las casas de estudio como agencias readaptadoras para la sociedad. Además de promover ciertas conductas, a través de la enseñanza se intentó corregir 'deficiencias' en el comportamiento consideradas como vicios. Los grupos más conservadores -provenientes de los estratos privilegiados de la sociedad- pretendieron "moralizar" a la población, por medio de diversas campañas. Detrás del problema de la moral -dice Mary Kay- estaba el interés por la productividad en el trabajo. La educación se planteó sobre la base de la modernización de una sociedad tradicional que ya no correspondía al "progreso" obtenido en el mundo productivo y la nueva composición social. Los educadores mexicanos estaban ocupados en el proceso de transformar la lealtad hacia la iglesia en lealtad hacia el Estado. (77)

Uno de los opositores al sentido pedagógico que en ese momento se daba a la educación fue Gregorio Torres Quintero. El pretendió dar a ésta un auténtico sentido activo, dentro de los límites que enmarcaba la ideología general del momento.

Torres Quintero estuvo influenciado por una de las tendencias pedagógicas que imperaban en Europa y Norteamérica: la pedagogía de la acción. Esta pedagogía funda

mentó los programas de educación rural en los proyectos posrevolucionarios.

Las escuelas rurales no desarrollaron totalmente las prácticas de la escuela urbana. Aunque se les consideraba escuelas de última categoría y en pésimas condiciones para su funcionamiento, ya en la legislación se hacían indicaciones sobre las actividades de la escuela rural en un sentido activo.

Las escuelas rurales incluyeron prácticas agrícolas en donde los niños cultivaban pequeños huertos de vegetales; además sus planes de estudio contemplaron las clases de costura que les había asignado la ley de 1888.

Para 1908, las cátedras científicas iban más allá de la simple observación y recolección; comprendían el cultivo de verduras, plantas y flores y también la cría de animales domésticos en el terreno de la escuela. "...Antes de 1908, ya el programa oficial incluía una instrucción 'pragmática' de ese tipo". (78)

"Los congresos nacionales de la educación de 1889 y 1890 habían aprobado algún entrenamiento en agricultura, minería y contabilidad para las escuelas primarias superiores. Esto formó parte de los programas escolares tanto en la capital como en el resto del país. En todas las escuelas primarias de Puebla se impartía práctica agrícola; en Jalisco, Chihuahua y Guanajuato se proponía que se llevara a cabo este plan y, finalizando el período porfirista, en Morelos y Yucatán". (79)

3. LA EDUCACION RURAL EN LA REVOLUCION MEXICANA

3.1 EL CONTEXTO SOCIOPOLITICO DE 1910-1920

En la segunda mitad del siglo XIX quedaron configurados los rasgos fundamentales de la formación social mexicana. El Estado porfirista promovió el divorcio entre el Estado y la Iglesia y definió al individuo como el principio rector de la sociedad, el cual debe ocuparse en los trabajos que mejor convinieran a sus intereses, haciendo uso de su libertad.

Sin embargo, esta forma idónea de Estado no operó en la realidad porfiriana. Y con razón pues, en sus prácticas políticas, el Estado fue oligárquico. A este respecto, Juan Felipe Leal señala:

"Este Estado liberal oligárquico es la expresión político-administrativa de los compromisos acordados por las oligarquías regionales o locales más importantes del país. De ahí la persistencia de formas no propiamente capitalistas de explotación de la mano de obra, como el peonaje por ejemplo. De ahí el predominio de estructuras sociales y políticas impregnadas de matices estamentales y raciales. De ahí las formas de liderazgo político como el caciquismo y el caudillismo; de ahí también la inexistencia de partidos políticos (se explica también de paso el predominio del ejecutivo que gobierna con facultades extraordinarias, dictatoriales). De ahí, finalmente, la dictadura. (80)

¿Qué grupos sociales sustentaron esta modalidad de Estado?. En México la estructura del bloque económico se mantuvo sin alteraciones hasta 1890. Lo confirmaron los terratenientes, comerciantes (extranjeros y nacionales) y mineros capitalistas. Los pequeños artesanos que producían para mercados locales fueron desplazados paulatinamente. Esta burguesía mexicana creció con rapidez, asentándose en la extracción y procesamiento de minerales, con los ferrocarriles, la electricidad, el transporte urbano, telégrafos, teléfonos, agricultura y ganadería de exportación. Aunque el desarrollo de esta burguesía mexicana fue inegable se dio en gran medida en condiciones de subordinación al capital foráneo estadounidense y europeo.

Los latifundistas terratenientes eran parte de los mismos grupos de industriales mexicanos y extranjeros, ya que "a la vez que grandes terratenientes, participaban en la banca, la minería, la industria, el comercio y demás actividades económicas".⁽⁸¹⁾ Esta burguesía nacional, sin embargo, no se apropió del espacio político.

La burguesía mexicana mantuvo dos fracciones diferenciales que marcaron de manera notoria la vida política del país, cuando menos hasta 1908. La primera de estas fracciones se produjo por la transformación incompleta de las oligarquías regionales y locales, en grupos empresaria-

les, con vestigios patrimoniales. Un ejemplo de ello lo fue la familia Madero, una de las diez fortunas más grandes de México; dueña de haciendas, fábricas textiles, inversiones en minería y acciones en el banco de Nuevo León. Esta ala de la burguesía estuvo en contactos con la fracción, conocida como el grupo de los científicos, que tuvo acceso directo al poder político gracias al cerebro de Limantour en las finanzas del porfiriato. Este grupo, situado en el centro del país, pudo enteponer sus intereses a los de los grupos regionales. (82)

La lucha entre estas dos fracciones de la burguesía nacional se recrudeció a medida que las burguesías locales se tornaron económicamente más pujantes.

A partir de 1900 las luchas entre las fracciones se agravaron. Los científicos ganaron influencia al concentrarse el poder en el ejecutivo. "Las luchas fundamentales entre las fracciones con mayor capacidad de representación política se realizaron en el gabinete de la presidencia, en la disputa de puestos ministeriales y en el control de las secretarías". (83) En esta pugna sobresalieron Joaquín Baranda, Secretario de Justicia e Instrucción Pública; Teodoro A. Dehesa, gobernador de Veracruz después de 1892 y dirigente de los grupos oligarcas de la región; Bernardo Reyes, secretario de guerra, caudillo regional norteño y posteriormente gobernador de Nue-

vo León. Por otro lado estaba Ives Limantour, representante de los empresarios monopolísticos y Secretario de Hacienda Pública desde 1893. El fue representante de la fracción más dinámica de empresarios ligados al capital extranjero.

Joaquín Baranda enfrentó a Limantour y fue obligado a dimitir en 1900; Bernardo Reyes hizo lo mismo en 1902; Díaz los renunció ante la amenaza del Secretario de Hacienda de renunciar. Ello reveló el poder de la fracción de los científicos. En 1903 Ramón Corral, también perteneciente a esta fracción, fue nombrado vicepresidente, cargo que no existía, a la vez Miguel Macedo se convertía en Ministro de Gobernación. Sin embargo, este creciente control sólo acrecentó las fisuras entre las dos grandes fracciones que hemos reconocido. Así, se ensanchó el distanciamiento con los poderes regionales del norte y el golfo. "Al no haber espacios políticos para contrabalancear la exclusión de estas fracciones del poder ejecutivo sólo se afirmaba la tendencia a enfrentamiento". (84)

1908 fue, en México, un año de gran inestabilidad, en el que se resintieron las consecuencias de la gran crisis mundial de 1906-1907. La escasez de fondos obligó a los bancos a restringir sus créditos, en forma brusca, a los terratenientes. Acto del todo peligroso pues era este

uno de los mecanismos más importantes mediante los cuales quedaba atajada la entrada al poder de este sector. En otras palabras, se le alimentaba para su crecimiento económico con el fin de vetarle hasta donde fuese posible su petición de participación en el poder político.

Prueba de ello fue el control que ejercieron los científicos sobre el sistema bancario, que les permitió hacerse de recursos para impulsar grandes empresas, ligadas por lo demás fuertemente a empresas extranjeras de las que eran apoderados o participaban de los consejos de dirección o administración.

Hasta donde las circunstancias internas y externas se lo permitieron, el Estado porfirista preservó los privilegios de terratenientes, caciques y caudillos de las oligarquías regionales. Palabras de José Ives Limantour -encargado de las finanzas- así lo demuestran:

"En más de una ocasión me pareció que el mejor modo de alcanzar resultados que en definitiva estuviesen de acuerdo con las ideas del libre-cambio, era el de usar medidas proteccionistas por un tiempo más o menos largo" (85)

Es decir que la participación del Estado a través de sus recursos financieros era considerada como un medio para mantener la estabilidad.

Al concluir el periodo del porfiriato el país enfrenta-

ba la siguiente problemática: esa pugna por el poder en tre las dos fracciones de la burguesía, grandes masas de campesinos en proceso de proletarización y una clase obrera con demandas fundamentales de carácter reivindicativo. La paulatina entrada del capitalismo a nuestro país y a la vez su inserción en la esfera capitalista mundial, dejó a las masas no ante la posibilidad de dirigir sus destinos, sino de reclamar el derecho de participar en el juego de las determinaciones políticas, de hacerse presente en los campos de decisión del poder, de patentizar su existencia ante los demás y ante ellas mismas.

Porfirio Díaz se hizo reelegir presidente de México por sexta vez consecutiva en 1910. En este momento aún no aparecía una figura capaz de sustituirlo; sin embargo, su muerte era ya una amenaza que se hacía sentir: en su última reelección Díaz contaba con ochenta años de edad.

Ya en 1904 se había planteado este problema. ¿Quién sus tituiría al presidente? Pero Díaz No hizo nada por resolverlo y sí lo mediatizó prolongando el tiempo de su próximo período de cuatro a seis años.

A raíz de la entrevista Díaz-Creelman, en 1908 se planteó la necesidad de un sucesor legítimo de aquél. Se dijo que "debía surgir de la organización de los mexica nos en verdaderos partidos políticos, de la lucha electoral libre y abierta. Estos planteamientos produjeron un clima de verdadero debate por parte de las fracciones que se disputaban el poder." (86).

Como ya hemos visto dos fracciones estaban en pugna. Am.

bas sostenían un cuerpo de ideas con respecto de quién y cómo debería gobernar el país. La primera estaba constituida por aquellos "quienes poseían fuerza social y económica pero habían carecido hasta ese momento de poder político y esperaban ser los herederos naturales del porfiriato". Este bloque argumentaba que era necesario un puente entre el gobierno personal de Díaz y el gobierno democrático. De esta manera justificaban "una especie de oligarquía de corte intelectual y muy en el estilo de la época científica". (81)

La otra fracción tenía como soporte a un liberalismo ortodoxo "en cuya base estaba la creencia de la capacidad innata de todos los pueblos para la vida democrática". Sostenía como eje de ideas "que el mexicano, ejerciendo su libertad electoral, llevaría al poder a quien mereciera gobernarlo". En esta última línea de pensamiento se encontraba Francisco I. Madero quien, además, coincidía con Díaz en la idea de que "México tenía ya una verdadera y numerosa clase media capaz de asumir conscientemente sus responsabilidades políticas". (88)

En este sentido, Madero invitó al pueblo mexicano a organizarse en partidos para iniciar una auténtica vida institucional. Decía Madero: "si los hombres son per

cederos, las instituciones, en cambio, son inmortales".

Madero propuso que el hombre a elegir de inmediato fuese sólo el vicepresidente. Este aprendería, así, el oficio de gobernar para que, al desaparecer Díaz, ocupara en forma natural, sin sobresaltos, el lugar de mando.⁽⁸⁹⁾

Díaz se mostró renuente ante estos postulados y, más aún, sus actitudes desmentían lo expresado por él anteriormente.

Sin otra alternativa, Madero organizó el partido antireeleccionista e inició una campaña electoral. Acompañado de su mujer y un correligionario recorrió varias zonas del país. Al principio su actitud fue objeto de burlas, después de alarma y finalmente motivo de represión por parte del gobierno. Su figura, empero, adquirió cada vez más presencia en los sectores populares.

En junio de 1910, Madero contempló desde la cárcel el proceso electoral. Semanas antes, los primeros desórdenes en lugares tan distantes entre sí como Yucatán y Sinaloa reflejaban el clima de tensión que México vivía.

"El 4 de octubre de 1910 el Congreso declara presidente y vicepresidente de México para los próximos seis años a Porfirio Díaz y Ramón Corral, respectivamente. El 5 de octubre, Madero libre bajo fianza, cruza la frontera con los Estados Unidos. La revolución se perfilaba". (90)

Desde su refugio en el extranjero, Francisco I. Madero

formuló e hizo penetrar en México su plan revolucionario. Denunció el fraude electoral de junio y desconoció los poderes constituidos. El mismo ocuparía la presidencia en forma provisional hasta la realización de nuevas elecciones. Así, propuso corregir por el camino de la ley los abusos cometidos durante el porfiriato en el campo e hizo un llamado a las armas para el 20 de noviembre. Estos fueron los aspectos fundamentales del Plan de San Luis Potosí, cuyo lema fue: Sufragio efectivo; no reelección. (91)

Los primeros momentos de la revolución fueron de gran incertidumbre; sin embargo, Madero -ayudado por un importante caudillo regional, Abraham González- logró atraer a quienes serían los primeros brazos armados de la revolución: Pascual Orozco y Francisco Villa.

Varios levantamientos armados empezaron a surgir esporádicamente en el estado de Morelos, desde finales de 1910. El más importante fue el grupo que conspiraba en la villa de Ayala, encabezado por Pablo Torres Burgos y Emiliano Zapata. Este grupo lanzó a la revolución maderista el 11 de marzo de 1911.

Por el norte y el oeste de la república los maderistas continuaron atacando poblaciones en Sonora, Sinaloa, Tepic, Jalisco y Zacatecas. Mientras, la revolución se extendía también por Coahuila, Aguas Calientes, Tlaxcala y

Yucatán. Chihuahua y el norte de Durango fueron el foco más importante de la insurrección contra la dictadura. Conviene destacar que, entre noviembre de 1910 y mayo de 1911, las operaciones militares más importantes se desarrollaron a lo largo de las vías férreas del norte.

Aunque Porfirio Díaz había organizado un ejército poderoso y disciplinado, éste manifestaba síntomas de descomposición al igual que las demás instituciones de su gobierno.

Marzo de 1911 fue definitivo para la revolución. La ineptitud que en este mes demostró el gobierno porfirista para apagar el fuego, puso de manifiesto su carencia de fuerza y solidez.

A pesar de ser Madero el promotor de la revolución y el primer caudillo que rebasó el ámbito local en el movimiento armado que derrocó a Díaz, no logró superar sus nexos con la dictadura. Ya victorioso y siendo presidente provisional como lo estipulaba el Plan de San Luis, cometió dos errores en su afán de evitar mayores derramamientos de sangre. Ello trajo consigo negros resultados. El primero fue dejar la presidencia interina en manos de un miembro del gabinete de Díaz; el segundo, permitir el licenciamiento del ejército revolucionario que le había dado el triunfo. Con esto abandonó en manos del ejército federal los destinos del país y su propia existencia.

Antes de asumir la presidencia, Madero prometió a los Yaquis la restitución de sus tierras y una ayuda económica. Siendo ya presidente ordenó en febrero de 1912 que los ayuntamientos procedieran al deslinde y restitución de tierras; de esta manera, en solo siete meses la Secretaría de

Fomento había recibido 137 solicitudes de restitución con el deslinde practicado. Por otra parte, en los primeros días del gobierno maderista empezó a funcionar la Comisión Nacional Agraria, la cual insistió en la restitución de tierras a los pueblos y dispuso que el gobierno comprara predios para brindarlos a los necesitados. Así se recuperaron 21 millones de hectáreas y terrenos nacionales, cantidad que fue aumentando paulatinamente en virtud de que las compañías deslindadoras no cumplieron con sus obligaciones.

Como en el agro, el problema laboral era muy angustioso. Trabajadores de varias industrias se habían ido a la huelga; incluso, en el ramo textil, llegaron a paralizarse el 80% de las fábricas. Los gastos que tuvo que afrontar el gobierno maderista para la pacificación del país, la adquisición de armas y la creación de nuevos cuerpos rurales, lo obligaron a tomar una parte de los fondos de las reservas del tesoro. Estas descendieron de 52 a 30 millones de pesos, en enero de 1913.

Como ya se dijo, al triunfo de la revolución, Madero dejó intacto el ejército porfirista y le demostró consideración y confianza. Pero no sólo les perdonó a las huestes las descortesías de las que había sido víctima, sino que en repetidas ocasiones alabó su abnegación y lealtad, ese ejército fue con el que contó Madero para hacer freno

te a las insurrecciones que se sucedieron contra su gobierno.

Emiliano Zapata fue el primero en revelarse. Madero trató de llegar a un acuerdo con él, entre el 8 y el 12 de diciembre de 1911, por medio de su portavoz Gabriel Robles Domínguez.

El caudillo del sur presentó unas condiciones muy similares a las que le había hecho a Madero para el desarme y el licenciamiento de sus fuerzas el mes de agosto: la promulgación de una ley agraria, la retirada de las fuerzas militares de Morelos en un plazo no mayor de 45 días y el indulto general para los que estaban levantados en armas.

Madero respondió que sólo los indultaría si se rendían inmediatamente y Zapata abandonaba el estado de Morelos. Pero éste se negó y se declaró formalmente la rebelión. En consecuencia, se proclamó el Plan de Ayala el 25 de noviembre de 1911. Dicho plan reconocía como jefe a Pascual Orozco, en su defecto, a Emiliano Zapata.

El gobierno de Madero mantuvo principios claros en cuanto al requerimiento de mejorar el aspecto social de las mayorías del país y vio la necesidad de acabar con la patente injusticia social, por medio de sus instituciones. Estos principios no solamente fueron una novedad, sino

que significaron el primer ataque al liberalismo en lo económico y en lo social.

Sin embargo, las medidas que tomaron el primer y corto gobierno de la revolución no fueron suficientes. Surgieron así rebeliones que exigían reformas inmediatas. Y esta lucha se dirigió básicamente contra los terratenientes, ya que la riqueza del país era principalmente agrícola.

Las rebeliones de Bernardo Reyes y de Félix Díaz fueron en un principio, independientes entre sí. Empero, las circunstancias e intrigas acabaron por unir las en la decena trágica para darle el golpe definitivo a Madero.

La insurrección de Reyes empezó con el Plan de la Soledad el 16 de septiembre de 1911. Desde Texas conspiró para derrocar a Madero y asumir la presidencia. Era evidente que la estabilidad política del gobierno de Madero se tambaleaba: internamente, los generales del ejército federal planeaban conspiraciones; al exterior los levantamientos campesinos se hacían cada vez más numerosos.

La manera en que Huerta atrapó el poder y asesinó a Madero se inclinaba hacia los mismos principios protegidos por Díaz. En adelante la lucha se desencadenaría sangrienta y todos los grupos progresistas tendrían un enemigo común: Victoriano Huerta.

"El régimen de Victoriano Huerta ca-
reció siempre de fuerza social. Pri-
mero, por la manera sangrienta como
se hizo del poder. Enseguida, por-
que la presencia de intereses tan
encontrados como los que la revolu-
ción había hecho aflorar, imposibi-
litaban ya una verdadera restaura-
ción(...) Ligado por origen y por
necesidad a la política internacio-
nal de los Estados Unidos, cuando
ésta cambió de rumbo, Huerta(...) hubo de sostenerse en el poder aten-
dido a sus propias fuerzas".(92)

Ante la muerte de Madero los revolucionarios se reagrupa-
ron y, con Venustiano Carranza de caudillo, orientaron
su lucha "a restaurar el orden constitucional roto por
el cuartelazo huertista".(93)

Pronto los revolucionarios agotaron la resistencia de
Huerta, "quien después de cometer numerosos crímenes y
envolver al país en graves conflictos internacionales,
abandonó definitivamente el poder en julio de 1914.

Carranza, nuevo líder, trató de consolidar el poder del
gobierno procurando hacer posibles las transformaciones
sociales y económicas necesarias. Sostenía "que sólo
la unidad revolucionaria podría resistir a las presiones
del extranjero y exigir respeto a la soberanía nacio-
nal".(94)

En principio, el programa de Carranza pareció acertado y
su gobierno logró buenas relaciones internacionales lo

cual le permitió obtener más poder y prestigio. Sin embargo, las candentes dificultades nacionales parecían no poder esperar su resolución; el problema agrario emergía fuertemente en ciertas zonas del país, los debates políticos eran intensos y "las ambiciones de los nuevos caudillos conscientes de su fuerza popular y armada no parecía tener límites". (95)

La organización nacional era, verdaderamente, difícil y el gobierno de Carranza empezó a ser cuestionado por varios grupos revolucionarios. Para ello hubo dos convenciones: la de México y la de Aguascalientes.

Pero los resultados fueron contrarios a lo esperado. No hubo acuerdos entre los grupos reunidos y los enfrentamientos ideológicos y políticos ocasionaron considerables divisiones. Sin embargo, de sus propias filas salieron los "jacobinos", quienes sostenían ideas menos ortodoxas sobre la revolución y ubicaban la problemática política en un contexto más particular y con tendencias sociales amplias y nuevos principios "capaces de producir una nueva nación". Este grupo habría de constituir el bloque en el poder del Estado posrevolucionario.

Los constituyentes consideraron las ideas de los jacobinos como "la simple expresión" de las necesidades sociales, e hicieron caso omiso de ellas.

Carranza, nuevo jefe del constitucionalismo, se propuso adecuar y actualizar la constitución de 1857. "Aceptó la derrota sufrida en el congreso de Querétaro y al elegirse presidente, fue el primero en gobernar bajo el nuevo régimen constitucional...Pero el mismo principio constitucional para que Carranza era el estorbo a la continuidad de su obra" resultó ser un freno para los nuevos líderes. (96)

Al acercarse el cambio de gobierno, los revolucionarios chocaron entre sí y el carrancismo fue destruido.

3.2 EL IDEARIO PEDAGOGICO EN LOS DEBATES POLITICOS

La Convención y el Congreso Constituyente

Tanto en la "Soberana convención" como en el Congreso Constituyente celebrado posteriormente, se trató de definir el contenido de la Revolución Mexicana y consolidar el poder estatal. Los debates y acuerdos vertidos en ambas juntas fueron elementos claves del subsecuente desarrollo mexicano en los aspectos económico, político y social; ahí la cuestión educativa no permaneció ajena a las discusiones y fue un tema relevante de los puntos que se trataron.

A continuación se presenta una síntesis analítica de ambos congresos, pues sus significados, en términos políti

cos e ideológicos, son un antecedente fundamental en la construcción del estado surgido a raíz de la revolución.

"...La convención se reunió para evitar un rompimiento entre las filas constitucionalistas".⁽⁹⁷⁾ Ahí estuvieron presentes casi todos los ejércitos antihuertistas, tanto constitucionalistas como zapatistas. La convención, pues, fue un medio para evitar la escisión entre los revolucionarios y constituir un nuevo régimen. Fue, igualmente, el primer intento serio para formar, consolidar y legislar la revolución fuera de los marcos institucionales. Se llamó a sí misma "soberana" e intentó reconciliar a las diversas facciones para evitar más enfrentamientos. Aunque como fórmula de conciliación pacífica fracasó, los debates y propuestas presentadas fueron un antecedente muy importante que después se recuperó en algunos lineamientos que dieron forma a la constitución de 1917.

La convención se desarrolló en diversas fases, durante las cuales su significado cambió, como cambió también la localidad siguiendo a los vaivenes de la contienda armada.⁽⁹⁸⁾

La primera fase de la convención fue la junta en la Ciudad de México que Carranza convocó, advirtiendo que ésta sería una junta consultiva que le asesoraría. La mayoría de los asistentes⁽⁹⁹⁾ no coincidieron con esta finali

dad y pugnaron para que la convención se trasladase a Aguascalientes y se pudiese ampliar incluyendo a los villistas y zapatistas.

"...Así, en su segunda etapa celebrada en Aguascalientes, la convención era prácticamente soberana. El antiguo ejército federal había sido completamente desbaratado y no había más gobierno nacional -exceptuando al de Carranza que no contara con tropas propias como medio de coerción- que el que representaban los generales reunidos en la convención". (100)

Los convencionistas eran de hecho una coalición del ejército del norte con el ejército libertador del sur que actuaban cada cual según le convenía a sus propios territorios. Los zapatistas no intervinieron agresivamente en la pugna. Por lo tanto, después de noviembre de 1914, "la convención era una organización combatiente de delegados que forjaban un programa de estructura política y de reforma socioeconómica que teóricamente habría sido el programa de una nación si las fuerzas convencionistas hubiesen triunfado..." (101)

"...Así la convención, mudándose de una ciudad a otra (102) -primero con una mayoría villista; luego, de Cuernavaca en adelante, con ventaja zapatista, discutía el programa de la nación". Sin embargo, después de su segunda fase, en Aguascalientes, perdió soberanía y el programa que

adoptó -según se cree- sirvió como presión "izquierdista" sobre los convencionistas para influir en el Congreso Constituyente. (103)

Durante la convención los representantes que se sostuvieron fueron fundamentalmente villistas y zapatistas, quienes debatían sobre las necesidades de la nación y la manera de satisfacerlas. En los debates "se discutieron cuestiones acerca del origen de los problemas de México, el porqué de la revolución, el tipo de sociedad que debería constituir el México posrevolucionario y otros asuntos relacionados con la crisis fiscal y monetaria en los programas del gobierno de los territorios, en problemas militares, etcétera". Fueron nueve los artículos más relevantes referidos al programa de reformas socioeconómicas. (104)

Dentro del programa de reforma político-social los artículos 1 y 2 se refirieron a la cuestión agraria; 5 y 6, a recursos y monopolios; 11 y 12, al sufragio y los medios para garantizar la legalidad de las elecciones; 13 y 14, a los derechos sindicales, y el 23 fue el relativo a la educación y la iglesia.

Este artículo 23 de las reformas político-sociales que la "soberana convención" redactó señalaba:

"Atender a las urgentes necesidades

de educación y de instrucción laica que reclama el pueblo, elevando la remuneración y consideración del profesorado, estableciendo escuelas normales en cada estado o regionales donde se necesiten, exigiendo en los programas de instrucción que se dedique mayor tiempo a la lectura física y a los trabajos manuales y de instrucción práctica, e impidiendo a instituciones religiosas que impartan la instrucción pública en las escuelas particulares". (105)

Federico Cervantes, dirigente villista, elaboró el artículo con base en "la experiencia francesa". "Los errores de la religión y el sectarismo -decía- no tienen lugar en la escuela; la educación laica debe desarrollar un alma nacional y sentimientos patrióticos".

En la junta no hubo objeciones con respecto a la "laicidad de la educación"; sin embargo, se refutó la última frase del artículo. Se decía que ésta "violaba los principios liberales y el derecho al trabajo, (del sacerdote a enseñar), que en la educación debería haber competencia y que el artículo podría dar lugar a la intervención del Estado en el hogar que es una pequeña escuela" (106) El artículo se aprobó con votación de 45 votos contra 23.

"...El conflicto se dio entre los anticlericales cuyo fin era la exclusión total de la iglesia del campo de la educación ...y otros anticlericales que buscaban el establecimiento de un sistema competitivo de educación laica..". (107)

El movimiento libertador propuso para el programa de reformas que debía antenderse de acuerdo con las exigencias de la educación popular. Esta propuesta quedó planteada en el artículo 4°. relativo a la cuestión agraria. (108)

"Fomentar el establecimiento de escuelas regionales de agricultura y de estaciones agrícolas de experimentación para la enseñanza y aplicación de los mejores métodos de cultivo". (109)

En la parte correspondiente a las reformas administrativas, se indicó en el artículo 12, con respecto a la educación básica, lo siguiente:

"Establecer con fondos federales escuelas rudimentarias en todos los lugares de la república a donde no lleguen actualmente los beneficios de la instrucción, sin perjuicio de que los estados y los municipios sigan fomentando las que de ellos dependen". (110)

El Congreso Constituyente

"El triunfo del ejército constitucionalista sobre las fuerzas divididas en la convención colocó a los constituyentes en posición de consolidar el poder a nivel nacional ...El movimiento constituyente era en sí mismo una coalición de fuerzas diversas que incluía desde miembros del viejo régimen de Díaz... hasta agraristas radicales,

y ya hacia el final a trabajadores organizados en batallones rojos". (111)

Carranza se autoproclamó jefe supremo de las fuerzas constitucionalistas. Aunque ya quedaba claro que su adhesión a la reforma social era puramente superficial y de conveniencia, su proyecto era un "refrito" de la constitución de 1857. Este fue objetado por un grupo importante de diputados que se dividió en dos bandos ideológicos: una corriente radical popular dirigida -en la convención- por Francisco Múgica y que se interesaba por una reivindicación de los derechos de las clases subordinadas, y otro grupo dirigido por Alvaro Obregón y otros norteros de Sonora que pugaban por la "modernización" del estado y que se sostenían en posiciones pragmáticas y conciliadoras.

La conjunción de estas fuerzas de radicales y pragmáticos aseguró la incorporación, dentro de la constitución de 1917, de ciertas cláusulas que favorecían la reforma del régimen de tierras (Artículo 27), los derechos de los trabajadores (Artículo 125) y la limitación del papel de la iglesia en la sociedad (Artículos 3, 27 y 130)...Hubo también cláusulas que reducían la participación extranjera en la economía y devolvían a la nación mexicana, representada por el Estado, el derecho sobre el subsuelo (Artículo 27)" (112)

Los debates en la convención constitucional se centraron en dos cuestiones fundamentales en lo relativo a la ideología y estructura de la enseñanza: la eliminación de la iglesia católica en la educación y la abolición de la Secretaría de Instrucción Pública, apelando a la autonomía de los municipios y derechos de los estados.

En materia la masificación de la educación hubo consenso; pero se restringió el poder central del gobierno en la enseñanza, con el artículo 4º que abolía la Secretaría de Instrucción Pública. Empero, en las discusiones sobre la autonomía municipal existió confusión sobre el funcionamiento y jurisdicción de las escuelas, pues en la constitución no quedaba claro qué entidad organizaría y administrarían la educación pública.

En el artículo 31 constitucional se hacía obligatoria la instrucción primaria. El 123 limitaba el trabajo infantil y "requería que los propietarios de establecimientos agrícolas, mineros o industriales que emplearan más de 100 trabajadores establecieran o costearan las escuelas. La sección 27 del artículo 73 otorgaba al congreso la facultad para establecer escuelas profesionales y técnicas, institutos de arte, museos, bibliotecas, observatorios y otros institutos de cultura en los estados."⁽¹¹³⁾

En los estudios que se han elaborado acerca de la conven

ción constituyente se deja ver que la destrucción del poder ideológico y material de la iglesia era una parte integral del programa de la revolución. Había un acuerdo básico en este punto entre los revolucionarios mexicanos. Liberales y radicales veían a la escuela pública como instrumento primario para destruir la ideología tradicional de la iglesia. "En el congreso constitucional, el liberal Alfonso Cravioto declaró que el progreso mexicano estaba cifrado en escuelas, escuelas y más escuelas"⁽¹¹⁴⁾

Asimismo, puede observarse "que la división fundamental entre liberales y radicales tenía que ver con la centralización del Estado. Los radicales querían acrecentar el poder estatal para garantizar los derechos del campesino y del obrero. Pensaban que el Estado debía jugar un papel muy importante en el desarrollo económico, y apoyaban instituciones como el Banco Central, así como programas para la regulación de la propiedad.

Los liberales "se sentían más cómodos con una fórmula que limitara el poder central. Pensaban que la reforma social era más una cuestión de estatutos que una ley constitucional".⁽¹¹⁵⁾ Veían, además, la necesidad de un Estado fuerte, que asegurara el orden social como alternativa a la anarquía social. Sin embargo, ambos grupos, liberales y radicales, pugnaban por la "modernización" a través de proyectos estatales orientados a reformar la sociedad.

3.3 EL IDEARIO PEDAGOGICO DE LOS SUBSECRETARIOS DE EDUCACION EN EL MOMENTO REVOLUCIONARIO

Durante el gobierno de Madero, Alberto J. Pani ocupó el cargo de Subsecretario de Educación Pública. Pani planteó la necesidad de una educación más pragmática y técnica en las áreas rurales, que mejorara la agricultura e industrias locales, así como las artesanías. En este sentido, suponía que la educación contribuiría a integrar a los campesinos como productores en la economía nacional y favorecería el apaciguamiento de la gente del campo. También, sugería que los maestros fuesen originarios de los "propios pueblos donde enseñaban" y que se expandiera la creación de escuelas rurales en cada región.

"...Si se mejora el nivel intelectual de los más ignorantes, sin el aumento correspondiente del bienestar material -dijo Pani-, la educación crearía un Estado de permanente descontento..."

Este funcionario abogó por un mejor entrenamiento técnico que formara personal más capacitado. En 1912 colaboró en la fundación de la Universidad Popular que, apoyada por los intelectuales jóvenes mexicanos, tuvo el primer programa de extensión universitaria en México. (116)

En la polémica que posteriormente se presentara en torno a las escuelas de instrucción rudimentaria, podremos observar de una manera más amplia, aspectos del ideario pe

dagógico de este educador. Lo que a continuación nos ocupa es exhibir, de una manera muy general, el pensamiento de la obra educativa de Félix B. Palavicini, en su período como encargado del ramo educativo de 1914 a 1916, durante la presidencia del general Venustiano Carranza.

En el verano de 1914, en vísperas de la victoria constitucionalista, Palavicini se unió a Carranza, quien lo hizo responsable de la política educacional. Palavicini era básicamente un liberal como Carranza y comprendió que hacía falta incorporar ciertas demandas populares a la reforma social. Para él, civilizar a dos tercios de la población era el problema nacional más importante de México. Palavicini se refería a este sector del país como "los ciegos, sordos y mudos que sólo se escuchaban en explosiones salvajes en los campos de Morelos y en las montañas de Guerrero". Advertía a los demás la amenaza que representaba para la propiedad y para el Estado la gente sin educación. (117)

Como se recordará, Palavicini tenía la convicción -común entre los educadores revolucionarios- de que la enseñanza era necesaria como forma de prevención de las protestas sociales. "Estaba dispuesto también a aceptar algunos cambios tendientes a resolver problemas de monopolización e insurrección popular. Para ello consideraba

prioritario tener una economía sostenida en la pequeña propiedad, dentro de la cual la educación efectuaría un mejoramiento económico, preparando a los ciudadanos para el cumplimiento de sus deberes sin lesionar las garantías individuales. Una de estas garantías era la propiedad. "Abogaba Palavicini por una reforma en el régimen de tierras para restaurar los ejidos usurpados ilegalmente". (118) Esa reforma habría de crear pequeñas granjas que participarían en la economía de mercado. De esta manera, se pretendía enseñar a la gente del campo "el uso inteligente de la tierra" y los métodos para mejorar las industrias y artesanías locales. La educación brindaría al campesino los instrumentos "para defenderse del instinto explotador de los propietarios de las tierras y del capital". (119) Decía Palavicini:

"La obligación del Estado es proteger los intereses de todas las clases... la propiedad de todos los ciudadanos contra los excesos de unos pocos corruptos ...traidores a los sagrados intereses de la nación". (120)

La noción del mejoramiento económico a través de la enseñanza, así como la necesaria consolidación de un Estado fuerte que regule las relaciones sociales son dos aspectos que adquirieron un lugar preponderante en las tesis de Palavicini, quien al respecto advertía lo siguiente a Carranza:

"Ante la hostilidad latente de la clase proletaria, las demandas de los revolucionarios y los disturbios causados por los demagogos, el gobierno debe mostrarse más fuerte que nunca". (121)

Palavicini, exacerbado antisindicalista, se expresó de los sindicatos como "insectos venenosos y reptiles cobardes" de los cuales habría que protegerse.

Con respecto a los Estados Unidos, mostró en su posición cierta ambivalencia. Compartió el sentir de los educadores de esta época quienes, aunque se oponían a la dominación estadounidense sobre México, admiraban el "progreso" y desarrollo del vecino país y, de hecho, se identificaban con el movimiento progresista norteamericano. Palavicini envió maestros a Estados Unidos a fin de que estudiaran el presunto equilibrio logrando ahí, "entre crecimiento económico, iniciativa individual y calma política". (122)

Aunque Palavicini se mostró en favor de la masificación de la enseñanza primaria, sostenía que la educación superior debía reservarse para las "minorías selectas". Los educadores de la capital, en tanto, expresaban una preocupación creciente por la preparación técnica, y advertían la necesidad de una mano de obra más especializada. Palavicini trató de hacer que los certificados de las escuelas vocacionales fueran específicos de cada oficio.

Además, convirtió la escuela de Artes y oficios para hombres en una institución práctica de ingenieros para esas disciplinas, pero incluyó las de electricistas, maquinistas y mecánicos. Finalmente, fundó la Escuela Nacional de Química.

Palavicini y otros educadores de esta época demandaron una pedagogía más pragmática que estimulara la iniciativa individual y se adaptara más eficazmente a las "necesidades" de la vida práctica. Buscaron un método experimental por medio del cual el estudiante llegara a descubrir principios científicos por sí solo, en lugar de aprender los del maestro o de los textos. Pugnaron por un programa que fuese "utilitario a corto plazo" y que se dirigiese a incrementar la producción agrícola e industrial. (123)

Palavicini y sus seguidores señalaron que los textos deberían guiar a los niños a la "vida laboriosa de los campos y comercios, así como acentuar el patriotismo y estar en consonancia con la política oficial". Bajo esta perspectiva, Palavicini inició la creación de un departamento editorial que, a partir de 1920, ya funcionaría de una manera más completa. (124)

Sobre el papel que deberían desempeñar los maestros, Palavicini sugirió que éstos fuesen críticos en "la magna obra renovadora" que era la enseñanza. Durante su permanencia en el cargo, se esbozó y discutió una ley sobre

aumentos por méritos, promociones y pensiones, la cual no fue aprobada sino hasta 1929. A este funcionario se le atribuyó el mérito de haber incrementado el sueldo de los maestros. (125)

En general, se pudo observar que Félix Palavicini en sus posiciones y acciones educativas "reflejaba la política clásica liberal de Venustiano Carranza". (126) Así, apoyó el decreto de 1914 que establecía la municipalización de la educación. Las escuelas rudimentarias fundadas por el gobierno federal pasaron a depender de los gobiernos municipales y estatales, mientras que las de los territorios quedaron bajo la dependencia de gobernadores militares.

En esa época el movimiento de autonomía universitaria recibió un fuerte impulso. Las escuelas de arte y música, los museos, la biblioteca nacional y la inspección de monumentos se aislaron de la universidad y para reagruparse en una nueva Dirección General de Bellas Artes. La anterior Dirección General de Educación Primaria se transformó en la Dirección General de Educación Pública, responsable ésta de las escuelas primarias, normales y preparatorias. (127)

Asimismo, se estableció la Dirección General de Enseñanza Técnica, que se transfirió luego a la jurisdicción del Ministerio de Desarrollo. Sin embargo, hasta abril

de 1917, año en que se cerró, el ministerio de Educación continuó funcionando bajo la dirección de Palavicini, con tres direcciones generales: educación pública (responsable de las escuelas primarias, preparatorias y normales), enseñanza técnica y bellas artes. La Universidad dependió también del ministerio. Esta estructura interna precedió a la de la Secretaría de Educación Pública que habría de crearse en 1921.

3.4 UNA POLEMICA EN TORNO A LAS ESCUELAS DE INSTRUCCION RUDIMENTARIA

CARACTER DE LA INSTRUCCION RUDIMENTARIA

El antecedente inmediato de las escuelas rurales del período posrevolucionario lo fue la creación de las escuelas de instrucción rudimentaria, nacidas a raíz de la iniciativa del gobierno federal dle 1^a de mayo de 1911 como respuesta a las demandas de los sectores revolucionarios. (128) En ese momento, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes estaba a cargo del licenciado Jorge Vera Estañol, autor del proyecto de ley respectivo.

El 30 de mayo de ese año, el Congreso expidió el decreto mencionado, promulgado por el presidente interino Francisco Vázquez Gómez. Este no volvió a ocuparse del decreto, el cual permaneció cerca de seis meses archivado. Su substituto, Francisco Díaz Lombardo, tan luego tuvo

noticias de la existencia del decreto, procedió a darle vida creando, el 24 de noviembre de 1911, una sección más en el ministerio y poniéndola bajo la dirección de Manuel Brioso y Candiani.

De acuerdo con el contenido de la ley, el propósito de las escuelas rudimentarias era enseñar -principalmente a los individuos de la raza indígena- a hablar, leer y escribir en castellano y a ejecutar las operaciones elementales de cálculo más usuales. La instrucción rudimentaria impartida habría de desarrollarse en un máximo de dos cursos anuales, y no sería obligatoria, toda vez que la ley que venía a establecerla no afectaba la observancia de los preceptos que en materia de instrucción obligatoria estaban en vigor.

La propia ley propuso que las escuelas de instrucción rudimentaria orientasen sus servicios para cuantos analfabetas acudiesen a ellas, especialmente de raza indígena y sin distinción de sexos y edades. En la iniciativa se argumentaba que "¿cómo podría esa raza indígena constituir una fuerza viva en la nacionalidad mexicana, cuando carece de la comunidad del lenguaje, y cuando por tal carencia no hay homogeneidad entre sus hábitos y los del resto de la población mexicana y hay una distancia inmensa en cuanto a sus ideales?". (129)

En el presente discurso se observa una fuerte tendencia

integracionista con respecto a los indígenas, que apela a la construcción de la nacionalidad por medio de un proyecto homogeneizante que apuntaba fundamentalmente a la federalización de la enseñanza.

Las escuelas de instrucción rudimentaria debían crearse en aquellos sitios de la república en donde el porcentaje de analfabetas fuese mayor; el Ejecutivo debería estimular la asistencia de las mismas distribuyendo alimento y vestido a los educandos. (Véase: Anexo número 1, Iniciativa de ley).

POSICIONES DE LOS ESTADOS

El decreto de ley generó serias objeciones en algunos estados de la república y personas que en ese momento influían en las decisiones educativas del país.

El gobierno del estado de Coahuila tachó de anticonstitucional la ley. Argumentó que el ejecutivo federal "no necesitaba que lo autorizara una ley para establecer escuelas de instrucción rudimentaria en toda la república, ya que cualquier particular o asociación, tenía el derecho de abrir planteles educativos en virtud de la libertad de enseñanza prescrita por la constitución política de 1857, en su artículo 3^a ⁽¹³⁰⁾ En este contexto, resulta sorprendente que un estado que no podía atender ni al

25% de niños de seis a quince años se opusiera a la instalación de las escuelas de instrucción rudimentaria.⁽¹³¹⁾

El gobernador de Colima también puso algunas trabas a la instalación de estos planteles, manifestando que no era posible establecer todos los que se habían señalado para el estado, además de que los que hasta entonces se habían fundado, no funcionaban debidamente.⁽¹³²⁾

A pesar de lo anterior, en otros estados las escuelas fueron bien acogidas; los vecinos las solicitaban ofreciendo locales, muebles y útiles, siempre y cuando el gobierno se hiciera cargo del sueldo de los maestros. Este fue el caso del estado de Chihuahua que manifestó ante la Secretaría de Instrucción Pública el ofrecimiento de dar a los directores de las escuelas rudimentarias un sobresueldo de veinte pesos mensuales.⁽¹³³⁾

El establecimiento de las escuelas rudimentarias tiene una significación especial, hasta ahora poco estudiada. Era la primera vez que el Gobierno Federal se permitía intervenir en la educación que se realizaba fuera del Distrito Federal y los territorios aledaños. Su intervención fue, empero, cautelosa por la renuencia de los diversos estados a quienes preocupaba que la federación interviniera en sus asuntos internos; asimismo hay que considerar el poco presupuesto destinado a la educación en este momento dolido por la aguda crisis política que vivía el país.

Varios escritores expresaron su opinión acerca del establecimiento de las escuelas rudimentarias.

En sus discursos vertieron una serie de opiniones sobre aspectos específicos de la educación nacional. A continuación se presenta una discusión que importantes educadores sostuvieron al respecto.

JOSE VERA ESTAÑOL

Como anteriormente se ha señalado, Jorge Vera Estañol elaboró el proyecto de ley para la instrucción rudimentaria en la república. Ahora bien, quien formuló la iniciativa al respecto fue Gregorio Torres Quintero.

Para fundamentar la necesidad de crear las escuelas rudimentarias, Jorge Vera Estañol hizo las siguientes consideraciones:

- a) El problema de la educación no había sido atendido en su justa dimensión.
- b) Los esfuerzos educativos no se encausaron a "sacar del miserable estado de oscurantismo a la raza indígena".
- c) En general no se había atendido a la población analfabeta integrada por el 83%, o sea, 12 millones de individuos de los cuales más de un tercio no sabía ni siquiera el idioma español.
- d) La educación atendía las exigencias de una "ilustra-

ción superior", pues aunque el número de escuelas aumentó en el Distrito Federal y los territorios, su capacidad fue menor al 40% de la población en edad escolar.

- e) No se habían hecho esfuerzos para expandir la educación básica en todo el país.⁽¹³⁴⁾ Preferencialmente se protegió la "perfección técnica y didáctica de los programas y métodos ...la idea directriz de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, fue hacer intensiva e integral la educación primaria" limitando su acción a las ciudades y villas importantes, así como a algunos municipios.⁽¹³⁵⁾

Ante esta situación, Vera Estañol propugnó por el establecimiento de un plan general de carácter transitorio para fundar gradualmente, por lo menos, 5000 escuelas cada año, con programas reducidos y adecuados a lo estrictamente indispensable en los primeros cursos, a reserva de irlo completando sucesivamente a medida que las condiciones del presupuesto lo permitieran. A este plan lo calificó como "La instrucción rudimentaria". Comprendía: la enseñanza del idioma español, escritura, lectura, ...

primeras operaciones de la aritmética, además de algunas operaciones elementales de civismo y, en la medida de lo posible, ciertos conocimientos útiles de preparación para un arte u oficio, o para el cultivo de la tierra. Esta instrucción -nos dice- habría sido la rea-

lización de lo útil dentro de lo posible. (136)

Estañol criticó el descuido de los hombres públicos hacia la educación primaria y la alfabetización y el que éstos no dieran a la educación extensiva de las masas populares toda la importancia que tenía para la formación de la "neonacionalidad mexicana".

"Desde el triunfo de la república los esfuerzos del gobierno se dirigieron a la organización de las escuelas preparatorias superiores y profesionales, descuidando la vulgarización de la enseñanza primaria elemental o rudimentaria; se enderezaron al cultivo y desarrollo de la alta intelectualidad de unos pocos, más que a educar la ruda y rezagada mentalidad de las multitudes a formar una aristocracia del talento, más que una alfabetocracia". (137)

A manera de conclusión se puede decir que este autor vio en el indígena un sujeto al que educar; la educación fue, para él, un medio que contribuiría, de una manera central, a integrarlo a la civilización y a la cultura nacionales. De tal forma, señaló:

"...está perfectamente probado que la raza indígena es susceptible de educación en la más basta acepción de la palabra, y la cultura de su alma es capaz de producir y ha producido frutos exquisitos, comparables con los de la cultura de las razas europeas". (138)

Vera Estañol exhortó a que las escuelas de instrucción ru

dimentaria fueran "las llamadas a extender la luz de la enseñanza en la república y a combatir el analfabetismo", para lo cual precisaba establecerlas en número apreciable para que su impulso fuese realmente eficaz.

J. ALBERTO PANI

En 1912, J. Alberto Pani inició una encuesta sobre educación popular, cuyo objetivo era recabar opiniones a fin de mejorar o, en su caso, transformar a las escuelas de instrucción rudimentaria. Seis años después la encuesta se vio publicada, precisamente en el momento en que la educación del país comenzaba a municipalizarse. Como antecedente de la información obrenida, el autor elaboró un folleto que tituló: "La Instrucción rudimentaria en la república". En él desarrolló una serie de consideraciones acerca de la instauración de dichas instituciones.

El folleto señalaba la serie de dificultades que -según Pani- condenaban al fracaso esta iniciativa. Las mayores dificultades derivaban de las específicas condiciones de México: especialmente, "el nivel mental" de "nuestro pueblo" y la diversidad étnico-lingüística de la población, así como del escaso presupuesto, para atender a la población demandante. Por otro lado advertía las imperfecciones pedagógicas de aquella ley del 11 de junio de 1911. (139)

En cuanto al índice de analfabetismo de la población, Pani calculó -de acuerdo con el censo de 1910- un total de 10'324,484 analfabetas, de los cuales 3'615,320 estaban en edad escolar y 6'709,164 eran adultos. Estas cifras significaban un altísimo porcentaje de población demandante de instrucción rudimentaria.

Con respecto a la heterogeneidad étnico-lingüística, consideró la existencia de tres elementos étnicos fundamentales: 1) blancos y criollos, 2) mestizos y 3) indígenas puros. De acuerdo con esta distribución, observó que los mestizos eran el grupo de población más importante tanto cuantitativa -más de la mitad de toda la población- como cualitativamente, en tanto este grupo ejercía una acción social preponderante en la marcha general del país.

Los indígenas representaron la parte de la población que desempeñaba los trabajos más rudos. Los blancos y criollos eran la minoría que, junto con la minoría culta de los mestizos, representó la supremacía intelectual, social, política y económica de la nación. Ambos grupos se ubicaron en una proporción aproximada de dos a uno.

Lo anteriormente expuesto y la distribución desigual de los grupos étnicos en el territorio nacional, llevaron a Pani a sugerir que la educación rudimentaria se dirigiera fundamentalmente hacia los indígenas, según lo señalaba la ley.

"Las desigualdades étnicas, sociales y de distribución geográfica necesariamente han producido, entre los distintos grupos, diversas costumbres, necesidades, aptitudes y hasta aspiraciones contrarias; y la dificultad que para la labor de la escuela se origina de esta heterogeneidad sube de punto por efecto de la confusión... que resulta de la gran pluralidad de las lenguas nativas que se hablan en el país". (140)

Mediante estas observaciones, pretendió justificar la "gran dificultad" de homogeneizar cierto tipo de educación a nivel nacional para una diversidad de grupos con distintas lenguas nativas.

Pero Pani fue más lejos y en la agudeza de su análisis observó algunos "defectos técnicos" del programa de estudios. Entre estos destacan: la insuficiencia de tener sólo dos años de instrucción, tomando en cuenta los precarios recursos con los cuales funcionarían las escuelas, así como el personal docente que, sin preparación adecuada, sería reclutado de las regiones donde se establecerían éstas (consecuentemente, "las más incultas del país").

Al estudiar la diversidad lingüística de los pobladores del campo, Pani aseguró que ésta impediría un aprendizaje efectivo de la lectura, escritura, operaciones fundamentales y lengua castellana, todo esto en un plazo de dos años. Dijo además que en este programa no se habían considerado dos aspectos básicos para la formación inte-

gral del individuo; el instructivo y el disciplinario. Sobre éste último, Pani puso énfasis en la necesidad de "acostumbrar al alumno a observar, raciocinar y expresar sus ideas; a moderar sus pasiones; a respetar los derechos de los demás y a adquirir las costumbres de aseo, orden y método, tan útiles después para su vida en sociedad". (141)

El "descuido del aspecto disciplinario" en las escuelas rudimentarias llevó a calificarlas como "fábricas de zapatistas". Se argumentaba que un aumento del nivel intelectual del pueblo sin el incremento del bienestar material, crearía un estado de permanente descontento en el pueblo y provocaría la incidencia de demagogos sin conciencia, predicadores de "socialismos agrarios" del tipo orozquista o zapatista, esto es, seguidores del despojo violento de los terratenientes. (142)

"...analizar la desgracia es centuplicarla, proyectar luz en las conciencias mediante enseñanzas abstractas para iluminar sólo miserias, pero dejando oscuros los caminos que conducen al mejoramiento económico, es pues una cruel ironía para el pueblo y una amenaza para nuestro régimen social". (143)

Para dar la solución a los problemas planteados, Pani señaló:

"Es necesario modificar el decreto del primero de junio de 1911, con

el objeto de hacer realizable y útil el programa de estudios que prescribe; y es necesario también buscar una forma de organización tal que permita, de acuerdo con el artículo primero del mismo decreto, ampliaciones posteriores, pero produciendo siempre el rendimiento máximo de los recursos de que sucesivamente se vaya disponiendo".(144)

En tal sentido, proporcionó las siguientes propuestas:

- a) El Estado debía preocuparse, preferentemente, por difundir la enseñanza rudimentaria entre los individuos en edad escolar y sólo por excepción entre los adultos.
- b) La reestructuración correspondiente cuadruplicaría el grado de posibilidad de aplicación de la ley, por lo cual era económicamente justificable la conveniencia de modificar los artículos 6°. y 7°.
- c) Los programas de instrucción rudimentaria no podrían desarrollarse en un plazo de dos años, porque era necesario disminuir la pobreza pedagógica de éste.
- d) Era preciso que el programa significara una mayor probabilidad de prolongación fuera de la escuela, esto es, se debía preparar a los alumnos en el conocimiento -aunque fuese muy general- de mundo, la situación social, el grado de civilización y costumbre de los habitantes, así como de las instituciones, los productos naturales, la industria, el comercio, etcétera.

Para cubrir estos contenidos sería indispensable impartir nociones elementales de geografía, ya que esta materia -según el autor- integraría los principios generales de otras ciencias físicas y naturales. Habría que aplicar, también, la enseñanza de la historia, con el objeto de promover el "sentimiento patriótico" mediante la enseñanza de nuestras tradiciones e incluir en los alumnos sus deberes de ciudadanos. Por último, resultaba importante el adiestramiento en dibujo y trabajos manuales. Con ello se desarrollaría el aspecto práctico; la enseñanza del canto y la habilidad técnica por su parte, servirían, como preparación para la vida industrial.

Cabe aclarar que los trabajos manuales tendrían además una influencia moral muy importante ya que se trataba de "dignificar" el trabajo material asociándolo con el "mental".

- e) Con respecto a la duración de los estudios, se calcularon tres años, esto es, uno más de los que fijaba la ley vigente, aunque conservando su carácter rudimentario.

En un sentido tecnológico la propuesta de Pani indicaba el establecimiento de una o varias escuelas prácticas industriales o agrícolas, de acuerdo con las necesidades regionales. El objetivo principal de estas

escuelas era "perfeccionar los procedimientos usuales de trabajo para aumentar la producción y mejorarla, o posibilitar, mediante la difusión de sus enseñanzas, el nacimiento y desarrollo de industrias nuevas, derivadas en cada localidad de los productos naturales o de las aptitudes especiales de los habitantes.

Estos programas debían ser flexibles para adaptarse no sólo a las condiciones de cada entidad federativa, sino a las de "cada raza y de cada localidad".

f) El personal docente responsable de los programas debería ser del mismo pueblo donde se estableciera la escuela. Ante esta propuesta, se expresó la "urgencia" de proceder al establecimiento previo de escuelas normales regionales.

g) Se insistía en concentrar la expansión de escuelas en las regiones más densamente pobladas partiendo del centro a la periferia, porque era en el Distrito Federal y los estados circundantes donde existían mayores expectativas de escolarización. La política que habría que seguirse era atender prioritariamente aquellos estados y regiones donde hubiese menos renuencia para la difusión de la enseñanza y que ofrecieran la posibilidad de "mejoramiento económico" del pueblo, por la aplicación práctica de los conocimientos que adquirirían en las escuelas rudimentarias.

En síntesis, Pani propuso que se reformara la ley del primero de junio de 1911, inspirada -según él- en un "fetichismo del alfabeto" procurando que el programa fuese capaz de proporcionar a los escolares los medios de mejoramiento económico y de crearles aptitudes relacionadas con actividades artísticas, industriales y agrícolas. Por otra parte, insistió en que este programa se realizara a partir de la racionalización de los recursos económicos.

En la propuesta de Pani podemos observar un intento de medir la tendencia homogeneizante en materia educativa, con matices regionalistas que se abordarían en el desarrollo del plan. El discurso educativo se vio impregnado por una visión positivista de la sociedad, donde los grupos étnicos aparecen como agregados sociales, los cuales, se señala, no habían alcanzado las pautas de la cultura de la nación.

La cultura nacional era vista como un todo orgánico con elementos de atraso y había una marcada necesidad de "evolución" para alcanzar los prototipos de los países avanzados, en este caso de Europa. La educación coadyuvaría a este desarrollo mediante la "evolución de las mentalidades" de los individuos. En este sentido, el desarrollo cultural implicaba la acción de cada individuo en la sociedad de una manera correcta en relación con su "desarrollo mental"

El modelo pedagógico que sustentó esta propuesta no dejó su matiz enciclopédico aunque se tratase de reducir el contenido al mínimo posible. Así apareció una vaga idea sobre el sentido "concientizado" de la educación a través de la apropiación de ciertos contenidos por parte del alumno. Dichos contenidos tenían la función de desarrollar las mentalidades capacitando a los alumnos para observar los problemas que afectaban al conjunto de la sociedad. En este caso "la acción social" de parte de los sujetos debía pasar por la conciencia, vista ésta como la capacidad de observar y de relacionar distintos hechos que afectaban la vida social. Se trataba de proponer, en síntesis, un modelo de pedagogía social.

Continuando con el trabajo de J. Alberto Pani, es particularmente significativa la encuesta sobre educación popular que publicó en 1918. Ahí se expresaron diversas opiniones con respecto a la educación rudimentaria.

Carlos S. Aguilar, exdiputado del Congreso de la Unión, se refirió a las escuelas rurales ambulantes, fundadas en Estados Unidos, y que recorrerían el país impartiendo al aire libre o bajo tiendas de campaña, la instrucción rudimentaria.

Manuel Caballero propuso la escuela granja. Esta habría de ponerse en manos del clero católico haciendo a los vi

carios y capellanes profesores al servicio del Estado y nombrándolos maestros y directores de las granjas-escuelas.

Esequiel A. Chávez, por su parte, se declaró en favor de que el gobierno federal tuviera influencia en la educación impartida en todo el país y sostuvo que, a pesar de sus muchos defectos, el decreto que estableció las escuelas rudimentarias había sido un paso decisivo en esa dirección. También Chávez atisbó la necesidad de exigir a los hacendados el sostenimiento de escuelas apropiadas para todos los hijos de los jornaleros y operarios que ocupasen, así como el apoyo a la labor educativa del gobierno.

Desde la concepción de Chávez, "el rico es -lo mismo en los términos de la moral cristiana ortodoxa que en los de la filosofía positiva-, un administrador de bienes que sirven tanto a él como a la sociedad". A este respecto, añade que sería ventajoso para los hacendados e industriales ofrecer educación a sus obreros, tal como lo hacen en Estados Unidos, porque el trabajo del educando produce cien veces más que el del hombre inculto".

El tema de la "federalización de la enseñanza" y su contrapartida, "la municipalización de la educación", fueron los asuntos de mayor polémica en la encuesta. José Ma-

nuel Puig Casauranc se mostró profundamente inclinado hacia la federalización total de la enseñanza primaria y declaró que no desmayaría hasta conseguirla. El presupuesto -según él- debería centralizarse y la educación nacional corresponder, así, a "un solo plan bien estudiado de distribución armónica. A los estados se les dejaría sólo la educación superior y profesional.

Félix F. Palavicini se opuso a cualquier forma de federalización educativa. Su apreciación se sustentaba en el argumento de que "los más notables pedagogos franceses pedían a gritos la descentralización del ramo de instrucción pública. Además ponía como ejemplo a Estados Unidos, y admiraba el progreso de su enseñanza industrial y elemental, debido -según Palavicini- a la asombrosa diferencia de sistemas y métodos que existen de uno a otro estado e, incluso, de uno a otro ayuntamiento.

La sugerencia de Palavicini fue entregar el subsidio federal destinado a la instrucción rudimentaria directamente a los gobiernos de cada entidad federativa. Ello se haría en cantidad proporcional a su población analfabeta y el gobierno local aplicaría esos recursos según su propio criterio.

En las conclusiones finales de la encuesta de Pani, Ezequiel A. Chávez señaló las objeciones a la municipaliza-

ción de la enseñanza: Los municipios carecían de los conocimientos y de los recursos para organizar su propia educación. Era preciso un órgano superior de orientación técnica de la enseñanza primaria y de las relaciones de ésta con la superior y la profesional. Para ello era indispensable establecer un poder federal que impusiera en toda la república igual sistema educativo y que nombrara al personal que debía dirigirlo.

GREGORIO TORRES QUINTERO

Torres Quintero fue otro importante autor que vertió una serie de opiniones respecto de la iniciativa de ley del 1^a de junio de 1911.

En su texto "Instrucción rudimentaria en la república", publicado en 1913, estableció una polémica con J. Alberto Pani, en defensa de la citada ley y del establecimiento de las escuelas.

Torres Quintero señaló que Pani había conceptualizado el problema del establecimiento de escuelas rudimentarias desde el punto de vista del cumplimiento textual de la ley, y que esta situación obviamente no debía darse en un sentido tan formal. (145)

Respecto a las dificultades que , según Pani, existían

para el establecimiento de escuelas rudimentarias, Torres Quintero señaló:

"El que contemos con una masa analfabeta no es una dificultad... no es difícil enseñar a leer y escribir a los indígenas; en todo caso el problema es el dinero". (146)

Para este autor, la heterogeneidad de razas y costumbres tampoco era un problema: "lo mismo da establecer escuelas para blancos que para negros(...) en la práctica no se hace una distinción de razas". (147)

Sin embargo, estimó que la diversidad de lenguas habladas por los indios sí parecía ser una dificultad, aunque salvable:

"... el número de indios que hablan español aumenta cada día más por diversas circunstancias, y disminuye en la misma proporción el de los que conservan su lengua nativa. Este proceso es facilitado por la integración de ellos al servicio de las armas". (148)

Asimismo, consideró que el acuartelamiento, si bien no era recomendable moralmente, sí coadyuvaba a la "civilización del indio".

Torres Quintero argumentó que para "enseñar" a los indios no era preciso aprender su lengua nativa, pues de esta manera sólo se contribuiría a la conservación de

ella, lo cual representaba un obstáculo para la "civilización" y la formación del "alma nacional".

"Cuando los niños de ciertos pueblos juegan en el patio de recreo, sólo hablan mexicano, pero apenas entran al salón de clases, el mexicano sede su lugar al español, y para eso no ha sido necesario que los maestros aprendan el mexicano. Precisamente porque lo ignoran se ven obligados a hablar a los niños en español, y éste es el mejor procedimiento, el más directo, para enseñar una lengua extranjera". (149)

En estas consideraciones se engloban las tendencias de los autores anteriores en las cuales es fácil apreciar cómo se le otorgó a la educación la finalidad de "civilizar" a la población mexicana, fundamentalmente a los grupos étnicos, con la intención de integrarlos a la "cultura nacional" vista desde modelos extranjerizantes. En este sentido los discursos de Vera Estañol, J. Alberto Pani y Gregorio Torres Quintero son bien claros.

Siguiendo el debate de este último autor sobre el establecimiento de escuelas rudimentarias, cabe mencionar su señalamiento acerca de la dificultad estrictamente económica y no pedagógica para la realización de este proyecto.

Al respecto, argumentó que Pani exageraba al indicar que "los defectos técnicos del programa, llevaban consigo el germen mismo del fracaso". Calificó a Pani como un "teó

rico" y "los teóricos -dijo- condenan cualquier sistema escolar que no tienda a producir una educación integral". También reconoció que el término "educación integral" estaba mal empleado, pues con él se había denominado a la "educación completa". Para Torres Quintero, era deseable que la educación fuese lo más completa posible aunque hizo hincapié en que esta expresión era muy relativa. "La escuela debe corresponder al estado social de los pueblos en cuyo seno se establece".

La educación pública -expresó- "debe procurar satisfacer las necesidades máximas de los agregados sociales, y esa educación será completa en cuanto cumpla su objetivo". En consecuencia, "una escuela rudimentaria, con su programa de leer, escribir y contar, puede ser completa con relación a cierto estado social y coadyuvar por lo mismo al progreso de los grupos sociales".

Torres Quintero se percató de que el programa de las escuelas rudimentarias era deficiente, por cuanto desatendía a "la formación del mexicano", y no inculcaba en éste "el conocimiento de la naturaleza" ni atendía a su educación manual.

Algunos publicistas y autores importantes -Esequiel A. Chávez y el mismo A. Alberto Pani, criticaron estas escuelas. Argumentaron que éstas serían "fábricas de za-

patistas" y que en el aumento del "nivel intelectual del pueblo" no se consideraba un aumento del bienestar material. Pero Torres Quintero sostuvo, en contraposición a estas ideas, que "negar el establecimiento de escuelas sería incurrir en una situación oscurantista", y esto significaría "un atentado a la civilización". Por otra parte, expresó lo siguiente:

"Los ricos no han querido que los pobres se ilustren, los poderosos han rehusado a los débiles el conocimiento del derecho, los sacerdotes han ocultado a los fieles los misterios del altar, todo para difundir sus riquezas, su poder o su prestigio".

En el texto anterior, Torres Quintero dejó entrever la necesidad de establecer casas de estudio rudimentarias en número suficiente, previendo que éstas fuesen en principio rudimentarias y posteriormente escuelas completas. Este polémico ciudadano expresó que dichas instituciones debían ser una extensión del sistema escolar ya existente en los campos y que serviría para satisfacer una necesidad: la de la lengua nacional. Las escuelas rudimentarias ayudarían también a "elevar el nivel intelectual del pueblo y hacerlo más apto para la vida civilizada".

En lo que concierne al reclutamiento del profesorado, propuso que se escogiesen a los mejores hombres y mujeres instruidos para confiarles la dirección y desarrollo de

la educación. A este respecto señaló que estos hombres "sabrían más que sus maestros pues -según él-" de la experiencia se deriva la ciencia"

Desde la apreciación de Torres Quintero, para el establecimiento de estas escuelas no habrían que ser tan exigentes:

"Las escuelas rurales habían tenido en su inmensa mayoría maestros sin título, ...en los Estados Unidos faltaban maestros para las escuelas rurales del sur, y se habían visto en la necesidad de establecer cursos reducidos y especiales para preparar a tales maestros".(150)

Ante esa perspectiva, se preguntaba "¿cómo en México se pretendía un producto normalista semejante al alemán?. Por lo tanto, Torres Quintero proponía que Estados Unidos fuese nuestro modelo, nuestra meta.

Este hombre pugnó por un cursillo de dos o tres semestres, debidamente orientado para alumnos que concluyesen su escuela elemental. Esto -decía- era suficiente para su formación como maestros de escuelas rudimentarias. A estos estudios se les llamaría "cursos normales de instrucción rudimentaria".

Para determinar al número de escuelas rudimentarias que debía haber, Torres Quintero analizó los datos expuestos

por Pani en su folleto sobre "La instrucción rudimentaria". Consideró que esos datos eran inexactos (anexo No. 2) y argumentó que, como las escuelas rudimentarias debían establecerse en poblaciones rurales, se necesitarían 47,082 escuelas rurales.

En lo relativo al programa de estas escuelas, tomó en cuenta el dictamen presentado por la "Comisión de programas", en el congreso reunido en Jalapa unos meses después de la elaboración de estas propuestas. Señaló lo siguiente:

"En la educación común a todos se debe informar sobre los antecedentes étnicos e históricos del pueblo, su género de vida, el estado de atraso o cultura o el medio físico en que se encuentra, sus necesidades más urgentes, sus ideales y esperanzas".

El sistema educativo tendrá que procurarle todos los medios que le permitan la satisfacción de sus necesidades y al mismo tiempo el complemento de sus ideas o del destino a que está llamado por sus virtudes. Y como todos los pueblos y grupos humanos no se encuentran en idénticas circunstancias, no tienen el mismo pasado, ni se desarrollan en un medio físico y social semejante, sino que la desigualdad ha sido patrimonio de la humanidad, los sistemas de educación correspondientes no pueden ser idénticos".

En síntesis, este multicitado autor propuso que las escuelas dedicadas al muchacho que vivía en el campo no fuesen iguales a las previstas para los niños de las ciudades.

Para las escuelas rudimentarias se proyectó la ampliación en lo posible de las materias previstas por "una ley previsora y liberal". Para ello se propuso la ampliación del tiempo para los estudios a tres años.

Torres Quintero argumentó que los artículos de la ley del 1^º de junio parecían instituir la promiscuidad de sexos de todas las edades en las escuelas rudimentarias, así como la manutención gratuita de todos los analfabetas, a lo cual se oponía. En este sentido cuestionó el hecho de que las escuelas se organizaran en forma mixta y mantuvo su posición al respecto, la cual "no radicaba en cuestiones morales". Estas fueron sus palabras:

"Existen causas fundamentales, estas causas han preocupado a los pedagogos americanos"... "los niños y las niñas no son idénticos en cuanto a su naturaleza física y mental. Los niños son más inteligentes, la inteligencia se presenta en grado variable en unos y en otras, en diversas épocas que no coinciden. La época de crecimiento tampoco es la misma para ambos. Aun en la parte intelectual, los niños son más aptos en ciertas cosas que en otras. El niño es siempre más reflexivo, la niña más sentimental, y las aficiones a determina-

dos estudios o actividades son correlativas a aquellas características. Además, las ocupaciones futuras son diversas para los sexos, lo que impone establecer diferencias en las labores manuales. Los niños serán ciudadanos votantes, soldados; las niñas, madres de familia". (151)

En la serie de discursos de algunos educadores de esta época -como es el caso del que nos precede- la mujer aparece como sujeto inferior al hombre. Este se nos presenta como un sujeto racional. Dentro del positivismo (ideología dominante en este momento) la razón tenía primacía; la objetividad del pensamiento era un privilegio y la subjetividad carecía de valor. Esta subjetividad se equipara con el sentimentalismo; calificar a la mujer como un ser fundamentalmente sentimental, pero la ubica en una etapa inferior con respecto al hombre, sujeto racional y en constante evolución.

Con respecto a las escuelas mixtas, Torres Quintero señala:

"En cierta época, los niños no tienen sexo...de ahí que con niños menores de doce años, la escuela mixta no ofrece inconvenientes...máxime si se ejerce una estricta vigilancia y se somete la escuela a una buena disciplina. Sin embargo, con muchachos que pasan de la pubertad, la diferenciación es de tal

naturaleza que impide la ense_ñanza en común..."

Pero como las razones para establecer escuelas mixtas eran de tipo económico, la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes interpretó el precepto, y dispuso que "los niños menores concurriesen a unas horas y los adolescentes a otras, separados estos últimos por sexos." (152)

Hubo un señalamiento más acerca de la organización de las escuelas rudimentarias. Fue que éstas debían funcionar en forma similar a las de los territorios: con una inspección general de educación primaria, coordinada por un jefe, el inspector general del ramo y los inspectores de zona. La Secretaría de Instrucción Pública coordinaría la inspección general, la cual contaría con partidas propias.

Una importante observación de este autor fue considerar la propuesta de las escuelas rudimentarias como un asunto estrechamente relacionado "con la enseñanza de las artes mecánicas y de la agricultura en las escuelas públicas". (153)

Se pretendía que en las escuelas rudimentarias se impartieran cursos bastante extensos "para dotar a los alum-

nos, especialmente si eran indios de medios para ganarse la vida". En este sentido, se planteó la enseñanza de un oficio "único modo" de que estas escuelas fuesen realmente prácticas. Al respecto, se decía: "es necesario dar menos ciencia y más utilidad en las escuelas".

Torres Quintero, empero, hizo un llamado de atención al indicar que ni en los Estados Unidos se había generalizado esta tendencia en la educación básica "a pesar de ser un país más desarrollado que el nuestro". Si bien hubo una fuerte tendencia hacia la educación manual -dijo-, esto no representó más allá de impartir en las escuelas de las ciudades ("unas 800"), la asignatura denominada "trabajos manuales". Mientras tanto, sólo podían enumerarse en todo el territorio estadounidense 68 escuelas que impartían la enseñanza de la agricultura. De éstas 16 eran para negros y no correspondían a establecimientos de educación primaria ni rudimentaria, sino que se trataba de escuelas secundarias.

La enseñanza de la agricultura, en los Estados Unidos, comenzó a impartirse en escuelas especiales, normales y algunos high school. En las escuelas elementales esta enseñanza se realizó mediante libros de texto.

A partir de estos razonamientos, el autor hizo una proposición con respecto a la enseñanza en escuelas rudimenta

rias y más propiamente rurales. Sugirió la creación de un jardín escolar en un pequeño terreno apropiado donde las prácticas agrícolas tuviesen fines esencialmente educativos "jamás especulativos ni utilitarios". Su propuesta quedó resumida de la siguiente manera:

"La escuela rudimentaria no puede ser escuela taller ni escuela granja. Estas son instituciones especiales y corresponden a grados más elevados en la escala de la enseñanza. Sólo pueden ser centrales o regionales, en centros industriales o agrícolas. Las naciones más civilizadas... apenas comienzan a establecerlas. Para ellos son, todavía nuevas orientaciones: ideales. La escuela rudimentaria no puede ser más que la escuela rudimentaria. Y apuntamos como un ideal sublime para ellas, puesto que también lo es para las demás escuelas primarias, el establecimiento de trabajos manuales educativos y el jardín escolar". (154).

En cuanto a la iniciativa de ley en cuestión, se expresaron otras propuestas y opiniones importantes. Tal fue el caso de la diputación de Oaxaca y de dos destacados maestros de la época:

ABRAHAM CASTELLANOS Y LISANDRO CALDERON

Abraham Castellanos (1871-1918) tuvo activa participación en dos importantes épocas de la historia mexicana: el ú

timo decenio del gobierno de Díaz y la etapa inicial de la revolución mexicana.

En la primera, la obra de Castellanos se caracterizó por ser una exposición de las ideas de Rébsamen. En la segunda adquirió mayor sentido social con una ideología rei vindicadora de los derechos del pueblo. (155)

Castellanos perteneció al grupo de los intelectuales de avanzada y, en 1909, se pronunció en favor de las ideas revolucionarias "para formar patria". (156)

"El secreto -dijo- está en la educación de las masas populares. Por ello uno de los gran des objetivos de la educación en México reside en la educación integral del indio por medio de la escuela rural".

En su libro "Discursos a la nación", publicado en 1913, hizo un llamado a las clases sociales para "reconstruir la patria". En este contexto, señaló:

"Tenemos que formar la nacionalidad porque la división de las razas, originada por la ignorancia y fomentada por el egoísmo, es mayor peligro que el poder extranjero".

La educación -apunta- es un medio de rehabilitación ya que "cuestan menos cien maestros que un cañón".

En este texto aparece una iniciativa de ley sobre la "Educación Integral Rudimentaria". Esta se presentó a la diputación de Oaxaca el 18 de noviembre de 1912 y fue presididada en la Cámara del Congreso General el 9 de noviembre del mismo mes por Castellanos. (157)

La iniciativa de ley se estructuró en cinco capítulos:

- I. Carácter y división de la educación integral rudimentaria;
- II. De la organización material de las escuelas;
- III. De la organización didáctica de las escuelas rudimentarias;
- IV. La semana escolar, el año escolar, empleo del tiempo, promoción de alumnos, premios y castigos, y
- V. Instalación de escuelas.

En el primer apartado se expresó el carácter de obligatoriedad del Ejecutivo Federal para el establecimiento de escuelas rudimentarias en toda la república, principalmente en comunidades indígenas. Asimismo, se marcó el carácter "integral" que debe contener este tipo de educación. (158)

Se propuso que la educación elemental se desarrollara en tres años escolares y que ésta fuera obligatoria para todos los niños de ambos sexos de los seis a los once años. La educación complementaria en un solo año para los alumnos que desearan un perfeccionamiento en las artes e industrias locales.

Esta obligatoriedad de la educación se terminaría cuando con un certificado se acreditara haber concluido los estudios respectivos o bien el cumplimiento de los once años de edad. Desde luego, los niños con impedimentos físicos o mentales quedaban exentos.

Sobre la organización didáctica de las escuelas se indicó que éstas debía organizarse según el modo simultáneo; a los alumnos los clasificaría en grupos homogéneos, con un profesor por cada cincuenta alumnos de asistencia media o fracción mayor de veinte, y no pasaría de dos el número de grupos a cargo de un mismo profesor. Por otra parte, el uso de monitores estaba prohibido.

El programa de estudios propuesto en esta ley, integró las modificaciones que J. Alberto Pani -a nivel de propo- sición- señaló en su documento sobre "La instrucción ru- dimentaria". Aquí se incluyen las nociones elementales de geografía e historia, ejercicios de dibujo y trabajos manuales.

El plan hizo patente su tendencia por vincular y adaptar los estudios con el conocimiento de la región donde se encontraban las escuelas. Se pretendía que los estudian- tes elaborasen conocimientos sobre el contexto, para ac- tuar sobre él con una supuesta finalidad de progreso, pe

ro al margen de los problemas para una acción social más comprometida.

Con respecto al período escolar, quedó señalado que se cubriría el de las escuelas del Distrito Federal y territorios: con una semana escolar de cinco días y tiempo continuo de acuerdo con las necesidades locales. Al terminar el año escolar, habría una "repetición general de materias" como actividad evaluatoria, donde participarían el director y las autoridades municipales del lugar, en concordancia con las disposiciones de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas artes.

En la disciplina escolar quedaron terminantemente prohibidos los castigos comprendidos en el artículo 22 de la Constitución Federal. La violación de este precepto constituiría un delito o falta, según sus casos, y cuya responsabilidad podría exigirse mediante acción popular".

En el capítulo V ("Instalación de escuelas. Derechos de los municipios y de los estados. Instaladores e Inspectores"), se indicó que las escuelas de instrucción rudimentaria se irían estableciendo en la medida en que lo permitieron los recursos del erario. Estos -previa solicitud del municipio- tendrían la posibilidad de pasar de la jurisdicción del estado donde se encontraran al ejecutivo de

de la entidad federativa, quien a su vez haría la solicitud a la secretaría respectiva, comprobando que la escuela la seguiría "progresando". La escuela sería entregada por inventario quedando bajo responsabilidad del gobierno local.

Los instaladores e inspectores tendrían la obligación de presentarse ante el ejecutivo del estado antes de empezar sus labores y terminadas éstas, con el propósito de rendir un informe al gobierno respectivo, además de "facilitar información estadística". Esta ley no afectaba la observancia de las normas que, en materia de "educación obligatoria", estaban vigentes.

En cada período de sesiones, el Ejecutivo de la Unión, debería informar a la cámara de diputados los pormenores de la aplicación y progreso de esta ley, así como la inversión de fondos destinados para su objeto. Como artículos transitorios se indicó lo siguiente:

- "1. Esta ley comenzará a regir el próximo año escolar de 1913,
2. Queda derogada la ley de Instrucción Pública expedida el 30 de mayo de 1911".

Ante esta propuesta de ley emitida por la diputación de Oaxaca, Gregorio Torres Quintero hizo las siguientes observaciones:

"A causa de la poca exposición del texto, no quedan definidos los términos de "integral" y "rudimentaria", si integral es equivalente a completa, como es la creencia corriente y si rudimentaria vale tanto como rudimental. Si esta palabra se deriva de rudimento, sirve para expresar lo que es embrionario o uniforme o imperfecto o incompleto. Debemos confesar que los términos integral y rudimentaria aplicados a la educación se contradicen, se excluyen el uno al otro. La educación, que es integral, no puede ser rudimentaria". (159)

Sobre la obligatoriedad del Ejecutivo Federal en el sentido de establecer en toda la república escuelas de "educación integral" (art. I) para la raza indígena, Torres Quintero admitió:

"A diferencia de la ley original, que no imponía al ejecutivo federal la obligación de establecer escuelas rudimentarias en toda la república sino sólo los autorizaba, y donde no se excluía a los analfabetas que no fuesen indígenas, la iniciativa propuesta estaba en favor -exclusivamente- de los indios. Por lo tanto no coincidía con la iniciativa de ley de la diputación de Oaxaca".

LISANDRO CALDERON

Hizo importantes puntualizaciones al proyecto de ley de educación rudimentaria; señaló que esta iniciativa era una respuesta ante las tendencias renovadoras del pueblo

en las postrimerías del gobierno de Díaz. Observó, además, que este proyecto no había sido estudiado detenidamente y -en concordancia con Pani- indicó que en él se expresaba "el gérmen mismo del fracaso". (160)

Al momento de expedirse -expresó Calderón-, el público se mostró indiferente porque comprendió que era una de tantas leyes que, como otras, había nacido muerta. Después, cuando comenzaron a verse instaladores y se tuvieron noticias de lo que se pretendía hacer, comenzó la de silución.

De hecho, si se hubieran establecido escuelas conforme al plan, se habría presenciado un fracaso rotundo. Para este autor, la ley de escuelas rudimentarias no tuvo valor alguno y las fallas observadas se debían a "no conocer perfectamente el fenómeno para poder establecer la ley que ha de realizarlo". En este caso se trataba de el conocimiento de la raza indígena. Lizandro Calderón hizo un llamado de atención a quienes elaboraron la ley y advirtió: "no se realizó un estudio serio experimental antes de expedirla. Este estudio tendría que dar cuenta de las diferentes razas indígenas que poblaban nuestro territorio, para indagar qué es lo que sobre todo necesitaba nuestra raza indígena." En este sentido, expresó:

"...hay agrupaciones de indígenas en las que la inteligencia está completamente dormida hasta el grado en que solo se dan cuenta de su ser sin preocuparse del mundo exterior" acaso, "en una mínima parte, en tanto que otros tienen una voluntad absolutamente débil que precisa fortificar científicamente para hacerlos aptos en la lucha por la existencia. Y si en unos la inteligencia está despejada todavía y pueden concebir fácilmente, en otros el lenguaje es tan rudimentario que apenas si pueden expresar las sensaciones más simples".

De acuerdo con Calderón no se conocía suficientemente la psicología del indio. Por ello reclamó a los "sabios" su gran preocupación por ir a Europa a estudiar sistemas de enseñanza aplicables a pueblos muy adelantados, sin llegar a "conocer íntimamente a ese agregado humano que se llama el indio" y que, hoy por hoy, es una especie de esfinge". Exhortó a los profesores venidos de Europa a que realizaran estudios sobre "las aptitudes para el aprendizaje de los grupos étnicos", y coadyuvaran a instrumentar una ley que presidiera la evolución del indio".

Calderón no fue partidario de que el gobierno federal se encargara de las escuelas rudimentarias; estaba a favor de que fueran los estados y los ayuntamientos quienes asumieran esta responsabilidad, aunque dirigidos y estimulados por los gobiernos estatales. Al respecto, propugnó

por descentralizar los negocios públicos, modificar el régimen tributario y dar soberanía a los ayuntamientos.

A partir de una serie de consideraciones fundamentalmente positivistas, el autor señaló la necesidad de que el niño de campo pasara del "conocimiento únicamente de sí, a la interpretación, por medio del entendimiento de los fenómenos que los sentidos han dado a conocer". Este recorrido ubicaría al niño de campo "por su entendimiento", como un niño de ciudad. Sin embargo, también señaló que los estudios en las escuelas rudimentarias no favorecerían "esta evolución que se buscaba", debido al corto tiempo de estudios.

Las tesis de este autor en su orientación evolucionista y biologicista se expresaron de una manera muy clara:

"...Todo lo que se haga contradiciendo las tres fases perfectamente demarcadas de la evolución mental del hombre ... es un trabajo trunco e imperfecto, cuyos resultados tienen por fuerza que ser raquíticos. Luego, la ley de escuelas rudimentarias tal como está concebida, es evidentemente anti-científica y no tiene por base un conocimiento ni siquiera empírico de las necesidades y tendencias del indígena".

En concordancia con Pani, Calderón expresó la necesidad de fundar escuelas normales regionales "como comienzo de la obra".

"Antes que todo hay que formar a los maestros, y si es posible que éstos salgan de las diferentes agrupaciones de indígenas, mejor todavía".

Con respecto a un plan de estudios para las Normales Regionales Calderón señaló que "un programa de esta naturaleza demandaba un tiempo relativamente dilatado" y que tratándose de indígenas, cuando menos, "se debían hacer estudios en un espacio de tiempo que no bajara de los ocho años; los cuatro primeros, debían dedicarse a perfeccionar la insignificante instrucción primaria y los cuatro primeros, debían dedicarse a perfeccionar la insignificante instrucción primaria y los cuatro últimos a los estudios normalistas". Asimismo, indicó que durante los ocho años que durara la formación de los profesores para indígenas habría tiempo suficiente para "darse cuenta de la índole psíquica de los diferentes pueblos".

Calderón propuso que, aunado a la escuela normal, se crearan primarias experimentales, como campos de prácticas, las cuales funcionarían en los "pueblos atrasados":

"...dejando a los directores que sigan los programas, métodos y procedimientos que crean convenientes y anotando cuidadosamente todo lo que observen. Esta suma de observaciones y el conocimiento casi perfecto que respecto a la íntima manera de ser del indio se tendría, permitiría, formular con pleno

conocimiento de causa una ley de escuelas indígenas".

Con respecto a la actitud de los indígenas hacia la educación, concibió el siguiente señalamiento:

"El indio teme a la escuela y se resiste a enviar a sus hijos de a ella, porque hasta ahora ésta no ha correspondido a las necesidades vitales de dichos pueblos y el medio la rechaza por instinto de conservación.

"En las escuelas de indígenas, los maestros son, por regla general, ignorantes que no pueden comprender las leyes de la evolución mental y cuando quieren impartir enseñanza dan precisamente preceptos abstractos(...) como no es eso lo que la inteligencia del indio necesita, nada asimila, pasan los años y nada sólido sabe, y sí puede adquirir en la escuela(...) algunos vicios, como el de la pereza, entre otros, que es fatal para la sociedad a que pertenece. Y esto, cuando el maestro enseña algo, pues en muchas ocasiones explota a sus alumnos haciendo que vayan por leña que cuiden sus animales en el monte y que desempeñen, en una palabra, el oficio de criados.

"Esta situación ha provocado que la escuela aleja a los niños; en lugar de ser ésta un lugar que debería favorecer la evolución del pueblo.

"Se han dado casos en los que los padres pagan a los maestros con tal de que permitan que sus hijos dejen de concurrir a la escuela".

A manera de conclusión, este autor propuso los siguientes puntos:

1. La necesidad de una educación para analfabetas
2. Que esta educación debía favorecer "la evolución mental del indio para realizar su mejoramiento", aunque la ley del 1º de junio le pareció inadecuada
3. Modificar el sistema tributario para que los estados y ayuntamientos tuvieran recursos indispensables para fomentar la instrucción de los analfabetas
4. Establecer escuelas normal-s regionales, prioritariamente sostenidas y dirigidas por la federación para formar maestros para las escuelas de indígenas
5. Crear escuelas de experimentación en los centros indígenas atrasados, dirigidas por profesores muy competentes para estudiar la "índole psíquica" a la vez que los fueran educando
6. Que la ley de escuelas para indígenas se formulara una vez que se reunieran y clasificaran las observaciones recabadas en las escuelas normales y de experimentación; esto sería unos siete años después del trabajo en los centros

Al margen de la serie de debates sobre la conveniencia y forma del establecimiento de las escuelas de instrucción rudimentaria, amparadas en la ley del 1º de junio de

1911, hacia fines de 1913 y durante el año siguiente la instrucción rudimentaria contó con el mayor número posible de escuelas: 200, con una asistencia de 10,000 alumnos.

Durante 1915 y 1916 las escuelas rudimentarias alcanzaron su grado mayor. El movimiento revolucionario fue un obstáculo para el incremento y conservación de este tipo de educación. Las escuelas rudimentarias convivieron con los tiempos más agitados de la revolución y pronto los sujetos involucrados de estos planteles se sumaron a la causa revolucionaria. Por estas razones se les llegó a llamar "fábrica de zapatistas", declarando, en este sentido, su orientación social que irían adquiriendo en la práctica aun sin el ordenamiento legal que así lo estableciese y siendo en sí mismo un antecedente de la función social que más adelante se permitirían las llamadas "escuelas rurales".

IV. LA ESCUELA QUE SURGE DE LA REVOLUCION

4.1 EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO: (de Obregón a Calles)

La Revolución Mexicana fue uno de los más importantes movimientos sociales ocurridos en el mundo en los inicios del siglo XX. En ella pueden distinguirse dos etapas principales: 1) la lucha armada, que duró de 1910 a 1920, y 2) un período de reconstrucción y desarrollo institucional que se llevó a cabo tratando de seguir los lineamientos revolucionarios y que se prolongó por lo menos hasta 1940. (161)

Al concluir el período armado de la Revolución, la realidad presentaba, por un lado, la persistencia de las viejas clases privilegiadas expulsadas del poder político, y, por otro, la presencia de las masas campesinas y obreras, las cuales exigían que se cumplieran los postulados revolucionarios. Además de la guerra civil, la economía del país se devastó aún más, en parte a causa de la depresión que siguió a la primera guerra mundial, pero sobre todo como resultado de la hostilidad de los Estados Unidos hacia las cláusulas de la Constitución Mexicana que afectaban a la propiedad extranjera. (162)

Fue en este momento histórico cuando Obregón asumió el

poder en 1920. El general Obregón era la figura necesaria del caudillo, cuyo prestigio militar y político se basaba en su enorme capacidad de movilización de las masas populares y en la relación de éstas con el caudillo. Tal situación dio fuerza al Estado en formación.

Con Obregón se desarrolló una ideología populista que se hizo práctica de gobierno. Se trataba de una ideología que buscaba conciliar, por un lado, las demandas obreras y campesinas y, por otro, sostener el régimen de propiedad privada con proyecciones hacia el capitalismo.

Una de las ideas básicas en el programa de Obregón era la de esta conciliación entre las clases y grupos que integraban la sociedad posrevolucionaria fue, pues, una de las tesis básicas en el programa de Obregón. El concepto de revolución como lucha armada dio paso a un nuevo significado que entendía al trabajo como la base para llevar a efecto la reconstrucción nacional.

Las ideas de reconstrucción nacional integraron de manera fundamental la cuestión agraria, entendida ésta como la necesaria organización del trabajo, al margen de un auténtico proyecto de reparto de tierras.

Como contrapartida del terrateniente privilegiado de la

era porfiriana, en el pensamiento de Obregón, predominó la imagen del agricultor emprendedor, el agricultor capitalista en gran escala que -al parecer constituía el verdadero programa agrario revolucionario. En este sentido, las ideas de Obregón iban más lejos que la simple exigencia de la revolución que decía: dar tierra a los pobres del campo.

La reforma agraria cobró sentido en un proceso institucional en el que las medidas legislativas, más que promoverla, la dificultaron y retrasaron. Desde la perspectiva de Obregón, la reforma agraria no era más que un antecedente para la organización generalizada de la pequeña propiedad. El programa del agro era esencialmente político y sería utilizado para la pacificación del campo, sin que se comprometiese por ello la propiedad privada.

Este proyecto de reconstrucción nacional quedó asentado en un plan de política económica que redefinía el desarrollo agrícola del nuevo país, apoyando la pequeña propiedad altamente productiva y orientada hacia la exportación. El proyecto para ser realizado implicaba el desarrollo de una política cuyo objetivo prioritario sería "convencer al campesinado mexicano de la necesidad de renunciar a su tradicional forma de producción de autosubsistencia". Llevaba consigo, también, el requerimiento

de "producir para la exportación o al menos para el mercado nacional".

Por el sentido mismo de la política agraria y por las condiciones en las que el campo se encontraba, el Estado tomó un "cierto papel educador" al tratar de enseñar y difundir técnicas agrícolas que respondiesen a las necesidades del nuevo proyecto. "Pero el proyecto hacia el campo y la capacitación implícita eran insuficientes para la consolidación de un Estado fuerte, por lo cual este proyecto, fue complementado con otro de desarrollo institucional cuyo objetivo fundamental era desarrollar una política de integración nacional"⁽¹⁶³⁾ Con éste se pretendió consolidar un Estado nacional. Ambos proyectos, tanto el económico con el cultural, requerían que el nuevo estado asumiera una nueva función: la función educativa.

4.2 LA EDUCACION REVOLUCIONARIA

La revolución Mexicana dio un gran impulso a la educación rural, la cual fue vista como el medio de apaciguamiento y control social "a la vez que como un elemento necesario para el desarrollo de las fuerzas productivas del país". (164) Es por ello que desde un principio se trató, por medio de la educación, de incorporar a las masas rurales al nuevo Estado y a su proyecto social.

La Secretaría de Educación Pública -creada en 1921 con José Vasconcelos como primer secretario-, trató de responder a dos factores fundamentales: uno de apoyo a la solución de las necesidades socioeconómicas que la nueva política de reconstrucción nacional exigía; y otro, centrado en la política educativa del momento, de integración nacional.

En un párrafo que justifica la fundación de la Secretaría de Educación Pública se expresaron los siguientes propósitos de la educación:

"Salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura enaltecedora, generosa ya no de casta, sino de todos los hombres".

En su "mandato a la nación" Obregón dijo:

"Es necesario orientar la educación en el sentido de las necesidades industriales, comerciales y agrícolas de cada región; la instrucción que se imparte no es a simple base de alfabeto, sino que se erige sobre dos firmes columnas: instrucción inteligente y trabajo productivo" (165)

Durante la administración obregonista, la escuela de tipo rural empezó a gestarse y perfilarse como el eje vertebral del sistema educativo nacional. Según Vasconcelos, la institución escolar, debía ser "la agencia integradora que introduciría al indio a la cultura europea y, al mismo tiempo, coadyuvaría a preservar los más valiosos elementos de la herencia nativa". (166)

En el proyecto de ley que el Poder Ejecutivo envió a la XIX Legislatura del Congreso de la Unión, orientado a la creación de la SEP, quedó delimitada la política educativa de la Revolución. En el documento se decía:

"Las escuelas rurales, las primarias y las técnicas se desarrollarán aun a costa de las escuelas profesionales...al efecto el proyecto previene la creación de una escuela técnica en cada estado o territorio y sólo de cuatro universidades las cuales serán federales porque estarán sostenidas con fondos de la federación; mas, por lo que toca a su constitución interna, sus orientaciones y tendencias, todas ellas será autónomas y libres...y será general la

obligación de impartir enseñanza gratuita, salve el caso de los alumnos acomodados que deberán pagar cuotas.(167)
"No venderemos más ciencia... pero sí impondremos a los ricos cuotas legítimas que serán de gran provecho para los detalles de perfeccionamiento de las escuelas. Lograr la unidad dentro de la complejidad, tal debe ser el objeto de nuestra organización, que no puede ser otro que el de la revolución, desde la escuela elemental hasta la universidad ...conforme un plan unísono y coherente". (168)

Los siguientes incisos esclarecen lo que asentaba el proyecto en lo tocante a la aplicación de los criterios arriba señalados:

"a) en todas las escuelas especiales de indios se enseñará el castellano con rudimentos de higiene y economía, lecciones de cultivo y aplicación de máquinas a la agricultura; b) las escuelas rurales se extenderán por todo el país y en ellas se enseñarán trabajos manuales, cultivos, algo de ciencia aplicada y consejos prácticos sobre uso de máquinas modernas para mejorar las industrias locales; c) las escuelas e institutos técnicos tendrán un carácter moderno y eminentemente práctico; d) su instalación será costosa y por lo mismo lenta, pero cuidará de poner en práctica un sistema pedagógico por el cual la escuela completará la enseñanza de la vida; e) no es indispensable dotar estos instrumentos de talleres costosos, pero sí de buenos maestros, los cuales importaremos primero y formaremos, después; f) las escuelas de educación primaria y secundaria deben perfeccionarse hasta que puedan ofrecer sus aulas a todos los niños y jóvenes del país; g) al efecto, la federación obrará directamente, pero colaborará

con los estados y fomentará insti
tos privados, según el caso". (169)

La nueva Secretaría estaba dividida en tres ramas generales: escuelas, bibliotecas y bellas artes. El Departamento de Escuelas era responsable de la enseñanza primaria, secundaria, técnica y normal. Asimismo, se impulsó la educación elemental infantil y adulta, se crearon escuelas técnicas e industriales y fue instaurada como obligatoria la enseñanza para el trabajo, mediante la creación de talleres, huertos y granjas en algunas escuelas.

Con Vasconcelos como Secretario de Educación, se promovió un importante proyecto de bibliotecas y la edición de textos técnicos y culturales por medio de la sección editorial del departamento.

Otro importante rubro fue el de bellas artes. Con respecto a la educación artística, Vasconcelos sostenía: "la educación del país está en la estética la energía cósmica de un pueblo nuevo debe encausarse al juego y al arte populares y sustraerse de la crueldad bárbara".

Los departamentos de Cultura Indígena y de la Campaña de Alfabetización fueron considerados por Vasconcelos como secciones temporales. Tenían como objetivo "acabar con la segregación de los indios y unificarlos en torno a la

nacionalidad para prepararlos a la vida democrática en la que se realizaría finalmente la redención del México bárbaro".

El Departamento de Cultura Indígena pronto asumió la responsabilidad de la mayoría de las escuelas federales creadas en las áreas rurales. Para atender las carencias existentes en la educación rural se formaron las misiones culturales. Por medio de ellas, grupos de maestros se abocaron a estudiar las necesidades y condiciones socioeconómicas y culturales en diferentes zonas e hicieron actividades de promoción para interesar a las comunidades en la educación y preparar maestros locales mediante cursos cortos sobre agricultura, deportes, higiene y pedagogía. (170)

4.3 EL IDEARIO PEDAGOGICO DE VASCONCELOS

Para Vasconcelos, la escuela debía ser "una iniciación en la vida y no un laboratorio; sus enseñanzas: la destreza, la práctica del entusiasmo y la búsqueda de lo absoluto. Aunque proclamaba "la educación para la producción", en realidad su pedagogía tenía funciones éticas y estéticas mesiánicas. Este planteamiento contradecía las pedagogías modernas que, un poco más adelante, encontrarán resonancia en los planteamientos de Moisés Sáenz,

esto es, en la pedagogía pragmática de John Dewey. Vasconcelos defendió una pedagogía que no buscara la adaptación al ambiente, sino más bien fijara un modelo que de imitarse y propagarse diera como resultado la creación de un ambiente nuevo. Se trataba "no de convertir al sujeto en el modelo establecido de buen ciudadano, sino de crear un hombre nuevo". (171)

En este sentido, proclamaba no una educación para la adaptación al ambiente, sino para la aristocracia espiritual. La educación, para él, era una tarea personal.

Al maestro le correspondía ser un artista; no un técnico. Debía educar la sensibilidad: "educar para la aventura", más no para la adaptación al ambiente. "El maestro, pues, debía convertirse en un texto viviente".

Vasconcelos comparó el papel del maestro como el de un apóstol. Su modelo eran las primeras misiones cristianas, únicas figuras de la élite europea que habían sido capaces de llegar al pueblo. El magisterio habría de "redimir a las masas por medio del trabajo enaltecedor y el conocimiento".

En Vasconcelos, la filosofía y la política educativas encontraron su expresión en tres proyectos que sustentaron

el proceso de expansión de la educación rural: las casas del pueblo, las misiones culturales y las normales rurales.

4.4 LA EDUCACION RURAL: DEBATE Y CONCRECIONES

En la década de los veinte, la educación para el trabajo siguió ciertas tendencias. En primer lugar, dadas las condiciones estructurales de la economía y la sociedad de la época, la capacitación trató de orientarse y se orientó hacia las masas rurales; en este sentido, se preferenciaron los programas elementales que, junto con los conocimientos escolares básicos, instruyeran las labores agrícolas de habilidades prácticas. Paralelamente, se introdujeron opciones educativas para dar continuidad a la formación técnica agrícola hasta los niveles superiores.

Cabe hacer un paréntesis para resaltar la importancia que tiene, partir del conocimiento de los niveles elementales en la educación rural. Es ahí donde se expresó la filosofía y la política educativas de los primeros años posrevolucionarios, las cuales, por su significación y alcances, han marcado la orientación de los proyectos académicos y la práctica de los docentes en la historia reciente de la educación en México. No obstante, han cambiado los matices en los cuales estas tendencias han ejercido su influencia.

Las comunidades rurales habían sido víctimas en los años veintes, de un ataque brutal.

"Los campesinos lucharon durante la revolución para quebrantar un estatus de peonaje que amenazaba con aniquilar a la comunidad. Muchos educadores se identificaron con esta lucha, porque eran partidarios de una economía de pequeños productores, pero aceptaban las leyes de una economía de mercado libre...y un Estado que estaba en proceso de consolidar sus relaciones con el capital en gran escala" (172)

En estas consideraciones, el aspecto comunal de la vida rural era inoperante o bien constituía un obstáculo para la integración del mercado y el incremento de la producción. "A las comunidades rurales se les consideraba como primitivas, atrasadas y salvajes. Se pensaba que la vida del campesino era poco práctica, llena de supersticiones e inútil. Por lo tanto, la escuela debía "formar individuos eficientes que trabajasen en forma inteligente en el proceso evolutivo de nuestra raza". (173)

La escuela rural se concibió, pues, como un centro de enseñanza con miras al "progreso" de la comunidad rural: un centro que "enseñara a vivir a los campesinos".

Las casas del pueblo -nombre que adoptaron las escuelas rurales creadas en el período obregonista y cuyos objetivos eran estudiar las condiciones culturales tanto de los

enclaves indígenas como de las zonas rurales menos accesibles- fueron, primordialmente, la opción para "promover el proyecto educativo del Estado a través de una amplia gama de actividades" (174)

El programa de educación rural dependía en gran medida de los maestros, quienes eran reclutados informalmente. La primera generación de maestros estaba compuesta, en su mayoría, por jóvenes que no habían terminado la primaria, e incluso que apenas estaban alfabetizados. Ante esta situación la SEP promovió las misiones culturales.

Las misiones culturales iniciaron sus actividades en octubre de 1923 con la dirección de Rafael Ramírez. La primera misión cultural estuvo constituida por seis de los mejores maestros del Distrito Federal que trabajaron tres semanas en Zamatlán, Hgo. Para 1930 existían 14 misiones en total.

El proyecto de las misiones culturales significó una cruzada cultural ideada por Vasconcelos a través de la cual se haría llegar la cultura a los maestros rurales, los cuales serían promotores directos de la obra cultural en sus comunidades".

Puig Casauranc, en una plática dirigida a los miembros de

las misiones culturales el 25 de febrero de 1927, expresó el sentido que esta obra debía de tener, señalando algunos lineamientos tendientes a orientar a los misioneros:

"Las misiones culturales, se concibieron como un organismo especializado que ofreciera sesiones periódicas para la orientación intensiva de los maestros y de la población rural". (175)

Las misiones tendrían el "privilegio" de vivir en contacto con los maestros rurales durante muchos meses del año y habrían de emplear sus momentos de ocio en pláticas familiares con ellos y con los vecinos, en las cuales, por modo lógico y humano, la conversación habría de recar... sobre los propósitos, lineamientos y procedimientos de acción de la secretaría. Los misioneros serían los voceros del presidente de la república en materia educacional; por lo tanto, debían tener conocimiento de los deseos del presidente... y promover las expectativas de la escuela rural. (176)

Los misioneros también tenían la función de rendir informes de los centros indígenas y rurales; enseñar sin distinción de sexo ni edades, conducir por un buen camino lo mismo al indígena que al que no lo era; representarlos en todas partes, moralizarlos, ayudarlos principalmente en sus mayores desgracias, teniendo presente que el momento

más propicio y eficaz para enseñar, es aquel que se presenta espontáneamente lo mismo a la orilla de un barbecho, debajo de los árboles, sobre los caminos o bien en el interior de la escuela o del hogar". (177)

Para que los misioneros cumpliesen bien su función, se trató de poner bajo la dirección de cada uno el mayor número de discípulos, a los cuales se les gratificaría con el pago estipulado para un maestro residente: ocho pesos diarios, distribuidos entre el grupo de cuatro jóvenes a quienes se les asignaría la cantidad mínima de uno y dos pesos como máximo. Esta medida se argumentaba diciendo que "el sueldo mencionado para el maestro de un pequeño poblado resultaba mucho dinero y que los misioneros -con cuatro, cinco u ocho discípulos- podrían ampliar su radio de acción". (178) Igualmente se dijo que esta disposición estaba orientada a "aumentar los elementos docentes" de los centros indígenas, proporcionando a los misioneros la oportunidad de preparar sobre el propio terreno maestros rurales que a la vez que fuesen monitores, también serían discípulos de aquéllos, quienes los visitarían y reunirían periódicamente para dirigirlos en sus labores.

La enseñanza se concretaba en el conocimiento de la lecto escritura y las cuatro operaciones fundamentales, agregan do pláticas y ejercicios sobre diversos cultivos, con el

objeto de "inspirar a los educandos el cariño a la tierra, fuente de todo bienestar". (179)

Más que discursos, las conferencias debían ser cambios de impresiones, pláticas sencillas, accesibles y útiles para quienes las escuchasen, "procurando poner en ellas todo lo que sirve para levantar el espíritu de los hombres sencillos e ignorantes, infundirles entusiasmo y fe en su porvenir y en el futuro de la patria... Con ello los misioneros "representarían" su verdadero papel, interpretarían su verdadera misión y prolongarían, la obra de aquellos hombres que, dentro de lo fácil y lo virtuoso, se derramaron como esencia en el alma de la raza indígena". (180)

Las misiones culturales incorporaron especialistas en higiene y educación física, agricultura, artesanías rurales, ciencias domésticas, carpintería y música; el jefe de las misiones era responsable de dar clases sobre métodos de enseñanza y organización basados tanto en teorías pedagógicas "modernas" como en las necesidades locales.

Así, maestros de una determinada región eran reunidos en un solo poblado para un curso intensivo llamado "instituto", que duraba tres semanas y el poblado mismo se convertía en objeto de un proyecto piloto de desarrollo comunitario. A largo plazo se pretendía "incorporar plenamente

los poblados a la vida nacional, desarrollar una cultura nacional que se basara tanto como fuese posible en las tradiciones locales, y mejorar las condiciones higiénicas económicas y culturales de los campesinos". (181)

"Los institutos fueron, en principio, escuelas de dos años, cuyos cuatro cursos semestrales si bien diplomaban maestros rurales no considerados con la misma categoría profesional de los normalistas urbanos, sí prevalecía en sus egresados el espíritu de servicio... El alumnado fue reclutado, además, entre muchachos escogidos con cualidades relevantes y, en algunos casos, con preparación previa". (183)

Durante la administración de Alvaro Obregón se promovió también la normal rural. Esta institución se concibió como un medio a través del cual se resolverían las deficiencias de los maestros rurales y se proporcionaría un mínimo de maestros para cubrir los requerimientos educativos del campo.

Entre 1922 y 1925 los gobiernos estatales fundaron escuelas normales rudimentarias en las ciudades de Hidalgo, Puebla, Michoacán y Oaxaca. La primera escuela normal regional se estableció en Tacámbaro, Michoacán, en 1922; su director fundador fue Germán Parra, e Isidro Castillo, su sucesor. En este colegio se promovió una forma de capaci

tación acorde con las necesidades del medio rural, con una orientación inspirada en la realidad que entonces enfrentaba la escuela rural. (183)

Un año después de la creación de esta primera escuela, diversos establecimientos rurales federales se extendieron por todo el país; creció el número de maestros y se logró una matrícula de más de 34 mil alumnos. (Véase: distribución de la escuela rural en las distintas entidades y número de maestros y misioneros en el cuadro 1).

Durante los cuatro años que precedieron a la fundación de la SEP "las motivaciones iniciales de sello Vasconceliano fueron mezclándose con otros objetivos más utilitarios asignados a la educación. Las imperiosas necesidades de reconstrucción nacional, sobre todo las que reclamaban la reorganización y mejoramiento del aparato productivo, fueron desplazando poco a poco las ideas del secretario de educación, hasta que finalmente se impuso la Tesis que ubicó la educación como instrumento del progreso económico, individual y nacional". (184)

ESFUERZOS EN PRO DE LA ESCUELA FEDERAL RURAL (1923)

ESTADO	MISIONEROS	MAESTROS RURALES	ESCUELAS RURALES	INSCRIPCIONES
Aguascalientes				
Campeche	1	2	2	115
Coahuila	0	9	9	630
Colima	1	8	8	448
Chihuahua	2	15	15	840
Chiapas	7	32	30	1,530
Durango	6	2	2	180
Guerrero	5	30	30	2,160
Guanajuato	3	11	10	610
Hidalgo	5	50	50	3,050
Jalisco	3	22	21	714
México	7	54	54	2,268
Michoacán	9	30	30	2,970
Morelos	2	13	12	744
Nayarit	4	12	12	792
Nuevo León	1	10	10	480
Oaxaca	9	72	72	5,400
Puebla	10	63	63	4,664
Querétaro	2	15	15	510
Sonora	4	16	16	832
San Luis Potosí	5	21	20	1,580
Sinaloa	1	13	13	719
Tabasco	1	3	3	239
Tamaulipas	1	14	14	913
Tlaxcala	1	4	4	240
Veracruz	8	37	37	1,480
Zacatecas	4	13	13	546

FUENTE: Mary Kay Vaughan, Op. Cit., tomo II, p. 485.

Al mismo tiempo que surgió en 1923 la Dirección de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial, fue cobrando fuerza en las acciones educativas oficiales la búsqueda de una enseñanza orientada a preparar individuos que se convirtiesen en "colaboradores inteligentes de su progreso".

"La versión utilitaria de la lucha contra la ignorancia se mantendría como el centro de la política educativa."⁽¹⁸⁵⁾

Ya en ese año, las corrientes partidarias del Learning by doing (aprender haciendo) doctrina pedagógica de John Dewey, habían logrado imponer -a pesar de la oposición de Vasconcelos- las nuevas teorías y experiencias sobre educación en los programas de la SEP. Estas teorías se adaptaron de acuerdo a las pretensiones de políticos y pedagogos mexicanos, quienes pregonaban la necesidad de "elevar la capacitación productiva y el bienestar social a partir del modelo norteamericano", cuyo sistema económico admiraban, no obstante su declarado nacionalismo".⁽¹⁸⁶⁾

A partir de 1923, la reforma educativa cambió sustancialmente el contenido ideológico de la educación, lo que se expresó en la orientación pragmática de los planes de estudio, tanto de la educación básica como en el nivel medio superior. Esta nueva pedagogía, impregnada en la filosofía del "pragmatismo", desplazó el enfoque que Vasconcelos quiso imprimirle a la educación y a la cultura mexi

cana. Creo que esta nueva orientación surgió a partir de condiciones concretas, como es el caso de la participación docente en el proyecto social global que en ese momento histórico emergía. Los maestros, así, rebasaron las expectativas institucionales mesiánicas y comprometieron profundamente su práctica en las condiciones contradictorias que se vivían en las comunidades rurales. La opción fue el compromiso político radical.

En el último informe de gobierno del general Obregón las relaciones entre éste y su secretario de educación estaban a punto de romperse. Por una parte, eran totalmente evidentes las diferencias entre las pretensiones modernizantes impulsadas por la política del régimen y las tesis filosóficas de Vasconcelos. Aunque ambos coincidieron con la idea de establecer la etapa constructiva de la revolución y la llevaron a cabo en los primeros años del gobierno obregonista, las fanfarrias evangélicas de Vasconcelos y su desbordante espíritu misional cedieron terreno a los motivos prácticos, a concebir la educación como utilidad inmediata, como instrumento de la acción reconstructora y, sólo a resultas de esto, como redención espiritual y nacional". (187)

En 1924, el gobierno de Obregón atisbó la necesidad política del cambio de poderes, cambio que habría de atender

preferentemente todas aquellas demandas sociales y políticas que contribuyeran a resolver la sucesión de la mejor manera posible. Esto implicó ceder a las presiones de diversos grupos que, como la CROM, habían desatado una campaña en contra de la obra de Vasconcelos. "También, en este último año de gobierno, las actividades educativas sufrieron un importante reflujó, debido entre otros acontecimientos, al gasto que significó para el gobierno federal el sofocamiento de la rebelión huertista. En su último informe, Obregón reconoció que de poco más de 52 millones de pesos destinados a la SEP en 1923, la cifra se redujo a sólo 25.5 millones para el siguiente año, es decir, en más del 50 por ciento. Este conjunto de factores determinó que en 1924 Vasconcelos dejara el cargo de Secretario de Educación. Lo sustituyó Bernardo J. Gastelum.⁽¹⁸⁸⁾

A finales del Gobierno Obregonista, la expansión de las escuelas rurales alcanzó la cifra de mil establecimientos. En cuanto a la enseñanza vocacional puede decirse que, a partir del establecimiento de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial, todas las viejas escuelas mexicanas se reorganizaron; además, se iniciaron las tareas de capacitación y formación de cuadros técnicos para las actividades productivas; orientación en el terreno educativo llevada a cabo a instancias del propio régimen y que habrían de continuar y desarrollar los gobiernos posteriores.

4.5 DESARROLLO DE LA ESCUELA RURAL EN LA ADMINISTRACION CALLISTA

Con el arribo de Calles al poder se puso en marcha un programa que, sustentado en la estabilidad política, trataría de hacer avanzar al país por la vía de la industrialización. Ello significaba resolver los problemas de infraestructura y de personal calificado, atraer capitales a través de alianzas y compromisos con las burguesías nacional y extranjera y establecer mecanismos adecuados de conciliación y apoyo al sector obrero.

En materia de política agraria, Calles tomó como estrategia la instrumentación de una reforma agraria que habría de sustentarse en el logro de una mayor capacidad de producción. Trató, asimismo, de ganar la confianza de los capitales privados como base para el desarrollo. De tal forma, pactó con el embajador norteamericano, Dwight Morrow, en su intento de continuar con la distribución de tierras "mediante indemnizaciones inmediatas a los propietarios extranjeros". (189)

En el ámbito educativo, el gobierno de Calles intentó afianzar las orientaciones que se adecuaron en mayor medida al proyecto de modernización que se estaba instaurando, si bien con una reducción sustancial de los recursos destinados para tal efecto. (190)

Las principales acciones en este rubro fueron: apoyo a la enseñanza técnica para obreros, establecimiento de las escuelas centrales agrícolas para la impartición de la enseñanza práctica de la agricultura, decreto de creación de la escuela secundaria, reorganización de la escuela vocacional de maestros, y decisión de hacer cumplir las leyes existentes en materia educativa lo cual, como se sabe, constituyó uno de los aspectos que ocasionaron el conflicto con la Iglesia.

En 1924, el general Calles expresó en su mandato a la nación que el problema de las tierras, la educación de la población rural, la consolidación de derechos y protección legal de los trabajadores de las ciudades y centros industriales serían los móviles principales de su administración. La educación rural -dijo- ocuparía preferentemente su atención. En esta tarea fue relevante la presencia de Moisés Sáenz y Rafael Ramírez.

Rafael Ramírez, junto con Moisés Sáenz primero y Narciso Bassols después, conforma una serie de principios, normas y actividades que orientarían a la educación rural. Su obra se encauzó en función del entusiasmo que le produjo la escuela de la acción de Dewey y la educación integral de Piortr Kropotkin, todo ello sobre un trasfondo sólido de condicionamiento positivista que recibió en la normal rebsámiana. (191)

En esos años, Europa y América fueron seno de numerosos movimientos de reforma escolar; actualmente se acostumbra agrupar a estas tendencias con el nombre de "pedagogía activa" o "escuela nueva".

La escuela nueva nació paralelamente a las ideas de obligatoriedad escolar, escuela popular y educación científica. A partir de 1880, comenzaron a aparecer publicaciones científicas que desembocaron en un proyecto educativo más o menos explícito. Asimismo, el vínculo entre ciencia y pedagogía se manifestó en la multiplicación de revistas sobre temas pedagógicos.

La pedagogía de la acción criticó el método tradicional y verbalista y el contenido autoritario de la educación libresa trató de dar un nuevo sentido a la conducta activa del educando. Para la pedagogía de la acción lo fecundo del proceso educativo residía en una específica acción, en cierta actividad que no exigía al niño desde afuera el título de una imposición externa, sino de un accionar que había de surgir de modo espontáneo y sugerida por el maestro, tomando en cuenta los intereses del niño y sus necesidades. En esta perspectiva, extiende la actividad escolar del alumno a manifestaciones de trabajos manuales, técnicas agrícolas, juegos, moral y arte". (192)

Los primeros pedagogos cuyas doctrinas y publicaciones influyeron en México por estos tiempos fueron: John Dewey, y José Ingenieros, Preston, Search, Kershensteiner, Clapared y Luzuriaga. Cabe señalar también la importante influencia de la escuela racionalista y de la de Lunatcharsky.

A partir de esta serie de consideraciones, la escuela rural se planteó como una agencia cultural de convivencia social, y buscó alejarse de los planes de estudio formales con matrícula limitada por ser programas estrechos y rígidos de enseñanzas académicas.

Los principios generales que regían el plan eran los siguientes:

1. La escuela es un medio donde el niño se instruye con lo que ve y hace rodeado de personas que trabajan, por lo cual no existen lecciones orales, programas desarticulados, horarios rígidos ni reglamentaciones estrechas.
2. La educación que promueve deriva de las relaciones del niño y el hombre con la naturaleza y la sociedad por medio del trabajo cooperativo, práctico y de utilidad inmediata, y no la simple monótona escritura y lectura ni las ideas hechas de lecciones fragmentadas.
3. Las actividades que realiza sirven para explicar los

hechos de los fenómenos naturales y sociales, por ello carece de programas estáticos que sólo los profesores suelen entender.

4. Proscribe los castigos y los premios para dejar al educando toda su libertad y espontaneidad porque la conducta humana, como la virtud y la verdad, no se enseña teóricamente sino por el uso personal de la libertad.
5. Establece el gobierno de los alumnos a través de comité que ellos mismos eligen; "no juega a la democracia es la democracia misma".

En este contexto, la escuela rural consideró a la comunidad como impulsora de su propio desarrollo, como unidad completa a la cual la escuela se integra. Concibió al su jeto como parte de la comunidad y principal promotor de desarrollo de ésta.

De lo anterior se desprende que la escuela había de funcionar en interacción con la comunidad para promover su desarrollo. A la escuela le correspondía organizar, orientar y encauzar las actividades comunales con los niños, jóvenes y adultos a todas las actividades de la vida social.

El aprendizaje, de acuerdo con estos planteamientos, se desarrollaba en torno a actividades campestres y de peque

ñas industrias, a conferencias y pláticas que explicaban los principios constitucionales. Había, pues, un intento de formar sociedades cooperativas y culturales, de realizar una serie de actividades sociales tendientes a identificar los valores escolares con el medio laboral. En sín tesis, se trató de integrar la vida de la escuela a la comunidad.

La teoría pedagógica de John Dewey era muy apropiada para los siguientes planes de la escuela rural: integración social, difusión de la conciencia nacional y adaptación de la educación a las necesidades del campesinado.

En 1924, el número de escuelas rurales ascendió a 962 establecimientos, según el informe presidencial. Empero, se estaba lejos de satisfacer la demanda educativa, y los poblados y comunidades indígenas de las regiones más apartadas seguían sin contacto con la educación escolarizada. Este hecho, reconocido por Calles, lo obligó a comprometerse y elevar a tres mil el número de escuelas de este tipo para 1926.

El impulso a la escuela rural, en este período, se explica en el énfasis que se dio a los programas de reconstrucción económica del país. En este sentido, al establecerse las áreas prioritarias de desarrollo, se dio un lugar destaca

do a la explotación agropecuaria y en consecuencia a la capacitación del campesino. El gobierno fomentó el cooperativismo agrícola estudiado en Europa, Estados Unidos y la URSS por Gonzalo Robles. (193)

De acuerdo con las concepciones pedagógicas señaladas, la escuela rural requería, además de maestros y locales, todo un conjunto de condiciones que hiciesen posible la instrucción y capacitación productiva de la población. Las autoridades gubernamentales y las propias comunidades y poblados debían proveerlas de instrumentos de labranza y otros insumos para los campos anexos a las escuelas. El gobierno se preocupó porque las escuelas rurales lograsen su sostenimiento autónomo a través de la organización cooperativa que pretendidamente les habría de proveer de recursos propios. (194)

La capacitación agrícola especializada se llevó a cabo a partir de la red de escuelas centrales agrícolas, que contarían con los recursos necesarios para formar a los alumnos y aprovechar de manera productiva los recursos de las regiones donde se establecieron. Estas escuelas estarían ligadas también a un banco (agrícola ejidal) para su funcionamiento.

La ley que fundamentó este sistema se aprobó a principios de 1926. En los siguientes dos años se abrieron en

cuelas en Durango, Guanajuato, Mochoacán, Jalisco y Puebla. No obstante, este proyecto no pudo arraigarse, entre otras causas debido a las dificultades para su financiamiento.

4.6 EL IDEARIO PEDAGOGICO DE MOISES SAENZ

A manera de síntesis y atendiendo a la orientación de la educación rural en el período señalado, podemos marcar algunas líneas del ideario pedagógico que tanto Moisés Sáenz como Vasconcelos le otorgaron a la educación.

Para Sáenz, la problemática de lo social no puede reducirse en su tratamiento a lo educativo ni a una cuestión puramente cultural, sino que "hay un mundo de factores económicos que resolver y obstáculos materiales que remover antes de que la labor escolar pueda ser fructuosa". (195)

La labor escolar o educativa -advierde Sáenz- no está inserta en el panorama de contradicciones y necesidades de la población; y es necesario que lo esté, pues de lo contrario esta es efímera.

"los maestros seguirían enseñando, los gobiernos seguirán pagando escuelas; esfuerzos y dinero se perderán como un tonel sin fondo a menos que haya un programa educativo más pleno y de mayor alcance y, una filosofía social que

obligue a la escuela a proyectarse en la comunidad".

En este sentido, la escuela no puede limitarse a enseñar a leer, escribir y contar a individuos que no tienen en que leer, ni para qué escribir y cuyos haberes pueden siempre contarse con los dedos". (196)

Sáenz toma como uno de los ejes de la problemática social del momento la heterogeneidad de la población en cuanto a formas de vida, costumbres, lengua, etcétera, y en particular centra su análisis en el indígena. Plantea también el problema de la distancia entre el medio rural y urbano, y vincula su interés en ofrecer alternativas para la fusión de ambos. Tal fusión -supone- se daría a través de la incorporación del medio rural a la cultura contemporánea. Con todo esto la escuela rural adquiriría una marca importancia en el medio rural.

A través de su obra "civilizadora", la escuela rural aportaría a la lengua española, como unificadora, y conllevaría a la reproducción de las condiciones de trabajo de la comunidad mejorándolas y "modernizándolas".

Como se ha señalado, Sáenz apoya su filosofía educativa en los postulados de John Dewey, y considera que la relación escuela-comunidad, así como la implantación de gran-

jas y talleres escolares son criterios que Dewey difunde.

La labor del maestro -dice- "será trascendente en cuanto se integre a la comunidad donde trabaja y sensibilice a las comunidades en lo concerniente a sus necesidades y costumbres".

Es más: la tarea del educador debe ser asumida como propia por parte de los niños, padres y otros sectores sociales del medio donde aquél está inserto.

Los contenidos de la enseñanza deben corresponder a las necesidades concretas de la comunidad: "la escuela rural no debía ser exclusivamente agrícola, puesto que sus actividades debían reproducir las ocupaciones de la gente procurando mejorarlas.

Sáenz y Vasconcelos otorgan a la educación un papel fundamental en la resolución de los problemas sociales del momento. Además confieren a la escuela un sentido "civilizador" de los grupos sociales a partir de la incorporación de las masas a la cultura universal (Vasconcelos) y moderna (Sáenz).

La escuela para Vasconcelos, no debe proletarizarse: es el proletariado el que ha de cultivarse. La cultura vulgarizada es, pues, parodia de la cultura. (197)

Por su parte, Sáenz dice que la frase de clisé "incorporar al indio a la civilización" debía de ser cambiada por la de "incorporar la civilización al indio". (198)

Desde la óptica de Vasconcelos, la escuela es un centro de cultura donde el maestro y los libros se encargan de transmitirla. Sáenz no difiere de esta concepción; para él la escuela es un centro de la comunidad donde los sujetos la viven orientados y apoyados por el maestro.

En líneas generales, puede notarse que, a pesar de ciertas divergencias, sendos autores ofrecen alternativas. Para ambos el problema social fundamental del momento es la heterogeneidad de la población, cuestión que puede resolverse a partir de la unificación de los mexicanos. Por ello intentaron crear con base en la educación un proyecto nacional para la incorporación del conjunto de la población al nuevo Estado.

5. LA ESCUELA RURAL EN EL CONTEXTO DEL CARDENISMO Y LA ESCUELA SOCIALISTA

5.1 CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DEL CARDENISMO

A principios de los años treinta se inició un proceso en el que fue cobrando fuerza la lucha de masas y que se cristalizó con el ascenso del general Lázaro Cárdenas a la presidencia de la república. Cárdenas lanzó un proyecto de reformas sociales de hondo alcance que aspiraba a integrar a México como una nación moderna, pero en el cual la integración nacional se haría sobre la base de una alianza fundamental entre la burocracia política gobernante y las masas trabajadoras del país. En el cardenismo, las masas organizadas constituyeron la palanca del cambio social. Así, entre 1934 y 1940 hubo en el país impresionantes movilizaciones campesinas y el número de huelgas obreras alcanzó una cifra muy elevada, pero en todos estos enfrentamientos de clase el Estado intervino como elemento de arbitraje estableciendo límites a la acción de las masas. (199)

En el plano económico el cardenismo se propuso la estructuración de una economía popular fundada en el desarrollo industrial. La realización de este proyecto se cifraba en la erección del Estado en tanto elemento rector del desarrollo y su conversión en un componente productivo de significación propia.

Por esta vía México llegaría a ser -se afirmaba- un país de economía mixta en la cual las masas trabajadoras participarían del consumo. En esa dirección se perfilaba el populismo cardenista.

El populismo cardenista planteaba la modernización y desarrollo de la cultura y la economía; esto es, pasar de ser un país atrasado, a un modelo de desarrollo independiente. De ahí que las fuerzas liberales nacionalistas confluyeran en el proyecto populista y trataran de impulsar una cultura propia que diera identidad a los sectores dominantes y populares.

Concretamente, esta modernización requería pasar de un estadio agrario a uno industrializado, y en el plano de lo cultural cambiar las pautas tradicionales o atrasadas por concepciones modernas con una visión del mundo ya no local, sino universal.

En este sentido, el énfasis puesto en la educación fue indiscutible. Se trató de conformar a un sujeto nacionalista, productivo y cooperativista. El sujeto "pragmático" continuaría en el ideal, o sea en un sujeto para el desarrollo nacional y cultural de México.

Cárdenas lanzó una reforma educativa radical que se ini-

ció con la aprobación (en 1934) de la llamada Ley de Educación Socialista y que incluyó la creación o reestructuración de una serie de instituciones de educación técnica y popular abocadas a la formación de especialistas que respondieran a las necesidades específicas del desarrollo. Entre las instituciones estaban: las escuelas regionales campesinas, la Escuela Nacional de Agricultura, la Escuela Nacional de Maestros y el Instituto Politécnico Nacional. Todas ellas estaban impregnadas de una filosofía nacionalista y antiimperialista y recibían como alumnos, fundamentalmente, a "hijos del pueblo".⁽²⁰⁰⁾

En este período histórico la mayoría de la población era fundamentalmente de origen rural y con un nivel educativo casi nulo. Esto último se debió a que la expansión que se trató de impulsar en la educación después de la revolución, no alcanzó a la mayoría de la población ni del campo ni de la ciudad. Fundamentalmente se trató de incorporar a las masas en un proyecto de vida distinto, donde los roles de la modernidad que el proceso de industrialización exigía, serían los requeridos en los sujetos. La escuela rural y la campaña de alfabetización eran los proyectos centrales de la reforma educativa del cardenismo; sin descuidar la relevancia que también la educación técnica tuvo en este momento.

Con la educación elemental se pretendía también difundir una concepción más moderna en la perspectiva de la construcción de una cultura propia y nacional, necesaria para consolidar al Estado, además de ir preparando mano de obra con una serie de hábitos, valores, y normas necesarias para el trabajo en las fábricas.

La escuela rural se proponía mejorar la organización social y el modo de vivir: la educación se planteaba como "activa, mixta, socialista, creativa, humana y nacionalista". En el Congreso Nacional de Directores de Educación de 1932 se expuso un documento denominado "Bases de la Educación Rural". En él se decía:

"Dicha educación se orientará principalmente al objetivo de satisfacer las necesidades económicas de las clases rurales... tenderá a transformar los sistemas de producción y distribución de las riquezas con un propósito francamente colectivista".

Este movimiento de ideas educativas fue acompañado por la creciente sindicalización de maestros y por las concepciones más generales que éstos sustentaban sobre la educación socialista.

La gestación de las ideas socialistas en la educación tuvo varias influencias: en 1916, en Yucatán, se siente la influencia del anarquismo español con la presencia de in

migrados a México. Es el caso de José de la Luz Mena, quien pone en circulación esta idea de educación socialista.

La escuela socialista sustentaba la tesis de una educación científica, antirreligiosa, y le otorgaba un lugar de capital importancia al trabajo manual. En Yucatán y Tabasco dicha orientación se asumió oficialmente. En 1930 el estado de Tabasco trató -sin éxito- de que a ésta se le diera cobertura nacional.

En la dinámica del mencionado proceso educativo, los maestros rurales se convertían en líderes naturales de sus comunidades: por el rol que cumplían, muchos maestros comenzaron a participar en la política como algo personal, impulsados por la naturaleza de su trabajo antes de sindicalizarse.

En este período histórico se organizan numerosos sindicatos y federaciones en varias ciudades: Puebla, Yucatán, Guanajuato, Jalapa, Tuxpan, Pánuco, entre otras. En muchas de estas regiones los maestros tuvieron un papel prominente en los sindicatos de campesinos y obreros. En Michoacán, por ejemplo, participaron en la organización de orientación cardenista "Confederación Michoacana del Trabajo".

Los primeros sindicatos se remontan a 1915, en Veracruz, y 1916, en Yucatán. En 1920 Vicente Lombardo Toledano organiza la liga de profesores en el Distrito Federal. En 1924 es organizada por maestros radicales la liga nacional de maestros racionalistas, la cual promoverá la organización de ligas de resistencia para luchas por acuerdos colectivos identificándose con la lucha campesina y obrera.

Tres años después se organiza a escala nacional la confederación Nacional de maestros, cuyo secretario general fue Lombardo Toledano. En 1930 las organizaciones magisteriales del país se agrupan en la Confederación Nacional de organizaciones magisteriales.

A partir de 1931, la lucha sindical giró en torno al problema de la unidad nacional. Ese año la confederación nacional de organizadores magisteriales, hace una demanda en busca de mejores salarios y otorga su apoyo a los maestros que luchan en Oaxaca y en San Luis Potosí. En 1932 se crea la Confederación Mexicana de Maestros, confederaciónseudoradical ligada a la política de la SEP.

En 1934, se establecen el Frente Socialista del Magisterio, la Confederación de Estudiantes Socialistas de México, el Comité Nacional Pro Reforma Educativa, la Liga Ma

gisterial de Acción Revolucionaria y el Bloque de Izquierda del Magisterio.

La Liga de Trabajadores de la Enseñanza, afiliada a la Internacional Comunistas de Trabajadores de la Educación (París), fusiona en 1934 a varios grupos chicos y conforman el Frente Unico Nacional de Trabajadores de la Enseñanza, transformándose en serio rival de la Confederación Mexicana de Maestros (CMM)

Para 1938, la CTM y los cardenistas superan sus diferencias y se forma el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana, (STERM), cuyo sostenimiento económico se hace a través de la deducción del uno por ciento de los salarios de todo el magisterio.

Sin embargo, durante el gobierno de Cárdenas nunca hubo una huelga general. Las numerosas huelgas locales reivindicaban principalmente el pago de salarios atrasados (a veces se debía a los maestros entre tres y seis meses de sueldo). La mayoría de los profesores pertenecían al PCM o a grupos progresistas y una minoría eran liberales, los cuales se agrupaban en una organización de derecha llamada "Organización de Maestros Independientes".

5.2 LAS CONCRECIONES DE LA EDUCACION RURAL EN EL PROYECTO EDUCATIVO DEL CARDENISMO

Durante el gobierno del general Lázaro Cárdenas se le dio, como se había mencionado anteriormente, una atención especial a la educación rural. Aumentó el número de escuelas en el campo; se mejoró la preparación de los maestros rurales y se incrementó también el número de ellos; se dotó a las escuelas con material que permitía su mejor funcionamiento; se amplió la acción educativa a la comunidad; se les proporcionó a los maestros cuadernos de estudio y folletos; se modificaron programas de estudio a fin de que se orientaran de acuerdo con los principios básicos de la educación socialista y su estructura cubriera tres ejes fundamentales: naturaleza, trabajo y sociedad.

La enseñanza primaria se dividió en tres ciclos acordes con la edad y los intereses del niño campesino; el primero estaba destinado a niños de 7 a 9 años de edad y el tercero para jóvenes de 12 a 14 años. Los programas tenían por objeto el ejercicio espontáneo de las capacidades del alumno, para promover en él una actitud creadora y productiva en favor de la sociedad, además de tener una orientación de carácter económico y utilitario. Ello favorecería la dirección del pensamiento y la con-

ducta del alumno para que éste adquiriese "una noción científica del universo" y de la vida, "un claro concepto del papel histórico del proletariado y un sentido de solidaridad hacia las clases trabajadoras de la comunidad". Era evidente el papel de la escuela como partícipe del cambio económico y social.

Una de las estrategias del plan sexenal recomendó la construcción de 12 mil nuevas escuelas rurales. "La SEP debía intensificar sus esfuerzos para conseguir que las escuelas estatales y municipales quedaran integradas en el sistema federal con el fin de crear una organización nacional unificada". Trataría, también, de "impulsar el artículo 123 de la constitución, que obligaba a los propietarios de grandes fábricas, minas y latifundios a establecer escuelas primarias públicas en las áreas donde no existían para dar respuesta a las necesidades de los hijos de los trabajadores. Según las estimaciones de los planificadores, deberían existir tres mil de esos colegios. No obstante, para 1934 sólo funcionaba un poco más de la tercera parte de este número". (201)

LA ESCUELA REGIONAL CAMPESINA

La continua expansión de la educación rural ocasionó que se siguiera improvisando maestros, por lo cual el gobierno

no federal continuó impulsando programas tendientes a formarlos como "docentes" y con una orientación que se vinculase con la problemática del medio rural. Con esta finalidad había sido creada, en 1933, la Escuela Regional Campesina por Narciso Vassols.

Esta modalidad de escuela fue resultado de la combinación de funciones de las antiguas escuelas agrícolas, normales y de las misiones culturales; su objetivo fue, en general, formar maestros rurales, técnicos agrícolas y extender sus actividades educativas a las comunidades rurales.

En el período Cardenista, la escuela regional campesina gozó de mucho prestigio. De seis escuelas que había en 1934 aumentaron a 33 en 1940. Los planes de estudio "contemplaban una participación directa en el medio rural, luchando por una mejor higiene, por estimular la creación de cooperativas campesinas de producción y consumo, por acabar con el peonaje y por su interés en el desarrollo del deporte. Las escuelas, además, eran "exclusivas" para hijos de campesinos, quienes serían orientadores y dirigentes políticos en sus comunidades".

Funcionaron con un plan de cuatro años, de los cuales el primero tenía como propósito que los alumnos terminaran la primaria pues, por su procedencia, eran jóvenes que

en general, solo habían cursado hasta el tercer y cuarto años del nivel primario. Los dos años siguientes se plantearon para las enseñanzas y prácticas agrícolas y, el último, para la educación normal.

Es importante mencionar que los egresados de estas escuelas pasaron a ser los maestros rurales. Y éstos, por su vinculación con problemas agrarios concretos y por su procedencia, fueron partícipes en actividades políticas y sociales de los ejidos donde se encontraban las escuelas rurales y aumentaron las filas del sindicalismo magisterial mexicano.

LAS MISIONES CULTURALES

A partir de 1933, las misiones culturales se integraron a las escuelas regionales campesinas; este plan limitaba los beneficios de las misiones a pequeñas zonas por lo que, en 1935, se les dio nuevamente un carácter móvil sobre bases regionales.

En 1938 las misiones se convirtieron en centro de ataques lanzados por la iglesia católica. El clero realizó severas críticas en torno a las actividades político-sociales que se realizaban en las comunidades y acusaron de "agitadores izquierdistas" a los misioneros. Incluso, llegaron

a decir que éstos se interesaban más en la política que en las "acciones sociales económicas".

Las críticas constantes provocaron que las misiones culturales pasaran a formar parte del Departamento de Asuntos Indígenas, por lo cual, en 1938, éstas se suprimieron hasta su nueva aparición en 1942, año en que se replanteó este proyecto con objetivos y organización distintos.

LA EDUCACION INDIGENA

En el régimen del general Lázaro Cárdenas se le dio atención especial al problema indigenista en contraste con la poca importancia que se le brindó en el régimen anterior. Sin lugar a dudas, había el convencimiento de que el indio era un símbolo vivo para el México revolucionario⁽²⁰²⁾. Inclusive, Ignacio García Télles -quien fungió como Secretario de Educación Pública en los primeros meses del gobierno de Cárdenas -llegó a considerar que "el futuro de la nacionalidad mexicana dependía de la capacidad que tuviera el país para absorber a los indios y también de la capacidad del indio para ajustarse al ritmo de la civilización moderna".⁽²⁰³⁾

Este interés de Cárdenas por hacer que el indio se inte-

grase a la cultura moderna -conservando su cultura, costumbres y tradiciones artísticas- representó la política educativa indígena de su régimen, política con la que muchos no estuvieron de acuerdo por ser partidarios de darle al indígena la misma educación para evitar que se creara en él un sentimiento de aislamiento.

Ante la aprobación de la idea de darle un trato especial al indio, Cárdenas decretó la creación del Departamento de Asuntos Indígenas, en diciembre de 1935. Este estaba destinado a estudiar y conocer los aspectos que integran la cultura indígena, sus problemas y elementos básicos representativos, así como proponer las acciones necesarias para el beneficio indígena, defender sus intereses y conservar su cultura. Durante el régimen de Cárdenas, el Departamento de Asuntos Indígenas permitió la legalización de sus tierras, recuperación de terrenos despojados en épocas del porfiriato, organización de cooperativas, enseñanza del español, y se proyectó la construcción de caminos, presas y escuelas.

En 1937 se formó el Departamento de Educación Indígena dependiente de la SEP, cuyo propósito era brindarle un trato especial al indígena en lo concerniente a su instrucción educativa. Así, se reorganizaron los centros de educación indígenas que habían sido creados en el gobier

no presidencial anterior, otorgándoles un presupuesto ma
yor. Dichos centros funcionarían como internados y ten-
drían como objetivo la enseñanza gradual del español y
de la civilización moderna, a fin de evitar un cambio cul-
tural brusco y permitirle al indio el desarrollo de su
propia personalidad.

LAS ESCUELAS ELEMENTALES Y VOCACIONALES DE AGRICULTURA

En 1938 se establecieron, en diferentes lugares de la re-
pública, seis escuelas elementales agrícolas y ocho voca-
cionales de agricultura. En las primeras se aceptó a jó
venes analfabetas quienes en el transcurso de dos años
aprendían a leer, escribir y contar y se instruían en lo
que fueran lo suficientemente diestros para manejar las
técnicas más avanzadas del trabajo agrícola y pecuario.

En las escuelas vocacionales agrícolas, se inscribió a jó
venes con una escolaridad del segundo ciclo de primaria
rural. Recordemos que la primaria rural estaba dividida
en tres ciclos y que los alumnos del segundo contaban
con una edad que fluctuaba entre los 12 y 14 años. A es-
tos alumnos se les capacitó en los procedimientos más mo
dernos que ofrecía la técnica dentro del campo agropecua-
rio e industrial, de acuerdo a cada región, dándole poca
atención a la institución escolar formativa-social.

Estas escuelas no pertenecieron, en su origen, a la SEP, sino que dependían de la Secretaría de Agricultura y Fomento, pasando. En 1941, al integrarse a la SEP se transformaron en escuelas prácticas de agricultura.

5.3 UN IDEARIO PEDAGOGICO EN TORNO A LA ESCUELA CARDENISTA

La educación en el período cardenista cumplió la función explícita de orientar el "cambio social". Se planteó una escuela para la colectividad y las masas del país. La escuela se consideró como "la institución social que había de cumplir con la tarea de legitimar la ideología del Estado en sus pretensiones nacionalistas y modernizantes, propias de los revolucionarios.

En este sentido, se perfiló un Estado firme interventor, con un ideario radicalizado que se expresaba tanto en el plano educativo como en el conflicto Iglesia-Estado.

El gobierno disputó claramente a la Iglesia la influencia ideológica de la educación, marcando su ideología como contraria a la de aquélla. Se atribuyó la facultad exclusiva de dirigir la enseñanza pública y definió la "libertad de enseñanza" como la facultad de los particulares de promover la educación únicamente siendo autorizados, vigilados y supervisados por el propio gobierno.

La concepción educativa quedó, así, señalada por dos ejes fundamentales: el laicismo y la educación como instrumento ideológico de cambio.

La educación socialista se definió como científica, pedagógica, laica y con una orientación social. La escuela era, en este contexto, un instrumento para el cambio social.

"Ya no más la escuela anodina, que solo enseña a leer, a escribir, a clasificar plantas, que desarrolla en fin, una habilidad manual o intelectual en cada individuo y que lo deja entregado a sus propios impulsos. La escuela es una arma de combate, un instrumento de precisión que hace conocer la vida social, que la critica y la sujeta a la influencia de manos transformadoras".

De igual forma, se declaró que la ciencia no debía ser pura, sino que había de estar al servicio de fines humanos y, no al de la guerra o de los intereses capitalistas. Por lo tanto, la educación serviría para coadyuvar al desarrollo del país y de su clase.

Al respecto, se planteó la enseñanza utilitaria y colectivista, que preparase a los alumnos para la producción, formando en ellos el amor al trabajo como un deber social y una conciencia gremial:

"Para que no olviden que el patrimonio espiritual que creaban estaba destinado a su clase (...) pues deben recordar constantemente que su educación es sólo una aptitud para la lucha por el éxito firme de la organización". (204)

La escuela sería, así, el lugar de entrenamiento para la vida y para la lucha de clases. Se insistió en el hecho de que las casas de estudio eran vehículos para el cambio, pues los conocimientos que en ella se impartiesen, no deberían estar desligados de un sentido social de transformación.

En este papel asignado a la escuela, el maestro era fundamental. A él se le concibió como un agitador y promotor de la lucha social. Se propugnó por un maestro dirigente en su comunidad y participe en las luchas obreras y campesinas. Es decir, se aspiró a que los educadores propagasen la ideología del régimen de masas.

LA EDUCACION SUPERIOR Y SU ORIENTACION

En el programa educativo superior quedó contemplada fundamentalmente la promoción de la enseñanza técnica. Ello obedecía a la necesidad de sustituir a las profesiones liberales por una educación más vinculada con los aspectos técnicos de utilidad para el trabajo. Se decía al

respecto que era imperioso instaurar una escuela técnica para trabajadores "en cada centro industrial al lado de cada factoría". Este era un intento para articular la educación superior con "las necesidades del desarrollo y del empleo", y con el objetivo central de desplazar a los técnicos extranjeros impulsando a técnicos mexicanos que además impulsase la elaboración de tecnologías propias. En este sentido se atisbó la necesidad de que las masas proletarias tuvieran hombres emergidos de su propio seno, los cuales sostendrían los conocimientos necesarios para conducirlos al usufructo de la riqueza pública". (205) En otras palabras, se consideró a la educación técnica como el espacio posible para la formación de "intelectuales orgánicos del proletariado".

Estos planteamientos estaban relacionados con el proceso de estatizaciones propio de ese momento. Por ello se requerían técnicos capacitados surgidos de las escuelas del país. Se pretendía formar profesionistas libres con un espíritu nacionalista, como contrapartida del imperialismo y de sus "clases parasitarias". La "industrialización", en este contexto era vista como un primer paso hacia una "economía socialista" organizada y orientada por el Estado. En estos planteamientos radicaba toda una concepción de "educación popular".

Para tal efecto se crearon, entre otras, las siguientes instituciones de educación superior: El Instituto Nacional de Educación Superior, que posteriormente sería el Instituto Politécnico Nacional; la Escuela de Medicina Rural, y fundamentalmente los tecnológicos. Cabe señalar, por último, el inevitable impulso que se daría a los niveles medio y medio superior, así como a las normales rurales y, por supuesto, a las escuelas de agricultura.

CONCLUSIONES GENERALES

Es innegable que la educación rural mexicana tiene una amplia tradición histórica. En las sociedades que antecedieron a la colonización del país existió ya la determinación de difundir y crear conocimientos que apelaban al cultivo de la tierra; sin embargo no podemos referirnos a estas prácticas educativas como constitutivas de una "educación rural", pues el México de entonces era eminentemente rural.

La educación rural adquiere identidad propia en el momento en el que nace la escuela; pero ésta se diferencia en rural y urbana tomando en cuenta el tipo de población a quienes van dirigidos los programas específicos.

En este sentido, hemos visto cómo desde los siglos XV y XVI se intentó difundir de una manera sistemática la enseñanza de técnicas agrícolas y artesanales para la población indígena y campesina. Nos hemos percatado también de la clara articulación de programas y proyectos educativos con proyectos sociopolíticos de los grupos hegemónicos que o sustentaron el poder o quisieron instaurarlo en momento históricos precisos.

Cada momento histórico se ha señalado en una periodicidad relativamente arbitraria tomando en cuenta las particularidades ideológico-hegemónicas de los grupos que sustentaban el poder

en determinadas condiciones del contexto histórico. En estos casos hemos visto cómo la educación aparece no de una manera residual en cada proyecto político hegemónico, sino que es una parte constitutiva de la gestación e instauración de éste. La educación siempre ha sido un emergente fundamental que expresa el pensamiento de una época; las intensiones y utopías con miras a la conformación del sujeto social e individual. Aquí ubicamos el concepto de "normatividad" como un concepto que le otorga finalidades al campo educativo. En este sentido, la educación en el plano político-ideológico ha cubierto la función de orientar las acciones de los sujetos, de interpelar su cotidianidad con la finalidad de formar un tipo de hombre que responda diferencialmente al momento que le pertenece.

Es en esta realidad donde ubicamos a la historia política de la educación, y sobre la cual se elaboró el presente trabajo.

Cabe señalar, sin embargo, que la constitución de los sujetos no se agota en este nivel de determinaciones institucionales; las prácticas pedagógicas siempre guardan una distancia con respecto a los proyectos políticos; el sujeto constructor de sus condiciones de vida no solo se constituye en la apropiación e interpelación de pautas culturales hegemónicas sino que recrea sus condiciones de existencia y de esta manera se convierte en el motor de la historia.

Hemos visto ya cómo la obra educativa de la colonia no solo fue una respuesta lineal al proyecto político de la corona, sino que fueron los hombres: misioneros, indígenas y campesinos, impregnados de los sentidos que le otorgaban a su existencia y a su cultura propia, quienes le imprimieron un sello particular a la sociedad en formación. Ellos desarrollaron un estilo de educación sujeto a las particularidades de los hombres que integraban esta dinámica, y propio también de las condiciones que entonces se demandaban. Es indiscutible, también, que esta obra educativa se sostuvo en los planos de la realidad de un sistema social con objetivos bien precisos: la cristianización y la hispanización.

En el desarrollo del presente trabajo puede notarse cómo la labor de los frailes significó por su trascendencia todo un modelo para la educación rural en México. Posteriormente, este ideal de no desdeñar el trabajo material e imprimirle un sello mesiánico a la educación rural se hizo dominante en los proyectos educativos de la escuela que surge de la revolución.

Del proyecto educativo del liberalismo hemos rescatado la pretensión de masificar la enseñanza, de hacerla obligatoria y laica y de crear y dar preferencia a la educación popular signándola ya de una idea de científicidad. Los debates que los liberales sostuvieron y que se hicieron presentes en la legislación educativa, se dejaron ver en propuestas concretas de

Esta notoria marginalidad de la escuela rural, también afectó al magisterio; se consideró a los maestros rurales como "maestros de segunda", y sus condiciones laborales y salariales se presentaron marcadamente desiguales con respecto al magisterio urbano. Por tal razón, indicamos la probabilidad de que estas condiciones de trabajo, así como las precarias y conflictivas condiciones del campo de México influyeran en su participación en los grupos opositores a la dictadura, y, que fuese éste un sector comprometido en las luchas revolucionarias.

El momento revolucionario determinó una creciente inestabilidad para el país. El contenido de la Revolución Mexicana se fue definiendo en la lucha política de los diversos grupos que demandaban el poder, En los debates de los revolucionarios se incorporaron los elementos ideológicos que posteriormente se presentarían en la consolidación del nuevo Estado posrevolucionario. La cuestión educativa tuvo una determinante presencia en las discusiones y puntos acordados. Para el caso hubo dos convenciones: la Soberana Convención y el Congreso Constituyente.

En la Soberana Convención se discutieron aspectos relevantes con respecto a los problemas que en ese momento el país enfrentaba: los porqués de la revolución mexicana, el tipo de sociedad que se quería formar, etcétera. En sus artículos, concretamente en el 23, se expresaban propuestas concretas referen-

educación popular y rural. Además, estos debates significaron los prolegómenos de la búsqueda de la identidad nacional.

Tampoco, dejamos de mencionar la obra educativa del liberalismo y su articulación en la conformación de un nuevo Estado, en oposición al control que hasta entonces la iglesia había ejercido en la sociedad. En este sentido, la educación adquirió el propósito de remplazar por parte del Estado el dominio ideológico de la iglesia.

El porfiriato consolida un Estado oligárquico como respuesta a las luchas y a la anarquía social y política que lo antecedieron; y en su afán de "normalizar" a la sociedad e inaugurar toda una ideología de orden, paz y progreso, le otorgó a la educación un sentido fundamentalmente disciplinario Europa y Estados Unidos.

En el porfiriato se expandió la educación primaria; asimismo, se intentó uniformizar y modernizar a la educación con mirar a un mayor control estatal de la sociedad. Es allí donde se desarrolla toda una serie de ideas pedagógicas innovadoras, amparadas éstas en el logro de la modernidad y de la profunda admiración que políticos y educadores tenían del exterior, fundamentalmente Europa y Estados Unidos.

La educación rural que se impartía en pueblos y rancharías, no adquirió un carácter distintivo, pues las tendencias a la uniformidad repercutieron en los proyectos educativos en general. El sello distintivo fue adquirido por las condiciones de desigualdad en las que operaban estas "escuelitas", preferenciándose se a las escuelas de las urbes, a las ubicadas en ciudades y villas importantes. Sin embargo, circulaban ya algunas ideas en relación al sentido activo que deberían cubrir las escuelas del campo; se propuso que éstas incluyesen en su funcionamiento prácticas agrícolas.

a la educación y a la iglesia y, más específicamente, se observaba la necesidad de establecer escuelas normales, regionales y estatales, así como la orientación práctica manual que debería incluir la educación popular. El problema de la laicidad de la educación provocó una gran polémica en los debates.

En el Congreso Constituyente las intervenciones se centraron en dos cuestiones fundamentales con respecto a la enseñanza:

- 1) la eliminación de la iglesia católica en la educación y
- 2) la abolición de la Secretaría de Instrucción Pública, apelando a la autonomía de los municipios y derechos de los estados. Además, existió consenso en lo que respecta a la masificación de la enseñanza.

Es importante hacer notar cómo hasta entonces la destrucción del poder ideológico y material de la iglesia era una parte fundamental del programa de la revolución; el debate al respecto continuó su curso y se hizo presente en las discusiones en torno al artículo tercero constitucional en todo el período posterior a la revolución mexicana.

En el período de la revolución, dos secretarios de instrucción pública expresaron sus ideas en torno a la cuestión educativa: J. Alberto Pani y Félix Palavicini. Ambos buscaban una pedagogía más pragmática que se adaptara a las necesidades de la vida práctica y veían en la educación popular un medio de apaci-

güamiento para la gente del campo. Pani proponía que en las áreas rurales se impartiese una educación técnica que mejorara la agricultura e industrias locales.

Palavicini, en tanto, veía en la educación un vehículo para el mejoramiento económico de la población; por ello buscaba una educación utilitaria a corto plazo, que además coadyuvara a consolidar en patriotismo en la gente.

Al margen de los alcances que "este momento tuvo la educación, pues las luchas y escases de recursos provocaron un resquebrajamiento de proyectos e instituciones de educación, podemos notar cómo el debate educativo se instaló en la masificación de la educación, en la expansión de ésta en las áreas rurales y en el sentido práctico y utilitario que la educación rural debería cubrir. En este sentido, ya se delineaba claramente ese tipo de educación para la gente del campo.

Las escuelas rudimentarias, si bien no desarrollaron de una manera cabal este "modelo educativo", representaron un antecedente inmediato de las escuelas rurales del período posrevolucionario. Los propósitos de estas escuelas fueron: "enseñar" principalmente a los indígenas sin distinción de sexo y edades, crear una comunidad en el lenguaje y homogeneizar hábitos y pautas culturales en los pobladores del campo.

En los discursos que se presentaron en los debates en torno al establecimiento de estas escuelas, se notaba una fuerte influencia integracionista con respecto a los indígenas, apelando a la construcción de la nacionalidad; se debatía asimismo el problema de la federalización de la educación.

El establecimiento de estas escuelas tuvo una significación importante debido a que, por primera vez, el gobierno federal intervenía en la educación que se realizaba fuera del Distrito Federal y los territorios. Aunque la escasez de recursos -como ya hemos mencionado- impidió que este plan se cumpliera de acuerdo a la ley que lo sostenía, las propuestas de diversos educadores, en los debates expresaron breves pero importantes opiniones acerca de lo que "debería ser y hacer la educación nacional".

La educación posrevolucionaria tuvo una significación fundamental en la consolidación de un Estado en formación. Las ideas de reconstrucción nacional en el período obregonista integraban de una manera central la cuestión agraria y el problema educativo. Hemos visto como ambas tesis se articulaban con un plan de política económica y cultural de integración nacional.

Para la redefinición del desarrollo agrícola del país se apoyaba a la pequeña propiedad y se trataba de renunciar a su tradicional forma de producción de autosubsistencia y modernizar

la producción con miras a la exportación y abastecimiento del mercado nacional. En este sentido, correspondía a la educación rural difundir técnicas agrícolas e incorporar a las masas rurales al nuevo Estado y a su proyecto social.

En esta administración que dirigió Obregón la escuela rural adquirió una forma específica y peculiar y se convirtió en parte medular del sistema educativo nacional. Para Vasconcelos, Secretario de Educación Pública, la escuela debía ser la agencia integradora que introduciría al indio a la cultura europea, y al mismo tiempo coadyuvaría a preservar los más valiosos elementos de la herencia nativa. Su proyecto pedagógico, además de incluir una orientación para la producción, incluía funciones artísticas y culturales en un sentido mesiánico; el maestro había de ser un apóstol y su modelo el de las misiones de los mendicantes quienes fueron capaces de llegar al pueblo. Para él, la misión de los maestros era la de redimir a las masas por medio del trabajo enaltecedor y el conocimiento. En este sentido la escuela era vista no sólo como el lugar de la transmisión del saber, sino más bien como partícipe de un proyecto social.

Vasconcelos se proponía la creación de un hombre nuevo en la síntesis resultante de la fusión de dos culturas: la hispana y la indígena. Tales concepciones se expresaron en tres proyectos que permitieron la expansión de la educación rural: las ca

sas del pueblo, las misiones culturales y las normales rurales.

Asimismo, hemos observado como en los niveles elementales de la educación y en los proyectos específicos, se expresó la filosofía y política educativas de esa época. Vale mencionar que la significación de éstas ha tenido alcances trascendentales, pues en la historia reciente de la educación mexicana se observan continuidades que han signado el discurso de los proyectos educativos y la práctica docente; sin embargo, estas orientaciones y prácticas incluyen también matices condicionantes de coyunturas gubernamentales, así como expresiones propias y particulares de los sujetos del proceso educativo.

A diferencia del proyecto vasconcelista, en el cual el sujeto educativo aparece como constructor de una nueva sociedad, el proyecto educativo del régimen callista intentaba adaptar a este sujeto al designio modernizador que se estaba incorporando. En este momento la educación técnica adquiere una marcada importancia; entre otros proyectos que hemos citado ya, se apoyó la enseñanza técnica para obreros y el establecimiento de las escuelas centrales agrícolas. Calles, en su mandato a la nación en 1924, expresó que el problema de las tierras y la educación rural, entre otros, serían los móviles principales de su administración.

Para la promoción de la escuela rural adquirió relevancia la

participación educativa de Moisés Sáenz y Rafael Ramírez, quienes orientaron de una manera particular el proyecto educativo de las escuelas rurales.

Dichos maestros se sostenían en una pedagogía pragmática, cuyo mayor exponente fue en este momento John Dewey. En esta apreciación, la escuela se planteaba como una agencia cultural de convivencia social. La escuela rural consideraba a la comunidad como impulsora de su propio desarrollo, como una unidad en la cual la escuela se integraría en un proceso de interacción para promover el progreso de la comunidad.

Fue en el período presidencial de Calles cuando se impulsó de manera definitiva a la escuela rural. Podemos señalar que este apoyo estuvo relacionado con el énfasis puesto en ciertas áreas prioritarias de desarrollo como la producción agropecuaria y, por añadidura, la capacitación campesina. También se apoyó el cooperativismo agrícola estudiado en Europa.

Coincidiendo con Raby, he de señalar que la concreción de la escuela rural de la Revolución Mexicana en su aspecto formal, "se inició como creación del liberalismo idealista de Vasconcelos, pero fue también la respuesta a una exigencia popular y contenía la semilla de un cambio radical". Su dinámica propia fue definida por las condiciones de la vida rural y a la necesidad de improvisar allí mismo a los maestros.

Su orientación educativa se fue desarrollando a partir de las características distintivas o particulares de ciertas condiciones y conceptualizaciones, de las cuales maestros y pedagogos se irían apropiando. De tal suerte, dominó en las prácticas escolares un marcado énfasis en las actividades prácticas.

En lo tocante a la realizaciones educativas para el período de 1921 a 1931, podemos decir que la expansión fue significativa: Para 1931, en términos puramente estadísticas, en las zonas donde hacía diez años no existían casi escuelas rurales federales, había ya 6,380 escuelas con 425,000 alumnos, y la proporción del presupuesto nacional que se dedicaba a la educación ascendió en ese mismo período de 4% al 13%.

Miles de campesinos aprendieron a leer y escribir, recibiendo así la esperanza de una vida mejor. Para muchos era la primera vez que el gobierno se ocupaba de ellos.

La improvisación de escuelas y maestros se hizo posible gracias al entusiasmo popular e individual, pero estas condiciones no podían mantenerse indefinidamente ante los obstáculos naturales, los intereses hostiles y el insuficiente apoyo oficial. La mayor parte de los maestros seguían teniendo sólo una preparación mínima.

La creación de la Secretaría de Educación Pública y la federa

lización de la educación permitieron desplegar acciones gubernamentales de alcance nacional y superar de alguna manera las limitaciones impuestas por las desigualdades regionales.

La campaña de alfabetización y la promoción de la escuela rural se concretizaron en los ejes fundamentales de la política educativa. Asimismo, se generó una corriente cultural y artística nacionalista que trataría de llevar a la sociedad un nuevo espíritu de emancipación popular para la empresa reconstructora del país.

Otro aspecto relevante lo fue la formación de un magisterio nacional que progresivamente adquiriría mayor importancia en las tareas de organización popular; surgió una política indigenista del Estado y se reorganizaron paulatinamente instituciones y programas de capacitación agrícola.

Los años veinte son importantes también en lo que se refiere a la configuración de las corrientes pedagógicas que habrían de constituir la llamada "escuela mexicana", siendo ésta el ideal que se expresaba ya en el pensamiento de los liberales mexicanos.

A las concepciones vasconcelistas pronto siguieron las propuestas educativas del "activismo pedagógico". Esta tendencia ha continuado su curso con importantes excepciones en algunos pe

ríodos históricos, pues en la segunda década de los treinta prevalecieron las ideas de la llamada "escuela socialista".

En el período cardenista a la educación se le otorgó la finalidad de orientar el cambio social. Este cambio social pretendía integrar a México como una nación moderna con una economía popular, nacionalista, que promoviese el desarrollo industrial. En este sentido, el Estado se erigía como el elemento rector del desarrollo, como el organizador de las masas, como el motor del cambio social.

Esta modernización propuesta en lo económico-social pretendía repercutir de una manera fundamental en el plano cultural, cambiando pautas de comportamiento atrasadas por concepciones modernas con una visión del mundo ya no local sino universal. Por lo tanto, se dio un marcado énfasis en el aspecto educativo.

La educación pretendía la conformación de un sujeto nacionalista productivo y cooperativista. Para tal efecto, se crearon e impulsaron en los diferentes niveles, instituciones educativas, privilegiando aquéllas que se abocaran a la educación técnica.

La escuela rural recibió un gran impulso; se pretendió que ésta se orientase a satisfacer las necesidades económicas de las clases rurales en un sentido colectivista. También se creó a

partir de la fusión de otras instituciones que anteriormente formaban maestros rurales- la escuela regional campesina, la cual se abocarfa a formar maestros con una orientación vincula da a la problemática del medio rural.

En todo este movimiento de ideas e impulso de políticas radicalizadas, los maestros rurales tuvieron una participación fundamental como líderes y promotores de la política estatal en sus comunidades. Esta participación fue el antecedente más inmediato a su organización gremial de los sindicatos. En este momento el sindicalismo tuvo una importante efervescencia.

La orientación socialista que sostenfa la creciente dinámica educativa tenfa como antecedente las ideas anarquistas que introdujeron en México inmigrantes españoles. Tal orientación proponfa una educación científica, antirreligiosa y con una marcado énfasis en el trabajo productivo y manual, orientada al pueblo y al cambio social. Tales tendencias fueron también los pilares de los primeros sindicatos magisteriales en México.

Hasta aquí hemos observado cómo los diferentes momentos históricos producen y demandan una determinada construcción ideológica y una peculiar práctica pedagógica. Nos percatamos también que siempre ha existido un paralelismo que vincula lo educativo con una finalidad social que ubica a la pedagogía en un plano político como generadora de pautas normativas tendientes

a la construcción del sujeto histórico social.

En este recorrido en torno a la educación rural se expresan esas tendencias que sostienen la idea de formar al sujeto pragmático de la sociedad; tendencias para quienes la pedagogía activista ha tenido respuestas, otorgándole a la escuela un sentido práctico-utilitario. Este sentido "pragmático" ha permeado la organización del sistema escolar en México, mostrando su presencia en la educación rural, técnica y agropecuaria del país.

La recepción del pragmatismo en México como tendencia ideológica, y su presencia en proyectos y modalidades específicas de la educación, aportaría amplios conocimientos para la historia de la pedagogía en México.

En esta perspectiva, considero de fundamental importancia abundar de una manera más concreta y profunda en los estudios de la educación rural en sus diferentes niveles educativos.

Ley de 1º de Junio de 1911.

Art. 1º.—Se autoriza al Ejecutivo de la Unión para establecer en toda la República Escuelas de Instrucción Rudimentaria, independientes de las Escuelas Primarias existentes, ó que en lo sucesivo se funden.

Art. 2º.—Las escuelas de instrucción rudimentaria tendrán por objeto enseñar principalmente á los individuos de la raza indígena á hablar, leer y escribir el castellano; y á ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética.

Art. 3º.—La instrucción rudimentaria se desarrollará, cuando más, en dos cursos anuales.

Art. 4º.—Estas escuelas se irán estableciendo y aumentando á medida que lo permitan los recursos de que disponga el Ejecutivo.

Art. 5º.—Se le autoriza igualmente para fomentar el establecimiento de escuelas privadas rudimentarias.

Art. 6º.—La enseñanza que se impartirá conforme á la presente ley, no será obligatoria; y se dará á cuantos analfabetas concurren á las escuelas sin distinción de sexos y de edades.

Art. 7º.—El Ejecutivo deberá estimular la asistencia á las escuelas, distribuyendo en las mismas alimentos y vestidos á los educandos, según las circunstancias.

Art. 8º.—Esta ley no afecta la observancia de las que en materia de instrucción obligatoria estén vigentes ó rijan en lo sucesivo en los Estados, en el Distrito Federal ó en los Territorios.

Art. 9º.—Para iniciar la creación de esta enseñanza, el Ejecutivo dispondrá de la cantidad de trescientos mil pesos durante el próximo año fiscal.

Art. 10º.—El Ejecutivo reglamentará esta ley dentro de sus facultades constitucionales.

Art. 11º.—En cada período de sesiones, el Ejecutivo de la Unión deberá rendir informe á la Cámara de Diputados, acerca de la aplicación y progreso de esta ley, así como también acerca de la inversión de los fondos que se destinen para su objeto.

BIBLIOTECA NACIONAL
MEXICO

NOTAS

- (1) Esta parte del trabajo se desarrolló tomando en cuenta el análisis de Enrique Semo, sobre "México Colonial". Ver: México un Pueblo en la Historia. Vol. I; UAP. Nueva Imágen. México, 1982. p. 250-255.
- (2) Robles Martha. Reforma Inaplazable. La Educación Rural. Revista de la UNAM. Los Universitarios. Dic. de 1977.
- (3) Llinás Alvarez Edgar. Revolución Educativa y Mexicanidad UNAM. México, 1977. p. 21-49.
- (4) Idem. p. 19.
- (5) Idem. p. 19
- (6) Idem. p. 31-34
- (7) Idem. p. 34
- (8) Idem. p. 39
- (9) Idem. p. 40
- (10) Idem. p. 40
- (11) Idem. p. 40-41
- (12) Idem. p. 41
- (13) Kay Vaughan Mary. Estado, Clases Sociales y Educación en México. Tomo I. Setp. 1980. F.C.E. 1982. p. 32-33
- (14) Villegas Cosío. et. al. Historia moderna de México. La República restaurada. Vica Social. México-Buenos Aires. Hermes, 2a. ed. 1974.
- (15) Idem.
- (16) Soraida Josefina. Nacionalismo y Educación en México. El Colegio de México. México. 1975. p. 53.
- (17) Idem. p. 53
- (18) Idem. p. 55-56
- (19) Idem. p. 56

- (20) Idem. p. 56
- (21) Carrillo, José. Sociología de la Educación Mexicana. De la Reforma a la constitución de 1917. El positivismo llega a México. Ed. Galeza. 1958.
- (22) Aguascalientes, Chiapas, Coahuila, Campeche, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Sinaloa, Sonora, San Luis Potosí, Tlaxcala, Veracruz, Distrito Federal, Baja California.
- (23) Zoraida Josefina. op. cit. p. 60-61.
- (24) Idem. p. 61.
- (25) Idem.
- (26) Idem.
- (27) Monroy, Guadalupe. Instrucción Pública. Un nexo con el pasado. en Cosío Villegas. Historia Moderna de México. p. 633.
- (28) Llinos. op. cit. p. 45.
- (29) Idem. p. 48
- (30) Idem.
- (31) Idem. p. 61-62
- (32) Idem. p. 50
- (33) Idem. p. 50-51
- (34) Idem.
- (35) Llinos, op. cit. p. 52-53
- (36) Idem.
- (37) Idem. p. 34
- (38) Idem. p. 55
- (39) Idem. p. 36
- (40) Idem.
- (41) Idem.

- (42) Idem. p. 57
- (43) Idem. p. 56-60
- (44) Idem.
- (45) Andión, Buenfil, de la Garzam et. al. Estado y Educación en el Régimen Obregonista. s/e. México. DIE-CINVESTAV-IPN. 1981.
- (46) González, Marín Maria Luisa. Lucha Social en el campo durante el porfiriato. México, UNAM, IIE. 1978.
- (47) Idem. p. 8
- (48) Quintanilla, Osorio Susana. El porfiriato. notas s/e. México, 1984.
- (49) Vaughan, Mary Kay. Estado, Clases Sociales y Educación en México. México, SEP/80. Tomo I. 1982. p. 78.
- (50) Idem. p. 72
- (51) Idem. p. 73
- (52) Idem.
- (53) Idem. p. 85
- (54) Idem. p. 86
- (55) Idem. p. 91
- (56) Idem. p. 92
- (57) Los de los referidos el congreso de Instrucción Pública de 1889, fueron tomados de: Zac, Leopoldo. Del liberalismo a la revolución en la Educación Mexicana. México. Instituto Federal de capacitación del Magisterio. 1956. p. 157-167.
- (58) Idem.
- (59) Vaughan. op. cit. p. 93.
- (60) Idem. p. 93
- (61) Idem
- (62) Idem. p. 94

- (63) Idem.
- (64) Idem. p. 95
- (65) Vaughan. op.cit. p. 120
- (66) Idem.
- (67) Idem. p. 121
- (68) Idem. p. 123
- (69) Idem.
- (70) Idem. p. 123-124
- (71) Idem. p. 136
- (72) Idem.
- (73) Idem.
- (74) Idem. p. 44
- (75) Idem. p. 47
- (76) Idem. p. 62-63
- (77) cfr: Durkheim Emile. Educación como socialización. Salamanca. ed. Sigüeme. 1976.
Vaughan. op. cit. p. 53.
- (78) Idem. p. 58-59
- (79) Idem. p. 59
- (80) Leal, Juan Felipe. El Estado en el Bloque en el Poder en México. 1867-1914.
- (81) Ceceña, José Luis. México en la Orbits Imperial, Las empresas transnacionales. México. ed. El Caballito. 7a.ed. 1976. p. 100.
- (82) Cockroft, James. Precursores Intelectuales de la Revolución Mexicana. México, Siglo XXI. 3a. ed. 1982. p.60-84
- (83) San Juan, Carlos y Salvador Velázquez. El Estado y las Políticas Económicas en el porfiriato, en "México en el siglo XIX". Ciro Cardoso, et. al. México. Nueva Imágen. 1982. p. 312.

- (84) Idem. p. 313
- (85) Idem. p. 314
- (86) Cosío Villegas. et. al. Historia Mínima de México. el Colegio de México. 2a. ed. 1974. p.
- (87) Idem. p. 136
- (88) Idem. P.
- (89) Idem. p. 137
- (90) Idem. P. 138
- (91) Idem.
- (92) Idem. P. 141
- (93) Idem.
- (94) Idem.
- (95) Idem. P. 142
- (96) Idem. P. 143
- (97) Richard, Román. Ideología y clase en la Revolución Mexicana. La convención y el Congreso Constituyente. Sep/70 No. 331. 1976. p. 22
- (98) Idem. p. 28-29
- (99) No asisten villistas ni zapatistas, solamente constitucionalistas
- (100) Richard, Román. op. cit. p. 21.
- (101) Idem. p. 38
- (102) Idem. p. 39
- (103) Idem. p. 39-58
- (104) Idem. p. 52
- (105) Idem. p. 53
- (106) Idem. p. 53

- (107) La Revolución Mexicana. Textos de su historia. Tomo II
Sep/. Instituto Mora. México. 1985.
- (108) Idem p.
- (109) Idem p.
- (110) Roman, Richard. Op. cit. p. 59
- (111) Idem p.
- (112) Idem p. 209
- (113) Vaughem. Op. cit. Tomo 5 p. 215
- (114) Idem p. 216
- (115) Idem p. 161
- (116) Idem p. 162-164
- (117) Idem p. 165
- (118) Idem p. 165
- (119) Idem p. 166
- (120) Idem p. 166
- (121) Kay, Mary. Op. cit. Tomo I. p. 68
- (122) Idem p. 68
- (123) Idem p. 172-173
- (124) Idem p. 173
- (125) Idem p. 174
- (126) Idem p. 174
- (127) Idem p. 174-176
- (128) Torres Quintero, Gregorio. Informe sobre las escuelas
de Instrucción Rudimentaria que el Ejecutivo de la Unión
está erigiendo en la república. Presentado en la tercera
Reunión del Congreso de Educación Primaria. México,
Imprenta Escalante. 1912. p. 16.
- (129) Idem. p. 4

- (130) Torres Quintero, Gregorio. La Institución Rudimentaria. Estudio presentado en el primer Congreso Científico Mexicano. México. Imprenta del museo Nacional de Arqueología, Historia y etnología. 1913.
- (131) Idem
- (132) Idem p. 4
- (133) Idem p. 5
- (134) Vera, Esteñol Jorge. La Revolución Mexicana. Mexicana. México, Poma, 1957. p. 38-39.
- (135) Idem p. 39-40
- (136) Idem p. 38-39
- (137) Idem
- (138) Idem p. 37
- (139) Pani, J. Alberto. La Instrucción Rudimentaria en la República Mexicana. México. Mimeo. Junio de 1912.
- (140) Idem
- (141) Idem p. 19
- (142) Idem p. 21
- (143) Idem p. 21
- (144) Idem. p. 22
- (145) La descripción y discursos de este autor están tomados de: Torres, Quintero, Gregorio. La Instrucción Rudimentaria en la República Mexicana. Estudio presentado en el primer Congreso Científico Mexicano. México. 1913.
- (146) Idem p. 4
- (147) Idem p. 7
- (148) Idem p. 8
- (149) Idem p. 8
- (150) Idem
- (151) Idem p. 37

- (152) Idem
- (153) Idem
- (154) Idem p. 50
- (155) En 1900 aparece su ritmo de organización escolar; después, metodología especial (1904); Pedagogía de Rébsamen (1905); El criterio sobre el método de escritura (1908); Benito, libro de lectura mecánica (1908); la enseñanza del Lenguaje (1911); Discursos a la noción (1913) Teleología especial (1917) Conferencia Histórico Pedagógica (1917)
- (156) Larroyo, Francisco. Historia comparada de la Educación en México. México. Porrúa. 17 ed. 1982. p. 305.
- (157) Participación en el Congreso, además: Francisco H. Ramírez; M. de la Llave, José M. García Ramos; E. del Valle, E.P. León, Luis G. Vázquez... y otros.
- (158) Los argumentos con respecto a la "educación integral", indican que esta debe atender a la "educación elemental" y a la "educación complementaria". La Educación elemental, en este caso contribuiría a la educación física, intelectual, moral y artística para sujetos de uno y otro sexo. La educación complementaria, a los conocimientos más útiles a la vida práctica, según las necesidades de cada localidad.
- (159) Torres Quintero. La Instrucción Rudimentaria. Op. cit. p. 43.
- (160) Las partes fundamentales del discurso y descripción del texto, están tomados de: Calderón, Lisandro. Las escuelas Rudimentarias de Indígenas. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. 1912.
- (161) Britton, A. John. Educación y Radicalismo en México. Los años de Bossols. 1931-1943. México, Set/setentas. No. 287. 1986.
- (162) Córdova, Arnoldo. La Ideología de la Revolución Mexicana. México. Era. 1982. p. 263-280.
- (163) Martínez de la Rocca. Salvador. Políticas educativas y movimientos estudiantiles en México. 1920-1956. En Re vista de la UAG. año 2 No. 9. México 1982. p. 55.
- (164) Kay Mary. Op. cit. Tomo I. p. 143.

- (165) Aguilar, Comin Héctor. et. al. En torno a la Cultura Nacional. Colección sep./inc. No. 51. p. 97
- (166) Idem.
- (167) Idem.
- (168) Idem.
- (169) Idem.
- (170) Blanco, José Joaquín. Se llamaba Vasconcelos. México, FCE. 1980. p. 92-93.
- (171) Idem. p. 86
- (172) Kay, Vaughan. Op. cit. Tomo I. p. 158.
- (173) Idem.
- (174) Roby, David. Educación y revolución social en México. Sep/setentas. México. 1974.
- (175) Causauranc., Puig. Como son y porqué son así nuestras escuelas rurales. Plática del 25 de febrero de 1927 a los miembros de las misiones culturales. En documentos para la historia de la educación rural en México. CNTE. 1946.
- (176) Idem. p. 72
- (177) Idem.
- (178) Idem.
- (179) Idem.
- (180) Circular No. 9, junio de 1922. en Documentos para la historia de la Educación. Op. cit.
- (181) Roby, David. Op. cit. p. 23.
- (182) Alvarez, Banil Luis. Primera década de la Escuela Rural. En documentos para la historia. Op. cit.
- (183) Idem.
- (184) Aguilar, Comin Héctor. Saldos de la revolución. Cultura y Política en México. 1910-1980. México, 1982. Nueva Imágen. p. 120

- (185) Idem
- (186) Kay Vaughan. Op. cit. Tomo II. p. 293.
- (187) Aguilar, Comin Héctor. Saldos... Op. cit. p. 101
- (188) México a través de sus informes presidenciales. Tomo XI. p. 164.
- (189) Robles, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. Siglo XXI, México 1981. p. 86.
- (190) Durante el gobierno de Calles los presupuestos por la educación fueron los siguientes: 1923-1924, 25.5 millones de pesos (8.5% del presupuesto global de la federación) 1924-25, 21.5 millones (7.13%) 1925-26, 22.4 millones (7.16%). cfr. Josefina Sorcida. op. cit. p. 160.
- (191) Ramírez, Rafael. La escuela rural Mexicana. Set./80. México, 1981.
- (192) Debli Hans. Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget. Kapeluz-Argentina 1973. p. 24-45.
- (193) Raby, David. Op. cit.
- (194) México a través... Op. cit. Tomo XI. p. 170.
- (195) Sáenz Moisés. México Integro. México. Sep/80 CFE. 1982. p. 98.
- (196) Idem.
- (197) Blanco, José Joaquín. Se llamaba Vasconcelos. Op. cit. p. 87.
- (198) Sáenz Moisés. México Integro. Op. cit. p. 99.
- (199) Guevara, Niebla Gilberto. La Educación Superior en el ciclo desarrollista de México. Cuadernos políticos No. 25. p. 55.
- (200) Idem.
- (201) Britton, John. Educación y Radicalismo en México. 1934-1940. México Sep./setentas. P. 36-37
- (202) Idem. P. 50

- (203) Idem. P. 55-56
- (204) Memoria Sep.; Tomo I, 2a. Parte La Ideología del General Cárdenas
en Materia Educativa.
P. 465
- (205) Idem.

BIBLIOGRAFIA.

1. Aguilar Camín, et. al.. En Torno a la Cultura Nacional México, Instituto Nacional Indigenista, SEP Colección SEP/INI, 1976.
2. Aguilar Camín, Héctor. Saldos de la Revolución, Cultura Política en México. 1910-1980. México, Nueva Imágen 1982.
3. Alvarez Barral, Luis. "Primera Década de la Escuela Rural", en Documentos para la historia de la educación rural en México. SEP/CNTE. 1946
4. Aebli Hans. Una Didáctica Fundada en la Psicología de Jean Piaget. Argentina, Kapeluz, 1973.
5. Arce Gurza, Francisco. El Establecimiento de la Educación Socialista en México. México, El Colegio de México, CEI, 1982.
6. Arroyo, Juan Pablo. La Economía Mexicana en el Porfiriato. México, Xolotl. (Premio a ensayo de la revista Historia y Sociedad).
7. Andiñón, Buenfil, de la Garza, et. al. Estado y Educación en el Régimen Obregonista. s/e, México, DISE-CINVESTAV-IPN, 1981.
8. Britton A., John. Educación y Radicalismo en México. Los años de Bassols 1931-1943. México, SEP/Setentas N° 287, 1986.

9. Britton A., John. Educación y Radicalismo en México. Los años de Cárdenas 1934-1940. México, SEP/Setentas, N° 288, 1986.
10. Blanco, José Joaquín. Se llamaba Vasconcelos. México, Fondo de Cultura Económica, 1980.
11. Cruz Majluf, Gerardo. ¿Reformas a la Educación Rural? en Reforma Educativa y Apertura Democrática. México, ed. Nuestro Tiempo, 1972.
12. Carrillo, José. Sociología de la Educación Mexicana. De la Reforma a la Constitución de 1917. El Positivismo llega a México. Galeza, 1958.
13. Ceceña, José Luis. México en la Orbits Imperial, Las Empresas Transnacionales. Mexico, El Caballito, 1976.
14. Cockroft, James. Precursores Intelectuales de la Revolución Mexicana. México, Siglo XXI, 3 ed., 1982.
15. Cardoso, Ciro. et. al. México en el Siglo XIX. México, Nueva Imágen, 1982.
16. Cosío Villegas, et. al. Historia Mínima de México. México, El Colegio de México, 7a. ed., 1974.
17. Cordova, Arnaldo. La Ideología de la Revolución Mexicana. México, Era, 1982.
18. Causauranç, Puig. "Cómo son y porqué son así nuestras escuelas rurales". Plática del 25 de febrero de 1927 a los miembros de las misiones culturales, en Documentos para la historia de la educación rural en México. SEP/CNTE, 1946.

19. "Circular N° 9 del mes de junio de 1922". En Documentos para la Historia de la Educación Rural, en México SEP/CNTE, 1946.
20. Cosío, Villegas, et. al. Historia Moderna de México. La República Restaurada. Vida Social. México-Buenos Aires, Hermes, 2a. ed., 1974.
21. Castillo, Isidro. México, sus revoluciones sociales y la educación; Gobierno del estado de Michoacán, México 1976.
22. Durkheim, Emile. Educación como Socialización. Salamanca, Ed. Sígueme, 1976.
23. González Marín, María Luisa. Lucha Social en el Campo Durante el Porfiriato. México, UNAM, IIE, 1978.
24. Guevara Niebla, Gilberto. "La educación Superior en el Ciclo Desarrollista de México", Cuadernos Políticos N° 25, México, 1980.
25. Llinás Alvarez, Edgar. Revolución, Educación y Mexicanidad. México, UNAM, 1979.
26. Larroyo, Francisco. Historia Comparada de la Educación en México. México, Ed. Porrúa, 17a. ed., 1982.
27. La Revolución Mexicana. Textos de su Historia. Tomo II, México, SEP/Instituto Mora, 1985.
28. Medín, Tzvi. Ideología y Práxis Política de Lázaro Cárdenas. México, Siglo XXI, 1980.

29. Monroy, Guadalupe. Instrucción Pública. Un Nexo con el Pasado. En Cosío Villegas. Historia Moderna de México, Tomo III, México-Buenos Aires, Hermes, 2a. ed., 1974.
30. Martínez, Della Rocca Salvador. "Políticas Educativas y Movimientos Estudiantiles en México, 1920-1956". En Revista de la Universidad Autónoma de Guerrero, Año 2, N° 9, México, 1982.
31. México a Través de sus Informes Presidenciales. Tomo XI, SEP, Secretaría de la Presidencia, 1976.
32. Memoria SEP Tomo I, 2a. parte. La Ideología del General Cárdenas en Materia Educativa, p. 465.
33. Memoria SEP 1934-1940. Tomo I, 2a. parte: De los antecedentes sociales y jurídicos de la reforma escolar.
34. Pani, J. Alberto. La Instrucción Rudimentaria en la República Mexicana. México, Junio de 1912. Mimeo.
35. Quintanilla Osorio, Susana. El Porfiriato. Notas. s/e, México, 1984.
36. Robles, Martha. "Reforma Inaplazable. La Educación Rural". Revista de la UNAM, México. Los Universitarios, Dic. de 1977.
37. Richard, Roman. Ideología y Clase en la Revolución Mexicana. La Convención y el Congreso Constituyente. México, SEP/Setentas, N° 331, 1976.

38. Raby, David. Educación y Revolución Social en la Historia de México. México, SEP/Setentas, 1974.
39. Ramirez, Rafael. La Escuela Rural Mexicana. México, SEP/80 FCE, 1982.
40. Robles, Martha. Educación y Sociedad en la Historia de México. México, Siglo.XXI, 1981.
41. Semo, Enrique, et. al. México un Pueblo en la Historia Vol. I. México, UAP/Nueva Imágen, 1982.
42. Sáenz, Moisés. México Integro, México, SEP/80, Fondo de Cultura Económica, 1982.
43. Torres, Quintero Gregorio. La Instrucción Rudimentaria Estudio Presentado en el Primer Congreso Científico Mexicano. Mexico, Imprenta del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, 1913.
44. Torres Quintero, Gregorio. Informe sobre las Escuelas de Instrucción Rudimentaria que el ejecutivo de la unión está erigiendo en la república. Presentado en la Tercera Reunión del Congreso de Educación Primaria. México, Imprenta Escalante, 1912.
45. Vera Estañol, Jorge. Historia de la Revolución Mexicana. México, Porrúa, 4a. ed. 1983.
46. Zea, Leopoldo. Del Liberalismo a la Revolución en la Educación Mexicana. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 1956.