

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE HISTORIA**

TÍTULO DE LA TESIS:

¡Que se abran escuelas!...

*El proyecto educativo del Ejército Libertador del Sur y su incidencia en
la configuración de un sistema educativo nacional (1889-1924)*

Alumna: Karina Araceli Flores Cordero

Asesora: Dra. Rosalina Ríos

Octubre de 2012



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 esta 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.

Dedicado a todos aquéllos que viven en resistencia:

*“Éste es un libro acerca de unos campesinos que no querían cambiar y
que, por eso mismo, hicieron una revolución”*

John Womack

Agradecimientos

No puedo comenzar esta página de agradecimientos sin lanzar un ¡Goya! Por la casa universitaria que me formó y a quien debo mi especial interés por retribuir socialmente y como profesionista, a una construcción más justa de mi país. Tenemos la camiseta bien puesta: Universidad Nacional Autónoma de México.

Agradezco, especialmente, a la Dra. Rosalina Ríos Zúñiga quien fue mi principal guía para el término de este proceso de formación profesional y humana. Su dedicación y compromiso hacia los estudiantes la vuelven una excelente maestra, persona y académica. Mi especial reconocimiento para el seminario a su cargo, *Historia Social y Cultural de la Educación, siglo XIX y XX*; espacio de crecimiento académico al lado de mis queridos compañeros: Alejandra Sánchez, Francisco Javier Beltrán, Oscar Zárate, Jesús Castillo, Ezequiel Esteves.

El camino de estudio sobre historia de la educación me ha acercado a grandes profesionistas e investigadores a quienes admiro mucho: Dra. Alicia Civera, Dr. Carlos Escalante, Dra. Ariadna Acevedo, quien además forma parte de mi sínodo, muchas gracias por su enseñanza y ejemplo. Mi gratitud incondicional a los doctores especialistas en Revolución Mexicana: Margarita Carbó, Javier Rico Moreno, coordinador del Colegio de Historia, muchas gracias por su oportuna intervención en el proceso de término de titulación. Maestro Edgar Rojano, mi infinita gratitud por su apoyo y orientación sobre historia del zapatismo y del estado de Morelos.

Digna de mención es la ayuda proporcionada por el maestro Carlos Gallardo, autor del libro *Escuelas y maestros morelenses hasta el zapatismo*, obra que me permitió ver realizable lo que parecía un tema de locura: la educación zapatista. Muchas gracias maestro por su amabilidad y generosidad al compartir su material de estudio. Disculpe el retraso en la devolución de sus libros.

Mi reconocimiento personal para el *Seminario de Movimientos Estudiantiles en México*, a sus coordinadoras, Dra. Silvia Gonzales Marín (q.e.p.d) y Mtra. Ana María Sánchez quienes con sus consejos y enseñanza iniciaron el camino de mi formación profesional. A mis queridas amigas del seminario que me han ayudado en momentos de intensa sensibilidad, gracias por su apoyo: Magdalena Pérez, Lorena Cervantes, Blanca Torres y Marcela Gaona.

Mi insustituible familia a la que amo mucho aunque como diría mi prima Diana “soy del equipo independiente” (ja,ja) mil gracias por su apoyo, consejos y cariño. Gracias a mis padres Luis Flores y, principalmente, Araceli Cordero que ha sido el sostén de mi formación y mi vida, (tus consejos me han formado, ma´) A mi compañera y hermana de sangre y de alma: Erika Flores Cordero, somos un buen equipo, Eri, te amo.

A mi querida tía Magda (Asís) a quien profeso mucho cariño, al igual que a mis primas Diana, Itzel, sus esposos y primos míos, Osvaldo, Armando; mis sobrinitos Santi y Dieguito, infinitas gracias por su cariño, preocupación y por ser mi familia más cercana. Los amo.

A mis queridos abuelitos, mis segundos padres, que hicieron de mí la persona que hoy soy, con el mismo corazón de niña acatequita que jugaba en el mercado por las tardes. Los amo abuelitos: Alfonso Cordero (q.e.p.d) y Lucila Guevara.

Muchas gracias: Sayita, Chivis y Jesús (Chilinsky) mis queridos amigos del Comité Pedregales de Santo Domingo y mis compañeros de lucha, por siempre.

Por último, pero quien ocupa el lugar más importante de mis prioridades (je,je) a mi compañero de camino. Emmanuel Rodríguez Baca a quien guardo celosamente en mi corazón, gracias compañerito por tantos años de batalla. Tú sabes lo que significas para mí y, en esta ocasión... las palabras sobran.

Gracias vida por permitirme llegar al termino de mis estudios y donde el significado de esta tesis cobra importancia por ser una puerta que se abre. ¡Goya!

| | |
|---|------------|
| Introducción | 6 |
| CAPÍTULO 1 | |
| La educación primaria elemental en el periodo prerrevolucionario | 27 |
| 1.1 La educación primaria elemental | 32 |
| 1.2 La formación de maestros | 45 |
| 1.3 La educación rural | 53 |
| 1.4 El municipio y la escuela | 60 |
| 1.5 La educación en Morelos | 67 |
| CAPÍTULO 2 | |
| El proyecto educativo zapatista | 73 |
| 2.1 Los objetivos del proyecto educativo zapatista | 76 |
| 2.2 El Departamento de Justicia e Instrucción Pública | 85 |
| 2.3 ¡Que se abran escuelas! | 95 |
| 2.4 Zapata y los maestros | 105 |
| 2.5 ¿Quién paga las escuelas? El papel del municipio en el financiamiento escolar | 113 |
| 2.6 El Centro de Consulta para la Propaganda y Unificación Revolucionaria | 120 |
| CAPÍTULO 3 | |
| La educación rural revolucionaria 1911-1924 | 125 |
| 3.1 Esfuerzos por la educación rural. Ley de Instrucción Rudimentaria de 1911 | 131 |
| 3.2 La reforma educativa de 1917 | 146 |
| 3.3 Creación de la Secretaría de Educación Pública. Federalización vs municipalidad | 155 |
| 3.4 Contexto geográfico del estado de Morelos | 160 |
| 3.5 La política educativa rural de Vasconcelos: El caso de la educación en algunos municipios del estado morelense (1924) | 165 |
| Conclusiones | 187 |
| Referencias documentales y bibliográficas | 194 |

Introducción

La modernidad económica y política iniciada por los regímenes liberales a mediados del siglo XIX y retomada durante el gobierno porfiriano, se vio reflejada en una serie de medidas que atentaban contra la colectividad de los municipios mediante la desamortización de las tierras comunales que había sido iniciada desde la época colonial, refrendada con la ley de 1856¹ y que entonces, con el proceso modernizador de las haciendas azucareras durante el Porfiriato, había recrudecido el conflicto entre los pueblos y las haciendas en el estado de Morelos.² Un proceso similar ocurrió en materia educativa al buscar la modernización de ésta, homogenizando y centralizando la enseñanza para formar nuevos valores entre ciudadanos como la puntualidad, la higiene, el ahorro, entre otros, propiciados por las escuelas porfirianas para la conformación del hombre moderno.³ La modernidad educativa, como Mary Kay Vaughan señala, significaría la federalización de la enseñanza y la puesta en marcha de una nueva metodología.⁴ Dicho proceso logró consumarse con la llegada de José Vasconcelos como secretario de Educación Pública y la creación de dicha secretaría en 1921.⁵

¹ La ley de Desamortización de Bienes de manos muertas fue decretada bajo el gobierno de Ignacio Comonfort el 25 de junio de 1856 y ponía en circulación las tierras de las corporaciones y pueblos bajo un posible comprador. Versión digital consultada el 2 de febrero de 2013 en <http://www.pa.gob.mx/publica/MARCO%20LEGAL%20PDF/LEY%20DESAM%20BIE%20MAN%20MUER.pdf>

² Horacio Crespo escribió un reflexivo artículo sobre el impacto modernizador de las haciendas y su relación con los pueblos. En él, señala que el proceso de despojo de las tierras comunales no era algo que surgiera durante el Porfiriato, sino que emergió antes y vino a recrudecerse por la llegada de capital para modernizar las haciendas y que éstas se apropiaran de las mejores tierras de riego para satisfacer las demandas de azúcar. Horacio Crespo, “Modernización económica y conflicto social. Los orígenes del zapatismo”, en *Zapatismo Origen e Historia*, 1ª edic., México, INEHRM, 2009, p. 53-80.

³ Mary Kay Vaughan, *Estado, clases sociales y educación en México*, tomo I, México, SEP/ FCE, 1982, p. 65.

⁴ Desde 1881 se había comenzado a elaborar planes para que las escuelas formaran parte del gobierno federal y sobre todo para buscar homogenizar los planes de estudio, formar congresos nacionales pedagógicos, escuelas normales para maestros y nuevos métodos de enseñanza como el de lecto-escritura. *Ibidem*. Véase también, Mílada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 2006, 297 p.

⁵ El libro de Alberto Arnaut sobre el proceso seguido en la federalización educativa nos ilustra de una forma puntual las políticas seguidas por el gobierno federal. Desde fines del Porfiriato, 1889-1890, se discuten en los Congresos Nacionales Pedagógicos, la idea de hacer llegar “un solo y unánime esfuerzo emprendidos por el gobierno federal...” educativo, los planes y programas de estudio debían ser uniformes y más tarde el siguiente ministro de educación, Justo Sierra, argumentaba necesario crear “un

Durante el transcurso de dicho proceso educativo, en el estado de Morelos se vivió el estallido revolucionario de 1910. En los cinco años posteriores al surgimiento armado, el Ejército Libertador del Sur logró establecer en el estado suriano lo que Adolfo Gilly nombra “La comuna de Morelos”,⁶ que delimitaba a la zona de influencia dominada por las fuerzas zapatistas, permitiendo así el surgimiento de nuevas leyes y decretos emitidos por el Consejo Ejecutivo, órgano en el que se depositaba el poder de gobierno de la Soberana Convención Revolucionaria, que para fines de ese año, sería exclusivamente zapatista.⁷ Las leyes emitidas entre los años de 1915, 1916 y, sobre todo, las de 1917, le confirieron al ayuntamiento la toma de decisión en cuanto a los programas escolares y la elección de profesores para sus escuelas, además de ser los encargados de sostenerlas económicamente. Entre otras funciones, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, en un primer momento, y después el Departamento de Justicia e Instrucción Pública, fueron los órganos encargados de administrar y legislar las propuestas educativas. Es importante señalar que durante los tiempos en los que el zapatismo participó dentro del gobierno convencionista, las leyes emanadas durante dicho proceso tuvieron pretensiones nacionales, aunque en realidad quedarán circunscritas a una influencia local.

La historia de estos ministerios centralizadores de la legislación educativa puede dividirse en dos etapas: la primera, que podemos identificar de 1915 a 1916, en donde se buscó conformar Ministerios que tuvieran injerencia en la república mexicana y la segunda en 1917, en la cual se trató de estar cerca de las decisiones municipales, para

sistema de educación popular, sobre el principio de la uniformidad”, consolidándose dicho proyecto, bajo los gobiernos posrevolucionarios. Alberto Arnaut, *op. cit.*, p. 56-61.

⁶ Adolfo Gilly menciona que durante 1915 el estado de Morelos fue regido por el gobierno zapatista, que creó una serie de leyes que permitieron poner en práctica el Plan de Ayala, para que en dicho estado se creara un gobierno regido por las comunidades campesinas que serían las encargadas de administrar y sembrar los productos del campo, nacionalizando los ingenios y organizando la fáctica reforma agraria. Adolfo Gilly, *La revolución interrumpida*, México, Ediciones El Caballito, 1971, p. 252.

⁷ Felipe Ávila, “El Consejo Ejecutivo de la República y el proyecto de legislación estatal zapatista”, en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, Vol. 16, documento 207, consulta en línea <http://www.iih.unam.mx/moderna/mapa.html>

contar con el constante apoyo de los pueblos que habían sido embestidos por el carrancismo.⁸ De tal forma, que esto permitiera se respetara la autonomía de los pueblos; lejos de las decisiones militares de los jefes surianos.

Casi a la par de que en Morelos se vivió un gobierno alterno a manos del General en Jefe, Emiliano Zapata, y que suscitó las leyes que ya mencionamos, el gobierno mexicano continuó con su proyecto de inclusión del sector indígena vía la educación rural, principalmente. Creándose así, desde fines del régimen del general Díaz, la Ley de Instrucción Rudimentaria de junio de 1911, que abrió las puertas a la discusión en torno a la enseñanza para los pequeños poblados. Varias ideas gestadas al interior de la ley sirvieron de modelo para algunas propuestas de un proyecto educativo zapatista, principalmente, durante los años de 1915 y 1916.

El tema de la enseñanza destinada a las pequeñas poblaciones fue pues, desde 1911 secundado por la opinión pública mediante foros, congresos, artículos y polémicas, hasta aproximadamente 1915. Baste recordar la polémica suscitada por Alberto J. Pani y Gregorio Torres Quintero, en torno a la pertinencia y eficacia de las escuelas rudimentarias. La educación rural era responsabilidad ahora del gobierno federal que trataba de volver real el precepto de obligatoriedad, pero que con la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1917, la tarea de abrir escuelas en los rincones más apartados del país quedaba a cargo del municipio, deteniéndose por un momento la federalización educativa, pero regresando con más fuerza en 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública. A partir de esta última fecha, la enseñanza rural cobró otras características como la puesta en marcha de las granjas escolares, en parte, como una aportación del nuevo sector que irrumpió en la escena política revolucionaria, el campesino. Quizá dicho proyecto ya estaba

⁸ Durante el año de 1916 se dio una expulsión de las fuerzas zapatistas del Cuartel General de Tlaltizapán a manos del general Pablo González, que comenzó una campaña de persecución contra los surianos y los pueblos. John Womack, *Zapata y la revolución mexicana*, México, siglo XXI editores, 2006, 415p.

contemplado por el Estado mexicano, sin embargo, indudablemente, dicha aparición lo volvía tan importante e inaplazable para las políticas públicas que no sería gratuito que de 1910 a 1940, aproximadamente, el discurso del “problema campesino” y su educación, fuera tema central dentro de la agenda de gobierno. Pero ¿qué ha dicho la historiografía al respecto y cómo se inserta en ella la propuesta educativa zapatista?

Balance historiográfico

La historiografía sobre Emiliano Zapata y el movimiento revolucionario suriano es abundante y ha sido abordada desde un punto de vista político, militar e incluso social, sin embargo, el aspecto educativo no ha sido estudiado a profundidad. Historiadores como Laura Espejel, Salvador Rueda, Arturo Warman y Felipe Ávila, por citar algunos ejemplos, han enfocado sus estudios sobre el aspecto político del zapatismo y dentro de esto, la organización del Ejército Libertador del Sur (ELS).⁹ En dicha historiografía, Felipe Ávila es el único que dedica una breve mención a las leyes de enseñanza creadas por el Consejo Ejecutivo de la Convención Revolucionaria, en su etapa zapatista, y nos señala el carácter técnico de éstas, es decir, la puesta en marcha de la instrucción agrícola, que caracterizaba su propuesta educativa. Consideramos que esta insuficiencia historiográfica sobre el contenido escolar, puede deberse a lo disperso de las fuentes zapatistas en torno al tema, y al carácter de su documentación que tiende hacia lo político.

En *Zapata y la Revolución Mexicana*, libro clásico dentro de la historiografía sobre el zapatismo, John Womack hace un estudio detallado del tema en donde intercala un análisis sobre la actuación del campesinado en Morelos y argumenta que este defendió su vida tradicional y por ello hicieron una revolución. Dicha investigación narra el proceso que siguió la lucha campesina representada por su jefe electo, Emiliano

⁹ En adelante (ELS)

Zapata, relatando principalmente, batallas y acciones llevadas por el Ejército Libertador del Sur, sin embargo, pese a la excelente investigación del autor, el estudio dedicado a la parte educativa es mínimo, pues la menciona como parte secundaria a la formación del Centro de Consulta para la Propaganda y Unificación Revolucionaria. Sobre dicho organismo, el autor nos señala que tuvo como objetivo explicar las declaraciones del Cuartel General a las juntas locales, el arreglo entre pleitos de vecinos y la obligación de mejorar las escuelas públicas con la finalidad de que éstas sirvieran como medio de difusión de las ideas revolucionarias. La hipótesis propuesta por Womack resulta ser muy interesante para nuestro estudio, ya que nos habla del complejo proyecto político que formó el Ejército Libertador del Sur y deja la puerta abierta a la discusión sobre diversas vertientes dignas de ser estudiadas; una de ellas, la educación, y para ser un poco más precisos, su vínculo con el Centro de Consulta Revolucionario. Así, consideramos que el estudio de las propuestas educativas necesita un análisis más amplio en el que se alcance a comprender mejor la función específica de sus órganos centralizadores, como el Ministerio de Educación y del Departamento de Justicia e Instrucción Pública, sus propuestas, y el esfuerzo del ejército suriano por organizar un sistema de enseñanza y político. Además, debemos agregar que en la obra de Womack no se alcanzan a distinguir y profundizar las características propias del Departamento de Instrucción, por lo que nos resulta prioritario darle un espacio a la parte escolar por sí misma y no secundaria al aspecto político.

El caso de Adolfo Gilly es similar al de Womack, pues en su obra señala a la educación como actor subordinado de las leyes y organismos políticos creados por el zapatismo. Dentro del análisis, menciona a las Asociaciones para la Defensa de los Principios Revolucionarios, formadas por parte de vecinos de los pueblos que tomaron en su mano la obligación de formar escuelas y crear redes de comités que hicieron el

papel del “partido campesino zapatista.”¹⁰ No obstante, lo educativo vuelve a ser dependiente a lo político, motivándonos a creer necesario darle un lugar por separado.

Por su parte, Alicia Hernández señala en *Anenecuilco, memoria y vida de un pueblo*, la importancia que tenía la educación, específicamente, en los pueblos morelenses; ella señala que sirvió para transmitir valores ciudadanos a través de las lecciones de historia patria. La obra añade al estudio de la educación la categoría de ciudadanía y el ejercicio de ella,¹¹ derivando de esto la siguiente pregunta: ¿Qué tipo de valores buscaban ser transmitidos en el denominado proyecto educativo zapatista? Sin embargo, a pesar de que reconocemos los aspectos de su investigación como importantes para nuestro tema, creemos necesario deslindarnos de su postura que señala que el discurso revolucionario siempre tuvo cabida dentro de las instituciones de gobierno y es más, que posterior a la Revolución Mexicana, su única vía fue la integración. De distinta forma, nuestra investigación propone que la relación de los pueblos morelenses y sus demandas hacia el gobierno federal y estatal, fue más compleja y valiosa para entender las negociaciones de los pueblos con el Estado-nación.

Hasta aquí lo dicho por la historiografía del zapatismo al respecto de la educación dentro del movimiento revolucionario campesino. Como hemos visto, ésta no ha considerado necesario explorar a fondo el papel que desempeñó la educación, pues ha privilegiado otras aristas del grupo insurrecto. Veamos ahora qué ha escrito la historiografía sobre la educación al respecto, que por ser más extenso, hemos decidido dejarla en segundo lugar en nuestro balance historiográfico.

El libro *Escuelas y maestros morelenses hasta el zapatismo*, de Carlos Gallardo, es hasta ahora, el único referente directo sobre el tema. Gallardo aborda la educación zapatista desde un enfoque dirigido a la forma como participaron los maestros:

¹⁰ Adolfo Gilly, *op. cit.*, p. 273.

¹¹ Alicia Hernández Chávez, *Anenecuilco. Memoria y vida de un pueblo*, México, El Colegio de México, FCE, 1993, p. 80-83.

revolucionarios o no, y da una visión monográfica del nombrado proyecto educativo del Ejército Libertador del Sur. Pese a ser un buen acercamiento directo al tema, elude cuestiones organizativas del zapatismo y su contexto, aunque lo considera como parte de la historia educativa de Morelos, y su función se centra en analizar las posturas asumidas por los maestros desde el Porfiriato, propuesta que nos parece general.

La historiografía sobre la educación ha dedicado pocas páginas a la investigación del tema, pero encontramos trabajos que lo tocan veladamente como Mary Kay Vaughan y Claude Fell, refiriéndose a él como un programa de enseñanza que serviría para mejorar la producción agrícola;¹² sin embargo, consideramos que la propuesta zapatista merece una mayor atención y caracterización de sus demandas por contener más puntos que pueden ser investigados; no deja de parecernos digno caso de estudio el esfuerzo hecho por las poblaciones campesinas para buscar una administración escolar, aún incluso durante el período de guerra. La importancia del texto de Mary Kay Vaughan, que dedica unos párrafos a la educación zapatista, reside en el hecho de que considera a los programas educativos nacidos de las fuerzas revolucionarias más populares (zapatismo y villismo), como parte de las propuestas educativas de la Revolución, reflexión que me lleva a la pregunta: ¿Se pueden considerar las demandas educativas zapatistas como una propuesta revolucionaria diferente del modelo educativo liberal?

Autoras como Elsie Rockwell afirman que durante los procesos educativos interactuaron varios agentes que se encargaron de configurar el proceso de enseñanza oficial, es decir, que grupos como el magisterio, las comunidades y poderes locales, entraron en un campo de negociación para definir los procesos escolares y configurar un

¹² Mary Kay Vaughan, *op. cit.*, p. 155, 156.

nuevo Estado.¹³ Para Rockwell, la importancia de la educación reside en su relación con el ejercicio político de un autogobierno; es decir, “lograr una escuela pública era un paso significativo en la lucha por la autonomía. Conseguir el rango de “pueblo” dependía entre otras condiciones, de contar con personas alfabetizadas, por lo cual era esencial tener escuela”.¹⁴ Considero esto relevante porque bajo tal argumento podemos pensar que la educación será un paso importante y necesario para el ejercicio del poder en los pueblos campesinos y la apertura de escuelas se volvió una demanda necesaria.

Rockwell reconoce la participación de las comunidades en las políticas federales como una continua negociación y ya no como simple o mera integración o absorción del Estado, hacia las propuestas locales. Esto nos permite un margen de acción más amplio ya que nuestra intención es destacar las respuestas de los pueblos organizados durante la etapa armada, con el caso zapatista y posteriormente, por los municipios morelenses vía las “Casas del Pueblo”, ante la política educativa rural. A pesar de que reconocemos que no tenemos los suficientes elementos para decir cuál o qué ley zapatista se cumplió en la práctica real de los municipios, pensamos que el designado proyecto educativo no debe ser calificado por su puesta en marcha o el triunfo de éste sobre el modelo de enseñanza oficial, sobre todo porque no fue un proyecto acabado o que contemplara una visión de todo aspecto educativo/cultural, ni tampoco denominado así por los protagonistas del movimiento revolucionario, sino referido y asignado por nosotros como una herramienta metodológica que nos permita explicar de una manera sistemática las diferentes medidas de enseñanza seguidas por el Ejército campesino. Las características del estado de Morelos vuelven a dicho ejemplo histórico algo muy digno de ser rescatado, ya que pese al gran trabajo que logra Elsie Rockwell con su obra sobre

¹³ Elsie Rockwell. *Hacer escuela, hacer estado, la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán, CIESAS; CINVESTAV, 2007, 406p.

¹⁴ *Ibidem*, p. 260.

Tlaxcala, las circunstancias poblacionales e insurgentes hacen del caso de Morelos particular.

Después de la revisión de toda esta heterogénea historiografía, podemos observar que aún existen algunos temas que no han sido completamente abordados, principalmente, alcanzamos a advertir dos: la exploración del papel que desempeñó la educación dentro del proyecto político del Cuartel General, que nos ayudaría a explicar cómo funcionaba la organización de éste, ya que si hablamos del proceso que siguieron las leyes y propuestas de enseñanza podemos hablar, inevitablemente, de una parte de la organización de las fuerzas de Zapata. El segundo se refiere a las propuestas particulares de los pueblos morelenses como respuesta a las políticas educativas rurales emanadas del gobierno federal. De dichas consideraciones se desprenden las siguientes preguntas: ¿Qué papel jugó la educación en el proyecto político del zapatismo? ¿Qué nos dicen las propuestas educativas sobre la organización política del Cuartel General? ¿Hubo alguna incidencia del nombrado proyecto educativo suriano hacia las políticas educativas rurales? ¿Cómo fue la política educativa rural para el estado de Morelos posrevolucionario, y la respuesta de los municipios ante ella?

Planteamiento del problema

El presente trabajo explora cuáles fueron las propuestas educativas zapatistas que puso en marcha el Ejército Libertador del Sur y su posible incidencia en la configuración de un sistema educativo rural posrevolucionario. Nos interesa caracterizarlas como un probable proyecto educativo y su vinculación con la organización política del Cuartel General zapatista, así como el seguimiento del proceso educativo rural, vía las Casas del Pueblo, ocurrido después del movimiento revolucionario suriano en el principal bastión zapatista –Morelos-.

Lo expresado anteriormente responde a la inquietud de entender la relación entre educación y la organización política del ELS, traducida como una respuesta ante las medidas rurales escolares del gobierno estatal y federal, posteriormente, el proceso que siguió la enseñanza en el campo de Morelos y la respuesta de los municipios ante la propuesta escolar posrevolucionaria.

La propuesta que se hace a lo largo de la tesis es aquella que privilegia la respuesta de los municipios y fuerzas zapatistas ante las políticas gubernamentales de enseñanza y, por último, consideramos aportativo el trabajo por exponer el caso específico de Morelos, estado que ha sido poco abordado en materia pedagógica.

La importancia del problema reside en que podemos obtener una visión sobre la forma en la que hacen educación y, por lo tanto, política los grupos populares y cómo sus reivindicaciones y necesidades propias inciden en la conformación del Estado nación, sobre todo en tiempos de irrupciones armadas. Conocer hasta donde nos sea posible, el margen de respuesta que tienen los pueblos ante las políticas de Estado. No es mi interés sumarme a la postura de la revolución institucionalizada, pues no hay que olvidar que la legislación zapatista se da durante el periodo armado de la Revolución Mexicana lo que le da la característica de ilegal, más no de ilegítima.¹⁵ Toda la legislación zapatista también responde a los tiempos de guerra que se vivían en el país.

Delimitación del tema

El espacio geográfico que trabajaré para esta investigación comprende los estados de Morelos (principalmente), Guerrero, Puebla y algunas regiones del estado de México. Esta zona responde a la característica de haber sido conocida como zona de influencia zapatista. El movimiento del Ejército Libertador del Sur (ELS) tuvo cuarteles militares y hasta en estos puntos de dichas latitudes, llegaron ciertas leyes del ELS. La

¹⁵ James Scott. *Los dominados y el arte de la resistencia*, México, Era, 2000, 314p; en este libro se presenta la idea de que en tiempos de conmoción política se abren espacios de autonomía para reivindicaciones propias de los grupos dominados.

delimitación también responde a un sentido pragmático de las fuentes halladas, pues la mayoría de ellas son originarias de los referidos estados.

El periodo que comprende nuestra investigación abarca los años de 1889, en el que se formulan los primeros Congresos Pedagógicos encargados de iniciar con las medidas de homogenización de la educación e incipientemente, la federalización, hasta los primeros lapsos de la vida posrevolucionaria, 1924, aproximadamente, que es el período en el que José Vasconcelos dejó la Secretaría de Educación Pública, y en donde se continuó con la configuración de un sistema educativo nacional y sector rural,¹⁶ vía las Casas del Pueblo puestas en marcha desde 1923. La enseñanza para el campo fue un tema retomado desde finales del Porfiriato, pero con los gobiernos posrevolucionarios, principalmente, fue prioridad.¹⁷ Por ello, creemos que el tema de la educación en pequeños poblados tiene un matiz diferente como demanda de la Revolución y de los diferentes grupos revolucionarios, como el zapatismo. La irrupción de nuevos actores políticos aceleró el proceso de inserción de dichos sectores indocampesinos.

Objetivos

- Identificar las diferentes propuestas educativas del Ejército Libertador del Sur (ELS) para analizar en qué forma se puede hablar de ellas como un proyecto educativo.
- Destacar la relación que existe entre la historia del Ministerio y Departamento de Instrucción del ELS, con el proceso que siguió el nombrado proyecto educativo y su organización política en el Cuartel General.

¹⁶ Claude Fell, *José Vasconcelos: Los años del Águila (1920-1925). Educación, cultura Iberoamericanismo en el México posrevolucionario*, México, UNAM, 2009, 742 p.

¹⁷ Mílada Bazant señala en su obra *Historia de la educación el Porfiriato* que la educación superior fue la más privilegiada durante dicho periodo. Mílada Bazant, *op. cit.*

- Identificar puntos o aspectos de incidencia entre la propuesta educativa de los surianos y las políticas educativas nacionales posrevolucionarias, para conocer la posible incidencia que tuvieron las primeras sobre las segundas.
- Distinguir las acciones en donde se pueden ver reflejadas las respuestas de los municipios morelenses ante la puesta en marcha de las políticas oficiales de enseñanza rural.

Hipótesis

- La serie de medidas educativas adoptadas por el Ejército Libertador del Sur conformaron un proyecto educativo que se tradujo en algunos puntos específicos y centrales, como fueron la formación de un Departamento de Justicia e Instrucción Pública, que a su vez, dependiendo de la etapa a la que se refiera, nos habla de la organización política del Cuartel General.
- La educación propuesta por los revolucionarios zapatistas retoma del discurso oficial algunas características de la educación liberal, desde el Porfiriato hasta la etapa armada, sin embargo, conserva rasgos propios sobre todo en lo concerniente a la participación directa del pueblo en la enseñanza, su principal demanda de abrir escuelas en los pequeños poblados y su vínculo con el autogobierno de los pueblos, pues tanto el Departamento de Justicia e Instrucción como los Centros de Consulta para la Propaganda y Unificación Revolucionaria, se dedicaban a administrar la política y la justicia de las comunidades, en un ejercicio político de abajo hacia arriba.
- Las propuestas de enseñanza de los surianos como parte de las demandas emanadas de los pueblos, llamaron la atención sobre las necesidades en dicha materia y fueron negociadas con el gobierno federal que centró su atención en

algunos puntos; tales como la apertura de escuelas en zonas rurales y la instalación de las granjas escolares en las Casas del Pueblo.

- La educación posrevolucionaria en el estado de Morelos fue bien recibida por los municipios, ya que otras demandas como la agraria habían sido medianamente resueltas. La población participó en las Casas del Pueblo con una proporción considerable de asistencia escolar.

Metodología

El procedimiento llevado a cabo en el presente trabajo se basó principalmente en el análisis del marco legislativo zapatista, así como de las prácticas concretas revisadas a través de la correspondencia de Zapata con los maestros, en ellas se puede advertir la situación o circunstancias cotidianas que estos últimos enfrentaron y, sobre todo, su vínculo con el jefe suriano y el gobierno zapatista.

Comparé las propuestas educativas durante el régimen previo a la revolución, particularmente las que se refieren a la educación rural y de primeras letras, para después cotejarlas con las del Ejército Libertador y con el denominado proyecto educativo Vasconcelista. Así, analizamos sus diferencias y similitudes para saber si hubo incidencia zapatista en el proceso de configuración de un sistema educativo nacional.

Observé cuántas de las acciones educativas del ELS pueden caracterizarse como parte de un proyecto educativo y metodológicamente construimos a través de estudiosos de la educación, nuestra propia definición de lo que es éste. Un proyecto educativo vamos a entenderlo como una serie de medidas administrativas y legislativas bajo un objetivo en común.¹⁸ Algunas de las características que dan dichos investigadores para

¹⁸ “El término “proyecto” indica, pues, una iniciativa personal u oficial, independientemente de su discusión o aprobación en el recinto legislativo y de su consiguiente ejecución en la práctica. Los

conformar un proyecto son: la existencia de un órgano regulador de la educación, un objetivo en común, una legislación, planes de estudio, infraestructura, pedagogía, etc.¹⁹ En el caso zapatista, su denominado proyecto educativo no debe ser cuestionado por la puesta en marcha o la plena realización del mismo, tampoco ser considerado totalmente acabado, sino valorado en función de los decretos y las medidas adoptadas en él, ya que éstas reflejan un interés y propósito de educar a las poblaciones campesinas; además de ser un esfuerzo por administrar un gobierno político alterno. También, abordaremos el caso de seis municipios morelenses en relación con el funcionamiento de las Casas del Pueblo, tratando de ahondar sobre las respuestas que dieron los primeros ante su implementación. Nos parece importante señalar que dichos ejemplos fueron escogidos dentro de un total de 13 casos municipales. Los seis referidos fueron seleccionados por parecernos los más representativos en cuanto a la calidad de la información.

Como modelo interpretativo de nuestro caso, en el presente trabajo se retoma a Francois Xavier Guerra, quien introduce las categorías de tradición y modernidad para explicar los sucesos revolucionarios de 1910.²⁰ Guerra señala que la educación ejerció un papel importante en la transmisión de valores modernos como el de ciudadanía, y pone de manifiesto la relación que hay entre el ejercicio de la toma de decisiones en materia de gobierno y de educación, pues debido a los embates de la modernidad no sólo las tierras comunales fueron perdidas, sino que también las escuelas habían sido quitadas a los municipios y centralizadas por los gobiernos estatales. Además agrega un punto muy importante que nos permite explicar las acciones educativas zapatistas. El autor dicta que la eminente modernidad llegó a privilegiar el Estado como un ser

proyectos, con seriación estructurada de materias (currículo), llegaron a convertirse algunas veces en notables planes de estudios, mientras que otros no pasaron de ser meros intentos desprovistos de realización alguna. Ernesto Meneses, *Las tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, tomo I, México, edit. Porrúa, 1983, p. 3.

¹⁹ Véase a Arturo Meneses Morales, *op. cit.*, Carmen Ramos Escandón, *Planear para progresar: planes educativos en el México Nuevo 1820-1833*, México, UPN, 1994, 220 p. y Antonio José Aguilar y Alberto Black, *Planeación escolar y formulación de proyectos*, México, Trillas, 1977, 305p.

²⁰ Francois Xavier Guerra, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, México, FCE, 1988, tomo I.

omnipotente y que intentó terminar con todo tipo de organismo que pudiera hacerle frente.

Para complementar la idea de Guerra, retomamos la lectura de Antonio Annino, en la que destaca el uso de la categoría de ciudadanía, pues consideramos que es aquí donde se vuelve importante el referido proyecto educativo del Ejército Libertador. Para Annino, a lo largo de la historia liberal, tomando como punto de partida la carta gaditana, se abre una brecha jurídica que es tomada por la organización de los “pueblos” para ejercer un espacio de autonomía. Así, los pueblos se valieron de categorías liberales como la de ciudadanía para reivindicar sus propias demandas y hacer respetar el gobierno de sus territorios.²¹ Por ello, consideramos que no es indispensable calificar las medidas zapatistas por la autonomía o similitud de sus propuestas con respecto a las hechas por la educación liberal, pues si bien a simple vista nos pareciera que son exactamente iguales ambos planteamientos, podemos rescatar que lo interesante y digno de destacar es el uso que dieron dichos pueblos insurrectos a las categorías liberales para demandar sus propias necesidades y, finalmente, seguir conservando su forma heredada de vida, o en palabras de John Womack: es la historia de unos campesinos que no querían cambiar y por eso hicieron una revolución.

Para Arturo Warman, en su obra *Y venimos a contradecir*, la sociología del campesino es entendida por modelos explicativos en donde las relaciones sociales se entienden en función de la unidad comunitaria, así, el autor centra su estudio en un aspecto antropológico al considerar más las relaciones de parentesco como explicativas

²¹ Antonio Annino, “Ciudadanía “versus” gobernabilidad republicana en México. Los orígenes de un dilema” en Hilda Sabato (coord.), *Ciudadanía política y formación de las naciones: perspectivas históricas de América Latina*, México, El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica, 1999, 449 pp. Un discurso que también ha privilegiado dicha discusión en torno al uso de categorías liberales como la de “ciudadanía” es la obra de Alicia Hernández Chávez, *Anenecuilco...op. cit.* Solamente queremos señalar que nos separamos de la autora con respecto a la visión de institucionalización de las demandas de los pueblos, ya que su propuesta integra a dichas dentro de las instituciones liberales que les dieron cabida.

de la organización del ELS.²² Dichas relaciones sustentan la hipótesis para entender al Ejército zapatista como una “liga de pueblos en armas”. Por lo que usamos esta categoría para sostener que las propuestas educativas emitidas por el Ejército suriano son demandas emanadas de las comunidades de Morelos y, a su vez, deslindar la posible autoría de la legislación escolar del sector “intelectual” zapatista.

Siguiendo con los aportes metodológicos e interpretativos de Warman, retomo el concepto de autonomía de los pueblos que nos ayuda a entender la unidad que dio a las diferentes regiones estatales, el ideario político del ELS. En su ensayo “El proyecto político del zapatismo”, como él mismo señala: “... posee autonomía para organizar la producción, tienen funciones políticas y de gobierno y poder armado. *En esta concepción, la idea de pueblo o de comunidad agraria no es la de una localidad geográfica sino la de una unidad social de clase que asume una organización partidaria*”.²³ Se busca entender cómo ejercen los pueblos su autogobierno y desde ahí, hacen las reivindicaciones necesarias para el desarrollo comunitario. La enseñanza va implícita en ello. Así también, retomamos la idea de Elsie Rockwell que señala que dentro de las etapas revolucionarias los órdenes hegemónicos se rompen para dar paso a propuestas, muchas de ellas autónomas o no.

Fuentes

La investigación contempló principalmente la consulta de los siguientes archivos y fondos: del Centro de Estudios de Historia de México, Grupo Carso, consulté el fondo Jenaro Amezcua, personaje que concentró principalmente los asuntos exteriores del zapatismo, ya que fue comisionado para llevar juntas en Estados Unidos y posteriormente en la Habana desde donde se le dio la tarea de difundir los principios del

²² Arturo Warman, *Y venimos a Contradecir*; México, ediciones La casa chata: *los campesinos de Morelos y el estado nacional*, 1ª ed., México, Centro de Investigaciones Superiores del INAH, ediciones de la Casa Chata, 351 pp.

²³ Arturo Warman, “El proyecto político del zapatismo” en Friedrich Katz, *Revuelta, rebelión y revolución, la lucha rural en México del siglo XVI al siglo XX*, México, Era, 1988, p. 302.

movimiento campesino. El archivo del Cuartel General fue dividido entre sus más allegados generales, entre ellos Amezcua, quien recibió documentación prioritariamente internacional, pero también de asuntos políticos del Cuartel del Ejército del Sur. Dicho fondo es muy importante por encontrarse, de manera complementaria, legislación que no encontré en el Archivo Histórico de la UNAM, como las tres primeras leyes educativas durante el gobierno Convencionista. Del citado segundo repositorio consulté el fondo Gildardo Magaña, en él se encuentran documentos muy valiosos ligados a la organización del Cuartel General. Gildardo Magaña fue el sucesor del jefe suriano a la muerte de éste en 1919, por ello, en él se concentró toda la documentación oficial del grupo rebelde. Resulta ser una fuente fundamental para hablar sobre el Centro de Propaganda y Unificación Revolucionaria y algunas juntas locales.

En el Archivo General de la Nación los fondos Emiliano Zapata, Genovevo de la O, Colección del Ejército Libertador del Sur, Convención Revolucionaria, Colección Revolución, proporcionaron la parte de los casos concretos y orientados en mayor medida a los años de 1915, para el caso de 1917, se retoma de ahí la correspondencia directa de las autoridades municipales con el Ejército Libertador. En estos fondos encontramos prioritariamente, correspondencia, que nos ejemplifica cómo se pusieron en marcha las propuestas educativas. Si bien, la documentación encontrada sobre la educación zapatistas es poca, consideramos que es suficiente para reflejar esa parte del movimiento suriano. Creemos que ejemplifica de una manera digna dicha postura del zapatismo y que su escasez se debe, entre otras razones, a que las batallas y la esfera política, por supuesto, el agrarismo, es lo más cuantificable dentro de la documentación del ELS.

También recurrimos a la consulta del archivo Histórico y de Concentración de la SEP, especialmente fue importante el Ramo Concentración documental, que alberga

información muy importante correspondiente a los seis casos municipales de Morelos en el año de 1924, presentados en el último capítulo. Dicha información, es oportuno señalar, se encuentra mucho mejor sistematizada y seriada en comparación con la zapatista, por lo que nos fue de más fácil manejo e incluso, pudimos formar cuadros comparativos con ella.

Para hablar sobre la historia del estado morelense acudimos a una revisión hemerográfica que contempló la revisión del Periódico Oficial del estado de Morelos comprendido en un rango de 1883 a 1910 que nos ayudó a conocer mejor el contexto legislativo de la enseñanza en Morelos.

La bibliografía secundaria de obras como la de John Womack para el caso zapatista y en materia educativa Mílada Bazant, Elsie Rockwell, Engracia Loyo, entre otros, sirvieron de soporte para la reconstrucción del contexto. Hicimos uso de algunas memorias, leyes y decretos guardados en compilaciones, principalmente para el primer capítulo, para retomar el discurso oficial sobre las resoluciones de instrucción en el periodo Porfiriano.

Antes de comenzar a describir la organización de nuestra investigación, queremos hablar sobre las dificultades que encontramos en nuestro trabajo y que básicamente derivan de nuestra búsqueda y selección de fuentes. Empecemos por decir que el estado de Morelos ha despertado poco el interés de la historiografía de la educación. La escasez de bibliografía educativa fue un conflicto que se nos presentó y tuvo que ser resuelto y complementando con un arduo trabajo de archivo. En cuanto a éste, vale la pena destacar que el material de archivo también nos resultó difícil de sistematizar, analizar y organizar, lo que principalmente se hizo patente en el segundo capítulo de nuestra tesis, ya que la información con la que se contó era sumamente heterogénea. Esto se debió quizá a que el tema educativo dentro de las fuentes zapatistas

es escaso pero sustancialmente importante y que en ocasiones refleja muchas piezas fraccionadas e inconexas, por tanto, hubo que realizar la labor de armar lo que parecía un rompecabezas de acontecimientos. No obstante, ciertas lagunas quedaron dentro de dicha información, las cuales, tuvieron que ser resueltas mediante bibliografía general o regional, como se dijo, un tanto escasa. La parte última de nuestro tercer capítulo tuvo mayor orden y más fácil manejo, por encontrarse organizada la información por la Secretaría de Educación Pública, motivo que nos permitió inclusive manejarla a través de cuadros descriptivos. Me gustaría decir con respecto a los tropiezos del trabajo, que procuramos responder cuestionamientos en torno a la educación rural y los pueblos morelenses, sin embargo quedaron muchas preguntas abiertas que pensamos responder en futuras investigaciones o despertar el interés de colegas en ellas.

La dificultad metodológica a la que nos enfrentamos tuvo que ver con poder separar las voces de los distintos actores que participaron en dicho proyecto de educación. Así, para el capítulo zapatista, podemos decir que tratamos de rescatar y privilegiar las demandas de los pueblos, algunas veces reflejadas dentro de las leyes del Ejército Libertador del Sur, pero también estamos conscientes de que dichas normas fueron elaboradas, principalmente, por el sector intelectual del ejército suriano y que como tales no necesariamente significan un reflejo de la realidad o la puesta en marcha de las mismas. Asimismo, nos fue complicado separar las peticiones propias de los pueblos de influencia zapatista, especialmente en Morelos, de las propuestas emanadas por el Cuartel General del Ejército Libertador. Pese a ello, creemos que no resultaba necesario establecer una dicotomía entre ambas, por parecer claro que dichas instituciones –municipio y Ejército Libertador del Sur- fueron siempre complementarios.

El discurso oficial del gobierno no tuvo mayor problema en ser identificado y presentado. Rescatándolo de igual forma vía leyes, memorias, congresos o debates educativos, consultamos dicho discurso, agrupado en compilaciones documentales que nos ayudaron a un mejor acceso, que de ser consultado en otra forma hubiera vuelto inagotable nuestra búsqueda. Quizá con ello asumimos la responsabilidad de que nuestro trabajo aparente tener una fuerte base en bibliografía y no en documental.

La información referida por los maestros rurales en las Casas del Pueblo, de ella podemos decir que se contó con la ventaja de su organización previa por la Secretaría de Educación lo que nos facilitó su manejo y cuantificación para poder observar las distintas voces. En el caso de la participación municipal, tuvimos cierto problema al rescatar el discurso de los vecinos de una forma directa, por lo que su voz, tal vez un poco velada, se recuperó vía los misioneros rurales.

Organización de la tesis

El trabajo está organizado de manera cronológica y que parte de explicar la situación general –contexto nacional- pasando por la denominada zona zapatista, hasta aterrizar a la particularidad del estado de Morelos, principalmente, esto también responde a un ejercicio comparativo de las transformaciones ocurridas dentro de la educación rural en tres momentos: porfiriato, revolución y época posrevolucionaria. Intentamos realizar una comparación en todo momento que nos sirviera de parámetro con las medidas de enseñanza formuladas por el zapatismo, para poder distinguir las posibles rupturas y continuidades.

En el primer capítulo abordamos la educación primaria elemental durante el Porfiriato, iniciando desde las reformas logradas en el primer Congreso Pedagógico de 1889-1890 hasta 1910. Explicamos parte de sus logros, así como la formación de los maestros que trajeron consigo los congresos pedagógicos y centrando nuestra atención

sobre todo en la educación rural. Buscamos mostrar el panorama educativo que se legisló para las pequeñas localidades, destacando en dichos puntos el discurso oficial retomado de las leyes y decretos gubernamentales y dejado un poco de lado por la historiografía.

El segundo capítulo analiza las diferentes propuestas educativas zapatistas con el fin de identificarlas con elementos o características que pudieran indicarnos su comprensión como un proyecto educativo. Estos elementos son: su órgano centralizador, el Ministerio de Instrucción y posteriormente el Departamento de Justicia e Instrucción Pública, el tema de la apertura de escuelas, sus maestros, el municipio que fue el encargado de sostener la mayoría de las decisiones escolares, de las finanzas y mantenimiento de los planteles escolares, así como las Asociaciones de Defensa de los Principios Revolucionarios organizadas por su Centro de Consulta para la Propaganda y Unificación Revolucionaria. Las principales etapas que analizamos son de 1915 a 1916 y luego, con el cambio de organización interna del Cuartel General, de 1917 a 1919.

El tercer capítulo aborda de manera puntual los debates en torno a la educación rural –y sus diferentes acepciones-, que iniciaron con la ley de instrucción rudimentaria de 1911 y concluyeron en 1923 con el proyecto de educación rural de Vasconcelos y la posible influencia del zapatismo. En consecuencia, revisamos la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, subrayando el tema del vínculo entre educación elemental y municipios. Por último, damos paso a la respuesta de los seis municipios morelenses ante las medidas educativas de la Casa del Pueblo, instrumento de la política educativa oficial; en ellas pudimos distinguir algunas voces populares como la de los maestros rurales y gente de la comunidad.

CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN PRIMARIA ELEMENTAL EN EL PERIODO PRERREVOLUCIONARIO (1889-1910)

El proceso modernizador que se vivió durante los años del Porfiriato, comenzó a verse reflejado en todos los aspectos del régimen, por mostrar un ejemplo ocurrido en el estado de Morelos, las grandes haciendas azucareras hicieron una fuerte inversión en la actualización de las técnicas agrícolas.²⁴ El plano educativo no fue la excepción, y con los congresos pedagógicos de 1889-1890, y 1890-1891, convocados por el Ministro de Instrucción Joaquín Baranda, se buscó dar homogeneidad a dicho sistema y, con esto, modernizarlo en cuanto a los planes de estudio, la metodología y la igualdad de la enseñanza. El llamado que hizo el ministro de instrucción, Baranda,²⁵ a los representantes de los estados para que discutieran y llegaran a acuerdos, se manifestó después en las acciones que tomaron éstos con base en lo convenido de los Congresos.

Los referidos congresos pedagógicos fueron de suma importancia para la política porfiriana; en ellos se llevaron a cabo serias discusiones sobre temas tan relevantes como la uniformidad de la educación, su obligatoriedad²⁶ y, por tanto, para el caso que nos compete, el fomento a la enseñanza rural, pero ¿Por qué durante el régimen de Porfirio Díaz se emprendió un esfuerzo por la educación rural? ¿Qué volvía tan importante a éste ámbito? Considero que una posible respuesta a estas interrogantes, proviene de las condiciones de México para finales del siglo XIX y principios del XX;

²⁴ “La centrífuga que sustituyó el tradicional sistema de “purga”, los sistemas industriales de vacío, la introducción del vapor como fuerza motriz de grandes molinos, el “decauville”, el ferrocarril, las obras hidráulicas para aumentar la superficie de regadío, trastornaron el esquema productivo de las haciendas”. Horacio Crespo, “Modernización económica y conflicto social. Los orígenes del zapatismo” en *Zapatismo: Origen e historia*, México, INEHRM, 2009, p. 58.

²⁵ Joaquín Baranda fue designado ministro de Justicia e Instrucción Pública desde la presidencia de Manuel González en 1882 y durará en el cargo hasta 1901, año en el que entrará Justo Sierra. Dicha salida originada por la enemistad con el secretario de Hacienda José Yves Limantour, para mayor referencia sobre una posible causa del conflicto del ministro de Hacienda y el ministro Baranda véase: Miguel E. Soto, “Precisiones sobre el reyismo. La oportunidad de Porfirio Díaz para dejar el poder.” en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea en México*, volumen 7, documento 83, consultado en línea el 5 de septiembre de 2001, <http://www.historicas.unam.mx/moderna/ehmc/ehmc07/083.html>

²⁶ Desde la ley juarista de 1867 se decreta la obligatoriedad en la educación, sin embargo, para fines del Porfiriato se busca lograr dicho objetivo buscando los medios para lograrlo.

siendo éste, principalmente, un país rural que buscó llevar a la población al camino del “progreso”, entendido este como la tecnificación, los avances científicos y conducir a la población hacia una educación uniforme.

Sin embargo, debemos aclarar que las discusiones referentes a los temas educativos rurales no resultan del todo novedoso para este periodo, pues desde el comienzo de la vida independiente se había planteado la cuestión sobre la instrucción del indio.²⁷ La educación en el campo contemplaba sólo una parte de la enseñanza de los pueblos, rancherías y toda aquella población menor a 2000 habitantes, entendido esto último como educación rural. La instrucción de los pueblos estará presente en la ley de 1891, incluso desde la de 1888, que aunque sólo tenía obligatoriedad en el Distrito Federal y territorios, sirvió como “modelo” al que tomaron en cuenta los demás estados.²⁸ La historiografía de la educación ha puesto principal interés en señalar cuáles fueron algunas de las características de ésta, destinada a los pequeños poblados. Siendo el tópico más recurrente el de la centralización de los recursos administrativos y económicos desde los niveles estatal y federal. Pero veamos como lo refieren las autoras para los diferentes estados.

La lectura de Mílada Bazant, *En busca de la modernidad: procesos educativos en el Estado de México* nos muestra que, para el caso del Estado de México durante el periodo porfiriano, en materia de enseñanza se hicieron notables esfuerzos para los municipios, pero no para los más pequeños; propone la hipótesis de que la administración mexiquense no tuvo otra alternativa más que centralizar los recursos educativos. Sin embargo, esto no resultó un problema en detrimento de la enseñanza del

²⁷ Dorothy Tanck en su obra *Pueblo de indios y educación en el México Colonial*, nos dibuja un detallado panorama sobre el cambio de estructura política y sobre todo económica, en los pueblos de indios, pues con la creación de los ayuntamientos constitucionales en 1812, los bienes de comunidad pasan a formar parte del ayuntamiento, y las escuelas que eran financiadas por estas cajas, ahora pasaron a ser obligación de éste. Dorothy Tanck de Estrada, *Pueblos de indios y educación en el México Colonial*, México, El Colegio de México, 1999, 665p.

²⁸ Mílada, Bazant (coomp.), *Debate pedagógico durante el Porfiriato*, 1ª edic., México, El Caballito, SEP cultura, 1985, p. 10.

campo. La referida obra deja en claro que la educación rural fue beneficiada por algunos gobiernos estatales y que sería un argumento falso decir que no se hizo nada por la educación de los pueblos. La autora muestra una postura oficialista que se ve reflejada al asumir que el gobierno no fue de ninguna manera paternalista, ya que *exigía* de las comunidades el interés por su educación, aunque no entra en el estudio de estas últimas y de sus propuestas o demandas.

Obras recientes como la de Ariadna Acevedo aportan un análisis comparativo de tres estados de la república: Tlaxcala, Puebla y el Estado de México. Por ejemplo, la autora nos presenta, con base en su estudio del caso poblano, la hipótesis bien sustentada de que el Porfiriato hizo un buen esfuerzo por abrir escuelas en pequeñas poblaciones (aunque, como se escribe en su obra “Muchas escuelas y poco alfabeto”, no olvidemos los planteles que fueron abiertos por los propios municipios), que llegaron a representar un número considerable. Sin embargo, para ella, existieron varios factores que impidieron alcanzar un alto índice de alfabetización, lo que comprueba su hipótesis, basada en Fracois Furet y Jacques Ozouf, de que “la expansión escolar no necesariamente trae un aumento de la alfabetización, y la historia de la alfabetización no se limita a la historia de la escuela”.²⁹ La citada obra de Acevedo nos parece tener un problema fundamental para nuestra investigación, ya que como mencionamos, busca valorar en justa dimensión la apertura de escuelas que hubo durante el periodo de Díaz y su repercusión en la alfabetización. No obstante, centra su estudio en la sierra norte de Puebla que responde a características particulares, como un alto índice de población indígena, de ahí la importancia de la alfabetización en lengua materna. Alcanzamos a

²⁹ Ariadna Acevedo Rodrigo, “Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el Porfiriato, México, 1876-1910), en Alicia Civera Cerecedo, Juan Alfonseca Giner de los Ríos (coords.), et al., *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano siglos XIX-XX*, México, El Colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa, 2001, p. 77.

percibir que para el periodo estudiado existe una ambigüedad en el discurso de pedagogos y legislativo, en torno a quiénes conforman la población el campo.

En el caso de Elsie Rockwell, quien destaca un aspecto importante del estado de Tlaxcala en donde la instrucción vivió un matizado proceso de centralización de recursos y administrativa. Ella sostiene la idea de que en la conformación del nuevo Estado posrevolucionario intervinieron varios sectores de la sociedad, entre éstos los pueblos, que contaban con una larga tradición educativa, pues contar con una escuela era una señal de buen gobierno. Analiza no sólo las medidas educativas rurales asumidas por el gobierno estatal, sino que lo novedoso del estudio radica al reconocer y estudiar las negociaciones de las comunidades ante las políticas de enseñanza.

Los estados de los que se han ocupado los historiadores de la educación han sido -como vimos- el Estado de México, Tlaxcala y Puebla, y dentro de las obras generales se encuentran las de Mílada Bazant y Meneses Morales, sin embargo, un estudio que ahonde sobre la parte educativa en el estado de Morelos ha quedado pendiente. Pocas han sido las obras dedicadas a la instrucción en este estado suriano, entre ellas podemos citar las de Valentín López González y Carlos Gallardo. La primera con la temática de la educación superior y la segunda enfocada a la situación del magisterio, esta última es digno de mencionar que considera a la educación zapatista como parte de la historia escolar del estado. Pese a ello, la instrucción primaria elemental destinada a los pequeños poblados no ha sido objeto de minucioso análisis, por ello, esta primera parte capitular también tiene la función de servir como apartado introductorio que permita contextualizar en el capítulo segundo la propuesta educativa de las fuerzas de Zapata.

Por lo tanto, derivadas de los expuestos problemas historiográficos nos surgen varias interrogantes que nos proponemos resolver en el presente capítulo, entre ellas: ¿Qué características tuvo la educación elemental y rural en el Porfiriato? ¿Fue suficiente

la enseñanza elemental impartida para los pequeños poblados? ¿Cómo fue la educación primaria elemental en el estado de Morelos?

En el presente capítulo me propongo explorar el funcionamiento y las características particulares de la educación primaria rural durante el porfiriato, tratando de desatacar, hasta donde nos sea posible, las políticas educativas morelenses. Como Ariadna Acevedo sugiere, son necesarios trabajos regionales que aborden “la situación de los aparatos educativos que fueron emergiendo en los distintos estados...”.³⁰ En este último punto reside la relevancia de trabajar con el estado Morelos, pues se cuenta con pocas investigaciones sobre éste y su importancia durante el periodo armado es muy significativa por originarse ahí un proyecto de gobierno alterno.

Pondremos principal atención en aquéllos aspectos que nos permitan compararlos con los puntos que propone la educación zapatista; por ejemplo, las características de la educación primaria elemental, para aterrizarlas en la educación rural y su apertura de escuelas, así como la relación municipio y centro de enseñanza. La formación de maestros, pues la preparación de éstos fue un tema importante para el régimen porfiriano al abrirse la Escuela Normal para Varones del Distrito Federal, que tuvo un carácter Nacional.³¹ Al final del capítulo abordaré el caso específico de la

³⁰ Ariadna Acevedo, “Muchas escuelas y poco alfabeto...”, *op. cit.*, p. 78.

³¹ La anterior formación de los maestros quedaba a cargo de algunas Academias Pedagógicas, ejemplo de esto fue la que abrió sus puertas en el Estado de México desde 1871. Desde 1867, el presidente Juárez decretó una ley para reglamentar las escuelas normales, aún a pesar de que en el D.F. no existía ninguna. La Escuela Nacional Secundaria de Niñas, la Escuela de las Vizcaínas y la Escuela Nacional Preparatoria eran algunos recintos en donde se impartían cursos de pedagogía. Mílada Bazant, *En busca de la modernidad: procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*, México, El Colegio Mexiquense, El Colegio de Michoacán, 2002, 349 pp. Véase también Luz Elena Galván Terrazas, *Los maestros de ayer (Un estudio histórico sobre el magisterio: 1887-1940)*, México, la Casa Chata, 1981, 151pp. En el caso de la formación de maestros para el estado de Morelos, a partir de 1872 abre sus puertas el Instituto Literario y Científico de Morelos y entre las profesiones impartidas estaba la normal de maestros de primaria, para 1878 la pertinencia de dicho Instituto es cuestionada en el Congreso del Estado de Morelos y llegando a una no favorable discusión. Éste fue cancelado. La educación del profesorado quedó a cargo del Instituto Pape Carpentier, de carácter privado pero que contó con el apoyo del gobierno estatal. Funcionó de 1881 a 1912. Valentín López González, *Historia de la educación superior en el estado de Morelos 1870-1953*, México, Gobierno del estado de Morelos, 1992, 182 pp.

situación instructiva en Morelos, sin embargo, a lo largo del capítulo haré algunas referencias que me permitan establecer ese vínculo.

Las fuentes consultadas serán algunas memorias de la época recuperadas en compilaciones, como el *Debate pedagógico durante el Porfiriato* por Mílada Bazant, en el que nos presenta textos de Justo Sierra, Joaquín Baranda, Francisco G. Cosmes, entre otros. También haré uso de algunas leyes de instrucción, principalmente aquéllas que tuvieron mayor injerencia en la educación, como la ley de 1888 y 1891. Recuperaré algunos cuestionarios de los congresos pedagógicos, específicamente del 1er Congreso y que fueron publicados por la imprenta del Gobierno Federal y algunas otras compilaciones como el *Congreso Nacional de Instrucción Pública. Dictamen sobre escuelas rurales*, editado por la imprenta de “El Partido Liberal”. Por el tipo de fuentes sobre las que nos basamos, la historia institucional parece ser un elemento recurrente en nuestra investigación, sin embargo, con el fin de balancear nuestra perspectiva, haremos uso también de obras historiográficas que destacan sobre todo el papel de los pueblos.

1.1 LA EDUCACIÓN PRIMARIA ELEMENTAL³²

Un primer cambio acontecido en el periodo porfiriano fue en sus métodos de enseñanza. La instrucción de la lecto-escritura ahora sería de tipo simultánea³³ y anterior a este método, se enseñaba primero a leer y después a escribir,³⁴ derivando en que muchos alumnos aprendiesen a leer únicamente. Esta metodología significó un elemento de modernidad durante el régimen de Díaz que, como Ariadna Acevedo señala, junto con

³² Hemos decidido enfocar más nuestro trabajo al aspecto de las ideas pedagógicas modernas del régimen de Díaz por ser éstos donde encontramos más cambios, sin embargo no abandonamos los datos institucionales que han referido varios autores para hacer la recuperación histórica del periodo.

³³ En 1900, el 18.63 % de la población sabía leer y en 1910 el 21.58%. Francois Xavier Guerra, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, tomo I, México, FCE, 1988, 450p.

³⁴ El procedimiento simultáneo se aplicó por primera vez en el país en la Escuela Modelo de Orizaba en 1883 bajo la supervisión del profesor Enrique Laubscher.

la creación de las primeras escuelas normales³⁵ y la sustitución de libros de texto que ya no era necesario memorizar, representaron una característica de una nueva política educativa.

El sistema empleado en el aprendizaje de la alfabetización era de cuatro formas: el individual, que consistía en hacer que cada niño supiera leer y escribir separadamente. El simultáneo, en donde se formaban diferentes grupos de niños, según su grado, y se les enseñaba a leer, escribir, calcular y recitar por secciones. El simultáneo mutuo en el que se dividía a los niños por grupos, según su grado de conocimiento, y se les adjudicaban a monitores o alumnos de grados superiores; y finalmente, el sistema mixto en donde se empleaban los tres anteriores de forma simultánea pero de acuerdo a las necesidades del maestro.

En el estado de Morelos el porcentaje de población que sabía leer era en 1900 de 2.88% y en 1910, 2.74%; la población que sabía leer y escribir era de 19.27 % en 1900 y de 23.58%, en 1910. Por lo que podemos ver en el porcentaje, es muy poca la alfabetización del estado, pues como varios autores señalan (entre ellos Mílada Bazant, Moisés González Navarro), también el proceso educativo no fue el mismo de la zona norte a la zonas sur de la República, un elemento para esta distinción, como señalan los referidos autores, fue dependiente a la cantidad de población indígena.

Según la ley Federal de Instrucción Primaria de 1888 aplicada en un principio al Distrito Federal y sus territorios, se dividía ésta en primaria elemental cursada en cuatro años y superior en dos años. La educación primaria superior se distinguió de la educación elemental a partir de la ley sobre enseñanza obligatoria de 1888. En el Distrito Federal, en los territorios y en los estados se siguió la reforma considerando a ésta como enseñanza secundaria.

³⁵ Ariadna Acevedo Rodrigo, "Muchas escuelas y poco alfabeto...", *op. cit.*, p. 74. La primera escuela normal fue la lancasteriana creada en la 2ª mitad de 1823, para 1824 se funda una escuela normal en Oaxaca y para 1828 en Guadalajara.

Dicha norma legislativa asentaba lo siguiente:

Art. 1º.- Establecer en el D. F. dos escuelas de instrucción primaria elemental, una para niños y otra para niñas o una sola mixta por cada 4,000 habitantes al menos. *Estas escuelas estarán a cargo de los municipios para administrar los fondos y nombrar los maestros* (se prescribe sean titulados de las escuelas normales oficiales o personas aptas quienes serán reemplazadas por normalistas, luego que éstos se presenten); *prescribir que los municipios se sujeten a las normas de esta ley en exámenes, métodos, textos, instalaciones, mobiliario, etcétera; subvencionar el presupuesto en caso de necesidad, organizar la inspección de fondos y cuidar se cumplan estrictamente los preceptos de la ley...*³⁶

Podemos ver que una de las intenciones durante el régimen del General Díaz, como muestra una parte de la cita anterior, fue continuar con la disminución de poder al municipio en las decisiones escolares y, sobre todo, en la captación de impuestos para las escuelas. Las resoluciones a cargo del municipio serían las menos, pues las enfocadas a las cuestiones administrativas y de planeación estarían sujetas a el gobierno federal, sentando las bases para la federalización.³⁷ Cabe hacer la aclaración de que estudios recientes sobre historia regional de la educación, señalan que no todo el país centralizó sus recursos educativos, pues para el caso del estado de Puebla, no se siguió la misma política "...la centralización educativa fue mucho más limitada y el número de escuelas rurales aumentó gracias al impuesto de captación dedicado a las escuelas (contribución de Chicontepec), el cual continuó siendo administrado por las municipalidades."³⁸ El ayuntamiento siguió con la tarea de nombrar a los maestros y de administrar los fondos de las escuelas, la ley fue también muy clara al establecer que los municipios debían de estar sujetos a las normas de esta legislación en cuanto a exámenes, métodos e incluso, aunque se le otorgaba el poder de nombrar a los maestros,

³⁶ Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, p. 360. (el subrayado en cursivas es mío)

³⁷ Para ver una historia detallada sobre el proceso y debate de la federalización iniciado a finales del Porfiriato, véase Alberto Arana, *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México, El Colegio de México, 1998, 352 pp.

³⁸ Ariadna Acevedo, "La ignorada cuestión del idioma: educación en los pueblos indígenas de Puebla, México (1876-1930)", en María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga, *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, México, UNAM; IISUE, Bonilla Artigas, 2011, p. 435.

esta elección debía de ser entre aquéllos preceptores que estuvieran titulados por escuelas oficiales. Los planteles primarios laborarían diez meses al año, cinco días a la semana y seis horas al día, existiría un consejo de vigilancia en cada municipalidad con tres regidores; dichos consejos se encargarían de que la norma se cumpliera, así como de expedir los certificados.³⁹

Una diferencia que existió entre el régimen de Díaz con gobiernos antecesores fue que durante éste se logró consolidar el cambio de administración de las escuelas y sobre todo que sus políticas educativas fueran consensuadas por buena parte de los estados. Así, el papel del poder federal sería fomentar y dirigir el proceso educativo y ya no sólo instructivo.

En palabras de Justo Sierra, se buscaba formar el gusto artístico, entre otros valores que propiciaran un desarrollo integral y conformar las características del hombre moderno, con valores estéticos, cívicos y científicos.

Desde el primer Congreso Pedagógico comenzó a verse la imperiosa necesidad de darle unidad a la formación de saberes, el objetivo buscado era:

Esta vez se reunieron representante de los estados con el gobierno federal con objeto de *intercambiar opiniones, pero sobre todo de unificar criterios, ya que la idea predominante era lograr la unidad nacional*. México se había sumado a las naciones modernas y entraba en una era de prosperidad económica y de paz social.⁴⁰

Se pretendía cambiar los métodos antiguos heredados por los regímenes pasados y dar paso a sistemas que por fin, permitieran avanzar hacia un Estado moderno.

En el Congreso Pedagógico de 1889 y en el de 1890, se debatieron temas en torno a la educación primaria y otros asuntos sobre la enseñanza general. Éstos resultan

³⁹ Desde la Ley Orgánica de Instrucción Pública fue promulgada el 2 de diciembre de 1867 y si bien es desde esta fecha donde se busca que el gobierno federal sostuviera parte de la instrucción primaria con fondos del Estado y dejar a cargo de las municipalidades algunas funciones también de financiamiento, será hasta al Porfiriato donde se haga válido este precepto y busca ser generalizado vía los Congresos Pedagógicos. *Ley Orgánica de Instrucción Pública*, 2 de diciembre de 1867, consultada en línea en <http://www.senado2010.gob.mx/docs/cuadernos/documentosReforma/b16-documentosReforma.pdf>

⁴⁰ Mílada Bazant, *Historia de la educación durante...*, op. cit., p. 22.

importantes para nuestra investigación, pues en ellos se discute la necesidad de hacer valer el carácter de obligatoriedad y la unificación educativa. Las discusiones en torno a la educación rural no se hicieron esperar y sus comisiones formadas para dichos eventos quedaron comprendidas en 10 mesas: enseñanza elemental, escuelas rurales, escuelas de párvulos y de adultos, de instrucción primaria superior, trabajos manuales y educación física, locales para la formación de saberes, títulos, emolumentos, escuelas normales. Las preguntas a tratar del primer tema fueron: 1. ¿Es posible y conveniente uniformar en toda la República la enseñanza elemental obligatoria? ¿Cuál debe ser el programa de la enseñanza primaria obligatoria o la distribución detallada de esta enseñanza en los diversos años que ha de durar? ¿Cómo debe ser el tipo de enseñanza de los maestros ambulantes? ¿Qué materias de la enseñanza elemental obligatoria necesitan texto para su enseñanza, y qué condiciones deben reunir los textos que se adopten?⁴¹

La idea de uniformidad dentro del proyecto porfiriano quedaba cimentada bajo las propuestas trabajadas en los Congresos. La importancia de dichas reuniones, además de que en ellas se llegaron a acuerdos que fueron seguidos por la mayoría de los estados de la República, fue que se discutieron también, los puntos centrales en materia educativa. Por ejemplo, se habló sobre la necesidad de formar a los maestros; llegando así los acuerdos que derivaron en leyes para cada estado.

Fruto de estos dos Congresos fue la Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California⁴², promulgada el 21 de marzo de 1891, aunque dicho estatuto tenía observancia para el Distrito Federal y sus territorios, la mayoría de los estados legislaron con base en los resolutivos y siguieron la esencia de ésta. Se buscaba hacer valer los acuerdos tomados en el Primer

⁴¹ *Cuestionario de Instrucción, que deberá reunirse en esta capital el 1º de Diciembre de 1889*, México, Imprenta del Gobierno Federal, 1889, 22pp.

⁴² Los territorios federales de Tepic y Baja California son designados en la Constitución de 1857 de tal forma, por depender la elección de gobernador y autoridades municipales del Presidente de la República.

Congreso, además, de que la nombrada legislación resolvió los asuntos de la dirección de instrucción primaria, sustituyendo a la Junta Directiva de Instrucción Pública.

Según los consensos del Congreso de 89, las materias de primaria elemental a estudiar serían: la instrucción moral y cívica, lengua nacional, (materia que incluiría la enseñanza de la escritura y la lectura), lecciones de cosas, aritmética, ciencias físicas y naturales, geometría, geografía, historia, dibujo, canto, gimnasia y labores manuales para niñas. Quedando la opción para que los estados abrieran las materias que consideraran necesarias. Los planteles escolares para mujeres empezaron a cobrar fuerza, siendo los de mayor asistencia después de las escuelas elementales, las nocturnas, ya que enseñaban a leer, escribir, algún oficio o las tres cosas.⁴³ Algunas disciplinas destinadas para el sexo femenino tenían, en ocasiones, la intención no sólo de fomentar la participación de la mujer en el hogar, sino que también podían llegar a ser una fuente de trabajo para hacerse de recursos, sin embargo, la idea predominante de la sociedad porfiriana, influencia de tiempo atrás, era que las niñas solo debían encargarse del hogar.

En cuanto a los saberes porfirianos, la materia de instrucción cívica o de la constitución (nombre que se le dio en algunos estados), ayudaba a los alumnos a aprender sobre la organización política de sus lugares, formaba a los niños en la organización de la política de los municipios, la región o el distrito, sus obligaciones y derechos del ciudadano dentro de las entidades políticas. Según el relato que hace Alicia Hernández Chávez, en el pueblo de Anenecuilco, una vez que en colaboración con los vecinos de Villa de Ayala abrieron su escuela bajo la dirección del profesor Mónico Ayala, los hombres que fueron enseñados por dicho maestro aprendieron,

⁴³ Las escuelas nocturnas cobraron importancia a raíz del congreso de 89, estas se dividían en suplementarias y complementarias. Mílada Bazant, "La educación de la mujer durante el Porfiriato", en *La Educación en México Historia Regional. I Encuentro de Historia Regional del la Educación en México*, 1ª edic., México, Universidad Veracruzana, 1990, p. 101.

principalmente, sobre sus héroes, su historia nacional, y a su vez, de la constitución del estado y de la República. Esta experiencia dejó muy arraigada el ejercicio de la participación y la discusión en temas de leyes, historia, número y escritura.⁴⁴ Vemos con ello que la participación en la vida política por parte de los pueblos siempre fue activa, incluso dentro de su formación escolar.⁴⁵ Los héroes locales eran exaltados y la historia de su terruño cobraba gran fuerza entre los vecinos morelenses.

La clase de moral fue incluida en la ley de instrucción pública de 1867, desde entonces, los grandes pedagogos del Porfiriato insistieron en la inclusión de ésta. Las leyes de 1891 y de 1901 la retomaron, pero la ley de 1908 la suprimió, pero ¿Cómo era este tipo de moral? Fue de tipo laica, desapegada al dogma religioso. También, buscó la formación del carácter por la obediencia y disciplina, como se definía, erradicar todos los vicios que se oponían al modelo de una fuerza laboral confiable: “ignorancia, pereza, falta de ahorro, impuntualidad, falta de aseo, desorganización en la vida familiar, rabia, celos y consumo de alcohol y tabaco.”,⁴⁶ valores que se deseaban eliminar del nuevo ciudadano.

Dentro de algunas materias se buscaba que la enseñanza fuese práctica, pues se debía propiciar excursiones al campo para recolectar frutas y plantas; y que se dieran visitas a los museos de historia natural o tecnológico. “También se estudiaba el cuerpo humano y sus funciones y la importancia de cuidarlo mediante una alimentación sana y

⁴⁴ Entre los alumnos con los que contaba Don Mónico Ayala, se encontraba Eufemio Zapata, de 12 años y dos de los hermanos Zapata. Emilio Vara fue el maestro de Emiliano.

⁴⁵ Creemos pertinente hacer una breve aclaración en torno al uso que hacemos de municipio, pues si bien, no todos de los pueblos morelenses contaban con dicha categoría, consideramos que muchos de ellos buscaban serlo, pues obtener dicho rango era contar con un ayuntamiento, con la capacidad de elegir a sus autoridades y de ser escuchado por instancias de gobierno superiores. Esto lo ejemplifica el caso del estado de Oaxaca, en donde Leticia Reina, nos señala la forma en la que los municipios indígenas hicieron política desde sus ayuntamientos y con el ejercicio de su ciudadanía, véase. Leticia Reina, “Construcción de la ciudadanía a través del municipio indígena Oaxaca en el s. XIX y XX”, en Sergio Miranda Pacheco (coord.), *Nación y municipio en México s. XIX y XX*, México, UNAM, 2012, 398 pp. El caso particular de los municipios del estado de Morelos -Anenecuilco- es presentado en la obra de Alicia Hernández Chávez, *Anenecuilco...*, *op. cit.*

⁴⁶ Mary Kay Vaughan, *op. cit.*, p. 65.

ejercicios regulares. Con insistencia se hablaba de la influencia negativa del alcohol...”.⁴⁷ Las clases prácticas dentro de la enseñanza tenían que ver con la utilidad que se buscaba para la industria; se les instruía a los niños con conocimientos básicos en algunos oficios, esto si bien no fue una innovación, si fue durante el régimen de Porfirio Díaz que se le dio un fuerte impulso a la educación técnica. El modelo de hombre que se pretendía formar tenía que ver con los nuevos valores de modernización, dentro de una sociedad capitalista.⁴⁸ Pues recordemos que si bien el proyecto de industrialización y tecnificación del país viene de la larga tradición liberal, es durante el Porfiriato cuando se consolida la tecnificación del país como por ejemplo en la entrada del ferrocarril a varios puntos del país o la industria azucarera dentro de las haciendas morelenses, por referir nuestro tema.⁴⁹

En el caso de la enseñanza, los métodos antiguos como el lancasteriano pretendieron dejar de ser usados; (con esto no intento señalar que fueron arrancados de una manera tajante y drástica) ahora, las técnicas buscadas debían dar paso a “educar” a individuos de una manera integral. El método introducido durante el régimen de Porfirio Díaz fue el intuitivo o de Pestalozzi, “Su premisa fundamental: “la observación es la base de todo conocimiento”.⁵⁰

Para Francois Xavier Guerra, cuando los hombres del porfiriato hablaban de educación, no lo hacían únicamente entendiendo de conocimientos o alfabetización sino, sobre todo, de la formación de un hombre que se identifica en espíritu con el

⁴⁷ Mílada Bazant, *op. cit.*, p.69

⁴⁸ “El proceso de modernización impulsado en periodo por las inversiones extranjeras y las obras de infraestructura motivó nuevos planteamientos educativos. En esta época, en la que el país se industrializaba rápidamente, surgió la necesidad de formar técnicos a nivel elemental y especializado.” Lucía Martínez Moctezuma, “Educación para el trabajo: tres escuelas regionales de agricultura durante el Porfiriato”, en Luz Elena Galván (coord.), *Miradas en torno a la educación de ayer*, 1ª edic., México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Universidad de Guadalajara, 1997, p.75.

⁴⁹ Horacio Crespo, *Modernización y conflicto social:..., op. cit.*, 459 p. Para ver sobre la llegada de líneas de ferrocarril en el estado de Morelos véase Héctor Ávila, Sánchez Aspectos *históricos de la formación de regiones en el estado de Morelos*, 1ª edic., México, UNAM, 2002, 164 pp.

⁵⁰ Mílada Bazant, *En busca de la modernidad: procesos educativos en el Estado de México 1873-1912..., op. cit.*, p. 153.

arquetipo del hombre liberal. Se pretendió dar un cambio de valores en una sociedad naciente, que si bien ya se había buscado con gobiernos anteriores, en los poco más de 30 años del régimen pudieron verse reflejados dichos procesos. Los valores que predominaron fueron más de tipo individualista, homogéneo, de integración, todo ellos muy acordes con el régimen liberal y con el desarrollo del capitalismo en México. Las sociedades campesinas se insertaron a tal proceso y, como señalan varios autores entre ellos Arturo Warman, lograron resistir dichos cambios sociales y contrariamente a lo que pudiera pensarse, no sin antes reforzar sus lazos tradicionales como la unión vecinal o las estrechas relaciones de compadrazgo y/o familiares.⁵¹ Ahí una explicación al levantamiento agrario del sur.

Otro punto generalizado dentro de las discusiones educativas fue la separación que se hizo de los objetivos anteriores en la enseñanza. La diferencia entre educar o instruir, para Justo Sierra consistía en que la primaria elemental ya no debía ser simplemente instructiva sino que debía pasar a ser educativa, no siendo suficiente iniciar al niño a leer, escribir y contar, si no a pensar y sentir. Ésta fue una característica de la pretendida modernidad porfiriana, pues con Sierra como ministro de Instrucción Pública, se dictó “El Estado debe encargarse, con plena conciencia de la trascendencia que esto tiene, debe encargarse, digo, de buscar en el niño al hombre físico, moral e intelectual...”.⁵² ¿Qué tipo de Estado comenzaba a gestarse?

Una de las deficiencias en la labor alfabetizadora fue que las escuelas utilizaran el método directo de alfabetización, ignorando la cuestión del idioma en otras lenguas originarias.⁵³ Las cifras de alfabetizados fueron aumentando paulatinamente a partir de

⁵¹ Arturo Warman, *Y venimos a contradecir...*, *op. cit.*

⁵² Justo Sierra, “Reformas legales a la educación primaria”, en Mílada Bazant (coomp.), *Debate pedagógico durante el Porfiriato*, 1ª edic., México, Ediciones El Caballito, SEP cultura, 1985, p.29.

⁵³ Es pertinente hacer notar que esto no fue exclusivo del régimen de Díaz, pues incluso hasta posteriores gobiernos revolucionarios se intentaba hacer que el indio se subiera al barco del progreso, ejemplo de lo dicho fue la campaña alfabetizadora de 1944.

los últimos años del siglo XIX, por ejemplo, en 1895, 16.99% sabía leer; 18.63 % en 1900 y finalmente en 1910 la cifra llegaba a un 21.58%.

El uso de los libros de texto fue un elemento que trató de ser evitado al hacer las lecciones más intuitivas, siguiendo el método de Juan Enrique Pestalozzi que consistía en el desarrollo de las facultades intelectuales vía la observación, manipulación y análisis de los objetos del mundo circundante.

Tiempo es ya de que los esfuerzos aislados, nunca bastante activos y homogéneos, se confundan en un solo y unánime esfuerzo, y de que los diversos programas de enseñanza, que tanto perjudican a la juventud, se sustituyan con un programa general adoptado en toda la República. Hacer de la instrucción el factor originario de la unidad nacional que los constituyentes de 57 estimaban como base de toda prosperidad y de todo engrandecimiento.⁵⁴

El anticlericalismo en la educación fue entendido como una neutralidad hacia lo religioso que no fue sinónimo de ateísmo. Ya el ministro de educación Baranda dejaba asentado que "...al extirpar de la escuela pública la enseñanza religiosa, se muestra consecuente con sus principios, y la deja al cuidado de la familia y del sacerdote, al tierno abrigo del templo y del hogar."⁵⁵

Pese a los esfuerzos pedagógicos relatados, el porcentaje de presupuesto destinado a la instrucción estaba por debajo del de la Secretaría de Guerra, Fomento, Comunicaciones y Colonización, pues apenas obtenía de 3 a 6% del presupuesto global ya que "...era obvio que para mantener el orden y la paz se necesitaba un ejército, como lo muestra el presupuesto."⁵⁶ El mayor número de escuelas, como se ha mencionado, no solamente fue derivado de una concesión del gobierno federal, sino que

⁵⁴ Baranda Joaquín, "Unidad nacional: objetivo primordial de la educación" en Mílada Bazant (coomp.), *Debate pedagógico durante el Porfiriato*, 1ª edic., México, Ediciones El Caballito, SEP cultura, 1985, p. 18.

⁵⁵ Joaquín Baranda, "Unidad nacional: objetivo primordial de la educación" en Mílada Bazant (coomp.), *Debate pedagógico durante el Porfiriato*, 1ª edic. México, Ediciones El Caballito, SEP cultura, 1985, pp. 18 y 19.

⁵⁶ Mílada Bazant, *Historia de la educación durante...*, op. cit., p. 90

como lo muestra Gabriela Pellegrino, los municipios contaban ya con una larga tradición de sostenimiento de sus planteles de enseñanza.⁵⁷

En el estado de Morelos, el presupuesto de la entidad era de \$ 252 748 en 1878 y para 1910, sería de \$ 298 842, de los cuáles el 29.71% se destinaba para Guerra, en 1878, y para educación era de 17.98%, cifra que cambió para 1910, pues para Guerra se destinó el 17.71 % y para Educación el 20.16%.⁵⁸ Quizá esto se debió a que el estado de Morelos vivió en un relativo orden sin alguna revuelta que perturbara la tranquilidad hasta la de 1911. Además de que el gobernador en turno para ese año Pablo Escandón, no contaba con la legitimidad de su elección y pudiera haber sido un acto de complacencia o, por qué no, un verdadero interés en instruir a las poblaciones mientras no se resolvieran las demandas de fondo, como la agraria.

La ley reglamentaria de instrucción obligatoria de 1891 creó el Consejo Superior de Instrucción Primaria, cuyas funciones eran vigilar la marcha técnica y administrativa de las escuelas a través de un cuerpo revisor. Dicha norma de instrucción para el Distrito Federal y los territorios de Tepic y la Baja California estableció el denominado Consejo Superior de Instrucción Primaria, conformado por el Ministro del ramo, el jefe de la sección respectiva en el Ministerio de Instrucción, el regidor del ramo en el Ayuntamiento de la capital, el director y la directora de las Escuelas normales de la misma capital, de los profesores de pedagogía de ambas escuelas y de tres directores de las primarias, representantes de las escuelas nacionales, municipales y particulares que aceptaran dicho programa. Estos serían nombrados por el Ministerio de Instrucción Pública.

⁵⁷ Gabriela Pellegrino Soares, "La escuela elemental en el horizonte de las repúblicas de indios de Oaxaca en el siglo XIX", en *El contacto entre cultura letrada e iletrada como vía no formal de transmisión de saberes en el siglo XIX mexicano*, en dictamen.

⁵⁸ Mílada Bazant, *Historia de la educación durante el Porfiriato...* p. 101.

Los inspectores de educación serían importantes dentro de la política educativa, en el artículo 7 de la nombrada ley, se comisionaba al Ejecutivo organizar un cuerpo de inspectores de instrucción elemental compuesto de profesores y bajo la dependencia de la Secretaría de Instrucción Pública. Aún para 1910, los inspectores seguían siendo los encargados de supervisar todo lo relacionado con el funcionamiento de los planteles, desde las condiciones de higiene de la casa-escuela, hasta los libros de texto empleados, llevando un control de asistencia y disciplina. La eficiencia del centro educativo quedaba en manos de la información capturada por los inspectores. Así pues, con dichas medidas comenzó a centralizarse la educación para quedar cada vez más bajo el control del Estado. Un elemento importante que nos dice esta ley de 1891 es en cuanto al nombramiento de inspectores:

69. El Presidente de la República, cuando lo estime conveniente, nombrará inspectores para las escuelas oficiales. Dichos inspectores dependerán del Ministerio de Instrucción, del cual han de recibir las disposiciones relativas al cumplimiento de su encargo.

70. Para ser inspector de escuelas se necesita ser ciudadano mexicano, tener 25 años cumplidos, poseer el título de profesor de instrucción y haber servido con buen éxito en la enseñanza primaria cuando menos por cinco años.⁵⁹

Dentro de cada Territorio se conformaría una Junta auxiliar del Consejo Superior de Instrucción Primaria y estaría integrada por el Jefe político del Territorio, del regidor de instrucción, de dos directores de las escuelas oficiales y uno de las particulares que se rijan por la presente ley.⁶⁰ La presencia de los jefes políticos a lo largo del territorio mexicano fue una característica del régimen político porfiriano en su fase de centralización estatal, primero, y federal después. Dentro del estado de Morelos también tenía presencia dicha figura política, resulta muy significativo que dentro de las leyes

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria en el Distrito Federal y los territorios de Tepic y la Baja California, promulgada el 21 de marzo de 1891, en Eusebio Mendoza Ávila, *El politécnico, las leyes y los hombres. Reseña histórica y recopilación de la legislación educativa en México 1551-1974*, México, B. Costa- Amic editor, 1975, tomo IV, p. 145.

zapatistas se pide así, combatir la figura de dicho personaje que sirvió como intermediario entre los municipios y el gobierno estatal.⁶¹

Por otro lado, la educación primaria superior fue separada de la educación primaria elemental después de 1888, medida que funcionó para el Distrito Federal, los territorios federales y algunos estados. La superior consistió en dos años posteriores al término de cuatro años de primaria elemental. La educación elemental se había decretado como obligatoria desde 1867 y con las leyes posteriores se siguió reafirmando este principio. En 1888 se establecía para el Distrito Federal, dos escuelas de instrucción elemental: una para niños y otra para niñas o una mixta, por cada 4000 habitantes. Hombres y mujeres, por igual, debían asistir a la escuela desde los 6 a los 12 años, de no hacerlo, serían obligados a pagar una cierta cantidad como multa.

Para 1896 se conceden al ejecutivo facultades para organizar la enseñanza y el 3 de junio se expidió un decreto que ordenó la dependencia total de la instrucción oficial primaria del Distrito y territorios bajo una Dirección General de Instrucción Primaria, encargada de atender y unificar los planes educativos y administrativos.

La diferencia entre el campo y la ciudad se acentuó aún más en materia educativa, ya que los mayores recursos fueron destinados a las poblaciones grandes. Para autores, como Mílada Bazant, el éxito de la educación porfiriana fue logrado en la educación superior y pese a los esfuerzos del régimen, la educación de primeras letras no fue suficientemente difundida y restó mucho por hacer en ese ramo.

El proceso de modernidad que siguió la sociedad de fines del siglo XIX experimentó dichos cambios en organización, métodos y dependencias, pues recordemos también que en 1905 se separa el Ministerio de Instrucción Pública del Ministerio de Justicia, órgano exclusivo para la enseñanza y cultura. Comenzó a

⁶¹ Moisés Ochoa, Campos, *La reforma Municipal*, México, Editorial Porrúa, 1979, p. 273.

definirse así, la educación moderna, con pretendidos recintos escolares mejores, nuevos métodos de estudio, institucionalización de la enseñanza y la introducción de nuevos saberes como las artes manuales desde la primaria. Pero también continuó con grandes rezagos, sobre todo en la alfabetización del indígena y en la distribución de planteles escolares. Los maestros jugaron un papel muy importante dentro del proyecto de unidad porfiriano, pues de formarse bajo nuevo sistema al que educa, influiría el educando, veamos cuál fue la situación del primero.

1.2 LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Durante el régimen del general Díaz se pensó en la necesidad de formar a los maestros, pero sobre todo de uniformar su educación a través de planes de estudio similares en las escuelas normales. Anterior al régimen porfiriano, la formación de preceptores, durante la etapa novohispana, estuvo a cargo del gremio de maestros que fue abolido en 1814; después de la independencia, el encargado de expedir licencias y examinarlos fue el Ayuntamiento de la Ciudad de México. El ayuntamiento contaba con una Comisión de Instrucción Pública que era conformada por un alcalde municipal, el inspector de escuela y tres vecinos que debían ser nombrados por la jefatura política, dicha comisión se encargó de aprobar al candidato que solicitaba ser docente y una vez que el examen era certificado, la municipalidad le expedía una licencia que lo acreditaba para abrir una escuela o para ingresar a dar clases a las ya abiertas.

Otra forma de convertirse en maestro era mediante la Compañía Lancasteriana, inaugurada en 1823. Como se sabe, en este método los alumnos más aventajados de las escuelas servían como instructores y posteriormente, si terminaban sus estudios secundarios o superiores podían optar por ser maestros. Mílada Bazant nos refiere que

era muy común que aquellas personas que no podían ganarse la vida de otra forma abrieran su propia escuela.⁶²

Los planes de construcción de la Normal para profesores empezaron a considerarse desde dos años antes, fue así que en el Decreto del Congreso del 17 de diciembre de 1885, el presidente Porfirio Díaz mandó establecer en la ciudad de México una Escuela Normal de Profesores de instrucción primaria, "... pudiendo gastar durante el presente año fiscal hasta la cantidad de \$100, 000 en la instalación y sostén del establecimiento".⁶³ La escuela formativa para profesores quedó bajo la dependencia del Ministerio de Justicia é Instrucción Pública y tuvo el objetivo de ser la escuela nacional que recibiría a alumnos de toda la república.

Desde el decreto de 1886 y reafirmado en la ley de 1888, se estipuló que se daría preferencia a los maestros que estuvieran titulados de las escuelas normales, comenzando con la profesionalización del magisterio. Durante el segundo período presidencial de Díaz, el tema de la unificación de la enseñanza primaria para toda la República volvió a surgir; por dicho motivo, se pensó crear la escuela normal para profesores y por medio del Reglamento del 2 de octubre de 1886 se destinó una escuela para varones; las mujeres no podían estudiar en una escuela similar, pero para no ser privadas de ese beneficio se procuraría dar herramientas en las escuelas secundarias, y así ejercer dicha profesión. Veamos un poco del decreto de 1886:

Disposiciones generales.-45. Desde el día 1° de Enero de 1887 solo la Escuela Normal de la ciudad de México tendrá autorización para examinar y aprobar á los que aspiren á ejercer el profesorado de instrucción primaria en las escuelas públicas del Distrito federal y territorios de Tepic y de la Baja California.

46. Desde la misma fecha las escuelas nacionales de instrucción primaria y las municipales del Distrito y territorios federales, se organizarán bajo las bases que este reglamento establece para las escuelas anexas á la Escuela Normal.⁶⁴

⁶² Mílada Bazant, *Historia de la educación durante...*, *op. cit.*, p. 129.

⁶³ Eusebio Mendoza Ávila, *El politécnico, las leyes y los hombres...*, *op. cit.*, p. 109.

⁶⁴ Eusebio Mendoza Ávila, *El politécnico, las leyes y los hombres...*, *op. cit.*, p. 117

Así, el encargado de expedir los títulos de profesores desde ese momento sería la Normal para maestros de la ciudad de México, aquellos que contaran con título serían preferidos sobre los que no lo tuviesen.

Finalmente el 24 de febrero de 1887 se inauguró la Normal para profesores dando una preparación académica eficiente, dentro de las aulas se planeó una educación integral para los jóvenes maestros con un extenso plan de estudios. Se buscó un tipo de enseñanza completa mediante clases científicas, humanísticas, físicas, manuales y artísticas. Los planes de estudio de la Escuela Normal sufrieron modificaciones en tres momentos: 1887, 1902 y 1908. El de 1887 y en el de 1902 se nota una fuerte inclinación hacia el área físico-artística. Luz Elena Galván considera que los maestros que se formaron de 1887 a 1908 salían mejor preparados en áreas físico-artísticas, siendo éstas las materias que mejor enseñaban.⁶⁵ Ésta preparación muy de acuerdo con el anhelado desarrollo de la ciencia, pues recordemos que para el “positivismo”, la ideología predominante durante el porfiriato, las materias importantes fueron las de este tipo, ya que conducirían a la sociedad al progreso.

Dentro del plan de estudios inicial, las materias impartidas comenzaron a asignarse dependiendo de las áreas, existiendo cuatro de éstas: el área científica que comprendía las clases de aritmética, álgebra, geometría y mecánica; el área social que incluía geografía general y de México e Historia patria. La tercera, la de expresión a la que pertenecían las clases de Español (lectura superior y ejercicios de recitación), Francés I, Caligrafía I, Dibujo I, Gimnástica o expresión corporal, Canto coral I, Ejercicios militares I y, por último, el área específica, la que incluía observación de los métodos de enseñanza en las escuelas primarias anexas I. Todas ellas solamente para el primer año de la carrera, pues para el segundo y el tercer año, tiempo que duraba el

⁶⁵ Luz Elena Galván, *Los maestros de ayer...*, op. cit., p. 19

estudio de la profesión, las materias se incrementaban de nivel y se veían temas más específicos de Física, Química, Meteorología, Fisiología, Lógica, entre otras. Por lo que se refiere al objetivo de esta currícula escolar, la principal orientación era formar a los profesores en el área de ciencias exactas, muy de acuerdo con la filosofía positivista que encaminaría a los hombres al progreso mediante el desarrollo de la ciencia.

La apertura de escuelas normales fue un acontecimiento importante para la política educativa del Porfiriato, pues con ello se daba un paso más hacia la uniformización de la educación ya que, si se transmitían ahí las bases pedagógicas para enseñar, los preceptores que salieran preparados de estos planteles del Distrito y de los estados, utilizarían métodos similares; por esto, era necesario que los planes de estudio fueran parecidos. María del Carmen García, nos señala que dentro del discurso inaugural del primer Congreso Nacional de Instrucción, el ministro Joaquín Baranda, se propuso exigir títulos a los profesores que querían realizar la labor educativa, pues si se pretendía que la educación fuera uniforme, era necesario fomentar una escuela en donde los profesores adquirieran los conocimientos necesarios para que después pudieran difundir los conocimientos entre los niños mexicanos.⁶⁶

Como el ministro Baranda no podía inmiscuirse en los asuntos internos de los estados, desde antes del Primer Congreso Pedagógico decidió hacer un intento por convencer a los gobernadores para que enviaran a los maestros a estudiar a la escuela Normal para profesores de instrucción primaria, establecida en la capital del país. Éste llamado se hizo mediante la circular número 29 con fecha del 2 de enero de 1888, en la que proponía a las autoridades de los estados que aquellos jóvenes que fueran a estudiar a la capital serían pensionados. Para seguir con la labor de convencimiento, en el

⁶⁶ María del Carmen García Venegas, *La Uniformidad de la educación primaria pública en los congresos nacionales de instrucción durante el Porfiriato*, México, 2000, p.135, (tesis de maestría en Historia Moderna y contemporánea, Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora).

nombrado congreso se llevó a cabo una discusión sobre la importancia de las escuelas normales en los estados, llegando a las siguientes resoluciones.

1. Todas las entidades federativas de la República deben establecer escuelas normales para profesores y profesoras.
2. *Las escuelas Normales de las entidades federativas deben ser uniformes.*
3. *El plan de estudios de las Escuelas Normales de profesores comprenderá tanto las materias preparatorias como los estudios profesionales.*
4. Deben formarse profesores de Instrucción Primaria y también si es posible, de Instrucción Primaria Superior.
5. Los cursos de las Escuelas Normales para varones, deberán durar tres años para los profesores de instrucción primaria elemental y cinco para la instrucción primaria superior.
6. La organización de las Escuelas Normales de Profesoras será en lo fundamental, la misma que la de Profesores. A excepción de omitir de sus planes de estudio economía política, los trabajos manuales y los ejercicios militares.⁶⁷

Así, la relevancia de estos resolutivos fue que se llamó a todos los estados para formar este tipo de planteles en su localidad y sobre todo, que *los planes de estudio fueran uniformes*; incluso, señalaba que algunas de las materias impartidas en los referidos centros debían ser preparatorias y profesionales. ¡Qué mejor modo para unificar la educación que controlando la educación del que enseña! Aunque dicho resolutivo parece no llegar a tierras morelenses o tal vez fue poco probable que se pusiera en marcha, veamos por qué:

En el estado de Morelos la primera escuela Normal abrió sus puertas en el año de 1926, la Escuela Normal Regional de Cuernavaca, que fue gestionada por los profesores Alejandro V. de Vélez, Estanislao Rojas y Vicente Campos. Anterior a la Normal de profesores, la formación de estos quedaba a cargo del Instituto Literario y Científico de Morelos que funcionó a partir del 5 de mayo de 1872. Las carreras fueron: Agricultura, Veterinaria, Artes y Oficios, Normal para Maestros de primeras letras y una Preparatoria. La vida de dicho instituto transcurrió entre escasez y precariedad, pues

⁶⁷ *Ibidem*, p. 14.

en varias ocasiones se tuvo que cambiar de sede y estirar los recursos económicos. En 1878, el Congreso del Estado de Morelos se reunió y tuvo entre sus discusiones la pertinencia de continuar con el Instituto Literario. El secretario general de gobierno objetó que dicho centro de enseñanza debía clausurarse y en lugar de pagar tan costosa institución, abrir mayor número de escuelas de primeras letras. Así, en dicho año, el Instituto cerró sus puertas.

El 5 de diciembre de 1881 se fundó en Cuernavaca el Instituto Pape Carpentier, fundado por el profesor don Miguel Salinas y que además contó con la ayuda del gobernador estatal don Carlos Quaglia. Dicho instituto contó con subvención del estado y aunque en un principio sólo se enseñaba primaria elemental y superior, posteriormente se sumó la instrucción preparatoria. Finalmente se creó una Escuela Normal contando con un subsidio de \$200 pesos mensuales para sueldo de maestros. La creación de dicho centro escolar para profesores fue en el año de 1908, bajo la gubernatura de don Manuel Alarcón. Los años de estudio serían tres y era requisito indispensable contar con materias de pedagogía, “...indispensables para ejercer el magisterio en las escuelas de tercera clase...”.⁶⁸ El encargado de avalar los cursos fue el gobierno estatal y para 1912, bajo la gubernatura del coronel Pablo Escandón, el instituto dejó de funcionar debido al estallido revolucionario.

Las escuelas para preceptores se fueron abriendo en los estados paulatinamente. En 1900, 19 estados contaban con una o más instituciones para formar maestros, algunas eran mixtas, como en el caso de Coahuila y Querétaro, otras contaban con una de hombres y otra de mujeres, como en Puebla, Guerrero, Zacatecas y, por supuesto, el Distrito Federal.⁶⁹ En total existían 45 establecimientos para educar profesores y se

⁶⁸ Valentín López González, *Historia de la Educación...*, op. cit., p. 62.

⁶⁹ El 1 de febrero de 1890 se inaugura la escuela normal para profesoras y para el mes de agosto, la escuela de párvulos pasó de la de profesores a la de profesoras ya que según lo preceptos de la época, los niños debían ser educados por las mujeres.

enseñaba a un promedio de 2 000 estudiantes de un total de 10 000 alumnos de escuelas superiores; la capital albergaba a por lo menos la mitad.

Pero a pesar de que las escuelas normales comenzaron a proliferar y de que se buscaba apoyar a los maestros con pensiones o incentivos para que estudiaran en los planteles oficiales, nunca hubo suficiente alumnado, a pesar de que sí superaban en número a otras profesiones. Muchos de esos maestros formados profesionalmente en las ciudades no quisieron salir a enseñar al campo, el caso de Puebla es un ejemplo, muchos educadores egresados de las normales de varones y mujeres de este estado buscaron colocarse en puestos administrativos, ya fuera como inspectores o como docentes en escuelas de la capital. Pese al esfuerzo que se hizo por exigirles el título, que en la mayoría de los estados ya era un requisito, en el transcurso del año de 1900 existían alrededor de 8 000 maestros sin él, pues solamente 2 000 de estos eran titulados.

Así pues, hacia 1910 la mayoría de profesores carecía de título y el Distrito Federal contaba con el mayor porcentaje de quienes lo tenían: "...en 1910, el 56 por ciento de su cuerpo docente ya contaban con él. También en Coahuila la proporción era significativa: en 1910, de los 185 maestros de escuela primaria, 85 eran normalistas titulados".⁷⁰ El principal porcentaje, como se observa, recaía en las ciudades, pero principalmente, en el Distrito Federal. Un logro revolucionario será posteriormente, la apertura de escuelas normales rurales que buscaría resolver la enseñanza de maestros para las localidades del campo.

El caso específico de Morelos, como hemos mencionado anteriormente, era que en 1907 aún no contaba con una institución "moderna", como la Escuela Normal de la Ciudad de México, la diferencia radicaba en sus planes de estudio. En algunas ocasiones los alumnos morelenses eran enviados a estudiar a los centros de la capital o de otros

⁷⁰ Mary Kay Vaughan, *op. cit.*, p. 118.

estados. Morelos contaba con 193 profesores en 1910 y distritos como el de Cuernavaca, contaban con 51 de estos, a diferencia de Yautepec que no tenía ninguno.⁷¹ Como vemos, la balanza se inclinaba hacia las zonas urbanas, pues muchos de los profesores normalistas preferían ir a laborar a las ciudades.

La iniciada profesión del magisterio no fue bien remunerada a lo largo del periodo de Díaz, pues como lo muestra el estudio de Luz Elena Galván, de 1908 a 1910, fueron enviadas 47 000 cartas de maestros al presidente, todas ellas peticiones de aumento de sueldo o demandas de plaza. Un ejemplo interesante, es el que nos muestra la obra de Bazant sobre el estado de México, en donde existieron varias demandas de mejoras salariales a los docentes, pero lo peculiar era que aquellas que fueron escuchadas por las autoridades estatales, resultaron ser las que iban respaldadas por firmas de vecinos de las localidades. Muestra de ello fue lo ocurrido en el poblado de Temascalapa Otumba en 1897, en donde los pobladores pidieron un incremento de sueldo para su profesora.⁷²

Dentro del estado de Morelos, el sueldo para los preceptores fue dispar, pues mientras en 1896 los maestros de las escuelas primarias superiores percibían 70 pesos por mes, los maestros rurales ganaban 50 centavos por día, lo que sumado al mes, nos da un total de 10 pesos.⁷³ Para Mary Kay Vaugan, esto respondía a que si bien en provincia el costo de la vida era menos elevado, también habla de un sistema educativo jerárquico y desigual. Incluso en la actualidad la demanda salarial sigue siendo un motivo de enfrentamiento al exterior e interior del magisterio.

⁷¹ Moisés González Navarro, *Estadísticas sociales del Porfiriato 1877-1910*, México, Secretaría de Economía, 1956, p. 243.

⁷² Mílada Bazant, *En busca de la modernidad... Op. Cit.*, p. 258.

⁷³ Carlos Gallardo Sánchez, *Escuelas y maestros morelenses hasta el zapatismo*, México, H. Congreso del Estado de Morelos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Editorial La rana del sur, 2004, p. 78-81.

Los maestros fueron un sector de la sociedad porfiriana que estuvieron en situación desfavorable en comparación con otras profesiones, sin embargo, su educación fue muy importante para el régimen, pues al uniformar sus planes de estudio, al crear la escuela Normal para maestros con carácter nacional y fomentar la titulación de los preceptores, el Estado podía controlar y homogenizar su formación y de allí, la de los niños.

1.3 LA EDUCACIÓN RURAL

A comienzos del siglo XX, la población rural de los estados llegaba a un 70 y 80%. En el caso de Morelos, este porcentaje comprendía un 63.85% de pobladores del campo contra un 36.15% de población urbana.⁷⁴ Las escuelas federales y estatales destinadas para ésta población ascendía a una cuarta parte del total de planteles y en el caso de Morelos, para 1910, de un total de 238 escuelas, 118 eran rurales contra 120 urbanas, el margen de dos escuelas más destinadas a poblaciones citadinas nos indica que en Morelos y algunos otros estados, como el Estado de México, las escuelas urbanas fueron privilegiadas.

Los esfuerzos del Porfiriato por llevar la educación a todos los sectores del país fueron insuficientes y, considero, algo tardíos, pues si bien existió un interés por difundir el conocimiento a las poblaciones del campo, éste no dio los resultados que se esperaban. Anne Staples menciona en algunas de sus obras, que desde los primeros gobiernos independientes la educación del indio fue una deuda que había quedado pendiente.⁷⁵ En el Primer Congreso Pedagógico de 1889-1890 se discutió la posibilidad

⁷⁴ “Ahora bien, ¿qué número de habitantes tenía una ciudad?, ¿y cuántos una villa? La primera tenía en promedio unos 7000 habitantes y la segunda, cuya composición demográfica estaba entre la ciudad o pueblo (o aldea), tenía aproximadamente 2000 habitantes. En 1910 se fijó un límite de 4000 de estos últimos para determinar la población urbana” Mílada Bazant, *Historia de la..., op. cit.*, p. 82.

⁷⁵ Véase las obras de Anne Staples, “Una falsa promesa: la educación indígena después de la independencia” en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica, México, El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996*, y Anne Staples, “La educación indígena una deuda pendiente” en María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga,

de establecer escuelas rurales entre las agrupaciones de quinientos habitantes; se buscaba abrir una escuela mixta y maestros ambulantes para éstas. Un año más tarde, en el Segundo Congreso Pedagógico, en donde se discutieron los puntos que necesitaban ser estudiados a profundidad, se siguió haciendo hincapié en la necesidad de impulsar la educación en haciendas, rancherías y villas. En dicho evento se mencionaron los problemas de las clases rurales: “la ignorancia del idioma español...para hacer frente a tal ignorancia; la clase de vida de estos grupos, rutinaria y sumida en el atraso; la dificultad de comunicaciones...”.⁷⁶ El campesino era un ser incompleto al que debía enseñarse a vivir.

Para el Congreso Pedagógico de 1889, la comisión encargada de discutir sobre las escuelas rurales tuvo que definir qué representaban éstas, entendiéndose como: “las que existen o deben fundarse en las haciendas, rancherías y pequeñas agrupaciones de población esparcidas en nuestro vasto territorio”;⁷⁷ es decir, eran aquellas que no estuvieran en las cabeceras municipales. Leamos un poco sobre el discurso presentado en el Congreso de 89:

El establecimiento de escuelas urbanas no presenta serias dificultades y depende de aumentar la partida del presupuesto destinado a ese objeto; pero el de las escuelas que denominaremos rurales, demanda gastos y sacrificios cuantiosos, aptitud, prudencia y abnegación en los que han de servir al profesorado... y que la instrucción no siga siendo el privilegio de los más felices, sino la redención de los más desgraciados, que sea el medio práctico de la igualdad que facilite la asimilación de los distintos grupos humanos que pueblan el territorio nacional, a fin de ponerlos en condiciones de superioridad para sostener la lucha por la existencia.⁷⁸

La idea de regeneración del indio y el objetivo de ponerlo en un estadio superior había sido algo pensado desde la llegada del liberalismo. En opinión de Josefina Granja

Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX), México, UNAM; IISUE, Bonilla Artigas, 2011, 525 pp.

⁷⁶Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, p. 622.

⁷⁷ María del Carmen García Venegas, *op. cit.*, p. 107.

⁷⁸ Leonardo Gómez Navas, “Bosquejo histórico de la política educativa”, en *La educación, historia, obstáculos, perspectivas*, 1ª edic., México, Editorial Nuestro tiempo, 1967, p. 23.

Castro,⁷⁹ las políticas de enseñanza hacia los pueblos indígenas se puede sintetizar en las ideas que van de “civilizar” a la de “regenerar”, pasando en los años treinta a “integrar”. La educación para el indio no fue bien recibida para los gobiernos desde el México independiente, el “panorama educativo para los indígenas fue desfavorable”,⁸⁰ pues su enseñanza se enfrentó a serios problemas de racismo y de prejuicios. Encontramos también en los discursos porfirianos y en su intención por abrir escuelas en el campo, una cierta ambigüedad en diferenciar la educación para pequeñas poblaciones, que incluían pobladores mestizos y campesinos, de aquellas que son enteramente indígenas. Existiendo también una confusión entre el concepto de indio y campesino.⁸¹

Con el decreto sobre orígenes de 1822, la categoría jurídica de “indio” dejó de existir y ya no sería tratado con leyes protectoras exclusivas de su origen étnico, dicha medida fue una norma liberal que continuó en el Porfiriato, pues tomemos en cuenta que desde las discusiones en el primer congreso quedó resuelto que debían existir escuelas en haciendas, ranchos, rancherías y pueblos que no fueran cabecera municipal y siendo éstas poblaciones de 200 a 1500 habitantes. Lo que significó también que los programas de estudio fueran iguales al resto de las primarias urbanas, únicamente poniendo énfasis en el conocimiento de instrumentos y maquinaria para uso agrícola.

⁷⁹ Granja Castro Josefina, “Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México”, en *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, 2010, p.80.

⁸⁰ Anne Staples, “Una falsa promesa...”, *op. cit.*, p. 57.

⁸¹ La discusión en torno a la redención del indígena heredada por el porfiriato continuó con los gobiernos posteriores. La educación debía servir como panacea civilizatoria del ser “aislado” que representaba el indio. Para los pedagogos liberales ser indígena es igual a campesino, no hay más; así, la mayor polémica en torno al “problema campesino” tuvo lugar durante la etapa posrevolucionaria. Guillermo Palacios, *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*, El Colegio de México, 1999, 261 pp.

Los más de 30 años de régimen continuaron con la tradición liberal de no dar educación “especial” al indio⁸² y considerar iguales a poblaciones que no lo eran.

No obstante al interés por establecer planteles educativos en las rancherías y villas, la calidad de la educación en el campo estaba sumamente descuidada, como señala Mary Kay Vaughan:

Los edificios eran antihigiénicos; su equipamiento para la enseñanza, inferior. Sus maestros se incorporaban a ellas, en general, sin entrenamiento y recibían poca paga. Los maestros del Distrito Federal que carecían de título eran enviados a las escuelas rurales; en tanto que los que habían tenido un buen entrenamiento obtenían posiciones más ventajosas en la ciudad.⁸³

Así, los más preparados preceptores y las escuelas mejor equipadas eran destinadas en su mayoría a poblaciones urbanas, acentuando con esto la diferencia entre el campo y la ciudad, lo que se vio reflejado en el descuido para las poblaciones rurales, sobre esto hubo varias quejas, como en el caso zapatista, pues en su ley sobre la generalización de la enseñanza hizo un llamado al gobierno federal sobre la tendencia a centralizar los mejores recursos al Distrito y territorios federales, “...a costa de las demás entidades federativas”.⁸⁴ Las mejoras materiales llegaron a las zonas urbanas, la construcción de vías férreas, nuevos edificios, plazas y parques, alumbrado, lo que acentuó las diferencias entre campo y ciudad. Sin embargo, desde la reunión pedagógica de 1889 se empleó el concepto de educación popular, que como base tuvo el principio de llevar la mínima instrucción a las poblaciones más pequeñas de la república.

Las propuestas surgidas en el primer Congreso y la aparición en la escena política de los grupos revolucionarios más populares, como el campesinado, serían algunos de los antecedentes de la ley de escuelas rudimentarias de 1911. En Dicha ley

⁸² Mílada Bazant, “El debate en torno a la educación especial para indígenas (1876-1911)”, en María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga (coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, 1ª edic., México, UNAM, IISUE, Bonilla Artigas, 2011, p. 421.

⁸³ Mary Kay Vaughan, *op. cit.*, p.91

⁸⁴ Ley sobre la generalización de la enseñanza, Cuernavaca, Morelos, 27 de noviembre de 1915, Fondo Jenaro Amezcua, CONDUMEX, VIII-2JA, carpeta 3, legajo 214

quedaba establecido que éstas serían independientes de las primarias existentes y tendrían como objetivo enseñar principalmente a los individuos de la raza indígena a hablar, leer, escribir en español y a ejecutar operaciones fundamentales de aritmética. La educación ahí impartida tendía a ser para la vida práctica, por lo que dichos centros educativos fueron llamados como las escuelas de “peor es nada”. Los maestros de agricultura, nombrados por la Secretaría de Fomento, fueron los encargados de enseñar y supervisar el trabajo de los preceptores de estos planteles, los profesores de agricultura debían analizar el contexto rural y ayudar a mejorar la instrucción agrícola.

En Morelos este tipo de escuelas, según lo refiere el maestro Carlos Gallardo, “...quedarían instaladas en “los lugares del campo, como pueblos de inferior categoría, rancherías, haciendas colonias, etc.”.”⁸⁵ La educación ahí enseñada se impartiría en cuatro años y sus materias serían: lengua española, aritmética y geometría, cultura física, higiene, ejercicios militares, agricultura y horticultura práctica, dibujo, trabajos manuales, educación moral y cívica, y canto. La semana de clases sería de cinco días y su sistema sería de medio tiempo dejándose la mañana para los varones y las tardes para las niñas.

Un dato interesante es el referido por Alberto J. Pani, quien fuera designado durante la presidencia de Francisco Madero como subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes; éste refirió que los mencionados planteles eran “excelentes fábricas de zapatistas”.⁸⁶ Nos resulta primordial resaltar que estas escuelas eran vistas como un potencial foco de insurrección, por estar destinadas a las clases populares y que en ellas, se insinuaba, se podían enseñar algunos contenidos “subversivos” o de no serlo, ser usados como tal. Se puede ver un claro temor por parte de las clases acomodadas hacia los sectores del campo y a su justo reclamo de años de abandono.

⁸⁵ Carlos Gallardo, *op. cit.*, p. 96

⁸⁶ *Ibidem*

Afirmación que en parte tendrá cierto grado de razón, pues como señala Alicia Hernández Chávez, la generación de Emiliano Zapata creció entre clases de historia de sus héroes y de enseñanza de la constitución del estado, por la que habían luchado sus padres. El maestro que enseñaba en el pueblito de Anenecuilco, Don Mónico Ayala, dejaría en aquéllos niños un fuerte sentido político sustentado en una férrea raíz comunal.⁸⁷ El centro escolar servía así, en ocasiones, como foco de concientización.

El interés por educar a este sector se intensificó en el gobierno estatal y federal en la última década de la dictadura; así, para Justo Sierra,⁸⁸ la integración del indígena a la cultura nacional fue un tema recurrente. En su ensayo *Evolución política del pueblo mexicano*, editado entre 1900 y 1902, señala que era necesario cambiar por completo la mentalidad del indígena⁸⁹ que debía ser castellanizado. Los pueblos autóctonos fueron vistos como poblaciones atrasadas, aunque esto no fue una característica propia al régimen del general Díaz, pues al iniciarse el proceso liberal y buscar una homogeneidad del Estado, la diversidad étnica era sinónimo de atraso. Las tradiciones a las que se sujetaban este tipo de comunidades chocaron con el modelo buscado de la modernidad. Unas propusieron el comunalismo y la nueva sociedad se inclinaba por el individualismo.

La modernización del país era el objetivo de este empeño por educar a los sectores rezagados:

Este fenómeno podría reflejar en parte que se reconocía cada vez más el desarrollo disperejo en la enseñanza, ocasionado por profundas diferencias estructurales entre los ingresos municipales y estatales, y también que se estaba tomando conciencia de las necesidades educativas para alcanzar una sociedad moderna y de la función de la enseñanza en el funcionamiento de las actividades sociales y en el desarrollo de la destreza de sus habitantes.⁹⁰

⁸⁷ Alicia Chávez Hernández, *op. cit.*, p. 83.

⁸⁸ Justo Sierra ocupó el cargo de Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes y subsecretario de Instrucción Pública de 1901 a 1911. En 1905 crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

⁸⁹ Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, p. 623.

⁹⁰ Mary Kay Vaughan, *Estado, clases...*, *op. cit.*, p. 93.

Un problema real de la educación rural fue el de los altos índices de analfabetismo. Obras como la de Elsie Rockwell y Ariadna Acevedo, especialmente ésta última, han puesto de manifiesto las diversas razones por las cuáles la poca alfabetización se hizo presente durante el régimen de Díaz e incluso en años posteriores: la poca paga a los maestros rurales, el cambio frecuente de zona de éstos, una asistencia irregular y no duradera, la falta de estrategia de enseñanza del español por método directo para las zonas indígenas y la no real organización de las escuelas que se adaptaran a su contexto campesino. Para el estado de Morelos, en 1895 el total de población que leía y escribía era de 15.03%, y si bien los números aumentaron para 1900, pues éstos eran de 19.27% y para 1910 de 23.58%, el porcentaje seguía siendo poco, aunque mayor a la zona sur del país.⁹¹ Una posible respuesta a esta diferencia de pocas cifras de alfabetizados en el sur pudiera ser la conformación étnica de la población, ya que los estados de Chiapas, Oaxaca y Guerrero cuentan con un porcentaje más alto de población indígena.

El gobierno federal gastó 1.37 pesos por habitante en la educación para la capital y los territorios, los estados destinaban 9 centavos para el mismo rubro. En 1910 esto había aumentado a 6.92 pesos por habitantes y los estados a 36 centavos. En Morelos el presupuesto por ramo social era, para 1878, en Guerra de 29.71%, Educación 17.98% y para 1910, Guerra 13.71% y Educación 20.16%. Para finales del Porfiriato, la preocupación del régimen por la educación rural se hizo más latente, en parte, debido a las conmociones políticas de 1910, por los sentidos reclamos de las poblaciones campesinas y también por el interés de ministros como Joaquín Baranda y Justo Sierra en federalizar la educación, las escuelas rudimentarias sirvieron a ello.

⁹¹ Los estados de Guerrero, Oaxaca y Chiapas tuvieron los índices más bajos de alfabetización con el 8% para el primero y de 9% en los dos restantes. Para los estados de Puebla y Guanajuato fue de 14% para ambos en 1910, porcentaje que también era bajo en comparación con la zona Norte. Mílada Bazant, *Historia de la educación...* p. 85.

Otra de las deficiencias por las cuales se mermó la situación educativa en el campo fue la reducción de atribuciones de los municipios y su respectiva centralización de los estados y del gobierno federal, desde 1880 las escuelas municipales pasaron a formar parte de la jurisdicción estatal, lo que significó una pérdida más en la autonomía política de los pueblos.

1.4 EL MUNICIPIO Y LA ESCUELA

En 1896, por decreto del ejecutivo, todas las escuelas municipales en el Distrito Federal pasaron al gobierno federal con el propósito de dar a la educación primaria pública una “dirección única”.⁹² El Consejo de Instrucción Primaria desapareció y fue remplazado por la Dirección General de Instrucción Primaria, encargada de unificar programas, métodos y textos. En el Distrito Federal los municipios tenían a su cargo 417 planteles, 130 en los territorios y el gobierno federal solo contaba con 39.⁹³

Para 1874 un 10% de las escuelas, aproximadamente, dependían del gobierno federal y de los gobiernos de los estados, un 90% dependía de los municipios, para el año de 1900 y después del decreto Ejecutivo de 1896, esta proporción se había invertido y alrededor de 20% de las escuelas dependían de los municipios y el 80% de la federación y de los estados.⁹⁴ Bajo el régimen Porfiriano, el municipio había perdido fuerza en sus atribuciones, había cedido su poder económico al suprimir el secretario de Hacienda, José Ives Limantour, las alcabalas; y en materia educativa se quitó la administración de la enseñanza a las municipalidades y trasladada al gobierno estatal y federal, las razones que se dieron para esta transferencia fue la situación financiera de las escuelas que habían sido administradas por los ayuntamientos y la disminución de recursos económicos de éstos. En el fondo se encontraba también, la merma progresiva de la autonomía, pues como Francois Xavier Guerra menciona, a la pérdida de la

⁹² Mary Kay Vaughan, *op. cit.*, p. 109

⁹³ Mílada Bazant, *Historia de la educación...*, *op. cit.*, p. 32.

⁹⁴ Francois Xavier Guerra, *op. cit.*, p. 418

independencia municipal se sumaba “al papel superior que los liberales atribuían al Estado en la reforma de la educación para restringir todavía más las funciones de las unidades políticas inferiores cercanas a la sociedad.”⁹⁵

En cuanto a la centralización de recursos educativos, Mílada Bazant, refiere el ejemplo que ésta fue lograda en el Estado de México mediante el impuesto a la instrucción pública. La autora señala que fue un mal necesario, pues mientras el gobierno estatal se encargaba de administrar los fondos de enseñanza se pudo ayudar a la debilitada economía de los ayuntamientos, sin embargo, Mílada reconoce también que muchas veces esto significó un deterioro para las escuelas de poblaciones más débiles e incluso señala que “...para que el proyecto educativo prosperara era necesario fortalecer al municipio, no debilitarlo”.⁹⁶

El proceso centralizador durante el régimen de Díaz, tuvo que ver más con la concentración de recursos monetarios a manos del poder estatal, aunque ésta también podía observarse en el plano administrativo. En ejemplos como el Estado de México, el encargado de concentrar los recursos escolares era el gobernador, sin embargo, Ariadna Acevedo nos expone la hipótesis de que, para el caso de Puebla, los pueblos y cabeceras municipales se encargaban de recolectar y distribuir sus impuestos sobre instrucción lo que no necesariamente significó que fuera una mejoría para los municipios más necesitados, pero tampoco se privilegió a las poblaciones mayores.⁹⁷ Así, el caso poblano resulta particular, pues logró gracias a la contribución de Chicontepepec (pago destinado a educación y que siguió siendo controlado por las municipalidades), aumentar el número de escuelas en las poblaciones más pequeñas. Para la autora, si

⁹⁵ *Ibidem*, p. 408.

⁹⁶ Mílada Bazant, *En busca de la modernidad...*, *op. cit.*, p. 317.

⁹⁷ El rango de pueblo se obtenía al contar con un gobierno conformado por un presidente auxiliar y regidores, a imitación del nivel superior que fue el de cabecera municipal; por lo que ser pueblo consistía en tener una cierta dependencia en la administración política y económica de la cabecera municipal a diferencia de los ranchos, haciendas y villas. Ariadna Acevedo, “Muchas escuelas y poco alfabeto...”, *op. cit.*, p. 89.

comparamos los casos de Puebla, el Estado de México, Tlaxcala y Chiapas, se nos sugiere que “la administración municipal en Puebla, fue más favorable para el mundo rural que la estatal”.⁹⁸

La pérdida de la autonomía comunitaria fue un elemento que chocó con la ideología campesina, pues para el campesinado del siglo XIX y principios del XX la idea de vivir en comunidad y con un gobierno cercano a ella, era la forma ideal de vida.

Para la mayoría de estas comunidades, el ideal del hombre que vive en sociedad sigue siendo la comunidad campesina, el pueblo, con sus instituciones propias en el Estado y su independencia respecto de las haciendas.

Tener instituciones propias quiere decir tener su cabildo o concejo, un párroco o un vicario, la libertad de comercio en contraposición con la tienda de raya de la hacienda, la libertad –más o menos grande– de administrar recursos, etc. A principios del siglo XX, estas comunidades campesinas están, sin embargo, muy lejos de haber adquirido o de haber conservado estas libertades. Algunas porque no son más que comunidades de hecho, rancherías, ranchos o poblados, según los términos empleados en diferentes regiones; se encuentran sin derechos y sin existencia legal. Otras porque son totalmente dependientes de un señor, de un hacendado, como las cuadrillas, o muchos ranchos. Otras, en fin, están a punto de dejar de serlo y convertirse en una de las categorías precedentes, tales como agrupamientos de hecho o poblados dependientes.⁹⁹

Los pueblos buscaron dejar de ser parte de haciendas o de estar subordinados a un cacique o cabecera municipal, pues era frecuente que éstos fueran sometidos a la arbitrariedad de autoridades superiores. Las comunidades persiguieron obtener las libertades económicas y políticas que se lograban, entre otras cosas, contando con una escuela. Las localidades que aspiraban su independencia trataron de apropiarse de su gobierno, la administración de sus recursos, sus tierras, su iglesia y todo esto era otorgado si se obtenía un ayuntamiento. Una discusión muy interesante y ahora tan en boga es aquella que aborda el tema del ejercicio de la ciudadanía, basta destacar la obra de Antonio Annino que explica la forma en la que la Constitución de Cádiz abrió una posible oportunidad para ser reinterpretada la carta gaditana, a partir de las necesidades de los pueblos. Bajo tal categoría se tuvo acceso a un gobierno y, sobre todo, a la

⁹⁸ *Ibidem*, p. 90.

⁹⁹ Francois Xavier Guerra, *op. cit.*, p. 249, 250.

elección de sus representantes. En poblaciones mayoritariamente indígenas, mayor número de regidores nativos.¹⁰⁰

La lucha de las comunidades por recuperar su soberanía fue una manera de defenderse de la embestida liberal que comenzó a quitarles sus tierras, sus atribuciones, su autonomía. Esta última había comenzado a perderse con la ley de desamortización durante la época de Juárez y continuó de una manera más sistemática durante el Porfiriato. Así que para 1896, cuando el gobierno federal decretó la concentración de los planteles educativos, las autoridades municipales no tuvieron ni la fuerza ni el interés para oponerse a este decreto. El antecedente a esta ley, fue otra del 25 de mayo de 1888, se trataba de un proyecto presentado por Justo Sierra, Zárata y Fortuño, que se convirtió en Ley para el Distrito Federal y los territorios federales, ella se planteaba lo siguiente:

- 1- *El ejecutivo federal se encargaría de subvencionar la instrucción primaria oficial, dejándose a cargo de los municipios la administración de los fondos escolares destinados por el gobierno federal para la enseñanza primaria elemental.*
- 2- Los directores y maestros de las escuelas elementales serían nombrados entre las personas tituladas en las escuelas normales oficiales.
- 3- Planteaba que el *ejecutivo federal nombrara maestros ambulantes* para que difundieran la enseñanza en pequeños poblados.
- 4- Ordenaba que la educación oficial fuera obligatoria para los niños y niñas de 6 a 12 años, y laicas para que no se diera enseñanza religiosa en los programas de estudio.¹⁰¹

Se estipulaba que las autoridades municipales continuarían administrando y financiando las escuelas primarias ayudadas de los subsidios federales. Las municipalidades seguían teniendo el derecho de contratar y despedir maestros exceptuando lo que señalaba la

¹⁰⁰ Antonio Annino, *op. cit.*, p. 73. Véase el caso de Oaxaca en Leticia Reina, *op. cit.* y Jesús Sotelo Inclán, *Raíz y razón de Zapata*, México, CFE, 1970, capítulo XV. Este último apartado de la obra de Sotelo Inclán, nos narra el proceso del estado de Morelos, para ser más específicos, en el pueblo de Anenecuilco, sobre la forma de hacer política dentro de los pueblos campesinos y que dependía, en gran medida, de las autoridades electas por la comunidad quienes llevaban a cabo la misión de velar por los intereses de ésta. Siempre sería mejor contar con la nomenclatura de municipio para ejercer su autonomía política, sin embargo, Alicia Hernández Chávez, nos refiere mejor el uso de la categoría de ciudadano que se dio al interior del terruño de Zapata. Alicia Hernández Chávez, *op. cit.*

¹⁰¹ María del Carmen García Venegas, *op. cit.*, p. 19

cláusula que solicitaba a los profesores contar con título normalista. El gobierno federal podía inspeccionar los planteles educativos municipales y de esa manera ver que se cumpliera con los métodos y contenido programático que establecía la ley. Buscando coordinar y unificar criterios de enseñanza.

Esta nombrada legislación será retomada más tarde en el congreso de 1889 y 1991, y se difundirá por los estados. Lo importante a rescatar de todo lo anterior, es la postura que tomó el gobierno federal, pues como se ve, ahora se pretendía que se dirigiera la educación desde el centro, resultando, como señala Bazant, “un arma de doble filo, pues era en apoyo y a la vez, detrimento de los municipios. En el fondo, detrás de todas estas acciones, se encontraba la formación de un sistema educativo “moderno””.¹⁰²

En 1874, alrededor de 10% de las escuelas dependía del gobierno federal y de los gobiernos de los estados, mientras que 90% lo era de los municipios, hacia 1900 esto casi se había invertido: un 20% de las escuelas dependía de los municipios, 80% de la Federación y de los Estados. Pero veamos lo que pasaba en Morelos con respecto a los municipios. El estado de Morelos se dividía en 6 Distritos, que contaban en total con 26 municipalidades, los Distritos eran: Cuernavaca con 4 municipalidades, Yautepec con 4, Morelos con 4, Jonatepec con 5, Juárez y Tetecala, con 3 y 6 respectivamente.¹⁰³ Desde 1877 hasta 1910, el estado suriano se mantuvo con el mismo número de municipios. La diferencia entre Distrito y municipalidad residía en que cada municipalidad quedaba bajo la jurisdicción del Distrito y a su vez, cada pueblo y ranchería pertenecía a la

¹⁰² Para Milada Bazant, la “modernidad” en la educación tendría que ver con la modernización de métodos y planes de estudio. La formación de los profesores como parte del proyecto federal y a cargo del estado, el uso de método simultáneo de lecto-escritura, etcétera serían prácticas concretas de modernización llevadas durante el régimen del General Porfirio Díaz. Véase Milada Bazant, *En busca de la modernidad...*, *op. cit.*,

¹⁰³ Para ver cada una de las municipalidades véase Pedro Estrada, *Estadísticas del Estado de Morelos*, México, Cuadernos Históricos Morelenses, 2000, 80p.

municipalidad, pero como vimos con anterioridad, para obtener el rango de pueblo se tenía que contar con un gobierno propio.

En el plano político, con la llegada de un gobernador científico y hacendado, Pablo Escandón, en 1909, se crean por debajo de los jefes políticos, veinte subprefecturas nombradas por el gobierno estatal, esto fue motivo de descontento, ya que por lo regular, eran estos los encargados de intervenir en las peticiones de los pueblos y el gobierno estatal y federal, cumpliendo con el papel de intermediarios; tal función era mal vista por las poblaciones que casi siempre quedaban a la voluntad de los prefectos. Esto ayudó aún más a la dependencia de los poblados, situación que creció al verse afectadas las tierras comunales por las haciendas morelenses.

En Michoacán; por ejemplo, desde 1875 los centros de enseñanza fueron perdidos por los ayuntamientos y en el caso de Morelos, en 1883. Así, para fines del siglo, la mayoría de los estados habían centralizado sus escuelas, en adelante, éstas dependerían de los gobiernos estatales. Pese a este panorama, una idea a considerar es la manejada por Acevedo y complementada, según creemos, por Gabriela Pellegrino, pues la primera nos dice que contrario a la idea que comúnmente se tiene de que existieron pocas escuelas en las zonas rurales, durante el régimen del general Díaz, si hubo un número considerable de éstas y como también señala Pellegrino, no podemos dejar olvidados todos aquellos planteles que fueron abiertos por los municipios que además, como en el caso de Puebla y Oaxaca, contaron con una larga tradición comunitaria que peleaba por conseguir enseñanza, pues buena parte del sustento de la educación rural en el Porfiriato, seguían siendo de facto, los municipios.

En el caso del estado de Morelos, la situación era de una gran precariedad para los municipios, pues muchos de los pueblos se quejaban por las condiciones de vida. Así que cada vez que podían exentarse del pago de alguna contribución, lo hacían. Tal

situación la recreó en 1883, Manuel Rivera Cambas, en su *México pintoresco, artístico y monumental*, en donde describió las condiciones de escasez en los municipios morelenses:

...Los ayuntamientos tienen a su cargo la policía de salubridad y comodidad, la seguridad de los vecinos y de sus bienes, la recaudación e inversión de propios y arbitrios, el cuidado de las escuelas, la construcción y reparación de los caminos vecinales, puentes y cárceles, la conservación de los montes y todas las obras públicas de necesidad, de utilidad y de ornato; *por desgracia los pueblos no pueden gobernarse a sí mismos, faltos de educación necesaria, escasos de recursos, luchando con hábitos de tutoría administrativa, que ha carecido de leyes para aunar los procedimientos municipales.*¹⁰⁴

Lo interesante de este testimonio es la opinión que el autor tiene sobre la incapacidad de los municipios para autogobernarse. Opinión que era compartida por sectores acomodados de la sociedad. Pese a que no logré investigar más datos sobre este personaje, existen casos que demuestran una posición encontrada con la propuesta zapatista que buscaba su autogobierno. El ejemplo de las clases adineradas parece ser el más claro, pues se ve una marcada postura que señala a los pueblos como no aptos para gobernarse por estar carentes de recursos y de dotes administrativas. Ahora hablemos un poco sobre lo que significa ser municipio para las comunidades campesinas.

Según Francois Xavier Guerra, ser pueblo, con todas las atribuciones que se tiene, tierras comunales, gobierno propio, sus vínculos internos, sus milicias, era la preocupación de la mayoría de la población rural; buscaban seguir siendo una población sí ya lo eran y si no convertirse en ello.¹⁰⁵ La búsqueda de dicha categoría significó ya no depender más de ningún otro organismo intermediario, representó tener autonomía para poder administrar y gobernar su comunidad, poder disponer de las tierras comunales, de los bosques, de aguas, etcétera, fue por ello que se volvió importante tener una escuela, pues no sólo con esto se obtenía el tan anhelado ayuntamiento, sino

¹⁰⁴ Citado en Carlos Gallardo Sánchez, *op. cit.*, p. 41.

¹⁰⁵ Francois Xavier Guerra, *op. cit.*, p. 273.

que además era un orgullo para los propios pueblos poder decir que eran poseedores de un plantel de enseñanza que educara a los futuros ciudadanos.

1.5 LA EDUCACIÓN EN MORELOS

La idea de Mary Kay Vaughan sobre la educación en Morelos es que, gracias a la expansión de las haciendas, la educación en el estado suriano tuvo un buen nivel, pues ya desde la década de 1870 el gobierno estatal comenzó a desarrollar medios para ayudar a las municipalidades más pobres a financiar sus escuelas; para los años noventa, el gobernador Manuel Alarcón buscó darle a los edificio de enseñanza mejor equipamiento y mejor paga a los maestros.¹⁰⁶ La autora señala al sistema de instrucción primaria como relativamente progresista, considero que habría que matizar esta afirmación, pues quizá Vaughan se refiera a ello al explicar la relación entre el número de haciendas y las escuelas que podían ser sostenidas por éstas, sin embargo, sería muy difícil llegar a una cifra concreta, cuando no se tiene ni un aproximado. El balance que muestra el libro del profesor Carlos Gallardo no es tan optimista, pues basándose en el archivo municipal de Mazatepec, principalmente, refiere un panorama paupérrimo al interior de los salones escolares.¹⁰⁷ Pero veamos cómo se encuentra el horizonte educativo:

El gobernador Francisco Leyva emitió leyes y decretos en 1870 en los que se exceptuaba de la contribución municipal a los pueblos que sostuvieran sus escuelas. Esto había quedado estipulado dentro del reglamento del 7 de diciembre de 1871 y en el decreto del 17 de octubre de 1872 sobre la creación de impuestos para el sostenimiento de la instrucción pública primaria. Así también hizo expedir una Ley Orgánica el 21 de Octubre de 1872 en donde dejaría claro que los principios rectores de la enseñanza en el estado serían la gratuidad, la obligatoriedad y el laicismo.

¹⁰⁶ Mary Kay Vaughan, *Estado, clases sociales...*, *op. cit.*, p. 88.

¹⁰⁷ Carlos Gallardo, *op. cit.*, p. 35-55.

En 1887 el sistema educativo en Morelos era gratuito y obligatorio; el método adoptado fue el de enseñanza mutua o lancasteriano y su carácter racional, un inspector y dos visitantes ejercían la vigilancia de la instrucción, el presupuesto asignado para el ramo de Instrucción Pública era de 72, 000 pesos anuales.¹⁰⁸

Para hacer cumplir el principio de obligatoriedad, la ley de Instrucción Pública del Estado de Morelos de 1910, durante el gobierno del hacendado Pablo Escandón, había determinado que en vista de que era difícil lograr que los niños dejaran de trabajar en el campo, se acordaría con los dueños de las fincas que propiciarán que los niños recibieran clases, algunas horas a la semana. Los hijos de campesinos más pobres tendrían permiso de no asistir a la escuela en épocas en donde los padres necesitaran de ayuda en las labores agrícolas, por lo que se les ordenó a los dueños de los ingenios de azúcar que los jóvenes que trabajaban allí asistieran por lo menos quince horas a la semana.

En 1910 el porcentaje de población era de 63.85% rural y 36.15% urbana. Para 1878 había un total de 13,000 escuelas, esto cambió para 1900 que fue de 12,452 y para 1907 de 12,770.¹⁰⁹ Las cifras nos reflejan que hubo un decaimiento en número de planteles, de lo que deriva la interrogante ¿A qué se debió este decrecimiento en la estadística? Quizá un factor evidente fue el cierre de algunas escuelas ante las constantes demandas de los pueblos por tierras de cultivo.

Las escuelas mixtas destinadas para las poblaciones rurales se dividieron en ambos sexos. En dichos planteles escolares se contabilizaban, en 1910, una por cada 617 habitantes con un total de 258 planteles. Las autoridades atribuyeron la deficiencia en asistencia escolar a la apatía de los padres, de los ayuntamientos que no hicieron valer el principio de autoridad, la escasez de recursos y de alumnos que no concurrieron

¹⁰⁸ Pedro Estrada, *op. cit.*, p. 26.

¹⁰⁹ Moisés González Navarro, *Estadísticas...*, *op. cit.*, 243 p.

para evitar dejar a un lado el trabajo en el campo. Si bien es cierto que cada gobernador que pasó por el estado de Morelos hizo su labor en materia educativa, también es cierto que para 1916 los zapatistas se quejaban de que en algunas zonas, sobre todo en el campo, las escuelas estaban descuidadas, su explicación a ello era que el gobierno estatal había dejado que los mejores colegios estuvieran en las zonas urbanas ante la imposibilidad de los municipios de sostener sus propios planteles.

Como vimos en el apartado de la educación rural, los centros que eran destinados para este tipo de población eran las llamadas rudimentarias. Siendo secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes Jorge Vera Estañol, había decretado que éstas se crearían con el fin de enseñar, principalmente a los individuos de la raza indígena, a hablar, leer, escribir el castellano y a realizar operaciones fundamentales de aritmética. Para el estado de Morelos, estos planteles quedaban instalados en los lugares del campo como pueblos de inferior categoría, ranchos, haciendas, colonias, y:

Este tipo de educación se impartiría en cuatro años y las materias contempladas eran lengua española, aritmética y geometría, cultura física, higiene y ejercicios militares, agricultura y horticultura práctica, dibujo y trabajos manuales, educación moral y cívica y canto. Determinaba, además, que la semana escolar sería de “cinco días, de tres horas de trabajo, dedicándose la mañana para los varones y la tarde para las mujeres, a fin de que sean atendidos mejor por los profesores.”¹¹⁰

La población indígena en el estado de Morelos era menos de la mitad del porcentaje total de habitantes, según estadísticas realizadas en el año de 1887 existía un total de 67 200 nativos que poseían el idioma “mexicano” de un total de 151 540 habitantes, 42 600 era de raza mixta y 41 740 era de raza blanca.¹¹¹ Es difícil decir con exactitud cuánta población autóctona y bajo qué criterios se definían en el estado de Morelos, con el fin de señalar hacia quién se dirigió las rudimentarias. Autores como Arturo Warman señalaban que para el caso de la población morelense existían cuatro características que

¹¹⁰ Carlos Gallardo Sánchez, *op. cit.*, p. 96.

¹¹¹ Pedro Estrada, *op. cit.*, p. 10.

podían ser consideradas como propias de la definición de indígena “Las nuevas fronteras eran más ubicuas, más numerosas y menos rígidas...”¹¹²

Los criterios utilizados por el antropólogo fueron: la actividad que se desempeñaba en oposición a la de hacendado, comerciantes y profesionistas; segunda categoría era el lugar de residencia en contraste a los centros modernos, la vestimenta utilizada era signo de ser “macehual” y por último, sus costumbres (tradiciones salvajes y ancestrales). Los puntos anteriormente descritos en la obra de Warman, enmarcan un sin número de posibilidades de adscripción a dicho concepto. Por lo que consideramos a dicha definición demasiado abierta en cuanto a la pertenencia a ella. Así, creemos más prudente retomar la afirmación hecha por Alan Knight que señala a la definición étnica en Morelos, especialmente en la descripción de las identidades zapatistas, como compleja, en movimiento y no monolítica, destacando el estudio de Felipe Ávila que retoma una identidad más de carácter agrario y local.¹¹³ Ahondaremos sobre dicha discusión en apartados posteriores.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública difundida el 23 de julio de 1910 bajo el mandato del gobernador Pablo Escandón y publicada en el *Periódico Oficial del Estado de Morelos* consignaba como prioridad estatal el fomentar la educación primaria mediante las escuelas de primera, segunda y tercera clase. Dichos planteles se asignarían dependiendo la importancia de la población, el número de habitantes y la cercanía con otras localidades. Su enseñanza sería más compleja dependiendo la categoría del plantel. La función administrativa estuvo controlada por la Dirección General de Educación Pública, los inspectores escolares de la zona, el jefe político, las autoridades municipales y sus juntas de vigilancia, conformadas por algunos vecinos locales. Era tarea del Ayuntamiento formar un padrón con el número de niños en edad

¹¹² Arturo Warman, *Y venimos...*, *op. cit.* p. 101.

¹¹³ Alan Knight, “Los municipios, las patrias chicas y la Revolución Mexicana”, en Sergio Miranda (coord.), *Nación y municipio en México siglos XIX y XX*, México, UNAM, 2012, p 241.

escolar, sin embargo, no se volvía obligatoria la asistencia para aquellos que vivieran en poblaciones carentes de planteles. El principio de obligatoriedad, gratuidad y laicidad se encuentra incluido en los primeros tres artículos de dicha Ley Orgánica.

Consideramos pertinente señalar que la referida legislación nos resulta muy precaria en comparación con el marco legislativo federal anteriormente descrito, es decir, encontramos puntos de coincidencia como la distinción de educar en vez de instruir, a la manera propuesta de Justo Sierra, y los preceptos generales de obligatoriedad. Sin embargo, la ley acepta y fomenta la participación de escuelas particulares e incluso la enseñanza en el hogar como opciones formativas, aunque supervisadas por la Dirección General de Educación. Pide la ayuda de los hacendados apelando a su “patriotismo y filantropía”¹¹⁴ en lo referente a la apertura de centros de enseñanza, contempla la instrucción superior, las Escuelas de Artes y Oficios y de Agricultura, pero el objetivo principal sería abrir un mayor número de planteles primarios. Quizá lo particular de este marco jurídico es que nos resulta un tanto resumido y lejano a las grandes discusiones que se están dando desde el centro de la República, el Distrito Federal, y en las discusiones pedagógicas de los Congresos Nacionales. Nos queda la impresión de existir una pedagogía precaria al interior del estado.

Para 1913 el gobernador Benito Tajonar indicaba en su informe que el total de escuelas llegaba a 259. Mílada Bazant señala que en 1910 el total de escuelas era de 258: 120 urbanas, 118 rurales, 19 particulares y 11 que pertenecían al clero.¹¹⁵

Las escuelas de mejor calidad se encontraban en Cuernavaca, Cuautla y Yautepec, le seguían a éstas las municipales, sostenidas por los ayuntamientos y al final quedaban las demás, esparcidas por las comunidades más alejadas y pobres. Cabe

¹¹⁴ Ley Orgánica de Instrucción Pública, *Periódico Oficial del Estado de Morelos, Semanario Oficial*, 23 junio de 1910, p. 5.

¹¹⁵ Carlos Gallardo Sánchez, *op. cit.*, p. 67.

destacar que dos de las localidades en donde se encontraban las mejores escuelas eran; una, la cabecera política y la otra la cabecera económica.

A manera de cierre de capítulo diré que los esfuerzos por reorganizar la educación y modernizarla, unificándola y buscando su extensión en la República tuvieron grandes logros y avances, sobre todo a finales del Porfiriato. El proceso educativo no debe considerarse como homogenizado, pues cada una de las regiones cuenta su propia historia, en este caso por estado, e incluso también, tomar en cuenta el gobierno estatal en turno. Pese a que el régimen de Díaz mostró cierto interés en hacer a la educación de carácter “popular” y llevar la enseñanza mínima a todo el territorio, la educación rural se enfrentó con varios obstáculos como falta de profesores, que prefirieron ir a las zonas urbanas; la falta de mobiliario que dependía de las contribuciones de los municipios y la escasa asistencia de los niños. Así, no debemos olvidar que la respuesta de los pueblos ante la centralización educativa fue de una movilización constante por contar con un gobierno propio y como señal de buen gobierno, su plantel de enseñanza. A su vez, la referida concentración no significó el cierre de todos los centros formativos en detrimento de los municipios. La situación en Morelos no era alentadora, pues aunque se hicieron algunos esfuerzos, las cifras revelaban que no se hizo lo más por las zonas del campo y que quedaron rezagadas. La lucha de los pueblos por educación es una demanda que junto con la de posesión de tierra y autonomía, fueron enarboladas como bandera política.

CAPÍTULO 2 EL PROYECTO EDUCATIVO ZAPATISTA

“Porque el día que murió Zapata, tal parece que hasta el sol se negó,
se oscureció la Tierra: era nuestra bella esperanza”.¹¹⁶
Entrevistas Archivo de la palabra INAH.

El día domingo 12 de septiembre de 1909 el pueblo de Anenecuilco, encabezado por su concejo de ancianos, llamó a junta a los vecinos hombres mayores de dieciocho años. Después de referir las autoridades del concejo que ya se sentían viejos y cansados¹¹⁷ para defender los asuntos de sus tierras, surgió la figura de Emiliano Zapata como representante comunal. “Miliano”, como se le conocía entre su gente, quedó electo por la voluntad del pueblo para restituirles su territorio y continuar la tradición de defensa del terruño. La batalla de estos pobladores por el derecho a sembrar se unió en 1911 con la lucha por la elección de un nuevo gobernador, que coincidió también, con las elecciones a presidente de la República. El movimiento campesino encabezado por Zapata vio una esperanza con el naciente surgimiento del Maderismo, ya que su ideario político, el Plan de San Luis, contenía una breve mención a la devolución de tierras usurpadas por las haciendas. Pronto habrían de darse cuenta de que esto no sucedería, y para el 28 de noviembre de 1911, levantaron la bandera agraria como consigna del famoso “Plan de Ayala”, iniciando la defensa armada y el surgimiento, en un primer momento, de una rebelión campesina que no sólo demandaba la devolución de tierras. El Ejército Libertador del Sur formuló un complejo sistema político que incluía otro tipo de reivindicaciones. Veamos de qué tipo fueron.

Para fines de 1915, una vez que las fuerzas villistas regresaron al norte y los zapatistas al sur, después del fallido intento por reorganizar un gobierno que agrupara a los diferentes jefes revolucionarios en la Soberana Convención, se conformó el Consejo Ejecutivo de la Nación, que tuvo por objetivo legislar en el plano nacional, aunque su

¹¹⁶ Entrevista con el señor Pedro L. Romero Cortés realizada por María Alba Pastor, 8 de junio de 1974, San Martín Texmelucan, Puebla, Archivo de la Palabra, INAH.

¹¹⁷ Jesús Sotelo Inclán, *Raíz y Razón...*, *op. cit.*, p. 131.

influencia fuera local. Este órgano estaba integrado por las fuerzas de Zapata y por su grupo de intelectuales entre los que figuraban Manuel Palafox y Otilio Montaña, por nombrar algunos de los más conocidos. Dicho Consejo fue el encargado de redactar una serie de leyes y decretos en materia agraria, política y educativa conformando para ello cinco Ministerios.¹¹⁸ La Convención, ahora únicamente zapatista, dictó su última ley el 18 de abril de 1916, año en el que la embestida Carrancista recuperó la mayor parte del estado de Morelos. Entre los ministerios se encontraba el de Instrucción Pública y Bellas Artes, que sirvió de antecedente de lo que para 1917 sería el Departamento de Justicia e Instrucción Pública, ahora dependiente del Cuartel General y con pretensiones meramente locales; sin embargo, cabe hacer la aclaración de que si bien existe una continuidad dentro de lo que hemos llamado el proyecto educativo suriano, cada etapa es importante dentro de éste, pues responde a diferentes momentos organizativos del Cuartel General, esto último lo abordaremos más adelante. Así, en enero de 1917 la reorganización del Cuartel General quedó constituida en seis Departamentos,¹¹⁹ entre los que se encontraba el de Justicia e Instrucción Pública desde donde se retomó la legislación educativa.

Podemos decir que de acuerdo a la historia que siguió el movimiento zapatista en dos de sus etapas, es decir de 1915-16 y en 1917, con base en su legislación educativa también hablamos del proceso organizativo del Cuartel General.

En ese sentido, el objetivo del presente capítulo es demostrar la existencia de dicho proyecto de enseñanza con el fin de comprender que al hablar de éste, lo hacemos también de un proceso organizativo que vivió el zapatismo y su órgano rector, el Cuartel General, y que apegándonos a Laura Espejel, dicho movimiento campesino es

¹¹⁸ Los cinco ministerios del Consejo Ejecutivo fueron: Ministerio de Agricultura, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, de Hacienda, de Guerra y de Justicia.

¹¹⁹ Los seis Departamentos fueron: el de Guerra, de Gobernación, Departamento de Agricultura, Colonización y Fomento, Departamento de Hacienda y Relaciones Exteriores, de Justicia e Instrucción Pública y Departamento de Comunicaciones.

mucho más complejo de lo que se ha pensado.¹²⁰ Al mismo tiempo buscó responder las siguientes interrogantes que se dependen del anterior problema: ¿Qué elementos podemos considerar para decir que se trató de un proyecto educativo? ¿De qué tipo era la educación propuesta por los surianos? ¿Cuáles eran sus objetivos? ¿Cuáles fueron sus logros?

A lo largo de este capítulo analizaremos las diferentes partes que consideramos prefiguran la idea de un proyecto educativo, para así comprobar que aunque no sea explicitado en esos términos, las acciones legislativas de los zapatistas en materia escolar contenían una serie de elementos que nos dan la noción de que podemos denominarlas y agruparlas bajo una categoría de estudio que nos permite agruparlas como un proyecto. Siguiendo a estudiosos de la educación,¹²¹ algunas de las características que definen un *proyecto* son: la presencia de un órgano regulador de la educación, un objetivo en común, una legislación, planes de estudio, financiamiento, entre otros. En el caso del Ejército suriano encontramos, por ejemplo, un objetivo en la enseñanza, un órgano encargado de legislar y administrar la educación, utilización de la infraestructura existente para abrir escuelas, las contribuciones del municipio para su sostenimiento y un órgano de propaganda que tenía la función de difundir los principios revolucionarios y así vincular, lo educativo con lo político. Dichas partes, desde nuestra perspectiva, configuran la idea de un proyecto de enseñanza, que iremos desentrañando conforme los apartados.

¹²⁰ Laura Espejel, “El costo de la Guerra. La compañía papelera San Rafael y el Financiamiento zapatista” en Laura Espejel coord., *Emiliano Zapata, Antología*, p. 272,

¹²¹ Los autores que hemos consultado para tener nuestro propio concepto de *proyecto educativo* han sido historiadores de la educación, pedagogos, y consideramos que los puntos en los que coinciden para definir un proyecto son: existencia de un órgano regulador de la educación, objetivos de la educación, legislación, financiamiento, infraestructura, personal que labore, planes de estudio y pedagogía. Véase a Arturo Meneses Morales, *op. cit.*, 958 p., Carmen Ramos Escandón, *Planear para progresar: planes educativos en el México Nuevo 1820-1833*, México, UPN, 1994, 220 p. y Antonio José Aguilar y Alberto Black, *Planeación escolar y formulación de proyectos*, México, Trillas, 1977, 305p.

Las fuentes que utilizamos son de varios tipos, principalmente legislación educativa emitida por los zapatistas. A través de ésta, reconstruiremos el tipo de proyecto que ahí se plasmó: también recurrimos a correspondencia emitida por algunos pueblos de los estados de Morelos, Oaxaca, Estado de México y Guerrero, dirigida al Cuartel General, a Emiliano Zapata o a alguno de sus órganos educativos. Con ello intentamos reflejar, en la medida de lo posible, hasta dónde puede decirse que se llevó a cabo el nombrado proyecto y, sobre todo, cómo se vivió al interior de los pueblos.

Así, comenzaremos con la presentación de los diferentes aspectos sobre los que legislaron los zapatistas y que nos ayuden a caracterizar al denominado proyecto de enseñanza primaria, iniciaremos por su órgano rector: El Departamento de Justicia e Instrucción Pública, para continuar respondiendo la pregunta de ¿quién proviene el imperativo de abrir escuelas?, hablaremos sobre el funcionamiento y la organización de éstas, también sobre la relación de Zapata con los maestros, la importancia del municipio en el sostenimiento de la educación para dar paso al último apartado, sobre la relación que se gesta entre el Cuartel General y los pueblos a través de su Centro de Consulta y Propaganda para la Unificación Revolucionaria.

Consideramos que con esto se alcanza a dibujar un panorama amplio de lo que podemos llamar el proyecto educativo zapatista. Observemos cada uno de sus componentes.

2.1 Los objetivos del "Proyecto" educativo zapatista

“Tierra y libertad, tierra y justicia es lo que sintetiza el Plan de Ayala...un hogar para cada familia, una torta de pan para cada desheredado de hoy, una luz para cada cerebro en las escuelas-granjas que establezca la revolución después del triunfo; y tierra para todos...”¹²²

¹²² Discurso pronunciado por Paulino Martínez en la Convención Revolucionaria de Aguascalientes, Colección Documentos INEHRM, AGN, caja 4, exp. 11.

Como se menciona en el epígrafe, el Plan de Ayala, si bien en su fundamento significaba tierra para todos, también significaba una esperanza de mejoras sociales para los desheredados. Una demanda de la revolución suriana fue, entre otras cosas, la apertura de escuelas en aquellas poblaciones donde no las hubiese.

El 27 de noviembre de 1915, el Consejo Ejecutivo de la Nación, emanado de la Convención Revolucionaria, proclamó su “Ley sobre generalización de la Enseñanza”, en la que se establecía que uno de los problemas más imperativos de la Revolución y que necesitaba resolución inmediata, era la educación. Esta sería la panacea con la que se resolvería el problema de la inestabilidad del gobierno, su fuerza y bondad fue “la base de la vida y engrandecimiento de los pueblos es la Enseñanza.”¹²³ Se mencionó en dicha ley, de igual forma, que existía la necesidad de llevar a toda la República la enseñanza, siendo que muy poco se había hecho, ya que la mayoría de la población permanecía analfabeta.¹²⁴ Afirmación que era cierta, pues, como vimos en el capítulo primero, el porcentaje de alfabetizados de la población morelense era para 1910 de 23.58%.¹²⁵

En su circular número 12, el Departamento de Justicia e Instrucción Pública señaló que el General Emiliano Zapata tenía un profundo interés en que se establecieran y funcionaran escuelas oficiales en toda la zona que la Revolución dominaba, siendo privilegiadas aquellas donde no existieran planteles educativos. Así, era importante que no se descuidara la educación bajo pretexto de los tiempos de lucha armada que se

¹²³ Fondo Jenaro Amezcua, CONDUMEX, VIII-2JA, carpeta 3, legajo 214.

¹²⁴ “Según el censo de 1910... el número de individuos que sabían leer y escribir eran cuatro millones, trescientos noventa y cuatro mil trescientos once; los que sólo sabían leer, trescientos sesenta y cuatro mil, ciento veintinueve; mientras el número de analfabetas sumaba diez millones, trescientos veinti cuatro mil, cuatrocientos ochenta y cuatro, de los cuales, tres millones seiscientos quince mil, trecientos veinte estaban en edad escolar y seis millones, setecientos nueve mil, ciento sesenta y cuatro eran adultos... O sea que poco más o menos del cincuenta por ciento de mexicanos no sabían leer ni escribir, y entre ellos la mayoría eran adultos...” Velador Castañeda Ascencion Edgar Oscar, *Educación Primaria durante el Porfiriato en la Ciudad de México*, México, 1985, 167p. (Tesis de Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México), p. 150.

¹²⁵ Mílada Bazant, *Historia de la...*, *op. cit.* En el primer capítulo también hicimos alusión a las probables explicaciones sobre esta baja tasa de alfabetización.

vivían. Pero ¿de qué tipo sería ésta? el primer objetivo que se propuso esta enseñanza fue ser una educación laica, gratuita y obligatoria. Nada nuevo al objetivo liberal como puede observarse. La enseñanza sería responsabilidad del Gobierno General a través de su Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, encargado de vigilar y fomentar la instrucción.

En la ley de Enseñanza Primaria para la República del 14 de febrero de 1916, se señaló que era obligación del Estado impartir enseñanza primaria, gratuita y laica; se encargaría también de fundar escuelas. Un punto interesante es el señalado por Alberto Arnaut en su obra sobre federalización que durante la etapa Convencionista del Ministerio de Instrucción Pública la idea de federalización estuvo presente. Consideración que nos parece cierta, sobre todo si tenemos en cuenta que en estos momentos se planea un proyecto de gobierno nacional y sobre todo que los ayuntamientos se encontraban en paupérrimas condiciones. La laicidad era otro asunto que preocupaba al gobierno zapatista, entendiéndose ésta, en el sentido de no inclinar “al niño a favor o en contra de alguna religión”.¹²⁶

Podemos agregar que, como explican autores como Felipe Ávila, dentro de las leyes del Consejo Ejecutivo, se veía una clara mezcla entre principios que eran propios al movimiento zapatista, como en la impartición de justicia y otros principios que respondían más a la influencia de los llamados “intelectuales” del Zapatismo.¹²⁷ Así pues, en el caso del llamado anticlericalismo, respondió más a la concepción de

¹²⁶ “Sería seriamente excesivo decir de todo ello que Zapata era clerical. Por el contrario, terminaba sus actos jurídicos y sus proclamas con la fórmula “Reforma, Libertad, Justicia y Ley, es decir, que mantenía en primer plano de su programa la supresión de la propiedad territorial de la Iglesia y de su poder político, que era obra de las leyes constitucionales promulgadas por la Reforma...” Francois Chevalier, *El levantamiento de Emiliano Zapata*, México, Centenario de Emiliano Zapata, cuadernos zapatistas, 1979, pp. 15. Además de la diferencia que hacían sobre lo religioso y lo político en las leyes como lo muestra la cita, recordemos que los que se encargaron de legislar dichas leyes tenían un fuerte sentido anticlerical como lo fue Soto y Gama y Otilio Montaña.

¹²⁷ Felipe Ávila, “El Consejo Ejecutivo de la República y el proyecto de legislación estatal zapatista” en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, Vol. 16, documento 207, consulta en línea <http://www.iih.unam.mx/moderna/mapa.html>

intelectuales como Otilio Montaña y Soto y Gama; para el caso específico del profesor Otilio Montaña, Secretario del Ministerio de Instrucción Pública, como Ávila nos menciona en su citado artículo, su principal influencia había sido la de los héroes de la Reforma y particularmente Juárez,¹²⁸ derivando de esto su marcado anticlericalismo impreso en dicha ley.

Otro de los objetivos del llamado proyecto educativo fue buscar la “enseñanza”, privilegiándola sobre la “Instrucción”. Para los zapatistas el objetivo a desarrollar era el de enseñar, como lo manifestaron en la Ley sobre Fundación de escuelas normales en los estados, a semejanza de la educación oficial y del discurso llevado en los Congresos Nacionales; sin embargo, a pesar de que es cierto que esto fue promovido desde Justo Sierra, es interesante que la ley educativa suriana enumere más elementos pedagógicos del por qué sí se debe educar y no sólo instruir, esto en contraposición con la ley estatal de 1910 en Morelos que se limitaba a señalar que debía obtenerse una “educación integral”.¹²⁹ El gobierno zapatista buscaba reivindicar la formación integral del niño, buscando su instrucción cívica, física y artística:

En la actualidad, ya nadie pone en duda [que] la Educación es el fin único que se debe perseguir en tratándose de enseñanza, considerándose, como medio para conseguirlo la Instrucción. Ahora bien, instruir es relativamente fácil aun para aquellos que desconocen los principios pedagógicos, mas educar solo es dable a los que dominan a fondo todas las ciencias que nos dan a conocer al niño como ser conciente, poseedor de sentimientos y llamado a desempeñar una función social.¹³⁰

La anterior cita es significativa por señalar varios elementos de los objetivos de la educación zapatista, que estableció una separación entre educar e instruir, dejando a este último propósito como un medio para educar. La educación es algo que sólo se puede dar para aquellos que poseen todas las ciencias y que conciben al niño como un ser

¹²⁸ *Ibidem*.

¹²⁹ Ley Orgánica de la Instrucción Pública, *Periódico Oficial del Estado de Morelos, Semanario Oficial*, 23 de julio de 1910, p. 3.

¹³⁰ Ley sobre Fundación de Escuelas Normales en los Estados, Cuernavaca, 8 de Diciembre de 1915, en Colección Cuartel General, AGN, caja 1, exp. 2.17.

consciente, con sentimientos y, sobre todo, llamado a desempeñar una función social. Esta idea se asemeja mucho a lo expuesto por Justo Sierra en su discurso pronunciado en 1902 con la creación del Consejo Superior de Educación. Para dicho pedagogo y funcionario del gobierno Porfiriano, la educación "...ya no debía ser simplemente instructiva, sino esencialmente educativa; no era suficiente enseñar al niño a leer, escribir y contar, sino a pensar y a sentir".¹³¹ Está y otras ideas, como la formación de maestros, la apertura de escuelas normales, entre otros, nos llevan a pensar que los intelectuales zapatistas, creadores de las leyes de generalización de la enseñanza y de la Fundación de Escuelas Normales en los Estados, estaban informados de lo que pasaba en el discurso educativo del país, por la similitud entre algunos principios de ambos proyectos. Sin embargo, ¿qué hace distinto al nombrado proyecto zapatista? Principalmente rescatamos el esfuerzo por centralizar, administrar y legislar varios aspectos de un proyecto político, que por supuesto incluía al educativo. Todo ello, alterno y autónomo al gobierno federal, resulta ser una historia propia dentro del movimiento zapatista y considerada como propuesta emanada de los pueblos. No es lo mismo que las políticas provengan del Estado para los municipios, que de abajo hacia arriba, aún a pesar de valerse de categorías liberales.

Una de las propuestas importantes de la enseñanza legislada por los surianos fue la formación de un individuo que tuviera participación social dentro de su comunidad, característica particular de la tradición campesina que se reunía en torno a asambleas para tomar decisiones del pueblo, como la convocada en 1909 que designó a Emiliano Zapata como jefe del Comité de Defensa de la tierra, episodio anteriormente descrito.¹³² Así, se trataba de educar buenos ciudadanos al servicio de la localidad y considerando también un llamado a civilizar a las poblaciones y redimirlas, "... pues que en nuestra

¹³¹ Bazant Mílada, *Historia de la..., op. cit.*, p. 35.

¹³² Jesús Sotelo Inclán, *Raíz y Razón..., op. cit.*

labor de redención al mismo tiempo que se inscribe: “civilización” para dar a esas mismas clases el pan intelectual...”.¹³³ Es decir, la educación sería un remedio para liberar las mentes de la ignorancia y el oscurantismo y alejar a los hombres de la tiranía y la esclavitud. A través de ella se pretende liberar a las clases populares del oscurantismo de la ignorancia. Si bien observamos el carácter del discurso liberal que pretendía sacar del atraso a las poblaciones campesinas, también se destaca su carácter revolucionario de dicha ley al momento de imprimirle el sello que lo señala como un reclamo justo de la revolución y una conquista de la lucha armada. El reclamo al gobierno porfiriano por su abandono escolar o como Arnaut señala, “El porfiriato...había dejado como herencia una federalización inconclusa”¹³⁴ se encontraba ahí, presente en las normas del ELS, por lo que era inaplazable no mirar hacia las masas campesinas. Dentro de las clases menesterosas se incluía a la población indígena dentro del discurso zapatista, sería ésta a quien se privilegiaría sobre otros sectores de la población como se expresó en la Ley sobre la generalización de la enseñanza, elaborada por el Consejo Ejecutivo:

Pero como antes hemos dicho, poco, por no decir nada, se ha hecho para ilustrar a las masas, particularmente a esa raza india que constituye un respetable tanto por ciento del Pueblo mexicano. No es raro para el filósofo, ver, que actualmente constituye una verdadera rémora para el progreso, *esa raza que fue, por mil títulos, noble y fuerte, se atrofia. ¿Cómo esperar, en consecuencia, que las masas ignaras vayan al paso de la civilización de la época?* Lo extraño es que no hayan degenerado hasta aparecer de otra especie.

Por lo apuntado se verá que esta Revolución libertaria y salvadora debe a todo trance sin detenerse ante ningún obstáculo, sin dar oídos a los prejuicios, sin medir sacrificio alguno, afrontar el pavoroso problema y resolverlo definitivamente.

De no hacerlo así tendríamos que confesar que la Revolución había fracasado...

¹³³ Circular Núm. 2, Tlaltizapán, 13 de marzo de 1917, en Colección Revolución, AGN, caja 3, exp. 59, 12 f.

¹³⁴ Alberto Arnaut, *op. cit.*, p. 131.

Llevar la antorcha del saber a todos los apartados y abruptos rincones del territorio nacional, es la primera obligación que debemos cumplir.¹³⁵

La educación zapatista era en su fundamento popular, pues para esta fue muy importante llegar a los sectores más marginados de la población, es decir, el indígena, incluso se ve una clara postura en el primer párrafo para legitimar la capacidad del indio e incluso combatir el racismo al “no prestar oídos a los prejuicios” y saber que se está frente a una raza capaz, pero olvidada. A pesar de que dicho tópico fue un punto discutido durante el Porfiriato, la integración de los indígenas al proceso modernizador, no fueron suficientes los esfuerzos o al menos esto es lo que señala el Ejército campesino. Quizá debido al interés del periodo por la educación superior¹³⁶ o a la inconclusa federalización.

Los zapatistas se vinculan con estos grupos populares, pues se quiere integrar a los indígenas al proceso civilizador. La postura suriana en cuanto a la relación con la población autóctona no es tan dicotómica como lo es para los pedagogos liberales. En ellos existe el claro interés en que se abandone las lenguas nativas y se asimile por completo al indio. Por otra parte, se sabe que Zapata reconoció las lenguas indígenas en ciertos comunicados en textos náhuatl. Sin embargo, sus leyes educativas no muestran alguna opinión sobre la lengua indígena,¹³⁷ pero sí su fuerte apego y reivindicación de este sector. Quizá dichas medidas no parezcan tener relevancia por no parecer originales, pero ¿qué proyecto parte del desconocimiento de las demás propuestas? En el Ejército campesino se funden nuevas y viejas tradiciones.

¹³⁵ Ley sobre la generalización de la Enseñanza, Cuernavaca, 27 de Noviembre de 1915, en Fondo Jenaro Amezcua, Centro de Estudios de Historia de México, grupo CARSO, Carpeta 3, legajo 214. (el subrayado en cursivas es mío)

¹³⁶ Milada Bazant, *Historia de la...*, op. cit., p. 83.

¹³⁷ El apoyo de los pueblos de Morelos al Ejército suriano no todo provino de las poblaciones indígenas de los estados, estudiosos como Salvador Rueda, Laura Espejel, han denominado al movimiento zapatista como un movimiento campesino, esto nos señala que su composición también era dada por mestizos y no exclusivamente indígenas.

Consideramos, pues, que dichas propuestas de enseñanza se inclinan a una fuerte preocupación social y sobre todo a proteger a los grupos menos favorecidos. Dichas acciones cobran mayor fuerza al integrarlas como parte de un proyecto alterno de nación que propone, desde sus necesidades, su derecho a relacionarse con el Estado, de partir de éstas, o en palabras de Arturo Warman: “sobrevivir, seguir siendo campesinos, seguir ahí terca y permanentemente”.¹³⁸ El movimiento armado suriano peleó por llevar educación a las zonas más olvidadas, por lo que resulta interesante preguntarse si el mismo proceso educativo que venía gestándose desde el Porfiriato, habría llevado prontamente escuelas a toda la población. Por ahora es algo que no podemos responder, sin embargo, sugerimos que el proceso revolucionario fue eficiente al acelerar dicho paso y, sobre todo, logrando que cobrara fuerza política la figura del campesino.

Otro de los elementos que encontramos en los fines de la educación zapatista es el de educar al niño con el “arte científico de la enseñanza”, para lo cual era tarea indispensable preparar a los maestros en una formación igual.¹³⁹ En la citada ley sobre la fundación de Escuelas Normales en los Estados del 8 de Diciembre de 1915, podemos señalar que se entretajan algunos elementos pedagógicos en el texto, esto importa rescatarlo por señalar la idea de que el nombrado proyecto educativo zapatista consideró algunas nociones pedagógicas y que no necesariamente deba ser visto como sencillo y acabado. En la ley se dice:

Una vez decretada por el Consejo Ejecutivo, la generalización de la Enseñanza Pública, debemos atender a un factor indispensable para llevar a buen término la idea que entraña dicho decreto. Para todos es sabido que en

¹³⁸ Arturo Warman, *Y venimos a contradecir...*, *op. cit.* p. 13. Dicho autor señala un concepto muy interesante que nos gustaría tocar, pues su concepto de ciudadanía para los pueblos se entiende a partir de: “Por decirlo de manera incongruente, del pasado se obtiene la ciudadanía campesina, la sabiduría concreta sobre la tierra y las plantas, el arraigo con el territorio...” por supuesto que nos gustaría enfatizar que si sustentamos el proyecto educativo campesino con la forma de vida tradicional de los pueblos, dicha Proyecto de enseñanza cobra mayor relevancia.

¹³⁹ La búsqueda de la educación científica fue una clara influencia de la educación positivista del Porfiriato, pues como Mílada Bazant lo señala en su obra *Historia de la educación durante el Porfiriato* la educación científica llevará a la sociedad al progreso, así lo científico puede llevar a analizar cualquier fenómeno social, *op. cit.*, p. 159.

la función enseñanza, intervienen dos elementos correlativos e inseparables: el que aprende y el que enseña. Si el sociólogo se detiene un momento a considerar la importancia de esos dos elementos... *que el más importante es el segundo, dado que las modalidades que puede imprimir al niño, serán benéficas y afectivas a condición de que conozca suficientemente el arte científico de la enseñanza.*"¹⁴⁰

En ella se muestra el reconocimiento de dos elementos que interactúan en el proceso educativo, el que enseña y el que aprende, siendo más importante la formación del primero por ser el actor principal. Asimismo, se menciona nuevamente la intención de darle un carácter científico a la enseñanza.

El último de los elementos que me gustaría destacar, está relacionado con el carácter local del referido proyecto educativo zapatista, marcándose más dicha tendencia hacia el año de 1917. Ante el abandono escolar en el que se había dejado a los pueblos del México rural, la educación zapatista buscó ser una opción para los municipios más olvidados del estado de Morelos. La relación de poder se invierte y ya no es el ejercido por el Estado central del que emanan las medidas políticas y educativas. Ahora se busca partir de los pequeños municipios –gobierno más cercano al pueblo- al tomar y ejercer su autogobierno, recayendo en ello la soberanía de su territorio. En la circular núm. 4, del Departamento de Justicia e Instrucción Pública se señaló que serían estos los encargados de sostener la educación, "...queda bajo la más estricta responsabilidad de los Ayuntamientos y demás autoridades municipales el establecimiento de las escuelas públicas e instrucción popular..."¹⁴¹

El acercamiento a la figura del municipio, como ya lo mencionamos en la introducción, se daría más hacia el año de 1917, pues para 1915, el Consejo Ejecutivo establecía que la educación era de competencia Federal, sin embargo, señalaba también que, "En la actualidad la Enseñanza está encargada a las autoridades de cada Estado, y,

¹⁴⁰ Ley sobre la fundación de Escuelas Normales en los Estados, Cuernavaca, 8 de Diciembre de 1915, en Colección Cuartel General, AGN, caja 1, exp. 2.17. (las cursivas son mías)

¹⁴¹ Circular Núm. 4, Tlaltizapán, 28 de marzo de 1917, en Colección Revolución, AGN, caja 3, exp. 59, 12 f.

cosa extraña, el poder central sólo se ocupa de esa misma enseñanza en el Distrito y territorios Federales.”¹⁴² La educación de las ciudades había sido privilegiada por el gobierno Porfirista y aunque en los Congresos Pedagógicos de 1889 y 1890 y el de 1890-1891, se había dado la discusión en torno a educar a aquellas regiones más apartadas, esto no se había concretado del todo debido, entre otras razones, a la carencia de recursos y también a que apenas iniciaba la participación del gobierno federal. El que llamamos proyecto educativo zapatista tuvo una tendencia a lo municipal y con ello queremos rescatar también el reclamo contra la figura del jefe político en quien recaía el poder de intermediario con el gobernador e incluso el Ejecutivo. Rescatamos su visión local que reconoció el derecho de libertad de enseñanza a las municipalidades. Considero que esta medida localista responde a varios factores, distinguiendo dos principalmente: la fuerte tradición comunalista de los pueblos que respetaban y confiaban más en un gobierno conocido representado por sus vecinos que sabían defendería sus intereses por ser parte de la comunidad, y el asumir como una estrategia su gobierno cercano, que servía para hacer frente al abandono del gobierno federal. Con lo visto anteriormente queremos destacar que 1) los elementos de un proyecto educativo están presentes en las diversas medidas legislativas zapatistas y 2) en ellas podemos identificar objetivos responden a las necesidades comunales. Veamos en detalle algunos de estos elementos.

2.2 El Departamento de Justicia e Instrucción Pública

Uno de los elementos administrativos centrales que se buscó que funcionase fue un órgano encargado de legislar y de homogenizar las disposiciones en materia de enseñanza. Se trató del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, con un pretendido carácter nacional, que después se volvió el Departamento de Justicias e Instrucción

¹⁴² Ley sobre la generalización de la enseñanza, Cuernavaca, 27 de Noviembre de 1915, en Fondo Jenaro Amezcua, Centro de Estudios de Historia de México, grupo CARSO, carpeta 3, legajo 214.

Pública, ahora más local. Su historia debe ser comprendida bajo la perspectiva temporal, pues para 1915 el primero surgirá del gobierno Convencionista y dependerá del Consejo Ejecutivo,¹⁴³ que pretendió gobernar para toda la República, lo que no fue igual para 1917, constituido en Departamento y a cargo del Cuartel General de Tlaltizapán.¹⁴⁴

Como parte del Ejército Libertador del Sur, Otilio E. Montaña sería el encargado del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en 1915¹⁴⁵ que para finales del mismo año, formaba parte de Consejo Ejecutivo de la Convención: "...la Comisión Ejecutiva, asumiría todas las funciones de la Convención, en particular las del Poder Ejecutivo y la de los ministerios que habían quedado acéfalos por la salida de los villistas".¹⁴⁶ La sede del Ministerio se ubicaba en Cuernavaca, desde donde el ministro dictaba las leyes que debían de ser ejecutadas para toda la República, pues al emanar del gobierno convencionista pretendía tener vigencia dentro de todas las entidades. Las intenciones del Consejo si bien eran de carácter nacional, lo que duró desde octubre de 1915 a abril de 1916, influirían sólo localmente, ya que para fines de 15, los villistas ya se habían separado de las fuerzas zapatistas que habían regresado a Morelos.¹⁴⁷

El traslado de las oficinas del Ministerio que se ubicaron en la casa del Obispado de Cuernavaca, desencadenó fricciones entre los generales Otilio Montaña y Genovevo de la O, debido a que éste último ordenó a sus hombres desalojar la casa cural que

¹⁴³ En octubre de 1915 se formó el Consejo Ejecutivo, con funciones de Poder Ejecutivo, éste fue integrado por el Gral. Manuel Palafox como Ministro de Agricultura y Colonización, Otilio E. Montaña, como Ministro de Instrucción Pública, Luis Zubiría y Campa, como ministro de Hacienda, Genaro Amezcua encargado de la Secretaría de Guerra y Miguel Mendoza López como Ministro de Trabajo y de Justicia. Antonio Díaz Soto y Gama, *La revolución Agraria del Sur y Emiliano Zapata, su caudillo*, México, Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México, 1983, p 207, 208.

¹⁴⁴ El Departamento de Justicia e Instrucción Pública fue creado mediante una ley de organización del Cuartel General el 5 de enero de 1917, creándose así, el Departamento de Relaciones Exteriores y Gobernación, Departamento de Guerra y Comunicaciones, Departamento de Agricultura, Colonización y Fomento, Departamento de Hacienda y Departamento de Justicia e Instrucción Pública por instrucciones directas del general en Jefe Emiliano Zapata. Ley Orgánica del Cuartel General 5 de enero de 1917, tomado en *El Ejército Campesino del Sur*, México, CEHAM, 1982, p. 48, 49, 50.

¹⁴⁵ Otilio Montaña ejerció el papel de Ministro de Instrucción Pública, en el gobierno de Roque González Garza, desde fines de marzo de 1915.

¹⁴⁶ Felipe Arturo Ávila Espinoza, *El Pensamiento Económico, Político y Social de la Convención de Aguascalientes*, México, INEHRM, Instituto Cultural de Aguascalientes, 1991, p. 219.

¹⁴⁷ *Ibidem*.

ocupaban como dependencias. Al igual que otros ministerios de gobierno dentro de la Convención, el de Instrucción Pública se encontraría en condiciones paupérrimas, por lo que las provisiones y muebles debían ser prestados de un organismo a otro. El caos generado por la guerra se sintió en toda la organización del naciente gobierno, por ejemplo, una carta del general Oficial Mayor del Despacho, Alfredo Serratos,¹⁴⁸ presentaba una queja ante el Cuartel General del Ejército Libertador por el saqueo de libros que hacían los soldados a las oficinas del Ministerio, siendo algunos de los problemas a los que se enfrentaba el Departamento.

Las funciones del Ministerio bajo la administración de Otilio Montaña, consistieron en legislar la educación por medio de tres leyes promulgadas entre los años de 1915 y 1916. Dichas leyes fueron: el Decreto del Consejo Ejecutivo declarando la competencia del Gobierno Federal sobre la Enseñanza Nacional, del 27 de noviembre de 1915; la Ley sobre fundación de Escuelas Normales en los Estados, del 8 de diciembre de 1915 y la Ley de Enseñanza Primaria para la República, del 14 de febrero de 1916. Esta reglamentación tenía la característica de que además de ser promulgada por el Ministerio y emitida por el Consejo Ejecutivo, que cumplía con las funciones del Ejecutivo.

Los problemas a los que se enfrentó la administración del General Montaña fueron varios, entre ellos la escasez de material y la falta de pago a sus empleados, situación por la cual, para 1916, Otilio Montaña envía una carta al Sr. general Serafín Robles en la que pedía el pago de sueldos: “Me permito recordarle a Ud. por medio de estas líneas, su ofrecimiento respecto a la liquidación de sueldos a los empleados del Ministerio a mi cargo”.¹⁴⁹

¹⁴⁸ Alfredo Serratos fue Secretario de Guerra bajo la presidencia de Roque González Garza, amigo de Antonio Díaz Soto y Gama y de Felipe Ángeles.

¹⁴⁹ “Carta del General Otilio Montaña al General Serafín Robles”, Jojutla de Juárez, 20 de abril de 1916, en Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 12, exp. 2, foja 155.

Las funciones que desempeñaba el Ministerio eran principalmente de dos tipos: administrativo y legislativo de la enseñanza. Así, en el primer caso, se encargaba de destituir a los malos funcionarios de las diferentes escuelas, como el caso de la suspensión del ciudadano Carlos B. Munguía, director de la Escuela Superior de Comercio y Administración y la destitución del C. Profesor Octaviano Gómez Morón, del puesto de director de la Escuela Primaria Superior, en el Distrito Federal. Su principal tarea consistió en expedir los reglamentos y programas generales sobre enseñanza. Javier Garciadiego destaca que mientras el Ministerio estuvo a cargo de Otilio Montaño, “un profesor rústico”, la educación superior no fue prioritaria para dicho funcionario, el caso particular de la Universidad Nacional fue que “...desde principios de junio hasta mediados de julio... estuvo acéfala”,¹⁵⁰ el mismo autor reconoce que el principal objetivo del Montaño se concentró en la educación infantil, en abrir escuelas primarias y rudimentarias. En dicho punto queremos detenernos un poco, para poner de manifiesto que el referido proyecto educativo suriano no comprende a toda la educación y cultura del país, a la manera porfiriana propuesta por Sierra desde la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. El objetivo específico fue fomentar la educación primaria rural, por lo que dicho proyecto no puede considerarse integral, pero sí ofrecía una postura ante las políticas educativas rurales y acorde a las necesidades de la vida en el campo.

Con base en la ley de Enseñanza Primaria, el ministerio también sería el encargado de fomentar los llamados Congresos Pedagógicos, como se señalaba en el siguiente reglamento:

Art. 60/o “El ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes procurará la formación de la Pedagogía Nacional para lo cual tomará todas las medidas que estime pertinentes.

Art 61/o El ministerio cuidará que se celebre anualmente un Congreso

¹⁵⁰ Javier Garciadiego, *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, México, El Colegio de México, 1996, p. 295.

Pedagógico al cual someterá los problemas educacionales que crea pertinentes en el concepto de que las resoluciones del Congreso, sobre los asuntos que se le encomienden, si son de carácter reglamentario, se pondrán en vigor desde luego y si necesitan elevarse a la categoría de ley, se correrán las formalidades del caso.¹⁵¹

Así, el Ministerio de Instrucción estuvo encargado de procurar la formación de una pedagogía nacional y de sentar las bases para que ésta se lograra, en la formación de Congresos y la unificación del criterio nacional vía las escuelas normales, lo que también señala dicha Ley de Enseñanza Primaria para la República.

Otras funciones que tuvo el Ministerio serían coordinar y homogenizar la educación en la República Mexicana que tendría vigencia en el territorio dominado por la revolución. El llamado proyecto educativo zapatista contaba con un órgano centralizador de las funciones escolares. Las escuelas primarias nacionales dependerían del Ministerio de Instrucción Pública así como las primarias de cada estado quedarían encargadas a la Dirección General de Instrucción por cada entidad. Las Direcciones contarían con un cuerpo de inspectores que debían "...vigilar el cumplimiento de esta ley y de los reglamentos que de ella emanen, guiar a los maestros en sus trabajos...y servir como cuerpo consultivo cerca del Director General".¹⁵²

El Ministerio de Instrucción Pública dependiente del Consejo Ejecutivo de la Nación, llegó a su fin con la desaparición de éste último,¹⁵³ en el inter, el Cuartel General se reorganizó para dar paso al Departamento de Justicia e Instrucción Pública dependiente del Cuartel de Tlaltizapán, creándose el 5 de enero de 1917 y siguiendo a la cabeza del Departamento el general Montaña. La reorganización del ELS se hizo necesaria y los asuntos, después del Consejo Ejecutivo, volvieron a ser de interés local,

¹⁵¹ Ley de Enseñanza Primaria para la República, Cuernavaca, 14 de febrero de 1916, en Fondo Jenaro Amezcua, Centro de Estudios de Historia de México, grupo CARSO, carpeta 3, legajo 241.

¹⁵² *Ibidem*.

¹⁵³ El Programa de Reformas Político- Social firmado por el Consejo Ejecutivo fue fechada el 18 de abril de 1916, éste significó el último acto del Consejo Ejecutivo que desapareció para mayo de este mismo año.

por lo que el general en Jefe ordenó la creación de cinco departamentos que trataron los problemas dentro del estado de Morelos, como se dijo, para la “buena marcha y eficaz despacho de todos los asuntos”. Veamos como lo refiere el documento:

Emiliano Zapata, Jefe Supremo de la Revolución, en uso de las facultades de que me hallo investido, he tenido a bien expedir la siguiente LEY ORGÁNICA DEL CUARTEL GENERAL DE LA REVOLUCIÓN.

Art. 1/º.- Para la buena marcha y eficaz despacho de todos los asuntos que hayan de ventilarse en este Cuartel General, quedan establecidos cinco Departamentos que se denominarán: Departamento de Relaciones Exteriores y Gobernación; Departamento de Guerra y Comunicaciones; Departamento de Agricultura, Colonización y Fomento; Departamento de Hacienda, y Departamento de Justicia e Instrucción Pública.¹⁵⁴

Los revolucionarios zapatistas realizaron una junta el 1º de marzo de 1917, en la que decidieron que por el momento no formarían una autoridad nacional para sustituir a la Convención y que las órdenes superiores saldrían del Cuartel General de Tlatizapán que había sido dividido según sus funciones, quizá el ejemplo convencionista había contribuido a formar una idea de administración más funcional para el Cuartel. Cabe aclarar que la mayor atención la atraerían los asuntos municipales,¹⁵⁵ de ahí que fuera tan importante el Departamento de Justicia e Instrucción Pública, por ser el encargado de llevar los asuntos jurídicos de los municipios, y por supuesto, los educativos. La decisión de organizar de esta manera al Ejército campesino, dependió básicamente de la reorganización zapatista y su política al interior del estado de Morelos, así como de las necesidades históricas del movimiento. Como señala Laura Espejel, ante los estragos hechos por la guerra, se volvía necesario “...reforzar el poder municipal; por ello el Cuartel General dio un impulso sin precedente a la organización civil, como muestra están las leyes de septiembre de 1916 a marzo de 1917”.¹⁵⁶

¹⁵⁴ Ley Orgánica del Cuartel General de la Revolución, Tlatizapán, Mor., 5 de enero de 1917, caja 69, Fondo Gildardo Magaña, Archivo Histórico de la UNAM, (AHUNAM), exp. 1, foja 9 y 10.

¹⁵⁵ John Womack, *Zapata y la Revolución Mexicana*, México, siglo XXI, 2006, p. 274.

¹⁵⁶ Laura Espejel, *El Cuartel General Zapatista 1914-15, Documentos del Fondo Emiliano Zapata del Archivo General de la Nación*, Vol. I, México, INAH, 1995, p.25.

El pago que hacía el cuartel general a sus oficinas departamentales era mediante un pago en especie, pues se les otorgaba provisiones de maíz, frijol y chile. Lo que nos indica la precariedad del Departamento en tiempos de guerra, para este año dependía totalmente del Cuartel de Tlaltizapán. Fue durante este periodo cuando se dio un fuerte vínculo entre el Departamento de Instrucción con los municipios, lo que se refleja en la mayoría de la información encontrada para este año procedente de los Ayuntamientos y ya no a título de personal. Ejemplo de lo anterior son dos cartas que recibió esta dependencia: la primera de Huehuetlan el Chico, Morelos, del 16 de septiembre de 1917, la cual le informa al Jefe del Departamento de Educación sobre un acto cívico realizado en el municipio en donde resultó herido un pacífico:

Al jefe del Departamento de Ynstrucción Pública y Justicia:

Tengo la buena de hacer al superior conocimiento de Ud. que hoy a las 4 de la tarde momento en que se estuvo celebrando un cimulacro [sic] en honor de Nuestra autonomía Nacional al avanzar... este se resvalo [sic] dandose un golpe y al caer, cayo sobre una carabina que llevaba [sic] y esta se disparó accidentalmente...¹⁵⁷

La cita termina con la firma de “El pdte. Municipal Facundo Torres”, cosa que no es de extrañar si tomamos en cuenta que para 1917 el Departamento de Justicia e Instrucción Pública trataba personalmente los asuntos relacionados con los municipios, lo interesante es preguntarnos por qué para dicho año los pueblos morelenses siguen reconociendo el gobierno campesino y no el carrancista, la simpatía que tuvieron las comunidades surianas hacia los caudillos rebeldes, muchos de ellos sus vecinos, es innegable.

La segunda carta nos habla sobre asuntos cotidianos de la localidad, como fue la compra de una “novilla prieta y el novillo hozco”. Lo importante de esta epístola es la forma como fue redactada: “Presidencia Municipal de Huautla E. Mor., Reforma, Libertad, Justicia y Ley. Al ciudadano Jefe del Departamento de Justicia e Ynstrucción

¹⁵⁷ Carta del pdte. municipal Facundo Torres al Jefe del Departamento de Instrucción Pública, Huehuetlan el Chico, 16 de septiembre de 1917, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 20, exp. 15, foja 12.

Pública”.¹⁵⁸ El protocolo consignaba iniciar reconociendo el lema “Reforma, Libertad, Justicia y Ley” a la usanza legislativa de las fuerzas de Emiliano Zapata. De dicha dependencia emanaban también las disposiciones de los nombramientos de las autoridades municipales, por ejemplo:

Departamento de Justicia e Instrucción Pública

Sección de Justicia

Circular número I

Al Ciudadano Presidente Municipal de_ _ _ _ _

Siendo una necesidad imperiosa constituir a las autoridades judiciales tanto en los pueblos del estado de Morelos como en los demás pueblos dominados por las armas de la Revolución, por acuerdo del Jefe Supremo, General Emiliano Zapata, sírvase proponer a este Departamento terna para nombramiento de Jueces menores propietarios y suplentes...¹⁵⁹

La cita anterior ejemplifica varios elementos que dibujan cómo funcionaba el Departamento de Justicia e Instrucción, vemos en ellos, que éste constaba de dos secciones, la de Justicia encargada de llevar los asuntos de gobierno y la impartición jurídica dentro del municipio y, por otra parte, se encontraba la de Instrucción encargada de los asuntos escolares. Lo relevante del caso es que mientras el primer órgano centralizador del gobierno Convencionista fue un Ministerio encargado exclusivamente de la parte escolar y de cultura, para 1917, la administración de justicia va fuertemente ligada a la vida escolar, contraria a la propuesta modernizadora porfiriana, acaso respondía ésta a su carácter local, es decir que administrativamente, resultaba más fácil ligar la impartición de justicia a los asuntos escolares y respondía a un asunto pragmático de cómo llevar un gobierno a pequeña escala versus un gobierno nacional.

La Ley orgánica de ayuntamientos para el estado de Morelos del 20 de abril de 1917 señalaba que se debían “Cumplir las obligaciones que les impone el Artículo 18 de

¹⁵⁸ Carta del pdte. municipal J. Ca. Mendoza al Jefe del Departamento de Instrucción Pública, Huautla, Mor., 1 de Mayo de 1917, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 20, exp. 11, foja 1-3.

¹⁵⁹ Circular Núm. 1, Tlaltizapán, 12 de marzo de 1917, en Colección Revolución, AGN, caja 3, exp. 59, 12 f.

la Ley General de Libertades Municipales, de establecer el mayor número de escuelas primarias sostenidas por el municipio...”.¹⁶⁰ Es decir, éste organismo, a través de su ayuntamiento, fue el encargado de llevar los asuntos escolares, vinculando la educación y justicia municipal, como se hizo en el antiguo orden.

En 1917 la administración de Otilio Montaña fue la encargada de homogenizar y pedir los padrones escolares para las escuelas oficiales, con la circular núm. 5, el jefe del Departamento dictaba:

Con el objeto de que a la mayor brevedad posible, tenga verificativo la apertura de clases escolares de las escuelas oficiales, el Jefe Supremo, General Emiliano Zapata,, tuvo a bien acordar se sirva la presidencia de su cargo ordenar la formación de padrones escolares de las diferentes secciones de esa municipalidad, en el concepto de que los mencionados padrones se harán por triplicado...De los padrones escolares, se servirá remitir un tanto a este Departamento, otro al Regidor del Ramo o Comisión de Vigilancia de esa municipalidad y el otro quedará en poder de esa presidencia.¹⁶¹

La búsqueda de la homogeneidad en las “formas” en las que requirió se enviaran sus informes fue indispensable para garantizar una buena administración y una correcta comunicación con las municipalidades. Es digno de mencionarse que durante la primera parte de la legislación educativa zapatista, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes sólo trató asuntos relacionados con la cultura y enseñanza, pero en 1917 al instaurarse como Departamento de Justicia e Instrucción Pública, los asuntos que resolvió fueron: desde la impartición y administración de justicia, la designación de regidores, hasta los pormenores escolares. Una forma práctica y conocida de autogobierno y educación a la usanza de la tradición comunitaria de los pueblos campesinos¹⁶² o una forma diferente a la propuesta como Ministerio y sus principales gestores la llamada ala “intelectual” del zapatismo.

¹⁶⁰ Tomado en Emiliano Zapata. *Derechos y obligaciones de los pueblos*, México, Comisión Nacional Editorial, PRI, s/f,

¹⁶¹ Circular núm. 5, Tlaltizapan, 15 de Marzo de 1917, Colección Revolución, AGN; caja 3, exp. 59, 12 f.

¹⁶² Para comprender sobre la organización de los pueblos y del ejército zapatista a partir de 1916, cuando las fuerzas carrancistas han cercado al ELS, y la promulgación de leyes reforzando la autonomía

El Departamento de Justicia fue el encargado de dictar las pautas a seguir para designar los nombramientos del personal que laboraban en las escuelas, como lo vemos en el siguiente texto:

Al ciudadano _ _ _ _ _

Por acuerdo del Jefe supremo de la Revolución, General Emiliano Zapata y en atención a las cualidades que en Ud. concurren, este Departamento ha tenido a bien nombrar a Ud. DIRECTOR de la escuela oficial de niños de _ _ _ _ ¹⁶³

En el año de 1917, el poder civil buscó tener la decisión en los municipios y, sobre todo, limitar el poder de acción de las autoridades revolucionarias, que para esas fechas, algunas fueron acusadas de cometer atropellos en contra de las comunidades, así se respetaba su autonomía del Cuartel General.¹⁶⁴ Nunca se buscó que este último supliera las decisiones de las localidades, pues sólo fungía como coordinador de gobierno. Para esta fecha, contamos con varias cartas en donde los pueblos dan fe de todo tipo de acontecimientos ocurridos en su cotidianidad. Pero para 1915 esta situación fue diferente, ya que no se observa esta estrecha cercanía de los pueblos hacia el Ministerio. Pese a esto, es probable pensar que en los hechos la mayoría de los pueblos no presentaron informes a los respectivos organismos y que en ocasiones la legislación educativa zapatista no se cumplió.

A lo largo de este apartado, tratamos de ir explicando cada una de las etapas por las que atravesó el Ministerio y Departamento de Instrucción, así como de los periodos que marcaron la organización del Cuartel General, que si bien podemos hallar una continuidad en el denominado proyecto educativo, cada etapa del Cuartel le imprimió

municipal es la respuesta con la que se enfrentan al ataque de las fuerzas federales, véase Arturo Warman, *Y venimos a...*, *op. cit.*, p. 117.

¹⁶³ Carta del Jefe del Departamento de Justicia e Instrucción Pública al ciudadano, Taltizapán, 1917, Colección Revolución, AGN, caja 3, exp. 59, 12 f.

¹⁶⁴ “El zapatismo militar nunca pretendió eliminar a las autoridades civiles, incluso durante los periodos más duros de la lucha armada, sino reconstruirlas a través del ejercicio democrático de los pueblos. Las autoridades civiles no se percibían como ajenas al movimiento revolucionario sino como sus partes esenciales.” Arturo Warman, “El proyecto político del zapatismo”, en Friedrich Katz, *Revolución, Rebelión y revolución, la lucha rural en México del siglo XVI al siglo XX*, México, Era, 1988, p. 299.

características diferentes al nombrado proyecto. Lo que podemos generalizar es que El Cuartel General contó con un órgano encargado de legislar, concentrar y administrar la educación, lo que nos lleva a considerarlo parte de la educación zapatista y como una muestra más de que los grupos campesinos tuvieron una propuesta política durante los años de guerra.

2.3 ¡Qué se abran escuelas!

Para enero de 1915 el General en Jefe, Emiliano Zapata, desde su Cuartel General dictaba las órdenes de apertura de escuelas, como se ejemplifica en la siguiente carta dirigida a Zapata:

Muy señor mío:

Ud. me ordenó que fuera a abrir la escuela de la Villa, me dio Ud. Dinero y una carta para el ministro de instrucción, cuando [vino] Ud. y me preguntó si ya estaba yo trabajando y le dije a Ud. cual era el motivo de no estar trabajando: [Maurilio] me dijo que le dispensara otros días para que una vez arreglando eso y hecha la noticia me fuera...¹⁶⁵

Esto cambió para finales de 1915, ya que dicha función quedaría a cargo del Ministerio de Instrucción Pública y posteriormente del Departamento de Justicia e Instrucción Pública, aunque siguiendo el argumento de Arturo Warman, quien nos dice que las leyes zapatistas surgieron después de las acciones realizadas por los municipios,¹⁶⁶ es de suponer que la idea de abrir escuelas nacía más bien de la necesidad de los pueblos y el Ejército Libertador sólo fungió como gobierno administrativo de sus demandas, pues como el mismo Warman señala, el Ejército campesino era una liga de pueblos armados.¹⁶⁷ Dicha acción provenía también de los municipios interesados en tener una escuela en su localidad. Así, Antonio Carrasco, comisario de Ozumba, mandó una carta

¹⁶⁵ Carta de F. M Palacios a Emiliano Zapata, Cuautla Mor., 28 de enero de 1915, Fondo Emiliano Zapata, AGN; caja 4, exp. 2, foja 175.

¹⁶⁶ Arturo Warman, "El proyecto político del Zapatismo" en Friedrich Katz., *op. cit.*, p. 295.

¹⁶⁷ Arturo Warman, *Y venimos a contradecir...*, *op. cit.*, p. 115. El gobierno del Ejército Libertador del Sur no parte de tomar decisiones a partir de un órgano central que baje sus políticas hacia los pueblos. Son los pueblos los encargados de sustentar su política. En la obra de Warman es clara la definición que se hace sobre la política que se vive en las comunidades agrarias: horizontal y simétrica, entre iguales, pues en ellos los lazos que predominan son el compadrazgo y la familia.

al general en Jefe para pedirle recursos y algunos terrenos para dedicarlos a la instrucción en su pueblo "...mi general mandeme [sic] unas nuevas ordenes [sic] de Ud. para [...] de ellas, asi como de terrenos y demas me repito de la niñez. Para mejorar mi pueblo en educación".¹⁶⁸

Por lo tanto, la pregunta es: ¿De quién parte la iniciativa de abrir escuelas? mi consideración es que los municipios eran los encargados de mandar a Emiliano Zapata las indicaciones para abrir las escuelas, aunque el general en Jefe dictara las órdenes correspondientes, incluso aún antes de que el Ministerio de Instrucción Pública se creara, pues finalmente las necesidades de los pueblos de Morelos estaban antes de las leyes emanadas del Cuartel General, lo que vuelve cierta la hipótesis de Arturo Warman, de las demandas que anteceden a la legislación.¹⁶⁹ Los pueblos esperaban de Zapata que les girara las instrucciones para abrir sus planteles, pues se reconocía en él ejercicio de un poder político y moral pero, principalmente, solicitaban de éste recursos para abrir sus salones. Enfatizamos la relación de cercanía que se vive entre comunidades y Ejército Libertador, ya que en la ley de instrucción de 1910, se consigna que era autoridad del Ejecutivo estatal designar a las poblaciones sus centros escolares, informado por los inspectores de zona.

Los documentos que mandaron algunas autoridades locales a Zapata dan cuenta de las escuelas que se abrieron en los diferentes poblados, pues significó un compromiso ciudadano que todos los vecinos debían encargarse y destinar una parte de sus recursos a la educación, incluyendo los salarios que se pagaban a los maestros. Tal es el caso de la municipalidad de Xochihuehuetlan en Morelos en donde:

Por las complicadas atenciones que han merodeado en esta oficina de mi cargo, con motivo á las fuerzas que continuamente se me presentan solicitándome enorme pedidos que me es imposible satisfacer, por esa causa no he podido darle cuenta mas

¹⁶⁸Carta de Antonio Carrasco a Emiliano Zapata, s/l, 23 de septiembre de 1914, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja17, exp.6, foja 49.

¹⁶⁹ Arturo Warman, "El proyecto político del...", *op. cit.*, p. 295.

no por falta de voluntad pero hoy me honro en participarte que con las solemnidades debidas *el día 1º del mes próximo pasado se inauguraron las aperturas de las escuelas oficiales de niños de ambos sexos en esta población* quedando á cargo de ellas como directores. El C. Cosme Torre y la señorita Fortunata Bravo con la asistencia de 50 niños y 42 niñas respectivamente y en los pueblos subalternos el 15 del mismo mes.

*Los Directores de esta misma, ganan quince pesos mensuales y los de los pueblos diez pesos, comprometiéndose á pagar las C.C. de este municipio doce centavos mensual[es] de la manera siguiente: 6 centavos para la Ynstrucción Pública y 6 para el jefe de esta plaza, suplicandole a Ud. se sirva aprobar nuestros humildes trabajos.*¹⁷⁰

Me resulta muy emotiva la cita anterior al culminar con la frase de “aprobar nuestros humildes trabajos”, signo que muestra la precariedad con la que se vivió la enseñanza en los municipios, pese a ello, los más interesados en tener centros escolares eran los mismos vecinos y las autoridades de los Ayuntamientos, aunque en otras ocasiones, eran los profesores encargados de enviar información a las autoridades municipales y comunicar la vida diaria en los planteles del estado. Siendo el caso de la directora de Huautla, María Luisa Arana, quien dio cuenta de cómo se hacía uso del plantel destinado a la educación para otras cosas ajenas a la enseñanza, y de cómo los niños “vagamundos” arrojaban piedras y profieren insultos a los alumnos de la escuela.¹⁷¹ Las constantes peticiones de apertura de escuelas provenían de la necesidad que tuvieron los municipios de contar con su propio plantel de enseñanza; por su parte, el Ejército Libertador contribuyó a responder a las peticiones en la medida de sus posibilidades, haciendo que las escuelas abiertas fueran, la mayoría de las veces, un esfuerzo conjunto.

Para 1917 la orden de abrir escuelas dependía del Departamento de Justicia e Instrucción Pública. Según los informes dados a conocer por el Ejército Libertador, en 1917 las escuelas abiertas fueron un total de 97. Este padrón, del que informa el cuartel general, contiene algunos nombres de profesores y el tipo de escuela abierta, si era de

¹⁷⁰ Carta de Caciano Vázquez a Emiliano Zapata, Xochihuehuetlan, Mor., 22 de octubre de 1914, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 17, exp. 7, foja 79. (el subrayado en cursivas es mío)

¹⁷¹ Carta de la Directora Ma. Luisa Arana al presidente municipal, Huautla, Mor., 5 de enero de 1918, Fondo Genovevo de la O, AGN, caja 18, exp. 6, s/f.

niños, niñas o mixta.¹⁷² El objetivo fue abrir escuelas rudimentarias en las poblaciones que no las hubiere, sin embargo, Luis G. Zúñiga, encargado del Departamento de Justicia e Instrucción para abril de 17,¹⁷³ señaló que en la Municipalidad de Tochimilco, Pue., se había inaugurado una escuela nocturna para obreros adultos y quedaba pendiente una de Artes y Oficios.

La infraestructura del plantel era proporcionada la mayoría de las veces, por los mismos municipios, estos establecimientos fueron asignados a casas o curatos de iglesias, como lo muestra el ejemplo de la carta que Lorenzo Mora y otros firmantes, vecinos de Villa de Ayala, destinaron a Emiliano Zapata para quejarse de que habían ocupado el templo, para teatro y enseñanza:

Teniendo en consideración el aprecio que Ud. le tiene a su pueblo, no vasilamos [sic] en dirigirle la presente para pedirle un favor y es el siguiente: Nosotros creemos que los templos, con sus dependencias anexas a ellos, estan destinados inmediata y directamente al servicio del culto...Dadas nuestras creencias, *vemos con pena, que las dependencias de nuestro templo se hayan convertido en teatro y en escuela como si no hubiera otros lugares para ello. El teatro aunque sea provisional puede construirse en la plaza en donde se ha puesto otras veces: y en la escuela en la casa de Don Remigio Alfaro ó en la del finado Don Emeterio Villaseñor.* De este modo lo anexo al templo, será respetado y esto es lo que deseamos. La Yglesia es casa de oración y no debe confundirse con lo profano.¹⁷⁴

La carta resulta sumamente significativa, pues nos muestra lo que sucedió al interior de los pueblos morelenses, en donde la religiosidad era tan importante como la vida política. La iglesia, como las festividades religiosas, contribuía también a darle unidad a la comunidad campesina.¹⁷⁵ Lo que se vivió diferente entre el liderazgo zapatista: Soto

¹⁷² Las escuelas mixtas fueron catalogadas como escuelas para poblaciones rurales, por ser escuelas en donde se contaba con un solo preceptor para ambos grupos, Mílada Bazant, *Historia de la..., op. cit.*, p. 89.

¹⁷³ Otilio Montaña muere en 1917.

¹⁷⁴ Carta de Lorenzo Mora et al, a Emiliano Zapata, Villa de Ayala Mor., 4 de junio de 1915, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 19, exp. 2, foja 38. (el subrayado en cursivas es mío)

¹⁷⁵ Antonio Annino desarrolla un punto muy importante en la forma en la que se transmitió la política en los primeros gobiernos liberales. Desde la constitución de Cádiz, los gobiernos virreinales buscaron difundir preceptos cívicos posteriores a la celebración de las *misas*, incluso señala la existencia de procesiones en torno a la Constitución. Antonio Annino, *op. cit.* y continuando con dicha idea, durante la época porfiriana, la iglesia de las comunidades representaba también los asuntos de gobierno que se volvían sagrados al juntarse con los del culto. Jesús Sotelo, Inclán, *Raíz y Razón..., op. cit.*, p. 132.

y Gama, Gildardo Magaña, incluso el mismo profesor Otilio Montaña, quienes mostraron una postura anticlerical, lo que no se compartía al interior de los pueblos; Sotelo Inclán en su libro *Raíz y razón de Zapata*, narra cómo, al ser elegido el Jefe suriano como representante de la defensa de sus tierras, se les pidió a los vecinos de Anenecuilco una cooperación que una vez reunida por los tesoreros de la comunidad fue guardada por el sacristán Pánfilo Sánchez y “ya que, estando en la iglesia aquel fondo, junto con las cosas del culto sagrado, resultaba intocable.”¹⁷⁶

Los terrenos destinados a la instrucción eran designados por los propios vecinos a través de su Ayuntamiento. En Tlalixquilla, Gro., los vecinos se organizaron para destinar una casa en beneficio de la niñez. Como se muestra en la siguiente nota:

...declara que deja para el bien publico de esta localidad una casa habitación que se encuentra hubicada [sic] al norte de la plaza de comercio de éste mismo pueblo la cual mide por el Sur 34 varas estando al frente de dicha Plaza por el poniente 67 calle de por medio... la cual fue decomisada arreglada a los artículos 6° 7° y 8° del Plan de Ayala.

*La presente posesión que hoy endona dicho jefe es para establecer en esa habitación un establecimiento de instrucción pública sin poder entorpecer esta disposición ningún ciudadano por tener que elebar [sic] a este pueblo al rango de una cabecera municipal según lo proclama el vecindario de esta localidad y que para cuyo efecto ya se comunica a las autoridades de este mismo lugar para que queden al tanto habiendo manifestado ser conformes con esta mejora.*¹⁷⁷

Lo más importante a destacar es que para ser elevado al rango de “cabecera municipal” se tenía que contar con una escuela,¹⁷⁸ asunto por el cual los vecinos de la Tlalixquilla, donaron una casa para habilitarla a la instrucción. La idea que subraya Elsie Rockwell sobre la ruptura que se daba entre poderes locales, con la cabecera municipal y el pueblo, al proponer un vínculo directo con las autoridades superiores, estatales o

¹⁷⁶ Jesús Sotelo, Inclán, *Ibidem*. La distinción entre lo civil y lo religioso no es una frontera clara en las comunidades campesinas, idea sustentada en la obra de Arturo Warman, *Y venimos...*, *op. cit.*, p. 103.

¹⁷⁷ Carta del T. Coronel José L. Tapia a Emiliano Zapata, Tlalixquilla, Gro., 14 de febrero de 1915, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 18, exp. 2, foja 154-161.

¹⁷⁸ “Conseguir el rango de “pueblo” dependía, entre otra condiciones, de contar con personas alfabetizadas, por lo cual era esencial tener escuela.” Elsie Rockwell, *Hacer escuela hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV, 2007, p. 260.

federales, iba ligado con “la obtención” de una escuela, que significaba hacer momentáneamente a un lado a intermediarios. Los pueblos adquirirían un nuevo rango administrativo y podían contar con la autoridad del Ayuntamiento para ejercer sus cargos.¹⁷⁹

Como señalamos anteriormente y de seguir la propuesta antropológica de Arturo Warman, al ver la organización de los pueblos desde un punto de vista totalmente autónomo a toda política oficial, significa negarles a los pueblos la capacidad de negociación con el Estado vía las categorías liberales, lo que nos parece simplifica dicha negociación. Si como dice Warman la limitada autoridad municipal estaba restringida a tareas rutinarias y burocráticas de registro y, “los asuntos importantes muchas veces no eran sometidos a las autoridades municipales y sus decisiones podían ser votadas por el jefe político”.¹⁸⁰ Aún así, siempre se estaba mejor contando con un Ayuntamiento.

La ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1883, vigente en 1885, dejaba a cargo de la instrucción primaria a los inspectores de escuelas, jefes políticos y presidentes municipales en un jerárquico escalafón. Los Jefes Políticos de Distrito y los presidentes municipales por estar en contacto directo con los diferentes pueblos, quedaban en supervisión de las multas escolares. El jefe político era sinónimo de la representación del gobierno estatal y federal, sin embargo, el presidente municipal, en ocasiones, estaba más próximo e incluso era vecino de la localidad.¹⁸¹

Otro caso es el de Tetela del Volcán, en donde el Ayudante municipal Ygnacio Mendoza, pidió ayuda al Ejército Libertador con libros y útiles, pues menciona que se incendió el establecimiento a causa de la guerra librada en esa población. La ayuda por

¹⁷⁹ *Ibidem*, p. 263.

¹⁸⁰ Arturo Warman, *Y venimos a contradecir...*, *op. cit.*, p. 98.

¹⁸¹ Eduardo N. Mijangus Díaz, “Prefectos y ayuntamientos en Michoacán, dilemas de una relación política institucional” en Sergio Miranda Pacheco (coord.), *Nación y municipio en México s. XIX y XX*, México, UNAM, 2012, p. 173-180. Para ver la participación de los municipios con alcaldes indígenas véase Leticia Reina, *op. cit.* y en el caso de Morelos podemos observar la participación del presidente municipal y el jefe político ante la rebelión zapatista en Jesús Sotelo Inclán, *Raíz y Razón...*, *op. cit.*

parte del Cuartel General era sumamente solicitada, ya que los municipios no se dieron abasto con los gastos destinados a la instrucción, por ser éstos muy pobres. El apoyo pedido al Cuartel general no siempre consistía en salones o útiles, también se requirieron materiales como tejas para construcción, es lo que Gregorio Canalis, vecino de Xoxocotla, Mor., solicitaba para un salón escolar tejas de una casa que se incendió, para ser usadas en el referido salón. Veámoslo en la siguiente cita:

Muy respetable señor:

Tengo el honor de poner a su disposición á Ud. a una casa de escuela de niñas y como a ¿hoy? de que llegó la quemá al Gobierno y no acabo de quemar ¿? La mitad de la casa y ¿por eso? le pongo a su conocimiento a Ud. como padre que representa en este lugar; de que me hiciera el favor de proporcionarme unas cuantas tejas que se habían quedado de la casa, y si me da Ud. permiso de bajar todas esas tejas que estan arriba de la casa, mandarme una comunicación para saber...¹⁸²

En la citada ley de Enseñanza Primaria para la República del 14 de febrero de 1916, se propuso que en la medida que el erario público fuese permitiendo, se construirán edificios propicios para escuelas y quedaría prohibido que algún personal a excepción del portero o conserje viviera en el recinto. Dicho precepto, como se ve, no se cumplió, ya que la demanda rebasaba a los establecimientos y la mayoría de ellos funcionaron en casas donadas.

En algunas ocasiones, los salones eran ocupados por fuerzas militares del Ejército Libertador, lo que avivaba las quejas de los vecinos ante Emiliano Zapata por dichas invasiones. Esto ocurrió en Yautepec, Morelos, "... como consta a la Presidencia y también al señor Gobernador, desde hace dos o mas meses no han tenido trabajos escolares, debido a que en sus respectivos locales se han alojado las fuerzas del Ejército Libertador...".¹⁸³ el destino de algunos planteles escolares se vio modificado por la lucha armada, pero los pueblos fueron los primeros en reclamar.

¹⁸² Carta de Gregorio Canalis a Emiliano Zapata, Xoxocotla Mor., 17 de junio de 1915, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 8, exp. 5, foja 96.

¹⁸³ Carta de C. L. Rebollo, et al, a Emiliano Zapata, Yautepec, Mor., 22 de octubre de 1915, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 19, exp. 6, foja 37,38.

La pregunta que nos surge es ¿Cómo se pretendió organizar las escuelas durante la etapa insurrecta? Para esta cuestión, la ley de sobre la generalización de la enseñanza, creada el 27 de noviembre de 1915, nos ofrece la siguiente respuesta:

...y nombrará Directores Generales de Educación Primaria en los Estados, de entre las personas que aúnen a su competencia y prácticas pedagógicas, el conocimiento de la región, a fin de que,... tengan libertad amplísima y orienten la Enseñanza de acuerdo con el medio que se imparta. *Los Directores Generales tendrán a sus órdenes a los Inspectores de zona; éstos deberán conocer más en detalle las necesidades de cada población y, a su vez, serán los encargados de guiar a los maestros por medio de conferencias bien organizadas y visitas técnico-administrativas a las escuelas...* Siempre, dentro de los límites marcados por la ley, los Reglamentos e Instrucciones Generales, gozarán de independencia, particularmente en lo que se refiere a la organización y a la Metodología especial de los planteles a su cargo. Ellos propondrán al Director General los lugares donde establecer dichos planteles, e informarán, sobre las necesidades que haya de satisfacer.¹⁸⁴

Es decir, en 1915 los encargados de abrir escuelas y de vigilar el buen funcionamiento serían los inspectores de zona, que se encontrarían bajo el mando de los Directores Generales. Conforme a lo visto en la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1910, las funciones del jefe político en materia educativa sólo eran superadas por las de los inspectores de zona. La demanda revolucionaria de quitar de la vida política a los jefes de distrito está presente en la legislación escolar zapatista y el vínculo del presidente municipal con las autoridades de enseñanza no pasaría más por la supervisión del prefecto porfiriano.

El cargo de inspector fue modificado para 1917, momento en el que apareció en escena el papel del instalador, nombre con el que se le conoció al funcionario encargado de abrir las escuelas rudimentarias. En la circular núm. 14, el Departamento de Justicia e Instrucción Pública se hizo un llamado a que a designar una persona que, dentro de la zona de su jurisdicción, pudiera instalar el mayor número de escuelas primarias. Este funcionario podía ser militar o “ciudadano pacífico”. Las características de dicho

¹⁸⁴ Ley sobre la generalización de la enseñanza, Cuernavaca, Mor., 27 de noviembre de 1915, Fondo Jenaro Amezcua, Centro de Estudios de Historia de México, grupo CARSO, carpeta 3, legajo 214.

personaje fueron descritas en la circular, bajo el principio de fundar escuelas y no tanto con el carácter administrativo de sus funciones.

La materia sugerida por el Ministerio de Instrucción zapatista en 1916, para impartirse en la escuela primaria elemental, fue la enseñanza cívica y según la ley del Ejército suriano, ésta se impartiría dependiendo el sexo, a los varones se daría una enseñanza para su vida de ciudadanos libres y para las niñas una preparación para la vida en el hogar. Dicho aspecto sugiere la idea de un tipo de educación tradicionalista que repitió los modelos establecidos hasta entonces en el sistema educativo. En efecto, dentro de la educación porfiriana, algunas materias eran exclusivas del sexo femenino y estaban dirigidas hacia el hogar, aún cuando también se buscó que la educación de las mujeres fuera para obtener una fuente de ingresos.¹⁸⁵

En la ley del 14 de febrero de 1916 de Enseñanza primaria, se indicó que se procuraría estimular el espíritu de asociación sugiriendo a los niños la *formación de sociedades cívicas* para poner en práctica los principios democráticos y republicanos, “...mutualistas para provocar el altruismo, cooperativas para despertar el ahorro y de temperancia para difundir las ideas antialcohólicas y antitabáquicas”.¹⁸⁶ Esto nos da la noción de que se buscó el cooperativismo y la colectividad que debía propiciar las escuelas, así como de preocuparse por asuntos de la comunidad e impulsar campañas antialcohólicas. La misma ley pedía que siempre que fuera oportuno, la enseñanza primaria se impartiera en escuelas granjas, en escuelas de la montaña o a orilla del mar, sugiriéndonos un tipo de educación práctica y regional, pues se buscaba que la educación impartida fuera dependiente a la zona en la que se vivió, y así, aprovechar el material y condiciones que ahí existían. Es lógico pensar que la educación propuesta por los zapatistas tuviera un sentido práctico en la enseñanza que se buscó impartir y esto

¹⁸⁵ Mílada Bazant, *op. cit.*, p.132.

¹⁸⁶ Ley de Enseñanza Primaria para la República, Cuernavaca, Mor., 14 de febrero de 1916, Fondo Jenaro Amezcua, Centro de Estudios de Historia de México, grupo CARSO, carpeta 3, legajo 241.

tenía mucho que ver con el arraigo de los pueblos a sus terruños. Lo que más se necesitaba era gente que supiera del campo, y para ello, pensar en las escuelas-granjas significó característica propia al Ejército campesino. En este caso a quien le tocó legislar dicha iniciativa fue al Ministerio zapatista encargado de dar rumbo a una incipiente pedagogía.

Una pregunta lógica que nos surge a partir de considerar la educación agrícola como parte de la formación en el proyecto de enseñanza del ELS, es con respecto a la educación superior. ¿Cómo era considerada por el Ministerio de Instrucción Pública? Sus planteamientos con base en ésta eran muy rudimentarios, sin embargo, contempló preparar al alumno para continuar sus estudios en las escuelas preparatorias y normales. Como lo indican los siguientes artículos:

Art 16/o La enseñanza primaria superior tiene como principal objeto preparar al alumno para continuar sus estudios en las escuelas secundarias, preparatorias, y normales.

Art 17/o El plan de estudios de la primaria superior será igual para el de los elementales, dándole más importancia a la instrucción sobre educación.

Art 18/o La enseñanza superior se dará en 2 cursos, 1º superior y 2º superior.¹⁸⁷

Es decir, el Ministerio de Educación Pública buscó también fomentar la educación primaria superior, a pesar de que su designado proyecto se centró principalmente en la apertura de escuelas primarias elementales y rudimentarias, que eran las propias para el campo. Como vimos a lo largo de este apartado, la mayoría de las escuelas operaron con los recursos que tenían a la mano, lo que nos habla de que, seguramente, la mayoría de las veces las leyes zapatistas no se cumplieron a cabalidad pero si fueron consideradas, sobre todo las de 1917, dentro de los municipios. El imperativo de abrir escuelas, después de ver las cartas de los municipios, nos ejemplifica que desde antes de la creación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, la necesidad de estos por abrir planteles estaba ya presente, así, desde 1914 se ven las primeras cartas con este fin y

¹⁸⁷ Ley de Enseñanza Primaria para la República, Cuernavaca, Mor., 14 de febrero de 1916, Fondo Jenaro Amezcua, Centro de Estudios de Historia de México, grupo CARSO, carpeta 3, legajo 241.

después con el paso del tiempo, el Cuartel General, hará suyas dichas demandas, retomándolas en las leyes que concentraban la administración de sus planteles y la vida de los pueblos.

2.4 Zapata y los maestros

La comunicación entre el Ejército Libertador, específicamente, con Emiliano Zapata y los maestros fue importante y continua, pues al ser éstos de las pocas personas que sabían leer y escribir, se valieron de cartas para mantener una estrecha relación con el general Zapata.

Así, analizaremos un hecho concreto al interior del Cuartel General, pues las cartas aquí presentadas corresponden al año de 1915, fecha anterior a la creación del Ministerio de Instrucción Pública, pero que nos ayuda a describir el reconocimiento que de los docentes hizo el Cuartel zapatista. La mayoría de la correspondencia alude a la vida de los profesores y, sobre todo, a la relación casi paternal que tuvieron los maestros con el General.¹⁸⁸ Es importante destacar que si bien para este año no está conformado aún el Ministerio de Instrucción, el Cuartel General, vive un periodo de estabilidad, momento al que Adolfo Gilly ha denominado “la comuna de Morelos”, por ser una etapa de calma para el movimiento suriano desde la que ejerció un poder total sobre las zonas de influencia, especialmente en Morelos, así pues, dichas cartas nos hablan de la situación que vivieron los maestros al reconocer el gobierno del General en Jefe y al movimiento zapatista como la política en turno, por ello afirmamos que la correspondencia relata parte del proceso que siguió el ELS para dichos años. Finalmente, no sería inoportuno pensar que las consideraciones que tuvo el Ministerio

¹⁸⁸ Esta relación paternal que se da con el Cuartel General, pero principalmente, con el General en Jefe, Emiliano Zapata, es como establece Felipe Ávila en su artículo *El Consejo Ejecutivo*, una relación directa con él, viéndolo como un juez protector y benefactor, resultó ser algo similar a lo que pasaba entre los maestros y la figura de Porfirio Díaz que, como demuestra Luz Elena Galván, también se referían a Díaz como protector. Luz Elena Galván, *Soledad compartida, una historia de maestros*, México, CIESAS, ediciones de la Casa Chata, 1991, 278p.

de Instrucción Pública para los maestros, se derivaron de dichas peticiones hechas a Zapata y de un conocimiento de causa de las condiciones docentes.

Los maestros morelenses tuvieron un acercamiento al gobierno zapatista, aunque no siempre simpatía con la causa revolucionaria suriana, para contarle asuntos de su vida cotidiana; referirle sus preocupaciones, anhelos y peticiones al Cuartel General. Así lo muestra el siguiente documento de un profesor del pueblo de Tlatamac:

El que suscribe profesor de la Escuela Oficial del pueblo de Tlatamac del Municipio de Atlautla Distrito de Chalco y Estado de México, ante Ud. y como mejor proceda expongo: que el día dos de Agosto en la noche para amanecer el día tres y á horas que fueron once; se presentaron dos individuos de origen del pueblo de Tepeococulco con el fin de ir a sacara a mi señora madre...¹⁸⁹

Los preceptores ocupaban un lugar destacado entre la comunidad, como menciona la obra de Valentín López González, derivado del reconocimiento otorgado a algunos maestros que ayudaron en ocasiones a los vecinos en sus gestiones por la tierra,¹⁹⁰ como fue el caso de Anecuilco. Muchas veces los docentes recurrieron a la ley que regía en esos momentos y para 1915, la jefatura del Ejército Libertador fue reconocida, legítimamente se aceptaba su capacidad de impartir justicia y la dirigencia de un movimiento político, no sólo armado, al interior del estado. Quizá la figura de Zapata representaba a un padre protector que proveería y resolvería sus problemas cotidianos y recompensaría la ingratitud del salario en su profesión, quizá también por ser un gobierno más cercano a la vida diaria del pueblo. Baste recordar el aprecio del General en Jefe Emiliano a uno de los coautores del Plan de Ayala y su compadre, el profesor Otilio Montaña, por lo que es significativo pensar que entre las filas surianas y los pueblos morelenses la figura del maestro gozó de cierto reconocimiento y consideración, como el que también vivió el preceptor de Anecuilco, Mónico Ayala. Los maestros vivían al interior de los municipios, sobre todo, los rurales, formaban

¹⁸⁹ Carta de Aurelio Torres a Emiliano Zapata, Tlatamac, Edo. de Méx., 14 de agosto de 1915, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 9, exp. 5, foja 10.

¹⁹⁰ Valentín López González, *La escuela de Anecuilco*, México, cuadernos zapatistas, 1979, 17 pp.

parte de la comunidad. Una línea de investigación interesante sería el estudio de la figura docente al interior de los pueblos durante la etapa pre y revolucionaria.

La mayoría de epístolas escritas al Cuartel tienen relación con peticiones que le hacen a Emiliano Zapata para obtener su sustento de las manos de la Jefatura de Tlaltizapán, así se refleja en la siguiente carta del preceptor Nicasio M. Sánchez:

Apenas dilaté como unos cinco meses cuando nos revelamos todos los diputados, con excepción del Diputado Estanislao Rojas, en contra de Huerta lo que nos valió que nos aprendieran y nos internaran en la Penitenciaría... como deseo trabajar y me encuentro sin recursos pecuniarios, ruego a usted muy atentamente tenga la bondad de hacerme el favor... de favorecerme con un salvo conducto y con una carta de recomendación para el Señor Lic. Francisco Lagos Chazar Presidente provisional, á fin de que me dé algún empleo para atender á mi subsistencia. He laborado sin ser apto en algunos periódicos a favor de la causa.¹⁹¹

Como nos muestra el ejemplo anterior, las peticiones hechas eran muchas y muy variadas, pero la mayoría de ellas refieren a una ayuda para la subsistencia diaria de los maestros. En el libro de Luz Elena Galván, *Soledad Compartida*, se propone que la mayoría de cartas que recibía Porfirio Díaz entre los años previos a la Revolución Mexicana, 1908-1910, la principal demanda de los maestros fue la ayuda para obtener un trabajo a través de la recomendación del propio Gral. Díaz. Fue una realidad la precariedad de la situación del magisterio,¹⁹² hipótesis demostrada en la obra de Galván, situación que también nos refiere e indica las cartas dirigidas al General del ELS.

El caso de la profesora Carlota López refleja la petición de ayuda para el sustento de sus hijos, ya que al ser saqueada su casa por los carrancistas, se vió necesitada de socorro por parte del General: "... y al encontrarme en la mayor pobreza hoy recurro a éste feliz estado en busca de un pedazo de pan para mis pobres hijos...

¹⁹¹ Carta de Nicasio M. Sánchez a Emiliano Zapata, s/l, 28 de junio de 1915, Fondo Emiliano Zapata, AGN, cja. 8, exp. 6, foja 67.

¹⁹² Luz Elena Galván, *Soledad compartida...*, op. cit., p. 141

pues repito estoy muy necesitada y no tengo más amparo que Dios N. S. la Sma. Virgen y la persona de Ud. bajo cuyo amparo vengo a refugiarme.”¹⁹³

El ejemplo de otro caso en donde Jesús R. Peña le escribe al general Emiliano para pedirle y “...suplicándole muy encarecidamente” lo recomiende para que le paguen los meses vencidos que son 4...”, solicita interceda por él, pues la situación que atraviesa es sumamente precaria. El hecho de no recibir su paga mensualmente y encontrarse con frecuentes atrasos de sus honorarios, fue una situación muy común dentro del sistema educativo. En ocasiones, las peticiones no cayeron en oídos sordos, pues la respuesta del general fue favorable y se manifestó ayudándoles con algo de recursos o intercediendo por ellos, pero la mayoría de las veces el General relegaba responsabilidades hacia otras autoridades, como es el caso del anterior ejemplo cuya respuesta indicaba que debía dirigirse a las autoridades adecuadas por no ser competencia del Cuartel.

En la epístola que envía Francisco Chávez en 1915, le pide al jefe del Ejército Libertador le otorgué el puesto de director de la escuela de su localidad, ya que no puede salir a trabajar lejos debido a que padece varias enfermedades:

...manifiesta que habiendo tenido conocimiento estar vacante la Dirección de la Escuela de niños de esta población y considerando poder desempeñarla, suplico a Ud. si bien tiene interceda por mi, favoreciéndome con dicho empleo pues mis enfermedades de que sufro no me permiten separarme lejos de mi hogar, estando obligado a buscar (sic) mi sosten en esta misma población, hace varios años desempeñe estos empleos teniendo en mi poder nombramientos respectivos.¹⁹⁴

Entre los documentos estudiados, se observa la intención de demostrar que existió una relación de confianza entre Emiliano Zapata y los maestros, lo que llama la atención de la mayoría de las epístolas es que los profesores se dirigen al General, para relatar sus vidas al interior de las comunidades, así como sus penurias. El uso del lenguaje en las

¹⁹³ Carta de Carlota López a Emiliano Zapata, Tlaltizapán, Mor., Fondo Emiliano Zapata, 10 de abril de 1915, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 7, exp. 4, foja 90, 91.

¹⁹⁴ Carta de Francisco Chávez a Emiliano Zapata, s/l, 22 de mayo de 1915, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 19, exp. 1, foja 10.

cartas descritas nos parece un tanto adulator y sumiso lo que evoca la visión de referirse a un padre protector representada en el caudillo. Dicho discurso difiere del escrito por los ayuntamientos al Cuartel, con ello suponemos viable la propuesta hecha por Romana Falcón.¹⁹⁵

Llama la atención el escrito del coronel Fermín Oviedo, maestro de la población de Tlamacazapa, Gro.; en él solicita su baja definitiva del Ejército Libertador por ser herido en una pierna y no encontrarse en condiciones para combatir; así mismo, clarifica su petición señalando que desea ser director de la escuela de su pueblo y para ello expone que es poseedor de una lengua indígena, el “mexicano”, lo que lo vuelve apto para ejercer mejor el puesto, ya que en el pueblo se habla exclusivamente dicha lengua. El caso es por demás interesante, pues nos refiere a un profesor indígena que valora su etnicidad como una aptitud para ejercer el puesto. Es un ejemplo único al interior de nuestros documentos, sin embargo, despierta interés por ser excepción a la regla. La mayoría de los profesores buscaron laborar en ciudades y sobre todo enseñar en español, pues recordemos uno de los desde el porfiriato hasta la posrevolución es redimir al indígena mediante su castellanización y aculturación.

Otro dato importante que aporta la epístola es el señalamiento que hace el profesor de contribuir a la causa revolucionaria. De diez cartas consultadas, entregadas al Cuartel General, únicamente en tres se hace manifiesta la participación de los preceptores en asuntos revolucionarios, consideramos así, que es certera la hipótesis del profesor Carlos Gallardo, autor del libro *Maestros y escuelas morelenses*, al señalar que no todos los maestros participaban activamente en la revolución y no todos

¹⁹⁵ El estudio de Romana Falcón, “El arte de la petición: Rituales de obediencia y negociación, México, segunda mitad del siglo XIX, en *Hispanic American Historical Review*, 2006, nos demuestra que estas formas de referirse al poder suelen tener su sustento en formas de negociación con el fin de obtener beneficios y resultados favorables a sus peticiones.

simpatizaron con el Ejército Libertador;¹⁹⁶ sin embargo, una buena parte de los profesores sí reconoció a Emiliano Zapata como Jefe de la Revolución y del gobierno en el estado de Morelos.

La nota de la profesora Carlota López, del 10 de abril de 1915, ahonda en información sobre la vida diaria de los maestros, ella relata que fue nombrada directora de la Escuela de Niñas de Tlaltizapán y que cursó sus estudios en la ciudad de México obteniendo su título de maestra en 1886. Su profesión la comenzó a ejercer en Villa de Ayala, donde duró tres o cuatro años dando clases. Otro maestro titulado fue Nicasio M. Sánchez quien relató: “Nací en el pueblo de Tetecalita, estado de Morelos, en 1856, mi padre aunque pobre tuvo el buen tino de mandarme á la escuela hasta alcanzar el título, de profesor de 4º [de] primaria...”¹⁹⁷. En su epístola hace referencia a la participación que tuvo como diputado militante en el Congreso de Cuernavaca contra del gobierno de Victoriano Huerta, confesar su filiación revolucionaria, podía resultar en favores concedidos por Zapata. Dicho maestro revela como dato importante, laborar en algunos periódicos a favor de la causa.

El profesor Carlos B. Munguía expuso ser otro de los participantes en la lucha revolucionaria y su contribución fue como parte del sindicato de Maestros de Escuela, por ello pedía el apoyo del Ejército Libertador para montar un periódico llamado el *Demócrata* y difundir en él, los principios del Plan de Ayala. El magisterio fue un sector caracterizado por su participación dentro de diferentes movimientos sociales y durante la etapa revolucionaria se pudo ver la actuación de varios profesores en diversos tipos de actividades, desde la propaganda hasta partícipes en la organización zapatista como fue el caso de Otilio Montaña.

¹⁹⁶ Carlos Gallardo, *op. cit.*

¹⁹⁷ Carta de Nicasio M. Sánchez a Emiliano Zapata, s/l, 28 de junio de 1915, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 8, exp. 6, foja 67.

El magisterio fue un sector importante y cercano al Ejército Libertador, quien reconoció que en ellos estaba depositado el porvenir de los niños. Así, con el fin de apoyarlos en su formación, el 8 de diciembre de 1915 el Consejo Ejecutivo de la Soberana Convención Revolucionaria mandó publicar la Ley sobre fundación de Escuelas Normales en los estados, ésta señalaba la instalación de planteles normalistas en toda la República y especialmente en aquellos lugares en donde no los hubiese.

La ley de Enseñanza Primaria para la República del 14 de febrero de 1916, contemplaba jurídicamente al personal docente de las escuelas primarias, dicho código, en el capítulo VII, puso de manifiesto la necesidad de legislar en torno a la formación de los maestros. En sus términos:

Del personal Docente

Art 39/o “Para ingresar al Magisterio Nacional se necesita ser profesional titulado en cualquiera escuela normal oficial de la República o en su defecto sustentar un examen de suficiencia; tener diecisiete años... ser de buena conducta; no padecer enfermedad contagiosa o deformidad física que pueda servir de burla a los alumnos; no pertenecer al estado eclesiástico o ser ministro de algún culto.”

Art. 41/o “El ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, velará por la dignidad del magisterio.”¹⁹⁸

El ejemplo anterior nos refiere ser requisito indispensable para ejercer el magisterio, el título emitido por la Normal¹⁹⁹ o sustentar un examen de suficiencia ante el Ministerio de Instrucción Pública, no tener enfermedades contagiosas o deformidad física, características solicitadas a los docentes que buscarán impartir clases en las escuelas bajo el gobierno zapatista. Dichas normas se encuentran muy acorde con las resoluciones de los Congresos Pedagógicos porfirianos y de las exigencias educativas estatales. El estatuto se aplicaba con pretensiones nacionales dentro de esta ley, bajo el gobierno del Consejo Ejecutivo.

¹⁹⁸ Ley de Enseñanza Primaria para la República, Cuernavaca Mor., 14 de febrero de 1916, Fondo Jenaro Amezcua, Centro de Estudios de Historia de México, grupo CARSO, carpeta 3, legajo 241.

¹⁹⁹ El porcentaje de maestros titulados fue para 1900, alrededor de 8000 maestros, de los cuales sólo 2000 eran titulados aun a pesar de que el título era pedido por la mayoría de las entidades. Véase Bazant Milada, *Historia de la..., op. cit.*, p. 143.

Dentro de la legislación educativa del ELS, se contemplaba que los sueldos asignados a los profesores fueran dignos, con el fin de satisfacer cómodamente sus necesidades y así lograr que los maestros ocuparan un merecido lugar en la sociedad. A partir de la modernización porfiriana del magisterio al inaugurarse las Escuelas Normales, exigir el título que los acreditará y ser profesiones bajo supervisión del gobierno federal y estatal, los premios y gratificaciones al docente se contemplaron desde las políticas de Estado, quienes las usó a manera de emolumento y estímulo para su profesionalización. Asimismo, dentro de las leyes zapatistas, otro artículo que llama la atención de la citada ley es el número 54, que reglamenta las jubilaciones que serían otorgadas a maestros:

Art. 54/o “La jubilación podrá otorgarse:
II A los quince años de servicios con la mitad del sueldo del último nombramiento...
IV. Con el sueldo integro a los veinticinco años de servicio...”²⁰⁰

Los maestros quedaban protegidos dentro de los estatutos zapatistas, a semejanza de la legislación liberal, por ser una parte fundamental en el proceso de formación de los ciudadanos y su cercanía con la vida de los pueblos. La vida como maestros fue relatada al Ejército Libertador, específicamente a Emiliano Zapata, a través de sus cartas. Por lo que el movimiento suriano reconoció el servicio de su profesión como parte fundamental del proceso de enseñanza y su labor útil para la formación de la sociedad.

Hasta aquí, explicamos cómo fue la organización de las escuelas y quiénes se encargaban de legislar y sostenerlas, así como del personal que en ellas laboraba, ahora veamos quién se encargó de sostener económicamente los planteles educativos. El municipio desempeñó un papel central en materia económica, pues para los ayuntamientos era importante contar con un establecimiento de enseñanza, ya que de ello dependía una cierta autonomía y cierta independencia de una hacienda o de las

²⁰⁰ Ley de Enseñanza Primaria para la República, Cuernavaca, Mor., 14 de febrero de 1916.

decisiones de un jefe político, quien concentraba funciones administrativas, electorales y de inspección a los ayuntamientos.

2.5 ¿Quién paga las escuelas? El papel del municipio en el financiamiento escolar

El papel del municipio en el sostenimiento de las escuelas fue de suma importancia como principal sustento de la educación suriana, pues para el Ejército Libertador del Sur la educación municipal debía ser privilegiada dentro de la educación nacional y sobre todo reconoció el apoyo tan grande que tenía al interior de las municipalidades morelenses, siendo un gobierno más apegado a los sectores populares. La ley sobre Generalización de la enseñanza señaló que “El Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes procederá a la fundación de Escuelas Nacionales, en toda la extensión del territorio mexicano, prefiriendo siempre los pequeños poblados a donde no hubiere llegado la acción educativa de los Estados o Municipios...”.²⁰¹ Como se puede advertir, las pequeñas localidades eran afortunadas sobre los estados, pues para los pueblos campesinos la educación nacional había privilegiado la enseñanza de las zonas urbanas a las rurales.²⁰²

El Ejército Libertador dio seguimiento a la política municipal para que la relación de éstas con los jefes revolucionarios se llevara en buenos términos, por lo que desde el inicio del movimiento suriano, los generales y jefes eran comisionados para guardar la paz y el orden dentro de esas demarcaciones, este fue el caso del pueblo de Mariscal en Oaxaca, que fue vigilado por los generales, Miguel Salas y Agapito Pérez

²⁰¹ Ley sobre la Generalización de la enseñanza, Cuernavaca, Mor., 27 de noviembre de 1915, Fondo Jenaro Amezcua, CONDUMEX, carpeta 3, legajo 214.

²⁰² Como Mílada Bazant señala, si bien si existió interés en el porfiriato por alfabetizar las zonas rurales, este esfuerzo fue insuficiente y “El crecimiento escolar estuvo más bien concentrado en las zonas urbanas, lo que acentuó las diferencias tradicionales entre las ciudades y el campo.” Mílada Bazant, *Historia de la..., op. cit.*, p. 82

en el año de 1915, quienes tuvieron que pactar con las fuerzas federales la seguridad del municipio.

El tema del financiamiento con el que contó el Ministerio de Instrucción Pública y el Departamento Justicia e Instrucción fue complejo y diverso, el principal sustento siempre estuvo ligado a la economía de los pueblos que era sumamente precaria, sin embargo, existieron otro tipo de financiamientos para el Ejército Libertador, como señala Laura Espejel, algunas de estas formas por las cuales se hizo de recursos el Ejército campesino fue mediante la explotación de fábricas como la papelera San Rafael, principalmente durante la etapa de 1914-1916,²⁰³. Pese a esta entrada de recursos que generalmente eran distribuidos para la organización y el gobierno campesino, el principal sostén diario de las escuelas fueron los municipios, a quienes se exhortó para asistir a los planteles de enseñanza siendo una de sus principales responsabilidades, como se estipuló en una circular de marzo de 1917:

PRIMERA- Los Ayuntamientos convocarán a junta a los vecinos de las diversas secciones de la municipalidad que gobiernen para hacerles conocer las obligaciones en que están de *sostener* las escuelas oficiales, para educar, enseñar e instruir a la niñez, cuya suerte está en las manos de la patria potestad que ejercita, así como también en el deber que tienen de mandar a sus hijos... cuya omisión está penada por la ley. SEGUNDA- *Los Ayuntamientos en junta designarán a los vecinos, según su clase o categoría, las cuotas o impuestos designados para la Instrucción Pública.* TERCERA- Los Ayuntamientos estudiarán, de acuerdo con las circunstancias del erario municipal, y fijarán los presupuestos de sueldos de Directores y Ayudantes de las escuelas oficiales de la jurisdicción de su respectiva Municipalidad.²⁰⁴

Otra de las labores de los ayuntamientos fue la elección y el nombramiento de profesores y la creación de una junta de vigilancia que velara por los planteles de

²⁰³ El estudio de Laura Espejel sobre el financiamiento del Ejército Libertador nos deja ver que la manera en la que éste se hacía de recursos fue compleja, pues además de cobrar impuestos a las haciendas, durante los primeros años de la guerra, puso en marcha fábricas como la papelera San Rafael, esto durante los años de 1914-16, así el financiamiento del Cuartel General no sólo dependía de las contribuciones de los pueblos, sino también de la explotación de algunas fábricas y cosechas. Laura Espejel, "El costo de la guerra...", *op. cit.*

²⁰⁴ Circular núm. 4, Tlaltizapán, 28 de marzo de 1917, Colección Revolución, AGN, caja 3, exp. 59, 12 f. (el subrayado en cursivas es mío)

enseñanza,²⁰⁵ pero ¿qué pasaba con esta forma de hacer política desde los municipios? A través de la investigación realizada por Ariadna Acevedo en la sierra norte de Puebla se nos proporciona una pista con respecto a cómo se negociaba el precepto de obligatoriedad: “...esto significó que las normas se aplicaran o dejaran de aplicar, adaptándose a las respuestas que daba a ellas la población”, es decir, que un gobierno cercano a los intereses de los pueblos y que conocía a los vecinos de su localidad, podía negociar con ellos el impuesto asignado a la instrucción, lo que nos parece invierte la relación de poder con el Estado, pues las políticas se proponen y adecuan desde los pueblos hacia las autoridades estatales, no nos atrevemos a decir que quizá sea un sistema más justo, pero si nos resulta más cercano y comprensible a la realidad del estado de Morelos en la época porfiriana.

La documentación hallada principalmente en el año de 1917, donde se tiene más contacto con los municipios, nos sugiere que si bien fue cierto que los más interesados en abrir centros escolares fueron las municipalidades, también existieron documentos que indicaban la situación real de los pueblos. La escuela podía y no ser prioridad en caso de no existir recursos en el ayuntamiento, entonces podía optarse por cerrar escuelas como lo muestran las cartas de Zacualpan de Amilpas y Tlayacapán en 1917.²⁰⁶ En cuyo caso, ante la inexistencia de recursos para salones y profesores, no quedaba otra opción más que notificar al Departamento de Instrucción que se procedía a cerrar las escuelas. Las funciones desempeñadas en el municipio fueron fundamentales, pues fueron los encargados de pagar el sueldo a los profesores, invitar a los padres de familia para educar a sus hijos en las escuelas, nombrar juntas de vigilancia para los centros de enseñanza y recabar impuestos para el pago de útiles, mobiliario y salones,

²⁰⁵ *Ibidem.*

²⁰⁶ Carta pdte., Mpal. Carlos Barreto a Emiliano Zapata, Zacualpan de Amilpas, Mor., 30 de septiembre de 1917, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 20, exp. 15, f. 38, Carta pdte. Mpal. M. Morales a Emiliano Zapata, Tlayacapán, Mor., 5 de julio de 1917, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 20, exp. 13, f. 5.

pero la incapacidad de cumplir la orden educativa del Ejército Libertador no significó represalias en su contra, manteniendo un respeto práctico a la política interna de las comunidades.

La circular número 2 también exhortaba a los padres de familia o tutores a continuar con la enseñanza de sus hijos en los planteles escolares, el carácter de obligatoriedad que proponía el proyecto educativo zapatista requirió que los tutores llevarán a sus hijos a las escuelas. La obligación de contribuir con la formación de los niños de su comunidad recaía en los vecinos. El pueblo mismo debía sostener las escuelas incluso desde su asistencia escolar. Dentro de la correspondencia de las autoridades del ayuntamiento hacia el Departamento de Instrucción, observamos una relación de gobierno recíproca, es decir, no la percibimos como jerárquica y lineal, sino en un constante diálogo de los pueblos hacia las leyes zapatistas²⁰⁷ y viceversa.

Para septiembre de 1917, el presidente municipal de Tlaltizapán, Román A. Espinosa, manifestó su intención de abrir una escuela; situación derivada de una junta que tuvo con la población de la localidad. Veamos lo que refiere la siguiente cita:

Al C. Jefe del Departamento de Justicia e Y. Pública

En vista de su muy alta circular, núm. 15 de 15 del presente mes referente a la nueva apertura de Escuelas que deberán hacerse el primero del próximo octubre; tengo el honor de manifestar a ud. que en junta verificada del Domingo 23 del pasado, acordaron los vecinos de esta población, conforme á acta que se levantó para constancia y que adjunto al presente. *Al mismo tiempo remito a Ud. nota de las Escuelas habidas en las Ayudantías des esta municipalidad, así como el personal de ellas. Ya se tiene cuidado para que funcionen las juntas de vigilancia respectivas.*²⁰⁸

El ejemplo anterior, ilustra como las juntas de cada localidad designaban y aprobaban la apertura de sus planteles, igual que el personal que en ella laboraba. La reunión de los

²⁰⁷ Arturo Warman explica de una forma más extensa y detallada la relación que se vivía al interior de los pueblos, en donde la participación de los vecinos contribuía a sostener sus gobiernos. La relación de poder no sólo era de arriba hacia abajo como el poder de Estado Nacional, sino que también operaba a la inversa al interior de las comunidades. Arturo Warman, *Y venimos a contradecir...*, op. cit. p. 116.

²⁰⁸ Carta del Pdte. Municipal Román A. Espinosa al Jefe del Departamento de Justicia e Instrucción, Tlaltizapán, Mor., 28 de septiembre de 1917, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 20, exp. 15, foja 36.

pueblos para decidir el rumbo de su política pública era un proceso común para estas fechas.

Otro ejemplo sumado al anterior sobre las juntas locales, pero que ahora vincula y ahonda en la relación entre civiles y las fuerzas militares zapatistas, es el referido en la carta que enviaron los generales Miguel Salas y Agapito Pérez, dando cuenta de la reunión sostenida con el C. Coronel Emilio Gavito el 5 de enero de 1915, pactando: “Se acordó que la contribución de instrucción pública, se exige á los contribuyentes por conducto de las autoridades respectivas para el sostenimiento de las escuelas y para la educación y enseñanza de la niñez”.²⁰⁹ Las juntas de vecinos serían las encargadas de vigilar y aportar una cuota destinada para la educación, pero como Salvador Rueda demuestra, la libertad municipal y la gestión directa involucraron a la gente como comunidad, dividiendo siempre las funciones civiles de las militares.²¹⁰ A partir de 1917, la participación de los municipios a través de la organización vecinal fue fomentada por sus autoridades y respaldada por el Cuartel General.

El día 7 de febrero del mes próximo pasado, se reunieron mayor número de vecinos de este pueblo en la sala del juzgado de este lugar, bajo la presencia de los C.C. jueces sabientes, Abraham Peralta y Luis de la Rosa, con el objeto de buscar un mentor, para el desempeño de las labores escolares; en *esto acordaron la cuota personal de cada vecino que cooperaran con diez centavos mensualmente a cada uno.*

Los que deben cooperar hacienden el número de 260 habitantes, la suma de las cuotas viene a hacer de 26,0 veinte y seis pesos mensual, de esta cantidad debe salir la liquidación del Profesor; que es de 12,0 doce pesos mensual y el sobrante que quedé para hacer compras de útiles y composturas de la puerta de la Escuela y algunos asientos para los niños. *Nosotros los jueces auxiliares entrantes tenemos el deber de comunicarle a Ud. los acuerdos que han hecho los vecinos de este lugar para su plantel...*²¹¹

²⁰⁹ Carta de los generales Miguel Salas y Agapito Pérez al General Emiliano Zapata, Mariscal Oaxaca, 5 de enero de 1915, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 4, expediente 2, foja 160 y 161.

²¹⁰ Salvador Rueda Smithers, “La dinámica del zapatismo, consideración para el estudio de la cotidianidad campesina en el área zapatista”, en Horacio Crespo coord., *Morelos cinco siglos de Historia regional*, México, Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México, UAEM, 1984, p. 239.

²¹¹ Carta de los C.C. auxiliares Pedro Areyano y Cirilo Villalba al General Emiliano Zapata, Tlalámac, s/f, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 18, exp. 3, foja 6.

El sostenimiento de las escuelas debía hacerse a través de una junta de vecinos que tomarán la resolución de aportar una cuota para los maestros y que los jueces auxiliares notificaran al Departamento sobre la organización que ésta había adoptado. Por lo anterior, es muy probable que la carta arriba citada y de la cual no contamos con su fecha, se haya escrito en 1917, cuando el Departamento de Justicia e Instrucción Pública llevaba los asuntos municipales y educativos. Pero también consideramos que dicho documento fomenta la participación política de los vecinos, nada que no se hiciera antes del Ejército Libertador, pero si es interesante que éste, en su carácter de gobierno, fomente la democracia directa entre sus ciudadanos.

Pese a la designación de presupuesto por parte de algunos municipios para la educación, uno de los problemas reales a los que se enfrentaba éste fue la escasez de recursos, contamos con varias cartas municipales quejándose ante el Departamento de Justicia e Instrucción Pública sobre el impuesto a la educación, cabe aclarar que dicho cobro era administrado siempre por las municipalidades. Veamos cómo es consignado en el siguiente escrito del Ayudante municipal, Jacinto Anzures, autoridad de Cuatlixco, en 1917:

Por el presente tengo el honor de una manera atenta... comunicar a Ud. que como las cosechas de riego no se aprovecharon (sic) porque tanto el pacífico como el soldado perjudicaron las siembras fue muy poco lo que se recojio (sic), además la fuerza del Prof. Gonzáles fueron muchos los pedidos que hizo y es el caso que la gente se esta muriendo de ambre (sic) en este y ahora no pude reunir el maíz y frijol que Ud. decía por lo que suplico atentamente a este Cuartel me dispense esta falta de cumplimiento pues no depende de mi poca energía depende de la crisis tan fuerte que soportamos.²¹²

Los costos de guerra eran grandes, por lo que, como vemos en la carta, los gastos para instrucción eran difíciles de sostenerse, por lo que los funcionarios del municipio pidieron prórrogas de exención de pagos. En 1917, la mayoría de pueblos habían sido embestidos por el carrancismo y muchos de estos se encontraban en manos del gobierno

²¹² Carta del Ayudante Municipal Jacinto Anzures al General Emiliano Zapata, Cuatlixco Mor., 7 de agosto de 1917, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 14, exp. 4

federal, lo que no sólo implicaba un esfuerzo por parte de los municipios en mantener comunicación con el Cuartel General, sino además, imaginamos el estado de confusión reinante y no propicio para continuar con la administración educativa a manos del Ejército Libertador.

Otro caso expuesto dentro de la documentación es el que refirió el presidente municipal de Tlayacapan, M. Morales, al señalar que: “Hago del superior conocimiento de su departamento de su digno cargo que muchos padres de familia no quieren mandar á sus hijos á la Escuela en virtud de que se encuentran escasos de recursos...”²¹³ La carta culmina diciendo que no existe suficiente capital para sostener el sueldo de los profesores. Incluso habrá ocasiones en los que los presidentes municipales se escudaran de costear el sueldo a un empleado de gobierno por argumentar no tener recursos para pagar más, y de lo contrario, se tendría que recurrir a clausurar un centro escolar:

Al ciudadano Jefe del Departamento de Justicia e Instrucción Pública, Tlaltizapan. Tengo el honor de adjuntar a Ud. copia del acta de la Sesión que esta corporación celebro con fecha 4 del mes próximo pasado, no obstante que con fecha 5 del mismo y a remitir una copia con el oficio número 153 como se verá en ella, no es que únicamente sea disposición mia, el controlar en un solo empleado las Secretarías del J juzgado menor y Presidencia Municipal, atenta la causa de no poder sostener más empleados esta corporación.

Si esa superioridad ve que este acuerdo no está en facultades del Ayuntamiento hacerlo, le suplico me sea comunicado, y en tal caso, alguna Escuela se tendrá que clausurar, por no poder sostener el fondo mayores gastos.²¹⁴

La petición anterior muestra que los mismos municipios hacían uso de artes para negociar con el Cuartel General sus contribuciones, de acuerdo con el trabajo de Warman, el tipo de democracia ejercida al interior de los pueblos estaba cimentado en la firme base del consenso como vía política, con esto quiero señalar la fuerte participación social que se vivió al interior de las comunidades. Así, a lo largo de este apartado queda visto que eran las municipalidades las que designaron en la medida de

²¹³ Carta del Pdte. Municipal M. Morales al Jefe del Departamento de Justicia e Instrucción Pública, Tlayacapan, Mor., 5 de julio de 1917, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 20, exp. 13, foja 5.

²¹⁴ Carta del Presidente Municipal Carlos Barreto al Jefe del Departamento de Justicia e Instrucción Pública, Zacualpan de Amilpas, Mor., 30 de septiembre de 1917, Fondo Emiliano Zapata, AGN, caja 20, exp. 15, foja 38.

sus posibilidades, la cantidad a pagar para su educación, pues el Cuartel General encargaba en los municipios el sostenimiento y administración económica de la educación, aunque esta última también recayera en los órganos reguladores, como el Ministerio de Instrucción y el Departamento de Justicia e Instrucción Pública. Sin embargo, pese a que éstos no sostenían en su totalidad el financiamiento escolar, la legislación zapatista si lo contemplaba y, hasta cierto punto, lo resolvía. Ahora veamos cómo se dio la relación del Cuartel General con los municipios a través de su Centro de Consulta para la Propaganda y Unificación Revolucionaria, encargado también, de vigilar y fomentar la educación en los pueblos.

2.6 El Centro de Consulta para la Propaganda y Unificación Revolucionaria.

El 28 de noviembre de 1916 se creó el Centro de Consulta para la Propaganda y la Unificación Revolucionaria; entre sus miembros fundadores se encontraban Antonio Díaz Soto y Gama, Manuel Palafox, Otilio Montaña, los hermanos Gildardo y Octavio Magaña, Enrique Bonilla, Prudencio Casals R., Ángel Barrios y Leopoldo Reynoso Díaz.²¹⁵ Este organismo estaba encargado, entre otras funciones, de formar juntas en los pueblos que estarían bajo el control revolucionario, las llamadas Asociaciones para la Defensa de los Principios Revolucionarios. La autonomía de los municipios estuvo vigilada por dichos Asociaciones.

Las Asociaciones tuvieron a su cargo organizar las elecciones, vigilar a los militares para que respetasen a las autoridades civiles y, principalmente, en materia de educación fueron encargadas de la educación cívica en los pueblos, pues se les asignó la

²¹⁵ Para Arturo Warman, el Centro de Consulta para la Propaganda y Unificación Revolucionaria fue el partido zapatista, pues era el encargado, a través de células locales, de promover y vigilar la transformación de la sociedad, siendo así, el comisionado de fomentar los principios revolucionarios del Cuartel General en los pueblos y de hacer que los pueblos tuvieran el control de su gobierno. Arturo Warman, "El proyecto político del Zapatismo" en Friedrich Katz. *Revolución... op. cit.*, p. 299.

tarea de dar lectura y explicar las declaraciones del cuartel general a las juntas locales, así como mejorar la educación en las localidades.

El objetivo fue procurar que la propaganda revolucionaria llegara a las familias, mediante el establecimiento de escuelas primarias y la participación de las Asociaciones en ellas. La primera Asociación para la Defensa de los Principios Revolucionarios fue en Tochimilco, Pue., y se formó el 12 de diciembre de 1916; estuvo a cargo de Antonio Díaz Soto y Gama, Gildardo Magaña y Enrique Bonilla, quizá por el considerable número de integrantes y por la importancia política del “ala intelectual” que la conformó, fue la que más avances tuvo en materia educativa, pues en dicha población se abrieron escuelas nocturnas para adultos y se planeó crear una de artes y oficios.

Entre otras funciones, las Asociaciones eran las encargadas de vigilar a los profesores que estuvieran en los planteles escolares, como lo refiere la Asociación de Jumiltepec en el siguiente documento:

Ayudantía Municipal de Jumiltepec
Defensora de los Principios Revolucionarios.
General Agustín Cazares

Por la presente hacemos constar que el C. ALFREDO D. ORTEGA, teniente Coronel del Ejército Libertador, comisionado en este pueblo por el cuartel General de la Revolución como Director de la Escuela Oficial Mixta de la localidad, *ha cumplido siempre debidamente con las obligaciones que en este Ramo le corresponden.*

Cónstanos también que desde su llegada a esta en octubre del año pasado, en unión de su Sr. Padre el C. Coronel del mismo nombre y apellido, estableció un Hospital Militar que, bajo las órdenes y Dirección de su referido Sr. Padre ha atendido con todo celo y buena voluntad.

Además: Creemos justo certificar que el Sr. Ortega (jr.) siempre ha ayudado a las Autoridades civiles de una manera patriótica y desinteresada en cuanto ha podido en el despacho de la Ayudantía Municipal, y en varios asuntos oficiales y particulares á muchos vecinos del lugar.

Siendo el Sr. Ortega un Revolucionario que vela por los principios sagrados de la santa causa popular. Siendo un digno defensor del pueblo y un bienhechor de la humanidad, creemos de justicia extenderle esta constancia en Jumiltepec.²¹⁶

²¹⁶ Carta del Ayudante Mpal. Jacinto Sánchez al General Agustín Cazares, Jumiltepec, Mor., 20 de septiembre de 1917, Fondo Jenaro Amezcua, carpeta 4, legajo 314.

Como se advierte, la Asociación se hizo cargo de señalar a los maestros y velar por los principios revolucionarios desde su aparición, en 1916. Trabajaron en estrecha relación con los ayuntamientos de los municipios, pues colaboraban directamente con sus gobiernos, para este año, la presencia que tuvo el Cuartel General con los pueblos era muy cercana.

Las Asociaciones se encargaban, así, de vigilar a las autoridades militares y de los posibles abusos cometidos contra las poblaciones. Éstas fueron integradas por cuatro oficiales y seis miembros con derecho a voto que eran elegidos cada cuatro meses por sufragio directo del pueblo, la reelección quedaba prohibida a menos que se hubiera pasado un año de haber abandonado el cargo. Los requisitos para ser electo fueron: “residir en el lugar, ser mayor de edad, saber leer y escribir y no haber explotado a la gente ya sea desde un campo público o mediante “influencias... con los gobiernos pasados”.²¹⁷ El principal requisito a demostrar fue el carácter revolucionario de los integrantes de la Asociación, entendido como una cierta autoridad moral frente a la comunidad al no servirse a costa de ella o tener algún nexo con un gobierno reaccionario. La autoridad y el reconocimiento fue otorgado por los mismos vecinos. Dicho argumento consideramos lleva al centro de análisis la propuesta que hace Arturo Warman, al señalar que la unidad zapatista radicaba en la conformación de las fuerzas militares basada en el compadrazgo y los lazos tradicionales de vecindad, con años de reconocerse dentro de sus mismas poblaciones. Volviendo resistentes los lazos de solidaridad entre vecinos que compartían una misma tierra, una misma opresión y una historia de lucha en común.

La educación zapatista tuvo entre sus objetivos la formación de ciudadanos comprometidos con la causa revolucionaria, por ello, se preocupó en vigilar que los

²¹⁷ John Womack, *op. cit.*, p. 271.

maestros fueran los encargados de difundir los principios revolucionarios, vinculando así, su proyecto político con el designado proyecto educativo. No queda del todo señalado cuáles fueran estos principios revolucionarios, anteriormente mencionamos, el principio de no ser explotador del pueblo, sin embargo, la legislación suriana educativa no ahonda en explicar dichas características. Lo importante a destacar fue la participación de las Asociaciones, con las juntas locales, el ayuntamiento, las escuelas y los maestros. Lo que nos lleva a pensar en el interés del Cuartel General por crear un gobierno popular, que entendemos como más cercano a los pueblos, incluyendo a su política municipal. Se trataba de un esfuerzo conjunto.

Cómo Adolfo Gilly lo menciona, lo importante de dichas Asociaciones no era la política que formularon sino que fungió como un organismo propio que desempeñó las funciones de un partido,²¹⁸ difundiendo las propuestas del ELS, además de mediar la relación existente entre las autoridades militares y las civiles. Fue muy probable que el objetivo de dichos organismos se cumpliera, aunque no únicamente vía las Asociaciones de Defensa, ya que para 1916 y 17, el zapatismo estuvo cercado por las fuerzas del gobierno federal y su único sustento, como lo había sido durante toda la lucha armada, fueron las bases populares de las comunidades surianas. El Ejército Libertador estuvo atento en vigilar que en los pueblos no se cometieran desmanes y sobre todo separar muy claramente la autoridad de los jefes militares; respetando siempre la autonomía local.²¹⁹ La principal Asociación de la que tengo referencia gracias a sus logros que la hacían sobresalir fue la de localidad de Tochimilco, Puebla.²²⁰

A lo largo del presente capítulo tratamos de demostrar que existieron elementos que conformaron una categoría de análisis que agrupa las diferentes medidas educativas

²¹⁸Adolfo Gilly, *op. cit.*, p. 272.

²¹⁹Arturo Warman, *Y venimos a...* *op. cit.*, p. 131-138.

²²⁰John Womack, *op. cit.*, p. 271.

como un proyecto educativo, emanados de una serie de medidas y legislación tomadas por el Cuartel General, que su objetivo fue organizar la educación al interior del estado de Morelos, y en un primer momento, administrada junto a un gobierno Nacional a través del Consejo Ejecutivo. Los elementos de ese proyecto pueden considerarse: un objetivo común que era el fomento a la educación primaria rural, principalmente; un financiamiento para la enseñanza respaldado por un órgano rector de la educación – Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes- y su legislación educativa. Además de contemplar la propuesta de una Pedagogía Nacional discutida en las leyes zapatistas de enseñanza y la elaboración de un plan de estudios homogéneo. Dichas medidas se modificaron de acuerdo a los tiempos de guerra y su carácter local irrumpe en 1917, cuando vuelve a hacerse presente el Cuartel General.

Capítulo 3. La educación rural revolucionaria 1911-1924

Desde fines del siglo XIX el gobierno Porfirista, representado por sus secretarios de Instrucción Pública y Bellas Artes, Joaquín Baranda y Justo Sierra, dio los primeros pasos para fomentar una educación obligatoria a lo largo del territorio mexicano e impulsar así el concepto de educación popular,²²¹ que puede definirse con base en su objetivo; llevar “el mínimo de cultura” a las masas iletradas de todo el país. El mínimo de cultura se entendía como la difusión de la enseñanza de la lecto-escritura. Un objetivo propuesto fue acabar con las altas cifras de analfabetismo que se presentaban a lo largo de la República Mexicana valiéndose por un lado de los llamados maestros ambulantes²²² y, por otro, de la creación de escuelas mixtas. Para los primeros años de la década del siglo XX las referidas acciones educativas se volvieron un sistema “formal”, su mérito radicaba en que se lograra un “sistema de educación popular” que buscaba organizar, gestionar y evaluar la enseñanza.

Ahora bien, durante los gobiernos del periodo armado y posrevolucionario, el impulso a la educación popular fue aún más decidido.²²³ Durante el interinato de Francisco León de la Barra se expidió una primera ley que hizo referencia a la educación para el campo. Nos referimos a la llamada *Ley de instrucción rudimentaria* aprobada en junio de 1911 y que tuvo como base la publicada el 11 de mayo de ese

²²¹Creo conveniente aclarar que el concepto de educación popular será utilizado principalmente a fines del siglo XIX y principios de la década de 1910. Como señalamos, dicho concepto era asignado para hablar de la educación en el campo y será más utilizado con la aparición de las escuelas rudimentarias. Dicho concepto quedará en desuso al término de la primera década del siglo XX, ya que se verá sustituido por el concepto de educación rural. Éste, ahora sería empleado para referirse a la educación en el campo.

²²² La ley de 1888 establece en materia educativa en “El artículo 1, inciso H... que en aquellos lugares donde no se establecieran escuelas debido al reducido número de habitantes, y éstos tampoco pudieran acudir a las poblados cercanos a causa de las distancias, se nombrarían “maestros ambulantes” de educación primaria cuya única función será recorrer los lugares donde no hubiera escuelas para dar la enseñanza que fija la ley” tomado de Josefina Granja Castro, “Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México”, en *Perfiles educativos*, vol. 32, núm. 129, 2010, p. 66.

²²³ Autoras como Guadalupe Monroy Huitrón y Mílada Bazant, coinciden en afirmar que el principal avance educativo durante el gobierno de Díaz fue en educación superior. Guadalupe Monroy Huitrón, *Política educativa de la Revolución 1910-1940*, 1ª edic., México, SEP cultura, Cien de México, 1985, p. 19. Mílada Bazant, *Historia de la...*, op. cit.

mismo año, un poco antes de la caída de Díaz. A partir de la citada fecha y hasta la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA), las escuelas rudimentarias tuvieron la enorme tarea de llevar la alfabetización vía castellanización y las operaciones básicas a los lugares campesinos e indígenas; sin embargo, para la presidencia de Carranza, las escuelas asignadas al campo sufrieron un revés y ya no fueron mencionadas más, pues en el decreto de supresión de la SIPBA, en 1917, éstas quedaron consignadas como escuelas primarias.

Con la llegada a la presidencia del general Álvaro Obregón²²⁴ y su secretario de educación, José Vasconcelos, se continuó con la creación de escuelas para zonas campesinas, ahora, la llamada educación rural se ponía en marcha vía la Casa del Pueblo, y ya sea bajo el influjo de nuevas corrientes pedagógicas como la Escuela de Acción²²⁵ o por influencia de funcionarios zapatistas dentro de la Secretaría de Educación Pública, como el ingeniero Peralta, los nuevos planteles contaron con diferentes características de sus antecesores. La maestra rural del poblado de Tejalpa, Mor., daba cuenta con orgullo, el 21 de mayo de 1924, en carta dirigida al Jefe del Departamento de Cultura Indígena, como los niños de la escuela habían terminado la plantación de las flores de ornato en sus terrenos de cultivo y más allá de ello, lo anterior se había logrado con recursos de su sociedad cooperativa. Lo que se buscaba ahora no sólo era llevar el mínimo de cultura civilizatoria a los lugares más apartados,

²²⁴ Ante la búsqueda de Venustiano Carranza por suceder en la presidencia al ingeniero Ignacio Bonillas se proclamó el Plan de Agua Prieta en abril de 1920, respaldado militarmente por el general Plutarco Elías Calles con la rebelión del mismo nombre, y que llevó a la presidencia a Adolfo de la Huerta para después encargarse del Ejecutivo el general Álvaro Obregón. Pedro Castro, “El movimiento de Agua Prieta: las presencias sin olvido”, en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, volumen 17, consultado el 27 de marzo de 2013, versión digital: <http://www.historicas.unam.mx/moderna/ehmc/ehmc17/222.html>

²²⁵ Teoría basada en el principio de la experimentación del niño en función de su entorno y enfocada a la enseñanza de técnicas de agrícolas y de trabajo que establezcan un vínculo entre la comunidad y la escuela. Claude Fell, *José Vasconcelos: Los años del águila...*, op. cit. p. 150.

sino además formar nuevos valores que redimieran y sacaran del atraso a dichas poblaciones y poder conformar así, una única “alma nacional”.

Sumado a esto, con el fin de conocer de qué forma ha abordado la historiografía el tema, decidimos empezar por plantearnos la siguiente pregunta ¿Cuál fue la respuesta de los municipios ante las políticas educativas rurales? Leopoldo Zea, desde la filosofía, refiere que, con la nombrada enseñanza popular, se buscaba llegar a la unificación nacional a través de la educación y, sobre todo, llevar el mínimo de cultura general a todos los “países civilizados”, ahí la importancia de las escuelas rurales.²²⁶ Zea rescata los nuevos valores que se quieren fomentar dentro de la sociedad mexicana y desde un nivel más teórico del problema, muestra poco interés en aterrizarlo sobre la educación en los pequeños municipios y sus casos concretos.

Josefina Granja Castro propone en un artículo que, desde fines del siglo XIX y primeras décadas del XX, surgió un cambio en las formas de concebir quién era el pueblo y cómo había que educarlo, que puede sintetizarse en la idea que va de “civilizar” a la de “regenerar” y, posteriormente, hacia los años treinta, de “integrar”.²²⁷ Sin embargo, nos parece que el propósito de la autora no queda del todo resuelto en cuanto a la definición de pueblo, ya que resulta un tanto difuso el cambio conceptual al que hace alusión. El segundo objetivo que se plantea en dicho artículo queda bien expresado al enunciar las medidas educativas rurales, llámese escuelas rudimentarias y Casas del Pueblo, puestas en marcha para educar al llamado “pueblo”, pese a ello, consideramos que tampoco se refiere a una sola región o municipio, lo que vuelve al estudio general y lo lleva a privilegiar en su análisis las prácticas gubernamentales.

²²⁶ Leopoldo Zea, *Del Liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, 1963, p. 158. Entendiéndose por países civilizados el modelo occidental de educación adoptado por algunos países europeos y principalmente por el modelo educativo seguido por el vecino del Norte, Estados Unidos.

²²⁷ Josefina Granja Castro, *op. cit.*, p. 80.

Por su parte, Engracia Loyo en su obra *Gobiernos revolucionarios y educación popular*, coincide con los dos citados autores y destaca la necesidad que se tiene por parte de los gobiernos revolucionarios de “homogenizar” vía educación popular. Al respecto de la “federalización”, entendiéndose ésta como la capacidad del gobierno federal de fundar escuelas a lo largo del país, nos refiere que se buscó no sólo extender el radio de poder del gobierno central, sino que también se pretendió consolidar un Estado omnipotente contra otros posibles cotos regionales.²²⁸ Sin embargo, la respuesta de los municipios ante dichas políticas educativas es muy poco profundizada por Loyo, aunque menciona breves ejemplos. Un punto que nos parece interesante señalar es aquel que sugiere que ante dichas medidas federales, muchas comunidades, especialmente indígenas, se mostraron renuentes en participar en dichas políticas. A pesar de que reconocemos el esfuerzo por destacar las voces de los pueblos originarios, nuestra propuesta se centra en el caso específico de Morelos, que por sus características revolucionarias y poblacionales vuelven a éste un de política popular.

Por lo que toca a Elsie Rockwell, ella argumenta que las acciones emprendidas por los gobiernos revolucionarios surgen no de un Estado preexistente, sino más bien como producto del reacomodo de poderes locales y centrales. Así, su obra privilegia lo material sobre lo ideal y lo local sobre lo nacional. La autora enuncia un breve comentario sobre el estado de Morelos señalando a la población indígena de éste como un punto central de su conformación y como ésta se hizo patente dentro del movimiento armado. Afirmación a la que no nos sumamos por lo complejo de la población suriana. Nuestra propuesta se centra en una región más pequeña, en 6 municipios del estado de Morelos, en donde podamos indagar sus características particulares.

²²⁸ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México, 1999, p. XIII.

Pese a estos notables esfuerzos historiográficos, consideramos que las obras citadas, han privilegiado un panorama educativo a nivel general y con base en ejemplos de toda la República Mexicana; en algunos casos, destacando el discurso oficial²²⁹ y solamente una obra se circunscribe en el estado de Tlaxcala, donde el objetivo propuesto es ver la conformación del Estado Nación y los diferentes actores educativos que participaron. Pretendemos rescatar, hasta donde fue posible, la figura de los municipios en relación con Morelos. Las interrogantes que nos surgen son: ¿Qué tipo de educación quisieron las comunidades rurales en Morelos? ¿Cómo fue la respuesta de los municipios morelenses ante las medidas educativas federales? ¿Se puede hablar de una influencia de los pueblos campesinos en el proyecto educativo revolucionario?

En ese sentido, el problema que examinaremos en el presente capítulo consiste en saber cuál fue la respuesta de los municipios del estado de Morelos ante la puesta en marcha del proyecto de educación rural, especialmente con el funcionamiento de las Casas del Pueblo, y su posible aportación a la educación posrevolucionaria. Somos conscientes de que la educación rural es un proceso que fue tomado en cuenta desde el Porfiriato y que hablar de ello implica ver sus características a lo largo de la etapa armada, que es cuando se le prioriza. Sin embargo, buscamos demostrar que existió una respuesta por parte de los pueblos en dicho proceso, principalmente en los años posteriores a la etapa armada, traducida en la asistencia de un número relevante de alumnos a las llamadas Casas del Pueblo, en el apoyo del gobierno municipal a los maestros rurales; y la propuesta de las granjas escolares, que pueden definirse como incidencia del zapatismo en Vasconcelos.

²²⁹ Ernesto Meneses Morales y Claude Fell, son otros dos historiadores que se encargan de estudiar el periodo educativo al que nos referimos. Ambos, centran su objeto de investigación privilegiando los discursos oficiales y a una escala nacional. Postura que dista de nuestro objetivo de análisis. Ernesto Meneses, Morales, *op. cit.*, v.2, 794 pp. Claude Fell, *José Vasconcelos: Los años del águila...*, *op. cit.*

Los objetivos que perseguimos son: dibujar las características que conformaron la educación popular, teniendo como foco principal las medidas que llevaron a cabo los gobiernos revolucionarios para ponerlas en marcha y, sobre todo, observar el funcionamiento de la educación rural en el estado de Morelos. Principalmente pondremos atención en los seis casos municipales elegidos para identificar los elementos que definen la participación del pueblo, el municipio y los maestros, en relación con las Casas del Pueblo.

Planteamos seguir una metodología de trabajo que nos permita “escuchar las voces” de los diferentes actores, principalmente el gobierno federal y los municipios. Es decir, se trata de partir de un análisis del discurso que nos permita, en primer lugar, identificar en los discursos oficiales esas voces y así entender cómo funcionó la política educativa gubernamental. Después haremos lo mismo con los documentos producidos en los municipios, para saber de qué manera pusieron en marcha el proyecto educativo posrevolucionario. Haremos uso también de algunos cuadros que nos permitan visualizar, vía la voz de los maestros, la participación de las comunidades en las llamadas Casas del pueblo.

La óptica desde la que enfocaremos el estudio de la educación rural es partir del precepto que Josefina Granja señala, es decir, que existe un equivalente conceptual entre el primer tipo de educación, la rural, con la educación popular e indígena. Partiendo de esta premisa, queremos señalar que los emplearemos indistintamente. Teniendo la única consideración de la temporalidad, pues como señalamos en nota a pie a principio de capítulo, el uso de educación popular es más correcto emplearlo para finales de siglo XIX y primera década de XX.

Las fuentes a las que nos acercamos fueron discursos oficiales, entre ellos leyes, decretos, memorias de congresos como el Constituyente, Debates de la Cámara de

Senadores y una caja de expedientes del Archivo de Concentración de la Secretaría de Educación Pública. En este encontramos expedientes de 11 municipios, sin embargo, para una mayor practicidad y mejor manejo de la documentación decidimos escoger solamente 6, los que, a nuestro parecer, son los más significativos por contener información sobre sociedades cooperativas, en otros casos, contaron con mayor apoyo de las autoridades de la Secretaría e, incluso, ofrecen detalle de cómo eran los municipios y sus pobladores. Tres de ellos pertenecen a la jurisdicción del maestro misionero Javier Carranza y los tres restantes, estaban bajo la tutela de la Srta. Elena Torres.

El orden seguido en el capítulo está basado en los tres primeros apartados en fuentes de tipo legislativo para dejar al último apartado nuestros casos particulares de archivo. Esta división responde a la practicidad de nuestro material encontrado.

3.1 Esfuerzos por la educación rural. Ley de instrucción rudimentaria de 1911

Jorge Vera Estañol, último secretario porfiriano de Instrucción Pública y Bellas Artes, e impulsor de las escuelas rudimentarias, creyó necesario el aumento de cobertura de los planteles escolares de primaria elemental. Consideraba que era ahí donde radicaba el problema educativo a finales de la administración porfirista. En su opinión, fue lamentable que se hubiera privilegiado la enseñanza superior, en particular la escuela preparatoria, las normales, escuelas de artes y oficios, escuelas de jurisprudencia, medicina y minería, pues esto significaba “una estructura de mármol levantada sobre cimientos de arena”.²³⁰ El Partido Popular Evolucionista o la Sociedad Indianista,²³¹

²³⁰ *Ibidem*, p. 4

²³¹ El Partido Popular Evolucionista que entre sus miembros se encontraba Jorge Vera Estañol, apoyó la creación de las escuelas rudimentarias, dicha acción también fue impulsada por la Sociedad Indianista creada en 1910 y bajo la tutela de Francisco Belmar, quien fue ministro de la Suprema Corte de Justicia. Ambas asociaciones tendrían como objetivo reivindicar los temas indígenas para redimir así, la raza originaria.

apoyaron también la creación de las rudimentarias. Cierta sector de pedagogos y funcionarios como el mismo Estañol y parte de la sociedad mexicana organizada, demandó la creación de estos planteles.

Pero, ¿Qué decía dicha ley de instrucción rudimentaria expedida el 30 de mayo y promulgada el 1º de junio de 1911? En sus primeros tres artículos señalaba:

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

Art. 2.- Las escuelas de instrucción rudimentaria tendrán por objeto enseñar principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir castellano, y ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de aritmética.

Art. 3.- La instrucción rudimentaria se desarrollaría, cuando más, en dos cursos anuales.²³²

Los puntos que llaman la atención de dicha ley son los referentes a la federalización, pues autorizaba al ejecutivo a crear escuelas en toda la República; es decir, que a diferencia de los planteles rurales del porfiriato, ya no sólo se tenía vigencia en el Distrito Federal y los territorios. La población a quien iban destinadas estas escuelas era especialmente la indígena y ya no sólo se basaba en el criterio de población pequeña en aquellas localidades menores de 2000 habitantes, como sucedía anteriormente.

Sus cursos se reducirían a dos años y no los seis de la primaria elemental, por estas limitantes programáticas de los centros rudimentarios, como la exclusiva enseñanza de la lecto-escritura en castellano y las operaciones básicas, fueron conocidos como las escuelas de “peor es nada”.²³³ En ellas podían ingresar alumnos de ambos sexos y sin distinción de edades, sin embargo, tuvieron la característica de no ser obligatoria su asistencia. El ejecutivo destinó un presupuesto de trescientos mil pesos durante el año fiscal, buscando poner en marcha un mayor número de centros en la medida que el erario lo permitiera. El presupuesto asignado para el proyecto de

²³² Alberto J. Pani, *La instrucción rudimentaria en la República. Estudio presentado por vía de información al C. Ministro del Ramo*, México, Muller Hermanos., 1929, p. 6.

²³³ El profesor Gallardo nos menciona que dichas escuelas fueron conocidas, en ocasiones, bajo esta denominación en el estado de Morelos. Carlos Gallardo, *op. cit.*, 136 pp.

enseñanza rudimentaria a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, en los años de 1911 y 1912, fue de \$300,000, cantidad que en años posteriores fue reducida a \$160,000.²³⁴

Uno de los objetivos perseguido por el decreto fue llevar el mayor número de escuelas a los lugares en donde existiera el analfabetismo, es decir, la instrucción debía alcanzar los lugares más alejados. Con ese fin, el papel del *instalador*, figura también retomada por el proyecto zapatista, fue muy importante, ya que quedó a cargo de explorar las regiones “más incultas” para recomendar la fundación de planteles y lograr una mayor cobertura en el país. Los nombrados funcionarios tendrían también la comisión de proponer los presupuestos relativos para el sostenimiento de las escuelas, además de que estuvieron a cargo de nombrar a las personas indicadas de cada localidad como directores de plantel. El 25 de diciembre de 1911 se tuvieron datos de los primeros 11 instaladores en la República, entre los que figuraba Francisco Múgica, padre del general, dicha lista señalaba también los principales libros de texto empleados en las escuelas, como el silabario de J. A. Castro y lecturas infantiles de Andrés Oscoy.

Por tanto, la relevancia de la ley del 1º de junio de 1911 y el Segundo Congreso Nacional de Educación Primaria, fue que orientaron el debate público durante las siguientes décadas y, como señala Josefina Granja, “formaron parte del bagaje con el que la sociedad representó a los indígenas y su educación”.²³⁵

Posterior a la expedición de la ley de instrucción rudimentaria, se convocó la realización de la Segunda Reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria del 20 de septiembre al 3 de octubre de 1911. Los principales temas discutidos giraron en torno a la federalización. El código de las rudimentarias reabrió la puerta a dicho tema y las preguntas referentes fueron:

²³⁴ Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, v. 2. P. 91.

²³⁵ Josefina Granja Castro, *op. cit.*, p. 72.

- I. ¿Debe federalizarse la educación primaria en la República?
- II. ¿Qué medios deben emplearse para hacer efectivo el precepto de la educación primaria obligatoria en todo el país?
- III. ¿Qué intervención debe tener el Estado en las escuelas primarias no oficiales?²³⁶

Unos de los resolutivos de dicho Congreso sobre el tema de la federalización educativa fue someter al régimen escolar a los Poderes Federales de la Nación y, así, federalizar la educación primaria en México, quedando ligado con la manera de hacer cumplir el precepto de obligatoriedad de la enseñanza, pues en aquellos lugares donde no se dispusiera de primarias elementales se crearían planteles de educación popular, que además contarían con menor tiempo de estudio que las primeras. Los padres de los niños que demostraran no poder enviarlos a primaria, podían hacer uso sólo de las rudimentarias. Los maestros ambulantes serían impulsados y, si fuera el caso, ellos podrían estar a cargo de dos o más escuelas de este tipo.

Así, este tipo de enseñanza quedó designada después del segundo Congreso de Educación como suplementaria a la enseñanza obligatoria, pero, ¿Qué vuelve diferente a dicha ley de instrucción rudimentaria? Basándonos en la idea de Josefina Granjas, el objetivo de las escuelas rudimentarias no era “educar” en el sentido defendido por Justo Sierra, ni tampoco en el discurso promovido en el Primer Congreso de Instrucción Pública de 1889-1890 o en el planteado por Ezequiel Chávez en el Congreso Nacional de 1910, la meta era más sencilla, se trataba de instruir en habilidades básicas “...la “trilogía civilizatoria”, leer, escribir y hacer cuentas, que no obstante su carácter elemental resultó en extremo compleja, pues su enseñanza no sería en las lenguas nativas, sino en castellano.”²³⁷

La Ley de instrucción de 1911 y el Segundo Congreso Nacional de Educación Primaria fueron medidas adoptadas como mecanismos impulsores de la educación para el campo. Significaron dirigir la mirada hacia las zonas rurales y doblar esfuerzos para

²³⁶ Ernesto Meses Morales, *op. cit.*, v. 2, p. 93.

²³⁷ Josefina Granjas Castro, *op. cit.*, p.73.

combatir el rezago educativo, sobre todo, se trataba de una batalla contra el analfabetismo.²³⁸ Por ello, se tuvo la intención de acordar realizar una siguiente reunión pedagógica en Jalapa, la que fue aplazada por un tiempo debido a las batallas revolucionarias.

Estas dos medidas educativas en torno a la instrucción rudimentaria fueron parteaguas de las discusiones en torno a la enseñanza rural y suscitaron una serie de debates con respecto a la pertinencia o no de la instrucción rudimentaria. El centro de dichos debates fue con base en dos figuras muy importantes de la época, el subsecretario maderista de Instrucción Pública, Alberto J. Pani, y el señor Gregorio Torres Quintero, Jefe de la sección de Instrucción Rudimentaria de la SIPBA, en 1913.

Como una cascada de acciones emprendidas a impulsar la educación para indígenas, sucedieron diversos acontecimientos a partir de 1911. Durante 1912, año en el que Francisco I. Madero fue jefe del Ejecutivo,²³⁹ el subsecretario de Instrucción Pública, Alberto J. Pani, publicó un estudio titulado *La instrucción rudimentaria en la República*, estudio presentado para informar al C. Ministro del Ramo a petición del señor licenciado y vicepresidente José María Pino Suárez. Al respecto de dicha obra, Mary Kay Vaughan nos dice que, en el documento, Pani propuso una educación de tipo pragmática y técnica para las áreas rurales, capaz de mejorar la agricultura y fomentar las industrias de la localidad. Desde su punto de vista, la propuesta estaba basada en suposiciones, ya que formulaba que la educación de “peor es nada”, debería de servir como mecanismo de control social y ser la encargada de expandir la producción nacional. De lo contrario, y de seguirse con el modelo prevaleciente, se corría el

²³⁸ El analfabetismo para la década de 1920 varía dependiendo los autores entre un 70% y 84%, para autoras como Guadalupe Monroy Huitrón, *op. cit.* El estudio de Gregorio Torres Quintero reportó un analfabetismo de 101, 727 para el estado de Morelos.

²³⁹ Francisco I. Madero ocupó el cargo de presidente de la República en un período que comprende del 6 de noviembre de 1911 a 19 de febrero de 1913

gravísimo riesgo de crear un estado permanente de descontento.²⁴⁰ Para Pani, los principales obstáculos a los que se enfrentaba el decreto de ley de 1911 derivaron de “las condiciones especiales de nuestro pueblo, de la extremada limitación de nuestros recursos y de la propia ley, en cuyo seno parece moverse, con vigorosas palpitaciones de vida, el germen mismo del fracaso”.²⁴¹

La opinión que nos brinda Josefina Granja sobre el citado estudio es caracterizarlo como la fuente más representativa del estado de la cuestión sobre las rudimentarias. Señalando que prácticamente todos los aspectos contemplados por dicha ley de instrucción fueron objeto de consideraciones críticas dentro de la publicación del subsecretario de educación. Para Pani, la inmensa mayoría analfabeta y, sobre todo, la heterogeneidad lingüística de la población eran un grave problema, pues el tiempo destinado para el aprendizaje del idioma castellano era muy poco:

Entiéndase que las escuelas primarias regulares, con todos los atributos con los que cuentan, apenas en dos años los alumnos comienzan a aprender a leer y escribir. Por lo que ...se logrará poner de manifiesto *lo absurdo que resulta de esperar que los analfabetas que concurren a las Escuelas Rudimentarias- principalmente los indígenas, que sólo conozcan sus lenguas nativas- aprendan a bien hablar, leer y escribir el castellano en un plazo no mayor de dos años, como lo pide la ley.*²⁴²

La crítica es oportuna por parte del subsecretario, pues como puede verse en el estudio de Ariadna Acevedo, “Muchas escuelas y poco alfabeto” en la sierra de Puebla, uno de los factores por el que los índices de analfabetismo no descendieron fue debido a la enseñanza de la lecto-escritura vía el método directo, es decir a partir de la enseñanza directa del castellano, ya que esto se resintió en la incomprensión de lo enseñado y la poca relación aplicable del lenguaje con el medio.

Otro de los obstáculos que presentó la enseñanza en el campo, redundaba en el tema de la insuficiencia programática, pues se señalaba que, propiamente, dicha

²⁴⁰ Mary Kay Vaughan, *Estado,...* op. cit., p.159.

²⁴¹ Alberto J. Pani, op. cit., México, Muller Hermanos, 1929, p. 5.

²⁴² *Ibidem*, p. 19. (las palabras cursivas son nuestras)

instrucción no daba las armas para la lucha por la vida, sino únicamente los medios que posibilitaban posteriormente éstas. Aquí es donde radica la idea de proponer una de tipo más práctico:

Reformar, por una parte, la ley de 1° de junio de 1911- inspirada, según parece, sólo por una especie de fetichismo del alfabeto- procurando que el programa de instrucción rudimentaria sea también capaz de proporcionar a los escolares los medios de mejoramiento económico, desarrollando en ellos las aptitudes más relacionadas con la vida ambiente artística, industrial o agrícola, y hacer, por otra parte, que se cumpla dicha ley bajo la forma más racional y económica, en relación con nuestro medio y con nuestros recursos, sería, en mi concepto, *cimentar una civilización genuinamente nacional, cuyo vigoroso crecimiento evolutivo reprodujera entre nosotros, en cierto modo, la maravillosa historia de la transformación japonesa.*²⁴³

No es nuestro objetivo ahondar en las visiones o concepciones de la época sobre el indio, sin embargo, la cita nos resulta muy ilustrativa por las palabras textuales que nombran “civilización”, “nacional” y “evolutivo”. Claramente se continuó con el proyecto de sacar al indígena del atraso con el fin de “crear” una historia nacional que se asemeje a la historia seguida por las grandes naciones. Pani puso énfasis en el grave problema de la diferencia entre las regiones del país, los grandes pueblos indígenas y su distribución tan desigual en el territorio, ya que señalaba “...la masa blanca y criolla, habita principalmente en las ciudades importantes... la mestiza indistintamente en todas las regiones de la República, y la indígena de preferencia en los campos”.²⁴⁴ El indio se vuelve así, desde dicha concepción, un habitante forzosamente campesino y que necesita ser regenerado. Pani hizo también una fuerte crítica a lo limitado del objetivo de la instrucción popular, pues señaló que, de no controlar las pasiones vía la disciplina, se corría el riesgo de fomentar excelentes fábricas de zapatistas, como lo habían señalado algunos intelectuales. Lo último nos suena particularmente interesante por esta analogía directa que se hacía entre campo=indígenas=zapatismo, pues no todos los zapatistas fueron indígenas, pero sí había una relación directa del zapatismo con el campo.

²⁴³ *Ibidem*, p. 34,35. (las palabras cursivas son nuestras)

²⁴⁴ *Ibidem*, p. 10.

Una de las fallas que menciona como inherente al proyecto de ley, fue la falta de escuelas, pues la capacidad que necesitaba ser cubierta era de 2.700,000 planteles. Promovió la idea de reocordar la necesidad de formar buenos docentes, así que propuso la instrucción del personal salido de Escuelas Normales Regionales, además de señalar la falta de presupuesto para escuelas y la incapacidad para formar docentes que se pudieran quedar en los pueblos a impartir clase.

Las propuestas concretas que ofreció Pani fueron dos: modificar el decreto de junio de 1911 y buscar los mecanismos que lo volvieran real. Criticó el artículo 6º y 7º que aceptaba la inscripción de adultos y que brindaba vestido y alimento gratuito. Propuso ampliar los cursos a tres años y añadir materias básicas, como Geografía e Historia; también sugirió autorizar las escuelas prácticas agrícolas e industriales. Concluiremos este análisis de la propuesta del subsecretario comentando el objetivo que encabezaba su referido trabajo que fue la intención de interesar a la prensa, a las sociedades científicas, a los maestros y toda aquella población deseosa de colaborar con la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes por la educación rudimentaria. Objetivo que a nuestro parecer fue logrado, pues dichas polémicas orientaron el camino de la educación rural en la primera década del siglo XX.

En el Diario Oficial de México de octubre y noviembre de 1912, manifestó el deseo de que en las rudimentarias se impartiera una enseñanza integral, que hubiera maestros de raza indígena, se propiciaran escuelas granja y, porque no, que los particulares ayudaran a la instalación de ellas. Cabe señalar que la ley no prohibía esto último. Asimismo, del 15 al 29 de octubre de ese año se inició la 3ª Reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria en Jalapa con temas a discutir, entre los que sobresalieron, si las escuelas mixtas eran buenas o tolerables, si era correcto expedir un

programa único para las escuelas primarias en general o se debía hacer distinción entre las de campo y ciudad.

El presupuesto destinado por el presidente Madero fue, en un principio, de \$8, 183, 162,27 casi cinco puntos superior al de Díaz y en el año siguiente de 1912-13 alcanzó los \$8, 155,443.30, éste fue principalmente dirigido a apoyar la educación rudimentaria,²⁴⁵ volviéndose prioridad por parte de los gobiernos, caso que fue similar durante el periodo de Victoriano Huerta.

Un año después de publicado el estudio de Pani en 1913 y estando la secretaría bajo la dirección de Jorge Vera Estañol, Gregorio Torres Quintero, jefe de sección de Instrucción Rudimentaria, publicó el estudio que increparía al presentado por el subsecretario maderista.

Torres Quintero precisó que las escuelas no serían destinadas para todo el campo, ya que se enfocarían a los ranchos, haciendas, congregaciones, comisarias, cuadrillas; no buscarían ciudades, ni villas y ninguna con la nomenclatura de pueblo. Un dato relevante y punto de diferencia entre ambos autores, fue que Quintero presentó un estudio basado fuertemente en porcentajes, cifras y estadísticas, lo que derivó en que, a simple vista, sus razonamientos parecieran tener mayor solidez. Según el censo de 1900, en la república existían: 225 ciudades, 485 villas, 4,958 pueblos, 5,936 haciendas, 31,702 ranchos, 4,620 rancherías, 28 vecindarios rurales, 1,528 congregaciones, 921 cuadrillas, 1,944 fincas rurales, 45 comisarías, 28 colonias y 330 lugares diversos. Para un total de 52,750 lugares habitados, 5,668 urbanos y 47,082 rurales. Lo que aclaraba que solamente las poblaciones que contaran con 150 habitantes en donde pudiera hallarse un mínimo de 20 niños en edad escolar, se establecería una escuela rudimentaria. Se limitaba a decir que el objetivo era fundar 1,000 planteles anuales y al

²⁴⁵ Ernesto Menese Morales, *op. cit.*, vol. 2, p. 101,102.

cabo de 13 años podría proveerse a suficientes poblaciones rurales. A los estados se les dejaría la tarea de establecerlas en pueblos, villas y ciudades.

Para Vera Estañol, el problema de la permanencia de dos años escolares fue solucionado sí se toma en cuenta que esta cifra correspondía al tiempo real que los alumnos duraban dentro de los recintos. Los maestros y su formación también fue dejada a la impartición de cursos, con duración de dos años a tres semestres después de concluida la primaria elemental para quedarse a cargo de los planteles de enseñanza popular, puesto que “Los que actualmente tenemos al frente de las escuelas rurales, en su generalidad valen menos que eso. Luego ya sería un marcado progreso proceder en esta forma tan humilde.”²⁴⁶

La situación acerca del impedimento del idioma que el primer trabajo de dichos autores presentados se encargó de considerar, fue el referente al número importante de lenguas indígenas existentes. Torres Quintero propuso darle solución argumentando que el mejor método para que los niños aprendieran el español era por medio directo, es decir, que los alumnos se vieran obligados a hablarlo; incluso, hizo una analogía con la forma en la que cualquier mestizo aprendía el idioma. A su parecer, desde la infancia aprendemos a hablar por repetición, por lo cual, los maestros no necesariamente deben aprender el mexicano.²⁴⁷ Para el jefe del Departamento de Instrucción rudimentaria:

Enseñándole en su lengua, contribuimos a la conservación de ella, lo cual será muy hermoso y deseable para los lingüistas y anticuarios, pero un obstáculo siempre muy considerable para la civilización y para la formación del alma nacional. No enseñándole en su lengua, el indio se verá precisado a aprender el español; y esto es lo importante, aún cuando olvide su lengua nativa. *La políglosis es un obstáculo para el progreso dentro una misma patria.*²⁴⁸

²⁴⁶ Gregorio Torres Quintero, *La Instrucción Rudimentaria en la República. Estudio presentado en el Primer Congreso Científico Mexicano*, México, Imp. del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, 1913, p. 30.

²⁴⁷ El término mexicano es usado para referirse al idioma náhuatl.

²⁴⁸ Gregorio Torres Quintero, *op. cit.*, p. 8.

La opinión de Torres Quintero sobre la existencia de lenguas indígenas iba encaminada a promover el español a costa de la extinción del propio idioma, indicadores de una visión civilizatoria propia de la época que concibió “la redención” del indio a través de una educación que suplantara su cultura por la cultura moderna. Sin embargo, lo que se puso en juego y como fondo del discurso, fue el interés en formar una sola “alma nacional”, lo heterogéneo o lo diverso no tenía cabida dentro de dicho proyecto, por ello, el presente autóctono se volvía un obstáculo. Discurso que embonó dentro de la disertación sobre la modernidad.

Un argumento que difiere con la crítica hecha por Pani, referente a la falta de disciplina y poca aspiración programática de los planteles rurales, quien señaló la opinión de algunos intelectuales de que dichas escuelas eran fábricas de zapatistas, fue el sugerido por Torres Quintero que puso énfasis en desarticular la objeción hecha por su antecesor maderista. Para ello, Torres hace un breve análisis de la situación Morelense. Veamos cómo lo refiere:

Morelos, según el último censo, tiene una población de 179, 594 habitantes, de los cuales sólo saben leer y escribir 47,617. Su analfabetismo alcanza la cifra de 101,727, hecha la deducción de 30,250 niños de 1 a 5 años. Estos analfabetos pueden descomponerse en 20,093 niños de 6 a 10 años y 10, 053 de 11 a 15 años, por lo que se ve que en Morelos casi no atiende a su educación primaria. Su analfabetismo, hecha abstracción de los niños menores de 5 años, alcanza la proporción de 56% sobre la población total. es decir, sólo la minoría de los habitantes de Morelos sabe leer y escribir; y sin embargo, se ha dicho que allí hasta las piedras de las calles son zapatistas. ¿No sería preferible decir que allí el zapatismo más bien se debe a la falta de escuelas?²⁴⁹

Dicho razonamiento nos parece sumamente lógico y asertivo, pues el punto central se basa en la apertura de varios planteles de enseñanza. El argumento contrario para los detractores de Torres Quintero, como Pani, es que un programa de estudio mal realizado conlleva a la subversión. Consideramos que la demanda del ejército siriano sobre abrir escuelas, que además fue una petición compartida por los mismos municipios

²⁴⁹ *Ibidem*, p. 10.

morelenses, coincide con el interés de Torres Quintero en inaugurar mayor número de establecimientos.

El número de escuelas que se volvían necesarias para satisfacer las demandas del estado respondió a las siguientes cifras: número aproximado de 6 ciudades, 11, villas, 104 pueblos, 33 haciendas, 72 ranchos, 1 diversos, con un total de 227 lugares habitados. Las cifras propuestas por Quintero, no reportaron ningún número de rancherías, vecindades rurales, congregaciones, cuadrillas, finchas rurales, comisarías o colonias. Los planteles a fundar serían 82, ya que los poblados con menos de 150 habitantes eran 45, a los que no les asignó el establecimiento de centro rudimentario. Para los lugares con población de más de 150 habitantes; 500 revelaron a un número de 40 poblaciones y con más de 500 lugareños, se encontraban 21 poblados. Les corresponderían 2 escuelas por localidad, cumpliendo así la cifra dada de 82 planteles. La demanda del ejército suriano por mayor educación para los pueblos, tuvo que ver con llevar a las pequeñas localidades escuelas en lugares que fueran municipios y pequeños poblados, sin embargo, consideramos que la cobertura de las escuelas rudimentarias siguió siendo insuficiente. Pareciera que por lo limitado de los recursos del gobierno, resultaba muy difícil cumplir con dicha tarea y una vez más, según lo propuesto por Torres Quintero, se llevó a las “grandes poblaciones” el número mayor de planteles; pero, ¿cómo hacer para expandir dichos centros a las villas, rancherías, cuadrillas, etc.? Una consideración que nos surge al leer las cifras que proporcionó Torres Quintero, es la ambigüedad en cuanto a la cantidad de poblaciones mayores a 500 habitantes y que no señala el carácter de la localidad, es decir no se muestra hasta dónde se encuentra el límite que señale dónde se puede considerar a las ciudades. El discurso de la educación popular contó con grandes imprecisiones en cuanto a la distinción entre campesinos, indígenas, urbano y rural.

Un dato relevante que nos aporta el estudio fue el porcentaje y cifra de la población indígena dentro del estado. De la cantidad de 179,594 habitantes morelenses, 12,090 eran de raza autóctona, un 6.7% sobre la población general. Existía un promedio de 131,977 analfabetos y de dicha cantidad el 9.1% eran indígenas.

Comencemos por decir que los criterios que distinguimos dentro del discurso de Torres Quintero para definir al indígena son: el idioma, el hablar una lengua nativa como el “mexicano”, quizá ésta sea la nomenclatura más explícita para su definición, y en segundo lugar (un poco más velada la característica), el uso de costumbres campesinas. Como referimos en el primer capítulo, existieron varios criterios para definir el concepto de indio a lo largo del periodo porfiriano y revolucionario, incluso, desde la historiografía y antropología se pueden agregar nuevas características. Para Arturo Warman, indicamos que la condición de indígena no dependía del idioma, si no de una serie de elementos que se relacionaban con la actividad agrícola, lugar de residencia, vestimenta y costumbres. Desde el discurso historiográfico, Alan Knight propone no ver dicha categoría como monolítica e inamovible y apoya la idea de Felipe Ávila de caracterizar al estado suriano –Morelos- principal bastión zapatista, con base en sus actividades agrícolas y sentimientos locales. Sin embargo, partimos de la definición retomada por Torres Quintero y elaborada en las estadísticas poblacionales para señalar que en el caso del estado zapatista no podemos afirmar o negar que existiera una identidad étnica, comparado con otros estados, como Tlaxcala que, como señala Elsie Rocwell, “Aún en 1921 el censo contaba como indígenas (“muchos de ellos puros”) a 55 de cada 100 habitantes del estado (casi 98 000 personas).²⁵⁰ Es difícil precisar hasta qué punto en el estado de Morelos la revolución tuvo su base en la masa indígena, cuando el grupo principalmente movilizado puede ser caracterizado más en su

²⁵⁰ Elsie Rockwell, *op cit*, p. 37

función agrícola y medio de subsistencia que por un criterio étnico. Sin embargo, dentro del discurso educativo no se hizo tal distinción, entre campesino e indio, pues las escuelas rudimentarias eran destinadas al indígena y no se diferenciaba si éste se dedicaba a labores agrícolas, artesanales o a industrias locales.

Para el 1º de octubre de 1913 ocurrió otro intento por fortalecer el sistema educativo en el campo. Además de los estudios preparados por Alberto J. Pani, la opinión pública mediante la prensa, y las disertaciones de Gregorio Torres Quintero, con el que cerramos la polémica sobre la ley de junio de 1911. El 4º Congreso Nacional de Educación Primaria tuvo su reunión en San Luis Potosí y los puntos sobre la mesa siguieron siendo la discusión en torno a las rudimentarias. El punto número tres versó sobre los fines, programas y organización de las escuelas rurales.

En el año de 1914, bajo la presidencia de Victoriano Huerta y la breve secretaría de Jorge Vera Estañol,²⁵¹ la instrucción rudimentaria sufrió cambios en cuanto al tiempo de enseñanza, pues lo que originalmente duraba dos años fue extendido a tres. Incluyeron nuevas materias como lengua nacional, aritmética, nociones de geometría, estudio de la naturaleza, nociones de geografía e historia patria, dibujo, trabajos manuales, ejercicios físicos y labores femeniles. Se continuó con la donación de vestido y alimento para fomentar la asistencia, tal cual señalaba la ley. Huerta modificó la legislación de enseñanza rudimentaria en mayo 1º de 1914, ahora las escuelas tendrían la función de impartir, en el menor tiempo posible, la instrucción indispensable para desarrollar las facultades intelectuales y morales con el fin de formar ciudadanos útiles, considerándose en la currícula anteriormente señalada.

²⁵¹ “Victoriano Huerta nombró secretario de la SIPBA a Jorge Vera Estañol (1873-1957) quien desempeñó el cargo de Secretario de Instrucción Pública, de febrero 20 de 1913 a junio 13 de 1913 (tres meses), durante el gobierno del dictador. Luego de la caída de éste se desterró a Europa y Norteamérica. Regresó al país en 1931, y publicó entonces *La Revolución Mexicana, Orígenes y resultados* (1954)...” Ernesto Meses Morales, *op. cit.*, p. 120.

La cifra más alta en cuanto a presupuesto educativo fue proporcionada durante el régimen de Huerta para el año fiscal de 1913 a 1914. Esta fue de \$13, 926,600.12, equivalente al 9.86% del presupuesto total de la federación, cifra sin duda más alta que durante los gobiernos de Madero y Carranza. De dichos fondos se señaló que \$4, 545,356.25 debían destinarse para las zonas rurales y sus planteles. El último secretario de instrucción pública de Victoriano Huerta, Nemesio García Naranjo, consiguió darle una mayor atención al aspecto humanista de la enseñanza, introduciendo la historia, la literatura y la moral; logrando con eso elevar la educación dentro de las rudimentarias y evitando que se convirtieran en un instrumento de peligro.²⁵² La enseñanza rural se había iniciado y para estos momentos era imposible detener su marcha.

La importancia de las leyes de enseñanza rudimentaria, los congresos reunidos y sus discusiones en torno al tema antes mencionado, las disertaciones de pedagogos de la época e incluso la opinión pública vertida en la prensa, delimitaron los márgenes en los que se configuró una educación popular. Ahora los esfuerzos iban destinados a sacar del atraso a la raza indígena, sumarla a la marcha del progreso. Se volvió así, un asunto de discusión nacional, no sólo de competencia para el gobierno federal, si no también discutido dentro de algunas capas de la sociedad.

La historiografía referida señala que dichos esfuerzos moldearon la concepción en torno a la educación indígena igualándola con la vida en el campo. Ser indígena, desde esa perspectiva, era forzosamente sinónimo de campesino, aunque en la práctica no resultaba cierta tal equivalencia. Incluso, en ese punto, se obviaron las diferencias entre las razas nativas. La zona morelense es un caso particular dentro de dichos objetivos, pues su conformación poblacional no era exclusiva al elemento autóctono. Tal vez por ello, para 1912, el gobierno no mostraba interés en abrir planteles

²⁵² La llegada de Victoriano Huerta significó para la Escuela Nacional Preparatoria el destierro del positivismo y la llegada del Humanismo impulsado desde el Ateneo de la Juventud. Ahora no todo el peso sería llevado por las ciencias físicas. Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, p. 129.

rudimentarios, situación que pudo alargarse hasta 1917, año en el que comenzó un diálogo directo entre las fuerzas de Zapata y los pueblos morelenses que exigieron la apertura de mayor número de escuelas.

3.2 La reforma educativa de 1917

Para Mary Kay Vaughan, el secretario carrancista de instrucción Pública en 1915, Felix Palavicini,²⁵³ fue quien inició el desmembramiento de las escuelas rudimentarias, ya que éstas formaron parte de los gobiernos municipales y de los estados. Aquéllas que se encontraban en los territorios federales quedaron bajo la dependencia de los gobernadores militares. Esto significó echar abajo los logros de la educación popular, pues desde el decreto promulgado en 1911, la federalización estuvo presente con las rudimentarias y el Ejecutivo tuvo la facultad de crear en toda la república escuelas de este tipo. Los cambios constitucionales de 1915, con el establecimiento del Municipio libre, del que ahondaremos más adelante, y reafirmados en 1917 con la supresión de la SIPBA; la transferencia de las escuelas elementales a los municipios hizo que la educación rural prácticamente quedará extinta, pues los municipios no tuvieron los recursos y fueron incapaces de manejarla.²⁵⁴

El proyecto carrancista consistió en delegar toda la responsabilidad de la educación elemental a los municipios y para el 14 de abril de 1917, la Ley Orgánica de Educación Pública en el Distrito Federal señaló lo siguiente:

Art.1º- Se establece la Dirección General de Educación Pública cuya función será organizar, vigilar e impulsar la enseñanza pública en los siguientes establecimientos:

I. Jardines de niños.

II. Escuelas de Educación Primaria.

²⁵³ “Palavicini hizo poco por la educación primaria mexicana. Como un liberal clásico, creía en el federalismo del Estado, libre del control centralizado. Cuando llegó a México en 1914, comenzó a desmantelar la Secretaría de Instrucción Pública, y lo hizo así por razón de que ésta, con jurisdicción limitada al Distrito Federal y Territorios, no cumplía la condición de Secretaría Federal. Aseguraba que había sido creada sólo para Justo Sierra y había degenerado en un nido de corrupción y favoritismo. Insistió tesoneramente en la necesidad de entregar la enseñanza primaria a los ayuntamientos.” Su periodo al frente de la SIPBA duró del 25 de agosto de 1914 al 26 de septiembre de 1916. Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, p. 148.

²⁵⁴ Josefina Granja Castro, *op. cit.*, p. 75.

- III. Escuelas Normales para maestros.
- IV. Escuelas Preparatorias.
- V. Escuelas Comerciales.
- VI. Escuelas Industriales.
- VII. Escuelas Especiales.²⁵⁵

En el mismo año fue promulgada la reforma propuesta para las secretarías de gobierno, haciendo evidente la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública, el artículo 55 de la citada ley señalaba que, las "... escuelas primarias del Distrito Federal y Territorios dependerán de los Ayuntamientos."²⁵⁶ Y más importante aún, el artículo 58 marcó que el cumplimiento de la enseñanza obligatoria quedaba a cargo de los Ayuntamientos, sus funciones serían: "...levantamiento del padrón escolar, la regularización de la asistencia de los alumnos en edad escolar. La creación, supresión y reparación de escuelas y sus sostenimiento y vigilancia".²⁵⁷ Dentro de los 146 artículos no se hizo mención más de las escuelas rudimentarias, si acaso se hablaba de escuelas especiales, término que nos resulta ambiguo y no logramos distinguir si es un símil, éstas pretendían ser establecidas según lo permitido por el erario y cuantas se estimasen necesario.

Como mencionamos, desde finales de 1914 la ley de municipio libre establecía que éste sería el encargado de impulsar el desarrollo y el funcionamiento de la enseñanza primaria dentro de cada región del país. Dicha ley mencionó algo muy significativo y relevante para entender parte del por qué a la concesión de tales atribuciones al municipio, pues "...constituirá el verdadero adelanto general del país y contribuirá en primera línea al funcionamiento orgánico de las instituciones democráticas, que son en su esencia el gobierno del pueblo por el pueblo...".²⁵⁸ Así, la función que radicaba en el municipio fue la de salvaguardar la democracia lograda con

²⁵⁵ *Recopilación de Leyes y Decretos expedidos de enero a abril de 1917*, vol. 2, México, Imprenta Secretaría de Gobernación, 1917, 191pp.

²⁵⁶ *Ibidem.*

²⁵⁷ *Ibidem.*

²⁵⁸ *El Pueblo*, 26 de diciembre de 1914, tomo I, núm. 80, p. 1.

el triunfo revolucionario, pero ¿qué otras causas estuvieron en dichas intenciones?, otra posible respuesta al fomento del municipio libre nos la proporciona también el mismo decreto, ya que los estados debieron adoptar un régimen de tipo “...republicano, representativo, popular, teniendo como base...el Municipio Libre, administrado por Ayuntamientos de elección popular directa y sin que haya autoridades intermedias entre estos y el Gobierno del Estado”.²⁵⁹ Las palabras claves son “sin autoridades intermediarias”, lo que representó un claro ataque a la figura del jefe político, órgano de representación porfiriano por el que pasaban casi todas las peticiones antes de llegar al gobernador.²⁶⁰ Además del duro golpe a la figura administrativa porfiriana, dicha ley les confería la libre administración de fondos municipales que cada estado otorgase y una personalidad jurídica.²⁶¹ Una pregunta que nos surge a partir de lo señalado es, sí para la época en la debilitada figura política municipal, podían aún recaer funciones tan importantes como las otorgadas, pues habían sido años de constantes prohibiciones a su libre administración y economía.

Desde sus orígenes y según como se fuera conformando en cada localidad, la autonomía municipal atentaba contra la política de la modernidad liberal que tendía cada vez, con paso firme, a hacer un Estado más fuerte y sobre todo centralizado.²⁶²

Bajo el gobierno Porfirista fue aún más debilitado el municipio y esta tendencia

²⁵⁹ *Ibidem.*

²⁶⁰ Los ayuntamientos contaban con la administración municipal, tenían voz consultiva y derecho de vigilancia, iniciativa y veto, para el Distrito Federal, sin embargo para las municipalidades foráneas se tenía la figura del jefe político, quien era nombrado y removido por el presidente de la República. Dicho reglamento sobre la figura del jefe político y las funciones del municipio fue contenido en la Ley de Organización Política y Municipal del Distrito Federal, emitida bajo el régimen de Díaz, el 26 de marzo de 1903. Moisés Ochoa, Campos, *La reforma Municipal*, México, Editorial Porrúa, 1979, p. 273.

²⁶¹ Jorge Vera Estañol, *Historia de la Revolución Mexicana, Orígenes y resultados*. México, Editorial Porrúa, 1983, p. 532.

²⁶² La instrucción rudimentaria también dejó las puertas abiertas a la entrada de la federalización educativa, discutida desde los Congresos Pedagógicos. Alberto Arnaut señala en su obra sobre federalización que la idea porfiriana de Joaquín Baranda y Justo Sierra era iniciar con un proceso de federalización del sistema de enseñanza que se pudo ser puesto en marcha hasta los gobiernos posteriores a la etapa armada revolucionaria. Sin embargo, el discurso expresado en los debates pedagógicos indicaba cierta ambigüedad en el uso de federalizar y centralizar, respondiendo a un criterio político el uso de dicho concepto en su primera acepción. Para ver el debate surgido en torno al concepto de federalización, Alberto Arnaut, *op. cit.*, p. 85.

centralista se expresó decididamente.²⁶³ La opinión de Vera Estañol al respecto de la función que cumplían dichos órganos jurídicos nos parece muy ilustrativa:

El municipio será de esta suerte la escuela rudimentaria objetiva del civismo entre las clases ignorantes; la idea abstracta y para ellas incomprensible de relación entre derechos y deberes, beneficios y cargas de los ciudadanos, tomará la forma tangible y concreta de obras públicas, servicios comunales y mayor bienestar para los asociados.²⁶⁴

La vida en comunidad trató de ser fomentada dentro del municipio, mediante la formación de ciudadanos que buscaran el bien común y se hicieran partícipes de una vida política y cívica. Idea similar a la que concibió en algunos aspectos el referido proyecto zapatista. Alicia Hernández Chávez, al narrarnos la historia del terruño de Zapata, relata cómo se vivía esa formación cívica y ciudadana a través de las escuelas, señalando que se enseñó a tener amor y respeto a la historia del pueblo en el que se nació. Ejemplo de lo anterior fue el pueblo de Anenecuilco que guardó cuidadosamente el título de propiedad de sus tierras, como otros pueblos lo hicieron, esto también significó que era justo el reclamo de su derecho legítimo a poseerlas, sin embargo, tomamos distancia con respecto a la autora cuando señala que las demandas revolucionarias de los pueblos fueron siempre encauzadas e integradas a los proyectos del gobierno posrevolucionario vía el ejercicio de su ciudadanía.²⁶⁵ En términos de Francois Xavier Guerra, observamos al interior de las comunidades morelenses y las fuerzas zapatistas, una transición entre los valores modernos vinculados al control

²⁶³Para una historia de las funciones administrativas y económicas del municipio véase Moisés Ochoa, Campos, *op. cit.* Dicho autor propone que es durante el Porfiriato en donde se llega a la supresión de la personalidad jurídica de los Ayuntamientos, principalmente en el Distrito Federal, pues sus bienes, derechos, acciones y obligaciones pasaron a cargo del Gobierno Federal. Lo mismo podemos decir de otros estados al consultar las obras de Andrés Lira y Dotohy Tanck. Ambos autores conciben la idea de que a partir de la llegada de los ayuntamientos constitucionales en 1812, los pueblos dejaron de tener atribuciones administrativas que fueron concentradas en los gobiernos regionales.

²⁶⁴ Jorge Vera Estañol, *op. cit.*, p. 534.

²⁶⁵ Arturo Warman, *Y venimos...* *op. cit.*, p. 151. El autor propone que si bien la reforma agraria se hizo como respuesta a las peticiones hechas durante el periodo revolucionario y además en simpatía con los generales zapatistas que apoyaron la candidatura de Álvaro Obregón, es falso señalar que dicho reparto agrario se hizo respetando las tierras que habían sido otorgadas por el Ejército Libertador, incluso en ocasiones, tampoco se respetó los títulos de propiedad de los pueblos, todo ello explicado por ser repartos ilegítimos pues “fue hecha al margen del Estado”.

absoluto del Estado y los valores del antiguo régimen, anclados en el poder municipal y relaciones sociales basadas en la familia y el compadrazgo, aunque resulta complicado separar en oposición ambos valores, que por otra parte, no es el objetivo propuesto en el presente trabajo.

Pero ¿cuál fue la opinión del Ejecutivo al tomar dicha decisión de relegar atribuciones al municipio? Para Meneses Morales, la idea que subyace a dicha iniciativa radicó en la experiencia vivida en el gobierno de Coahuila, pues ahí las escuelas dependían de los ayuntamientos; la Dirección General de Instrucción Pública del estado se entendía directamente con ellos o por medio de los inspectores, los sueldos y otros rubros de los planteles se negoció con las autoridades municipales. Dicho procedimiento resultó ser muy efectivo durante la gubernatura del Jefe Constitucionalista, pues hubo poblaciones en donde se dedicó más de tres cuartas partes de su presupuesto a la educación.²⁶⁶

En el caso de Morelos no operaron las mismas condiciones, pues los pueblos que contaban con ayuntamiento, eran pocos, además de que éstos habían sido muy debilitados por el crecimiento de las haciendas.

Un problema grave, consecuencia de dicha reforma del municipio libre, fue la insuficiencia del erario municipal para pagar los sueldos de los maestros, como en el caso del Distrito Federal, pues se tuvo referencia que desde 1915 la prensa comenzó a publicar informes de la situación económica de los preceptores y la tardanza en recibir su paga.²⁶⁷

El Diario Oficial hizo pública la ley de Secretarías de Estado expedida el 14 de abril de 1917 en la que quedaba de la siguiente manera la municipalización escolar.

Artículo 16º- Dependerán de los Ayuntamientos del lugar de su ubicación:

²⁶⁶ Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, vol. 2, p. 184.

²⁶⁷ *Ibidem*, p. 329.

I.-Las escuelas de instrucción primaria elemental y superior, que en Distrito y Territorios Federales dependían de la Secretaría de Instrucción Pública...

II.- Las escuelas que estaban a cargo de la Dirección General de Enseñanza Técnica, dependientes de la Secretaría de Instrucción Pública, así como la Escuela Preparatoria, el Internado Nacional y las Escuelas Normales.²⁶⁸

La anterior cita nos ilustra de manera muy clara sobre la segunda reforma derivada de la municipalización y la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

El artículo 14 transitorio de la Constitución de 1917 dictó que quedaban suprimidas las Secretarías de Justicia y de Instrucción Pública, asunto prescrito también en la ley de secretarías de Estado, anteriormente mencionada.

Haciendo un recuento sobre la situación escolar, Meneses Morales propone que ésta se puede resumir en tres partes: 1) Dependencia educativa en los municipios tanto de la capital como en los estados, 2) a partir del decreto promulgado el 19 de mayo de 1896, forma parte del Ejecutivo Federal y en 1905 se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes para el DF. y Territorios, en los estados la educación permanece dependiente de los municipios. Cabe aclarar que dicha situación variaba dependiendo el estado. Por último, el punto 3) en 1917, Carranza retoma el punto uno al desaparecer la SIPBA y dejar la enseñanza en manos municipales.

Los motivos de la supresión de la Secretaría de Instrucción son atribuidos a tres factores: el primero, como se mencionó anteriormente, era hacer del municipio la “célula básica” de la democracia; el segundo fue la buena experiencia en el estado de Coahuila desde su administración municipal y, el último factor, el ejemplo de otros países. Vera Estañol opinaba al respecto que el ayuntamiento era aceptado como vía democrática, ya que “...todos los países civilizados reconocen su existencia y, en más o menor grado, le conceden autonomía tanto para la designación de sus funcionarios

²⁶⁸ *Diario Oficial, órgano del gobierno provisional de la República Mexicana*, México, tomo V, núm. 87, 14 de abril de 1917, p. 414.

como para su administración”.²⁶⁹ Dicho autor concluyó con un válido razonamiento que indicaba que ésta forma de organización resultaba ineficiente debido a la enorme concentración política y administrativa de los regímenes pasados, pues las entidades federativas siempre dieron especial preferencia a las capitales y a la Ciudad de México, con el gobierno federal.

El decreto del 14 de abril de 1917, donde quedaba enmarcada la extinción de la Secretaría, la explicó de la siguiente forma:

Artículo 1º- Para el despacho de los negocios de orden administrativo federal, habrá seis Secretarías y tres Departamentos.

Las Secretarías serán:

La de Estado.

La de Hacienda y Crédito Público.

La de Guerra y Marina...

Los Departamentos serán:

El Judicial.

El Universitario y de Bellas Artes.

El de Salubridad Pública.²⁷⁰

De tal forma que, la instrucción elemental quedaba resguardada en los distritos y el resto de la educación, técnica y superior, enmarcada en los Departamentos. La Dirección de Instrucción Pública quedó a cargo de la supervisión de los ayuntamientos. Se agregaba que “...por medio de la Dirección de Instrucción Pública, hará que en el Distrito y Territorios se cumplan fielmente los preceptos de la ley relativa, así como las disposiciones que se dicten respecto a la enseñanza militar”.²⁷¹ Se legisló contemplando la situación de los maestros y en el artículo 33 se decretó que los profesores no podían ser separados de su cargo ni suspendidos, de no haber causas justificantes que serían analizadas por un jurado. Los profesores tendrían el derecho a ser jubilados y su paga

²⁶⁹ Jorge Vera Estañol, *op. cit.*, 797pp.

²⁷⁰ *Diario Oficial, órgano del gobierno provisional de la República Mexicana*, tomo V, núm. 87, 14 de abril de 1917, p. 413. La Dirección General de Educación Pública fungió como antecedente a la decretada en 1917, ya que desde 1915 se tenía contemplada la desaparición de la Secretaría de Instrucción, así que los jardines de niños, escuela nacional preparatoria, escuelas normales, museo pedagógico y otros quedaban a cargo de la Dirección General creada en 1915.

²⁷¹ *Ibidem*, p. 415, 416.

sería otorgada por el Ayuntamiento. El permiso para apertura de escuelas corrió a cargo del gobernador del Distrito Federal y de cada Territorio y continuaban vigentes otras legislaciones educativas, de no oponerse a la presente ley. Sin embargo, la relegada uniformidad nacional intentó ser mantenida bajo el sistema de Congresos Educativos, propuestos por Sierra, pero los Congresos Nacionales fueron remplazados por los de carácter estatal.

Algunas respuestas ante la supresión del SIPBA se hicieron presentes hacia 1920 en la prensa. *El Universal*, en su editorial del 8 de enero, publicaba el artículo “Hacia la barbarie”, señalando el retroceso de la instrucción pública en el Distrito Federal debido a la gran reducción de escuelas. No se sabía a quién obedecer, si al gobierno del Distrito o al ayuntamiento; se dejó de pagar regularmente a los maestros y no se tuvo estabilidad en los puestos, ya que había frecuentes destituciones, ceses y reposiciones. Quizá la más preocupante de las consecuencias, por ser la que nos compete, es la desprotección de las rudimentarias, pues al suprimirse la Secretaría de Instrucción y quedar dependientes de los municipios, éstas no pudieron ser sostenidas. Dichas escuelas ni siquiera fueron mencionadas más dentro de las reformas, es decir que no aparecen en ninguna ley o decreto y el erario municipal no pudo sostener ni primarias elementales. Triste destino para la educación rural federal.

Hablemos del último aspecto de la reforma educativa durante la presidencia de Venustiano Carranza. Consideramos mencionarlo brevemente pese a no tener relación directa con nuestro problema de estudio, sin embargo, no podemos obviarlo por ser un aspecto que se incluyó en la constitución de 1917. Nos referimos a la modificación del artículo 3º, sobre laicidad. La discusión en el congreso Constituyente se dividió en dos bandos, llamados por Leopoldo Zea, liberales y neoliberales.²⁷² La tendencia liberal o

²⁷² Leopoldo Zea, *Del Liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, 1963, p. 201.

moderada estuvo representada por los diputados Natividad Macías, Luis Manuel Rojas, Félix F. Palavicini, Alfonso Cravioto y otros. La tribuna neoliberal o revolucionaria estuvo a cargo de Francisco J. Múgica, Heriberto Jara, Juan de Dios Bojórquez, Esteban N. Calderón, Enrique Colunga, Jesús Romero Flores, Luis G. Monzón, Enrique Recio, Jesús Lira y otros.

El dictamen del bando revolucionario buscó proscribir toda enseñanza religiosa dentro de las escuelas oficiales y particulares. Mientras el bando encabezado por Carranza se declaró partidario de la libertad de enseñanza. Las escuelas privadas no se sometieron a discusión para ser laicas ni gratuitas.

La reforma al artículo 3º quedó aprobada de la siguiente manera:

Artículo 3º.- La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se impartan en los establecimientos particulares.

Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.

Las escuelas primarias particulares sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial.

En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.²⁷³

Algunas opiniones contrarias al artículo tercero giraban en torno a defender las libertades constitucionales a costa de todo, de suerte que el citado párrafo educativo les parecía un atentado contra las libertades individuales. Algunas otras expresaban la necesidad de abrir numerosas escuelas y vieron en las particulares de carácter religioso una importante suma de esfuerzos.

A lo largo de la primera década del siglo XX fue claro el interés y la dirección a los esfuerzos encaminados a la educación del pueblo, dirigida a grupos indígenas y sectores rurales. El analfabetismo fue un lastre que devino desde el porfiriato y que intentó ser resuelto por la vía de la creación de las escuelas rudimentarias. Un nuevo concepto educativo fue germinando, las masas campesinas y sobre todo indígenas

²⁷³ Jorge Vera Estañol, *op. cit.* p. 548.

fueron tomadas en cuenta como el principal objetivo de las instituciones surgidas de la revolución. La sociedad se encaminaba hacia la modernización de sus instituciones y, por ello, la federalización educativa se hacía necesaria para la conformación de un Estado fuerte. La creación de la nueva Secretaría de Educación Pública, de la que nos encargaremos en el siguiente apartado, era ya un hecho.

3.3 Creación de la Secretaría de Educación Pública. Federalización vs municipalidad

A la llegada de Álvaro Obregón a la presidencia el 1º de diciembre de 1920, éste hizo efectivo el precepto de enseñanza obligatoria impulsando que llegara a todos los rincones de la nación, estados y gobierno federal buscaron trabajar en conjunto respetando sus respectivas jurisdicciones. El 8 de febrero de 1921 se discutió en la Cámara de diputados el proyecto de ley sobre federalización de la enseñanza promoviendo realizar reformas a la constitución que permitiesen la creación de la Secretaría de Educación Pública. José Vasconcelos, que desde la Universidad Nacional hizo el llamado a la creación de la secretaría educativa, comenzó un año su labor de convencimiento para el decreto de fundación, como él mismo relata:

Y en aquel instante, por ironía de las circunstancias, era yo el Gobierno en materia educativa. Y para hacer más notorio el cambio, y también más fecundo, decidí sobrepasar los estrechos límites del antiguo Ministerio de Justo Sierra, que solo tenía jurisdicción en el Distrito Federal y dos territorios desiertos, convirtiendo de una vez la institución proyectada en un amplio Ministerio cuyas funciones cubrirían todo el territorio patrio. Y en seguida desbordarían, como llegaron a desbordar en cierta medida, por todos los países de habla española.²⁷⁴

En anteriores apartados, desarrollamos la idea secundaria de que el proyecto de federalización costó una década para que llegara a concretarse, sin embargo, si bien se reconoce la labor hecha por Vasconcelos como quien concretizó dicha tarea, debemos recordar que fue una discusión constante a lo largo de los debates en torno a los

²⁷⁴ José Vasconcelos, *La creación de la Secretaría de Educación Pública*, 1ª edic., México, INEHRM, 2011, p. 71,72.

proyectos educativos de los gobiernos revolucionarios. El proceso educativo demandó, de acuerdo a sus circunstancias históricas y revolucionarias, tomar en cuenta a nuevos sectores participantes de la gesta armada, por ello se volvía necesario sobrepasar los límites del antiguo ministerio creado por Sierra.

Este tendría las facultades para crear y sostener todo tipo de instituciones educativas dentro de cualquier jurisdicción del país, trabajando en conjunto con los Consejos de educación de los distintos estados, pero también pudo trabajar independiente a ellos, en caso de considerarlo necesario. Vasconcelos contempló en su proyecto de creación de la Secretaría un Departamento de Desalfabetización:

Como departamentos auxiliares y provisionales establecí también el de Enseñanza Indígena, a cargo de maestros que imitarían la acción de los misioneros católicos de la Colonia, entre los indios que todavía no conocen el idioma castellano, y un Departamento de *Desalfabetización*, que debía actuar en los lugares de población densa, de habla castellana.²⁷⁵

Este se encargaría de la comunidad campesina también, aunque la prioridad siguió siendo la raza nativa.²⁷⁶ Ahora el elemento campesino era tomado en cuenta, sin embargo prevalecía la confusión existente a principios de siglo, entre indígena, campesino y educación rural: “escuela rural y escuela indígena se convierten en sinónimos²⁷⁷”. La misión sería integrar al indio a la vida patria, ya que “...no tenía otro propósito que preparar al indio para el ingreso a las escuelas comunes, dándole antes nociones de idioma español...”.²⁷⁸ La propuesta original del secretario sufrió un cambio al exhortarle a considerar un Departamento propio para las necesidades de la población autóctona ¿quién sería el encargado de adoptar la educación rural? Dicha tutela quedó

²⁷⁵ *Ibidem*, p. 79.

²⁷⁶ La creación del Departamento de Cultura Indígena nace como propuesta de la Cámara de Diputados en la sesión del 27 de Diciembre de 1921 en la cual se debatiría el presupuesto asignado a la SEP para 1922. En el proyecto original presentado por José Vasconcelos sobre la creación del Secretaría, dicho departamento no era explicitado debido a la reacia opinión de Vasconcelos de separa en una especie de “reservaciones” a los grupos indígenas. Claude Fell, “La creación del Departamento de Cultura Indígena a raíz de la Revolución Mexicana” en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México, 1996, p. 115.

²⁷⁷ *Ibidem*.

²⁷⁸ . José Vasconcelos, *op. cit.*, p. 79.

bajo el Departamento de Enseñanza Indígena, sección instaurada como respuesta a la solicitud de los diputados hecha durante la discusión de presupuesto de la nueva Secretaría educativa.

El presupuesto asignado a la Secretaría de Educación fue de más de cuarenta y nueve millones de pesos. El propio José Vasconcelos lo comparaba con el presupuesto de los años anteriores: durante la etapa Porfirista, a doce años de distancia, fue de ocho millones de pesos, Madero aumentó la suma a doce millones y Venustiano Carranza la reduciría a menos de seis. Con actitud optimista, declaraba el ministro que a dicho esfuerzo se sumaba la intención de los gobiernos locales para unir voluntades y trabajar así en conjunto.

Una vez puesta en marcha la nueva Secretaría, Vasconcelos llamó a colaborar en ella a un gabinete de confianza, entre los que destacaba un antiguo representante del zapatismo, el ingeniero Peralta, mejor conocido como Atl, quien, en palabras del Secretario de educación, “representaba el anhelo popular e indígena, pero encarnada en un hombre culto y trabajador, no en un político egoísta.”²⁷⁹

El nuevo proyecto contempló la creación de la Casa del Pueblo, modelo innovador de escuela –sobre la que adelante ahondaremos- que vino a sustituir una parte de la función de las escuelas rudimentarias, pues aunque su objetivo se encontraba en la castellanización del indio, buscó fomentar otro tipo de valores en aquellos lugares que contaron con una de éstas.

No se cuenta con cifras exactas sobre el número de escuelas que sobrevivieron a la lucha armada, sin embargo, datos oficiales nos dicen que: en 1920 se contaba con 2,500 escuelas menos que en 1910. En 1921 el 6.06 por ciento de niños en edad escolar

²⁷⁹ José Vasconcelos tuvo contacto con las fuerzas zapatistas durante el gobierno convencionista de Eulalio Gutiérrez quien lo nombró secretario de Instrucción Pública de diciembre 7 de 1914 a enero 15 de 1915. En dicho periodo, Vasconcelos pugnó porque el gobierno federal asumiera la tarea de educar a los niños y jóvenes de toda la Nación. La pugna entre villistas y zapatistas hizo que se retirara del cargo. Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, vol. 2, p. 169, 170.

asistía a la escuela. Los estados del sur estaban muy por debajo de la escolaridad del norte, en algunas comarcas alcanzaba el 10%; al sur, en estados como Chiapas, se llegaba apenas al 2% y en Oaxaca al 3.7%.²⁸⁰

Así, la campaña encargada de llevar cultura a todos los lugares del país tuvo como primer objetivo llegar a los pequeños poblados, pero ¿qué significaron las Casas del Pueblo? Su objetivo estuvo marcado desde su nacimiento, destinadas a llegar preferentemente a los pueblos de indios; posteriormente a las cabeceras municipales y, finalmente, a las de Distrito. La intención de fondo fue acabar con el número de analfabetos en la República, la educación de masas era la prioridad ahora, aún por encima de las escuelas superiores.

A la par del funcionamiento de la escuela rural para pequeñas poblaciones, en las ciudades continuaron funcionando las escuelas elementales. El objetivo de las primeras, en las zonas indígenas, fue castellanizar para poder después integrar a sus individuos a los planteles de educación elemental. La confusión entre el concepto de campesino e indio siguió persistiendo. Como se observa en el discurso de Vasconcelos:

No concibo que exista diferencia alguna entre el indio ignorante y el campesino francés ignorante o el campesino inglés ignorante; tan pronto como unos y otros son educados, se convierten en auxiliares de la vida civilizada de sus países y contribuyen, cada uno en su medida, al mejoramiento del mundo. Por esta razón no he hablado del problema indígena, sino simplemente del problema de la ignorancia que se agrava por la indiferencia y aún, a veces, la crueldad de los que teniendo educación y riqueza no hacen nada eficaz en beneficio de sus semejantes.²⁸¹

Para la política educativa federal no había distinción entre individuos. Desde el sistema jurídico liberal; todos son iguales y por lo tanto no existía diferencia étnica válida que retrasase la marcha hacia la construcción de una sola historia nacional. Dentro del discurso de integración del indio, se le atribuyó la capacidad de entendimiento y, sobre todo, la de adaptación como cualquier otro sector de la población. El factor racial no es

²⁸⁰ Josefina Granja Castro, *op. cit.*, p. 78,79.

²⁸¹ José Vasconcelos, *op. cit.*, p. 236.

concebido como una limitante e incluso es algo criticado a la política seguida por el pueblo norteamericano que crea instituciones especiales para dicho sector. Sin embargo, en el orden administrativo de ese discurso, sí se creaba la distinción al establecer escuelas propias para esta población. Como se menciona en párrafos anteriores, el objetivo a lograr era que, una vez que la población nativa pasara por la educación inicial en escuelas rurales, podría después ser integrada a escuelas elementales.²⁸²

En cuanto a los maestros, la reforma educativa consideró al sector del magisterio como parte fundamental del desarrollo educativo. En ese sentido, Vasconcelos, en primer lugar, revivió la idea de los maestros ambulantes como medida de soporte para resolver el problema de falta de profesores y para poder abarcar todas las zonas que se requirieran.²⁸³ Dicho gremio que cobró fuerza a partir de los gobiernos revolucionarios, fue el de docentes, quienes ahora, cobijados por la creación de la nueva Secretaría, dirigieron sus peticiones a una oficina central encargada de resolver sus demandas. Es decir, ya no tendrían que triangular más sus peticiones con el jefe político o recurrir al Ejecutivo, como fue la costumbre.

La intención de Vasconcelos para beneficio de los maestros rurales se consigna bajo la siguiente nota:

El gobierno de Díaz estableció algunas buenas escuelas en las principales ciudades-entre ellas varias Normales- para la educación de los maestros. Estas escuelas nos han servido mucho, principalmente porque de ellas hemos tomado el núcleo de maestros hábiles que actualmente utilizamos. *El error fundamental que se había cometido era no mandar maestros a los distritos rurales. En la actualidad pagamos mejor sueldo a los que prestan sus servicios en las regiones distantes del país, y procuramos enviar allá lo mejor de nuestro personal.*²⁸⁴

²⁸² Señalamos anteriormente que esta propuesta de creación de un departamento especial encargado de asuntos indígenas nace por iniciativa de diputados. Claude Fell, "La creación del Departamento...", *op. cit.*

²⁸³ Los primeros maestros ambulantes fueron enviados en noviembre de 1921. Eran egresados de la escuela normal, recibían un entrenamiento de tres meses y su tarea consistía en preparar a estudiantes de la región como maestros rurales. Era requisito que estos maestros ambulantes tuvieran un mínimo de cuatro años de estudio de primaria, poseer habilidades manuales de algún tipo y no tener prejuicios sociales. Josefina Granja Castro, *op. cit.*, p. 79.

²⁸⁴ José Vasconcelos, *op. cit.*, p. 234,235.

La última idea, expresada por el secretario, señala una característica presente en el periodo Porfiriano: la diferencia en salario que recibieron los profesores dependiendo la categoría de escuela a la que fueran asignados. El sueldo, durante los años veinte, de los maestros rurales federales fue de 3 pesos diarios sin distinción y ahora tenían a quien dirigir sus reclamos o peticiones de honorarios. Las intenciones del Secretario de Educación fueron claras, la educación popular que a partir de ese momento se vería traducida en las llamadas Casas del Pueblo, era ahora prioridad.

Entonces, si la escuela rural buscaba ser complementaria y, sobre todo, ayudar a la vida en comunidad de las poblaciones campesinas, los maestros, pues, debían ser capacitados para desarrollar las tareas asignadas en las Casas del Pueblo, para ello tuvieron que mandar a los docentes a instruir en diversas disciplinas y oficios, pues su objetivo era enseñar a las poblaciones campesinas a cultivar la tierra, fomentar el gusto por el arte y que "... incitase a la acción social y a la colaboración en la obra patriótica; otro, finalmente, para las primeras letras y las matemáticas".²⁸⁵

Las misiones culturales fueron las formadoras y capacitadoras del magisterio rural, principalmente, educándolo en función de mejorar la vida de los pueblos.

En suma, una modernidad en el sistema educativo comenzó a concretarse a partir del surgimiento del órgano centralizador de las funciones educativas: la Secretaría de Educación Pública. El magisterio como unidad se agrupó y le fue asignado el papel de encargado de la marcha de la nueva escuela popular. En la figura del maestro misionero, a semejanza de los primeros frailes en la Nueva España, encontramos el motor en quien el gobierno federal depositaría la función de redimir a los pueblos más olvidados y así, mejorar la vida de la nación a través de la enseñanza. ¡Menuda tarea para el magisterio!

3.4 Contexto geográfico del estado de Morelos

²⁸⁵ *Ibidem*, p. 143.

Después de ver el contexto educativo en el país, centremos nuestra atención en el caso específico del estado de Morelos y cómo se vivió ahí la iniciativa de enseñanza rural. Comencemos por una breve descripción geográfica de nuestra zona de estudio que lo situé también, en un plano administrativo y territorial.

La creación del estado de Morelos sucedió el 17 de abril de 1869, mediante un artículo único del Decreto constitutivo: “Queda definitivamente erigido en nuevo Estado de la Federación, con el nombre de “Morelos” la porción del territorio del antiguo Estado de México, comprendida en los distritos de Cuernavaca (capital del estado), Cuautla, Jonacatepec, Tetecala y Yauhtepec”.²⁸⁶ Así quedó reconocido como estado libre y soberano integrando a la federación, su división distrital no varió a lo largo de los años, sin embargo, creemos necesario comenzar con la descripción geográfica de sus regiones, que no respondieron forzosamente a su sección en Distritos.

En 1910 el estado de Morelos se componía de cinco regiones agrupadas de acuerdo a ciertos rasgos en común, estos respondían a similitudes históricas, naturales y económicas:

1. Norte y Altos de Morelos: la región corresponde a una topografía montañosa y sus bosques a un clima templado. La mayoría de los pueblos practicaba el cultivo del maíz, legumbres y también la explotación del bosque para obtener papel y carbón. La construcción del ferrocarril México-Cuernavaca-Pacífico se realizó en los linderos de esta región, lo que provocó un proceso de deforestación desde 1880 y su particularidad residía en que las grandes haciendas no fueron características de esta zona.

2. Centro-Su: Ésta puede ser descrita a través de sus cambios de altitud: comienza en el norte de la cañada de Cuernavaca hasta la zona del Plan de Amilpas en el oriente. En el sur se extiende hasta la zona del eje transversal de Puente de Ixtla-Moyotepec, donde

²⁸⁶ *División Territorial del Estado de Morelos de 1810 a 1995*, México, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 1997, p. 38 (155pp.)

tiene un clima más húmedo. Dicha franja es la región donde existieron las grandes haciendas e ingenios azucareros y fue la zona mejor comunicada del estado, ya que contó con ferrocarril y carreteras. Su intensa actividad económica se basó en la producción de azúcar, el cultivo de jitomate también fue importante, y la producción de naranjas de Yautepec, que contaron con prestigio de exportación.

3. Oriente: Aquí se encontraron las haciendas más grandes de Morelos: Santa Clara y Tenango, existió una gran movilidad de mano de obra y un importante comercio en la localidad. Los cultivos agrícolas preferentes fueron azúcar, maíz, cebolla, trigo, cebada y en la zonas altas, árboles frutales. En el oriente se practicó la agricultura de riego apoyada por las corrientes hídricas derivadas de su gran cantidad de barrancas.

4. Sur: Su territorio es determinado por grandes campos cañeros y por ricos cultivos de arroz en Jojutla, Puente de Ixtla y Tlalquiltenango. Se localizaron algunos ingenios como el de Zacatepec, Tenextepango y San Nicolás Obispo, su privilegiada localización geográfica la ubicaba y comunicaba con los dos grandes centros político y comercial, Cuernavaca y Cuautla, ya fuera por tren o carretera, además de tener comunicación terrestre con el estado de Guerrero.

5. Poniente: Región productora de azúcar y cultivos tropicales como el plátano, mango, etc., sin embargo, fue de menor potencial agrícola que otras regiones. Estuvo en cercanía con las haciendas del Estado de México y su actividad industrial se reducía a las fábricas de azúcar y aguardiente. Las vías de comunicación la conectaban con Cuernavaca por la carretera de México-Acapulco.²⁸⁷

Ahora bien, su sistema administrativo a partir de la Constitución Política del Estado de Morelos en 1882, preservó los cinco Distritos y veintisiete municipalidades. Durante los años de 1885 y 1886 siguieron conformándose los diferentes municipios a

²⁸⁷ Héctor Ávila, Sánchez, *La agricultura y la industria en la estructuración territorial de Morelos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2001, 79 pp.

partir del reacomodo de sus localidades, fue el caso del rancho de Tlayca que se reintegró de Cuautla a Jonacatepec para regresar por último a Cuautla. Sin embargo, la división territorial no sufrió cambios dramáticos hasta 1914, cuando Morelos se convirtió en Territorio²⁸⁸ con capital en Cuernavaca, a consecuencia del decreto presidencial de Victoriano Huerta. Dicha situación prevaleció hasta 1917 en donde se le otorga nuevamente la categoría de estado de la federación. El municipio de Huitzilica quedará constituido en 1921 y en la Constitución Política del Estado de 1930 se consignaban las siguientes 27 municipalidades: Cuernavaca, Cuautla, Jojutla, Yautepec, Jonacatepec, Tetecala, Puente de Ixtla, Tlaquiltenango, Ocuituco, Miacatlán, Yecapixtla, Zacualpan, Tepalcingo, Axochiapan, Jantetelco, Ayala, Xochitepec, Tlaltizapan, Tepoztlá, Tlayacapan, Jiutepec, Coatlan del Rio, Mazatepec, Totolapan, Huitzilac, Amacuzac y Tlalnepantla.

| Distritos | Municipalidades |
|-----------------------|--|
| 1. Cuernavaca | Cuernavaca Tepoztlán Jiutepec Xochitepec Taltizapán |
| 2. Yautepec | Yautepec Tlayacapan Oaxtepec Totolapan Tlalnepantla |
| 3. Cuautla de Morelos | Cuautla de Morelos Ayala Yecapixtla Ocuituco |
| 4. Joncatepec | Jonacatepec Zacualpan de Amilpas Jantetelco Tetelilla Tepalcingo |

²⁸⁸ Territorios: Que su gobierno es dependiente de la federación y de sus leyes, no cuenta con un poder soberano.

| | |
|-------------|---|
| 5. Tetecala | Tetecala Miacatlán Mazatepec Coatlán del Rio Puente de Ixtla Amacuzac Jojutla Tlaquiltenango |
|-------------|---|

*Cuadró hecho con base en la Constitución de 1882 y que no encuentra cambios significativos en sus municipalidades hasta 1933.

La principal actividad económica durante los años de 1900-1910 fue la hacienda: con 36 posesiones de este tipo, en manos de 17 hacendados. La agricultura más practicada y redituable al interior de éstas fue la siembra de caña, con una superficie cultivada de 189 070 hectáreas, de un total de 226 165 de terrenos; la economía de subsistencia en los sembradíos comunales fue afectada debido al acaparamiento de tierras, lo que llevó a la escasez del cultivo de maíz. El crecimiento demográfico se vio mermado debido a la deficiente salubridad y mala alimentación por la falta del cereal básico (maíz) y su población aumento sólo en 19 421 habitantes. En la primera década del siglo xx podemos ver un predominio de la población rural sobre la urbana, sin embargo, los datos referentes a la población de lengua indígena señalan que: en 1895 el 82.16% hablaba castellano que para 1910 dicha cifra aumentó a 90.93%, lo que correspondía a casi la totalidad de la población de 1910. El porcentaje de lengua indígena hablada – nahua- para 1895, sería de 17.78% y para la primera década del siglo XX, se reportó una triste caída a 9.29 %.²⁸⁹ La conformación étnica o racial no es suficientemente ahondada con respecto a las poblaciones rurales dentro de los censos demográficos, por ello resulta difícil señalar cuáles fueron los criterios para definir la existencia de población autóctona con base a otro tipo de descripción que no fuera la característica lingüística.

²⁸⁹ Elizabeth Holt Büttner, *Evolución de las localidades en el Estado de Morelos según los censos de población (1900-1950)*, México, UNAM, 1962, p. 48 (112 pp.)

3.5 La política educativa rural de Vasconcelos: el caso de la educación en algunos municipios del estado Morelense (1924)

En 1910, en su informe para dicho año fiscal, el gobernador de Morelos, Pablo Escandón y Barrón, señaló la cifra de 240 escuelas oficiales abiertas, 173 de ellas a cargo de maestras. Durante la gubernatura de Juvencio Robles, sanguinario general Huertista, señalado así por los pueblos morelenses, se inauguraron el 11 de junio de 1913 las conferencias pedagógicas para maestros. La sede fue la ciudad de Cuernavaca en donde participaron: los profesores Manuel Pérez como presidente, Carlos Pérez Guerrero, como secretario y Alberto de la Rosa como vocal, más 83 docentes. Es de singular atención el nombre de Carlos Pérez Guerrero, quien fue maestro colaborador en las filas de Emiliano Zapata y continuador de la obra de Gildardo Magaña sobre zapatismo. La participación de los maestros en dichas conferencias, de acuerdo a la hipótesis de Héctor Martínez, posiblemente fue forzada, pues fueron amenazados con el riesgo de sufrir alguna infracción, como se refiere en la siguiente comunicación enviada al presidente municipal de Mazatepec:

Sírvase Ud. comunicar á los Presidentes Municipales de ese Distrito que Directores y Ayudantes de las escuelas oficiales de su Municipalidad deberán entregarle por inventario las escuelas de ese su cargo; y que el veinte del mismo *pasen a esta Capital para dar un principio á un periodo de Conferencias pedagógicas, en la inteligencia de que el que no concurra se considerara cesante*, Ud. también comunique tal cosa á los Directores y ayudantes de su jurisdicción.²⁹⁰

El anterior telegrama, sin duda evidencia y corrobora la hipótesis sobre las sanciones a las que se harían acreedores los maestros, algunos profesores fueron fieles seguidores de la causa de Emiliano Zapata, pero otros, no fueron partícipes del movimiento armado.

Mientras el gobierno federal tuvo el mando de la gubernatura en el estado de Morelos, las órdenes por éste emanadas fueron dirigidas a todas las escuelas de la

²⁹⁰ Héctor Omar Martínez, Martínez, “Maestras Morelenses durante la Revolución 1910-1919”, ponencia presentada en XI Congreso de Investigación Educativa, recurso electrónico, p. 7.

entidad, intentando dar un orden dentro de la cotidianidad, sin embargo, el Plan de Ayala también se hizo valer como la ley imperante en el territorio y su gobierno alterno funcionó a la par del oficial, principalmente para los años de 1915 con la “comuna de Morelos”. Nuevamente, Héctor Martínez ofrece una evidencia contundente de esto, citando el siguiente documento: “¿Protestáis sin reserva alguna cumplir y hacer cumplir la Constitución General de la República, la particular del Estado y Plan de Ayala, con las adiciones y reformas que de esos ordenamientos dimanen?”²⁹¹

Con el triunfo carrancista sobre las fuerzas de Zapata, el gobierno del estado de Morelos y la educación volvieron a correr a cargo de la gubernatura oficial y ya no al mando de las fuerzas surianas. Con el traslado de la supervisión de la educación al municipio en 1917, muchas escuelas oficiales no pudieron ser sostenidas por más tiempo. Las escuelas encargadas al gobierno del Ejército Suriano fueron medianamente sostenidas con recursos del Ejército hasta la caída de éste con la muerte del caudillo. Entonces, el poder central que se reconoció fue el del grupo del Jefe Constitucionalista.

El gobierno zapatista era a quien dirigían los municipios las peticiones de apertura de escuelas, las solicitudes del material y petición de maestros. Los años de 1917 a 1919 fueron los principales en materia legislativa con jurisdicción municipal. La relación con los municipios es directa y el gobierno revolucionario de Zapata vinculó al Departamento de Justicia con el de Instrucción²⁹² y, así, pudo relacionar los asuntos educativos directamente con los de la administración de justicia de los pueblos. Como vimos en nuestro segundo capítulo, la propuesta de enseñanza revolucionaria en

²⁹¹ *Ibidem*, p. 3.

²⁹² La creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes fue creada bajo iniciativa de Justo Sierra el 18 de abril de 1905, es factible pensar que dicha medida sea considerada como una característica más del proceso de modernización de la enseñanza en cuanto a metodología y administración. Un nuevo organismo creado únicamente para concentrar la educación del país, pero por qué el Proyecto campesino no contemplaba esta misma separación. Quizá, como vimos en el segundo capítulo de nuestro trabajo, para fines prácticos de una administración local, el gobierno suriano disidente no necesitaba separar dichas funciones, pues en su forma de hacer política el municipio sería el encargado directo de la educación y dentro de la comunidad, gobierno, escuela e iglesia no necesitan ser separados.

Morelos puede ser dividida en dos grandes momentos. La anterior a 1917 y la posterior, que dura apenas dos años. La primera respondió al proyecto de las grandes leyes educativas. La segunda intentó apoyarse en el poder del pueblo vía la ayuda de municipios. Así transcurrió la vida de la instrucción pública en el estado durante la etapa armada. Sin embargo, a continuación nos ocuparemos en este último apartado de la educación de los primeros años de 1920. Aquella que corrió a cargo del gobierno federal y su nueva política campesina.

Uno de nuestros objetivos dentro del presente apartado, es saber qué pasó con la influencia educativa zapatista en los primeros años de reconstrucción posrevolucionaria. A lo largo de nuestra investigación encontramos un dato que nos resulta relevante: José Vasconcelos, jefe de la recién creada Secretaría de Educación Pública, pidió la colaboración para su proyecto educativo al ingeniero Carlos M. Peralta a quien asignó el cargo de oficial mayor dentro de la Secretaría. El ingeniero Peralta, mejor conocido como Atl, desempeñó el cargo de jefe de espionaje zapatista en la Ciudad de México en 1917 y posteriormente ejerció su profesión en el gobierno del estado de Puebla antes de ser llamado a la Secretaría. Vasconcelos se refiere a él como “hombre un poco rudo, pero ejecutivo y honrado”, para mencionar después la principal característica que aportó al proyecto Vasconcelista: “Su experiencia en materias de ejidos y agricultura me pareció un tesoro para la difusión que hacíamos de escuelas en el campo; a todas las dotábamos de una huerta y un taller, aparte de la biblioteca obligatoria”.²⁹³

Cabe destacar la influencia de Atl en el nuevo elemento introducido para las escuelas destinadas al campo: las huertas escolares, las que nos muestran el claro interés por el mundo rural. Dicho elemento no se hizo presente durante el Porfiriato ni en el periodo armado con las escuelas rudimentarias. Por lo que lo consideramos una

²⁹³ José Vasconcelos, *op. cit.*, p. 115.

influencia del zapatismo y de los grupos populares campesinos a partir de la Revolución Mexicana, elemento que, suponemos, intentaba llamar la atención de respuesta a sus necesidades por parte de los grupos en el poder.

Ahora bien, ¿cuál fue el tipo de plantel que se buscó poner en marcha después del periodo armado? Las llamadas *Casas del Pueblo*, fueron escuelas destinadas a localidades donde la población nativa excedía el 60 por ciento y no existía plantel regular alguno. Aún en el fondo, como señala Josefina Granja, continuaban la intención de castellanizar como sus antecesoras las escuelas rudimentarias. Sin embargo, ahora el proyecto era un poco más ambicioso y abarcaba más aspectos de la comunidad, como el impulso a industrias locales, desarrollo de agricultura de autoconsumo y cría de animales. Se fomentó la apertura de primarias públicas y la creación de un sistema popular. Los centros de enseñanza estatal y municipal no confrontaron las creadas por el gobierno federal, por el contrario, todas coexistieron con el objetivo de impulsar la educación hacia los grupos más olvidados, como eran los indígenas y campesinos.

Vasconcelos lo señalaba así:

El problema de la posición de las escuelas federales nuevas frente a las que sostienen los estados y los municipios lo resolvió mi estatuto, evitando la competencia y asegurando la colaboración mediante convenios periódicos. A los estados les dejamos, por lo común, la atención de las escuelas urbanas. En el municipio que ya tenía escuela no abríamos otra sino que fomentábamos la existente. Y, en general, tomó para sí la Federación la carga más pesada de la educación rural.²⁹⁴

En el estado de Morelos, la educación dedicada a las zonas rurales fue puesta en manos del gobierno federal vía las Casas del Pueblo, como mencionamos anteriormente. Los encargados de supervisar el funcionamiento de dichos establecimientos en el estado fueron los maestros misioneros Javier Carranza, para el distrito de Yecapixtla y posteriormente en el de Cuernavaca, y Elena Torres para el de Cuautla. También tenían

²⁹⁴ José Vasconcelos, *op. cit.*, p. 80.

la misión de instruir a los maestros rurales en las labores diarias de su profesión, como lo muestran las evidencias con que contamos de dichos misioneros.

Dentro del municipio de Amatlán, dependiente, del Distrito de Cuernavaca, Morelos, el Departamento de Cultura Indígena extendió el nombramiento a la señorita Esther T. Querido y manifestó quedar enterado del inicio de labores de la Casa del Pueblo local, el día 7 de enero de 1924. Todo informe remitido por los maestros rurales, especialmente la noticia estadística que entregaban los preceptores mes con mes, debió dirigirse al Jefe de Departamento de Cultura Indígena, Enrique Corona. El formato con la estadística escolar mensual, que dicho órgano exigía, contenía una serie de lineamientos que hacía más precisa la información. La parte frontal del documento correspondía a un cuadro con el registro del número de inscripciones, el promedio de asistencia media y total. Dependía de la cantidad de alumnos que pudiera abrirse diferente rubro para consignar primero y segundo año. La matrícula que reportó la maestra Querido fue de 54 alumnos de ambos sexos y la escuela contaba con una asistencia media de 42 niños. Cuarenta y cuatro de los inscritos eran alumnos entre 6 y 14 años, o sea que se encontraban en edad escolar, y un promedio de 10 adultos de más de 14 años. Éste último fue el rubro asignado para la población mayor a 14 años. Un dato por demás importante es el que hizo referencia a la población indígena, pues el formato requería que se especificara el número de alumnos indígenas inscritos y su grupo étnico de pertenencia. Cabe resaltar que la maestra rural en Amatlán, la señorita Querido, no reportó la presencia de grupo nativo alguno.

Ahora bien, un ejemplo de cómo funcionaron dichas Casas en materia administrativa y sobre todo de recursos, se muestra con la siguiente información. La Casa del Pueblo de Amatlán, de acuerdo a un expediente, contaba con 2 bancas pertenecientes al pueblo y 9 pupitres del estado. Tenía además 45 lápices, 20 pizarritas y

l encerado que formaba parte de la Federación. No disponía de herramientas ni animales y los libros pertenecientes al estado fueron 20 de lectura; publicados por Torres Quintero.²⁹⁵ De esta forma la Federación, el gobierno estatal y el municipal contribuyeron a poner en marcha la tarea de la educación rural al interior de los centros de enseñanza.

El medio administrativo para hacer funcionar las escuelas fue simple, desde mi punto de vista, pues la información era triangulada a través del maestro rural y respaldada por la autoridad municipal, pasando al maestro misionero y, finalmente, al Jefe del Departamento Indígena. La información que el maestro misionero proporcionaba en la mayoría de las ocasiones sugiere que las Casas del Pueblo llevaban una vida muy precaria, sin embargo, aún en esas condiciones puede verse el idilio entre la nueva escuela revolucionaria y las autoridades, cuando se analiza el tono “romántico” del lenguaje utilizado sobre ella:

Inmediatamente y *haciéndolo personalmente ordené* el arreglo aseo de todo lo existente. Además, *conseguí que los niños* me trajeran macetas con flores para el adorno de la sala de clase y los cuadros se colocaron en sus respectivos lugares.²⁹⁶

A manos del maestro misionero quedaba la tarea de encaminar la escuelita rural, de tal forma que el relato que de ésta hacía comenzaba por un informe acerca de la descripción del lugar que la mayoría de las veces dejaba ver las carencias de la localidad. La Casa de Amatitlán fue una de aquéllas que contó con un terreno de sembradío. Como hicimos mención con anterioridad, era menester que las escuelas contaran con uno, por lo que el misionero refirió que, en la de Amatitlán se contaba con una siembra de plátanos y de flores, supongo que de ornato. Su misión en dicho plantel fue dar una plática a los vecinos argumentando sobre la “Escuela Nueva de la Acción” o

²⁹⁵ Archivo Histórico y de Concentración de la Secretaría de Educación Pública, en adelante (AHCSEP) caja 848, exp. Mpio. Amatitlán, 5 de marzo de 1924, s/f.

²⁹⁶ AHCSEP, caja 848, exp. Mpio. Amatitlán, 30 de marzo de 1924, s/f.

Nueva Escuela, preparar al maestro rural, dejar hechos reglamentos, organizar clases, el corral para animales, gallineros, entre otros.

Una característica particular de la Nueva Escuela, como fue llamada entre los revolucionarios, era la de fomentar entre las actividades de instrucción y prácticas el acercamiento entre la comunidad y el centro de enseñanza, mediante las fiestas y comidas con los vecinos. Para el día 3 de abril de 1924, la escuela realizó una comida infantil pública con 40 niños de ambos sexos que llevaron sus alimentos “y en donde desaparecieron el mío y tuyo para decir nuestro”,²⁹⁷ cita que evidencia el espíritu de la Nueva Escuela de Acción; ahora el objetivo era formar en comunidad, hacer que las escuelitas llevaran el ritmo del crecimiento de los pueblos y que principalmente los grupos indígenas logaran en ellas su crecimiento e inserción en la vida moderna. “Aquellos inditos tan tímidos que solo a mi presencia callaban vivieron con expansión tal que entusiasmados prorrumpieron en vítores para el Señor Carranza”.²⁹⁸

A pesar de que la maestra Querido mencionó que no existían razas indígenas en la localidad el maestro misionero señala lo contrario. Esto es importante de resaltar porque pensamos en la dificultad que nos significa definir un concepto claro sobre el indígena. El principal criterio que se tomó dentro de las Casas del Pueblo para caracterizarlo es la lengua, por ello todas las formas que llenaban los misioneros traían la consigna de anotar si existía raza indígena y ponderarla en cuanto a la importancia numérica. La raza “azteca” o mexicana, como señalaban los maestros misioneros, respondía a los hablantes de náhuatl. En este punto, considero que es certera la reflexión que hace Josefina Granja en cuanto a que una nueva concepción sobre el pueblo se estuvo gestando durante la etapa armada, pues la Nueva Escuela continúa y a la vez

²⁹⁷ AHCSEP, caja 848, exp. Mpio. Amatitlán, 4 de abril de 1924, s/f.

²⁹⁸ AHCSEP, caja 848, exp. Mpio. Amatitlán, 4 de abril de 1924, s/f.

introduce algunos cambios en referencia al pueblo, los grupos indígenas, principalmente, cómo definirlos y también cómo educarlos.

Era deber del maestro misionero realizar algunas visitas en el mes a las Casas del Pueblo; para el mes de julio el maestro misionero Javier Carranza fue sustituido por José Pedro Durán, quien al parecer pudo entenderse mejor con la señorita Esther Querido, pues en su informe habla de que éste realizó una visita para hablar con los alumnos y realizar una comida sencilla y un pequeño festival. La referencia de la maestra es diferente a la proporcionada por el misionero Javier Carranza, pues mientras la preceptora se quejaba de él, el profesor refirió hacer una buena labor en la comunidad.

Al parecer la escuelita rural de Amatitlán tuvo una fuerte actividad de celebraciones, pues para el 12 de agosto de 1924, el maestro misionero reportó al ahora Jefe de Departamento, profesor Ignacio Ramírez, haber realizado un festejo escolar en donde asistió el gobernador del estado, Lic. Alfredo Ortega y otras autoridades, entre los que destacaba el C. Director General de Educación en el estado y el C. Delegado de la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes, prof. Ezequiel Rojas.

Considero que la organización de la nueva escuela rural administrativamente fue eficiente, o por lo menos cumplió su labor de mantenerse informada cada mes sobre las Casas del Pueblo, pues al estar pendiente de sus informes escolares pidió también se les platicase sobre la situación de los terrenos agrícolas. El acuse de recibido por parte del Departamento de Cultura Indígena al maestro misionero, correspondiente al 23 de agosto de 1924, contenía una breve información adicional al señalar que era de suma importancia fomentar los anexos agrícolas y que todos aquellos pueblos que hubieran sido dotados de Ejidos estaban obligados a proporcionar terreno necesario para las

faenas “...recurriendo si fuere preciso a la Delegación Agraria...”,²⁹⁹ pues señaló que la educación proporcionaría el mejoramiento de la vida económica, social e individual de los vecinos.

El siguiente municipio del que contamos con información es el de Tejalpa, perteneciente a Jiutepec. El informe hecho por el maestro misionero Carranza sobre la localidad comienza con una breve descripción geográfica de ella. Mencionando que las clases fueron impartidas en el segundo piso de la casa *cural*, con un padrón de 35 alumnos repartidos en 1er y 2º grado. La Casa contaba con dos terrenos agrícolas que se encontraban en una zona alejada de la escuela y su valoración refirió que se encontraba en una situación muy precaria por no contar con útiles ni muebles suficientes. La asistencia fue poca, a comparación con el censo, pero el misionero señaló que el trabajo no lo desanimaba, pues “...así, no habiendo nada, podré invitar más tarde a mis Jefes que vean mi trabajo”.

La labor del maestro resultaba ardua, sin embargo, como puede entenderse, nunca estaba de más tener el reconocimiento de su profesión. ¿Qué visión particular fue la que se formó el maestro sobre sí mismo teniendo como referencia la herencia de la Revolución?

La asistencia a la escuelita rural de Tejalpa era poca, según informó el maestro: 28 alumnos de 6 a 14 años, no existiendo población mayor a esta edad y no habiendo población indígena. La maestra encargada del plantel, Agustina Alamiz, reportó contar con el mobiliario, útiles y animales siguientes: 4 sillas nuevas pertenecientes al dominio popular, 2 bancas usadas de dominio popular, 25 lápices nuevos pertenecientes a la federación, 40 pizarritas usadas de la federación, 2 encerados usados de la misma y 15

²⁹⁹ AHCSEP, caja 848, exp. Mpio. Amatitlán, 23 de agosto de 1924, s/f.

libros de Rébsamen que pertenecieron al gobierno federal. No se contaba con herramientas y únicamente habían 6 gallinas.

El 7 de marzo de 1924 quedó establecida el acta de instalación de la Junta de Educación de Tejalpa, reunión a la que asistieron el ayudante municipal Refugio Pastrana, autoridades municipales, la maestra rural, el misionero y aproximadamente sesenta vecinos.

La escuela de Acción la que según dijo no consiste sólo en enseñar a leer y a escribir y contar sino en crear hábitos de trabajo y orden por *hechos experimentales* para que tanto el indio como el niño de adapten mejor a la civilización.³⁰⁰

El discurso del maestro misionero, citado arriba, tenía el objetivo de despertar el sentimiento de participación de la comunidad para que se tomara en cuenta la necesidad de crear una junta de educación con carácter de patronato escolar y así poder ayudar a la Casa del Pueblo con todos sus requerimientos. Además, podemos ver que resulta visible el cambio de objetivos de las llamadas Casas del Pueblo con respecto a las escuelas rudimentarias. Con la nueva escuela de acción se buscaba promover otro tipo de valores, como el de la cooperación entre vecinos, y así, se fundó el 13 de marzo del mismo año la cooperativa infantil de producción a cargo del presidente Francisco Espinoza. Se tomó protesta del acta de instalación en la Casa del Pueblo con 16 niños y 4 niñas, algunos padres de familia, maestros y autoridades. El misionero fue el encargado de explicar la finalidad de la cooperativa y su funcionamiento, el logro de tener en la caja de ahorro un capital de \$36 pesos. Para el día 31 de marzo quedó pendiente la toma de protesta que cerraría con un festival.

El informe presentado al Jefe del Departamento de Cultura Indígena el 1° de abril de 24, incluye un programa de la primera comida infantil popular de la Casa del

³⁰⁰ AHCSEP, caja 848, exp. Mpio. Tejalpa, 7 de marzo de 1924, s/f. La pedagogía de la acción pondrá énfasis en querer rebasar la enseñanza vía memorización y hacer de la observación y experimentación la base de todo conocimiento adquirido en la escuela. Engracia Loyo, *op. cit.*, 369 pp.

Pueblo. Entre festejos, recitaciones, piezas musicales y declamación de poemas como “El campo” o “El amor al estudio”, aconteció la comida infantil. El misionero Carranza, en una carta posterior, manifestaba haberse sentido conmovido de ver a “aquellos niños humildes” comportarse correctamente en la mesa, usando los cubiertos.³⁰¹ Mostrándose esperanzado por los frutos que comenzaba a rendir la primera prueba de cultura indígena.

A toda carta, informe o noticia estadística remitida por el misionero o maestro rural, siempre acompañaba una respuesta por parte del Departamento de Cultura. Incluso las ausencias de éstos significaban una respuesta por parte de la nueva dependencia.

Los informes presentados por la maestra rural Agustina Alaniz mencionaron, para el 6 de junio, que hubo una disminución en la asistencia, pues remitió la hoja de inscripción en donde la baja se originó debido al cambio de domicilio de algunos padres y que la poca asistencia era ocasionada a los muchos trabajos agrícolas propios de la región. El discurso redactado como justificación de la ausencia escolar, se quejaba de la poca importancia que daban los padres a la escuela por emplear a sus hijos en las actividades propias de la región.

En el siguiente documento, enviado al Jefe del Departamento, por Ignacio Ramírez encargado a partir del 7 de junio del Departamento. Se indicó lo siguiente:

Comunicó a usted que con fecha 21 de mayo se terminó la plantación, por los niños, de las flores de ornato, cuya semilla fue comprada con dinero de la Sociedad Cooperativa existente en esta Casa. La suma gastada fue de \$25.00, valor de mil nardos. El día 22 del mismo fue cedido, gracias a sus gestiones, otro terreno que está situado al S.O. de la Escuela y que lo dedicaremos al cultivo del maíz. El plano lo enviaremos oportunamente.³⁰²

³⁰¹ AHCSEP, caja 848, exp. Mpio. Tejalpa, 4 de abril de 1924, s/f.

³⁰² AHCSEP, caja 848, exp. Mpio. Tejalpa, 7 de junio de 1924, s/f.

Las palabras del maestro rural, en colaboración con el misionero, expresaban un gran esfuerzo. Motivo de orgullo de ambos, resultaba el observar el crecimiento de las labores en las granjas de la Casa del Pueblo.

En el caso de la maestra Alaniz, la última noticia remitida por ella y firmada por el nuevo maestro misionero José Pedro Durán fue enviada en julio de 1924. En ella dio cuenta de la noticia estadística mensual, en la que expresaba contar con un número de 15 alumnos inscritos y una asistencia media de 9; para el segundo año contaba con 9 alumnos inscritos y una asistencia media de 3. La respuesta por parte del Departamento de Cultura Indígena fue enviada en una pequeña nota adjunta en la que indicaba que si no aumentaba la asistencia, clausuraran la escuela. Por la respuesta del Departamento, podemos darnos cuenta de que aún, a pesar de lo próspero de las granjas escolares, mientras no se cumpliera con la enseñanza, los esfuerzos anteriormente mencionados de nada valían, en comparación con el objetivo de educar. Es significativo el promedio de alumnos que asistieron a las escuelas rurales, pues a pesar de que se puede ver una baja escolar de la matrícula de inicio de año con la asistencia de fin de ciclo, podemos decir que fueron muy pocos planteles de las localidades, que estuvieron en riesgo de ser clausurados por falta de asistencia. Veamos el siguiente cuadro:

Cuadro 1: ASISTENCIA ESCOLAR

| Localidad | Matrícula a inicio de año | Asistencia Media a inicio de año | Matrícula a fin de año | Asistencia Media a fin de año |
|----------------------------|----------------------------------|---|-------------------------------|--------------------------------------|
| Amatitlán | 54 | 42 | 56 | 41 |
| Tejalpa | 28 | 22 | 24 | 12 |
| Coajomulco | 56 | 49 | 62 | 49 |
| Ocuituco | 85 | 36 | 76 | 25 |
| Casasano | 75 | 63 | 88 | 58 |
| Cocoyoc | 72 | 45 | 67 | 45 |
| Total de la muestra | 370 | 259 | 373 | 230 |

Fuente: Archivo Histórico y de Concentración de Secretaría de Educación Pública.

El último municipio bajo la jurisdicción del misionero Carranza que trataremos es el de Coajomulco, perteneciente a Cuernavaca, y a cargo de la maestra rural Francisca Rivera. El informe que rindió el maestro misionero Javier Carranza dibujaba un panorama muy triste: Coajomulco era uno de los pueblitos más pobres que indicó haber visto; contaba con 150 habitantes que vivían en chozas bajas y de paja. El pueblo en su totalidad era indígena hablante del mexicano, pero que también dominaban el castellano, aunque el informe rendido por la maestra rural señalaba no existir población indígena alguna. La relación hecha por el misionero concluía que dicha población requería de especial interés por encontrarse el pueblito en la sierra, lo que lo hacía más meritorio, pues la educación estaba llegando a los rincones más alejados del país. Ahora bien, creemos necesario ahondar en cuanto a la consideración que hacían los maestros rurales sobre la población del campo morelense: el primer criterio, exigido por la Secretaría de Educación Pública, era señalar si se contaba con presencia de algún grupo indígena. A lo que los maestros rurales respondían generalmente atribuyéndole la categoría de indígena en función de una lengua autóctona que ahí era hablada.

Los objetivos de las Casas del Pueblo se encaminaron a lograr que esta raza saliera de su atraso mediante los recursos que la escuela le brindaba. Era la población autóctona el principal objetivo hacia donde se orientaban los esfuerzos educativos rurales, por ello es de suponer, que el misionero Carranza resaltará dicho elemento en las descripciones que hizo sobre la localidad. Sin embargo, para elaborar el cuadro abajo descrito, hemos tomado en cuenta la información reportada por los maestros rurales. En gran medida, como señala Guillermo Palacios, los maestros rurales contribuyeron también a la formación y representación del nuevo campesino posrevolucionario, que vimos fue sinónimo de indígena. Ambos debían ser educados e integrados a una cultura moderna y nacional, ya que de mantenerse al margen de ella

significaría seguir siendo seres “incompletos”, incapaces de reconocer sus necesidades y dependientes de la tutela del Estado.³⁰³ La indistinción de una cultura indocampesina puede ser explicada gracias a la ambigüedad de criterios pedagógicos, antropológicos y quizá también favorecida por los reportes hechos por maestros rurales y misioneros. El siguiente cuadro pone a consideración los reportes de los maestros rurales dentro del muestro hecho a los seis municipios, en el se nos permite ver que el número más alto de habitantes dentro de las municipalidades no fue el reportado por los profesores como indígena. Tomemos dicho esquema entendiendo la ambigüedad del concepto que hemos referido.

Cuadro 2: POBLACIÓN INDÍGENA

| Localidad | Raza indígena asistente | Número de población | Etnia |
|------------|-------------------------|---------------------|----------|
| Amatitlán | No | --- | --- |
| Tejalpa | No | --- | --- |
| Coajomulco | No | --- | --- |
| Ocuituco | No | --- | --- |
| Casasano | Si | 75 | Tlahuica |
| Cocoyoc | Si | 94 | Tlahuica |

Fuente: Archivo Histórico y de Concentración de Secretaría de Educación Pública.

El informe señalaba que contaban con el siguiente mobiliario y material: una mesa usada, donada por la federación; 4 vigas de madera enviadas por el municipio, 30 lápices nuevos mandados por la federación, 23 pizarritas usadas donadas por la misma; 2 encerados de la federación y 25 libros de Rébsamen donados por un particular. El inventario fue proporcionado por la maestra Francisca Rivera. No contó ninguna herramienta ni animal.

El caso de dicho municipio de Coajomulco tiene una característica en particular y es que la maestra Francisca varias veces fue reprendida por el Departamento de Cultura por no hacer las sumas correctas. En varias ocasiones se le señaló que la asistencia media nunca podía superar a la matrícula de inscripción. La llamada de

³⁰³ Guillermo Palacios, *op. cit.*, p. 82.

atención era en parte dirigida para el maestro misionero, ya que las instrucciones del Departamento son precisas, la noticia estadística debe ser revisada por él, por lo que, se muestra para el 29 de abril la corrección hecha a las cifras expresadas en la noticia estadística de ese mes. A dicho informe acompañaba una nota que señala "...ordene a esta maestra que se fije al hacer las sumas",³⁰⁴ las operaciones en el documento se observan claramente tachonadas. Dicha polémica sobre la mala elaboración de las estadísticas fue resuelta hasta el 15 de agosto de 1924, cuando las sumas aparecieron elaboradas correctamente. Cabe señalar que para dicho mes el maestro misionero fue José Pedro Durán, como hemos mencionado, lo que nos sugiere que el anterior misionero Carranza, no fue tan bien visto por sus autoridades superiores.

Ahora bien, los tres municipios vistos anteriormente pertenecieron a la jurisdicción del Misionero Javier Carranza que, como vimos, después fue sustituido por José Pedro Durán. Las localidades que ahora abordaremos pertenecieron a la zona correspondiente a la misionera Elena Torres, comisionada en Cuautla Morelos.

En el primero de ellos Ocuituco, municipio de Ocuituco, el número de alumnos inscritos en la Casa del Pueblo de dicha localidad fue muy numeroso e incluso llegaba a contar con primero y segundo año. La suma total de alumnos en ambos años era de 85 matriculados. La Casa quedó a cargo del maestro Antonio M. Molina, quien no dio referencia alguna sobre población indígena. En el cuestionario elaborado por el Departamento con el fin de ser llenado por el maestro rural, éste informó no saber quién pagaba su sueldo. Comentó que recibía tres pesos diarios de salario, igual que en los tres municipios arriba mencionados, además de argumentar que sí contaba con nombramiento del Departamento de Cultura Indígena. Fue requisito de la noticia estadística presentada a dicha dependencia educativa, que viniera firmada por alguna

³⁰⁴ AHCSEP, caja 848, exp. Mpio. Coajomulco, 29 de abril de 1924, s/f.

autoridad municipal y por el maestro rural. Para este caso, la firma del preceptor Antonio M. Molina estuvo acompañada del vocal 3º, Ynocencio Pineda. Hasta cierto punto, según muestran los documentos, era común que la paga a los maestros estuviera un poco retardada, pues para septiembre de 1924 el maestro informó no haber recibido salario desde dos meses atrás. Este es el lapso más largo que reportan los maestros en que tardaron en recibir sus honorarios.

La Casa del Pueblo de Ocuituco reportó dos cambios de maestros misioneros, pues para septiembre la encargada de zona era la srta. Elena Torres, quien fue movida de su puesto para el 5 de noviembre cuando aparece en la papelería oficial, el nombre de José Pedro Durán. Tampoco se contó con un terreno agrícola donde poder sembrar. Antonio Molina, el preceptor, reportaba no haber recibido tierras, pero que para noviembre del año estudiado, las autoridades civiles y agrarias ya gestionaban un lugar.

A principio de año la documentación del municipio refleja todavía una confusión sobre quiénes serían los encargados de la zona de Ocuituco; por lo mismo, el maestro rural expresó no saber quién pagó su sueldo; sin embargo, para noviembre refería saber que el patrocinador de su salario era la administración del timbre en la H. Cuautla.

La Srta. María Concepción Almanza, encargada de la Casa del Pueblo del municipio de Casasano, perteneciente a Cuautla, elaboró un informe que envió al Jefe de Departamento por no contener los “esqueletos” para entregar las noticias estadísticas mensuales; así pues, queda claro que era deber de la dependencia proporcionar el impreso para ser llenado. El 4 de febrero recibe respuesta a su oficio número 2 y le fueron enviados 10 de éstos, que aunque rudimentarios, las nuevas instituciones revolucionarias iban medianamente encargándose de todo tipo de detalles. Otro punto de interés es también el hecho de que el Departamento pedía, por parte de la autoridad municipal, el respaldo a cualquier escuela que planeara ser abierta. Para enero 25 de

1924, el titular Enrique Corona pidió a la señorita Almanza entregar el certificado de la autoridad correspondiente, a la par que dijo estar enterado de la apertura de la inscripción escolar.³⁰⁵ La noticia estadística siguiente aparece ya firmada por la autoridad local suplente, Encarnación Tejada.

La matrícula de alumnos inscritos era de 75 en total, con una asistencia media de 63. En dicha localidad sí había población indígena, predominantemente de origen Tlahuica, con 54 hombres y 21 mujeres. Refirió la señorita Almanza que contaba con nombramiento del Departamento para laborar ocho horas y por ello recibiría un salario de tres pesos diarios, pagados por la administración subalterna del Timbre. Informaba también no haber recibido visita alguna del maestro misionero, una más de las obligaciones de dicho cargo. No obstante, para abril menciona que fue visitada por el C. Secretario del Departamento de Cultura Indígena con el fin de observar el funcionamiento de la escuela y la carencia de útiles. Era común que existiera una confusión entre los encargados de zona, pues desde enero a abril de 1924 el misionero a cargo era Javier Carranza; sin embargo, para mayo, la encargada de zona parece ser la Señorita Elena Torres, lo que resulta más lógico por ser ella la comisionada en Cuautla. Es plausible pensar que las condiciones en las que se enmarcó el funcionamiento de las escuelas rudimentarias diferían mucho de las acontecidas en 1924, pues la alianza realizada entre los antiguos jefes zapatistas –Genovevo de la O y Gildardo Magaña– propiciaron cierto beneplácito por parte del gobierno obregonista, que además fue respaldado por el reparto agrario en el estado de Morelos³⁰⁶ y que brindó cierta calma al

³⁰⁵ AHCSEP, caja 848, exp. Mpio. Casasano, 25 de enero de 1924, s/f.

³⁰⁶ Dichas concesiones hechas por el gobierno del general Obregón fueron ganadas por los veteranos zapatistas al respaldar su candidatura a la presidencia. Los primeros años de 1920-1923 gobernó en el estado suriano el doctor G. Parres, antiguo zapatista que gozaba de la simpatía del general de la O. Sus primeros actos políticos fueron encaminadas al reparto agrario valiéndole la simpatía de los pueblos y la enemistad de los antiguos hacendados. Edgar Damián Rojano García, *Las cenizas del zapatismo*, México, INEHRM, 2010, 191 pp.

estado, pues los principales jefes surianos colaboraron con el gobierno posrevolucionario.

Los documentos estudiados nos muestran un verdadero interés por parte de los funcionarios de la recién creada Secretaria de Educación, pues cuando uno de ellos realizó la visita a la escuelita de dicho municipio, la maestra Almanza reportaría el 25 de enero de 1925 recibir numerosos libros, consideramos, de la federación. Su informe de los materiales, mobiliario y útiles escolares con que contaba es el siguiente: 33 libros de 1er año, Lectura Nacional; 20 libros de segundo año; 18 de Historia Patria; 2 de industrias lucrativas; 2 de Gramática por Calleja; 32 silabarios; 25 pizarras; 1 pizarrón, 8 mesa-bancas, 1 silla, herramientas, 1 regadera, 2 cubetas, 2 rastrillos. Creo puede resultarnos inevitable no alegrarnos al conocer la cantidad de material y muebles con los que disponía la escuela de esta localidad, pues de todos los municipios hasta ahora revisados, fue la escuelita con mayor número de éstos.

La escuela de Cocoyoc, municipio de Yautepec, fue otra que pudo contar con mayor apoyo, pues la maestra misionera, Elena Torres, notificó en su carta del 20 de mayo de 1924 contar con el consentimiento y ayuda de los pobladores para ampliar la escuela, por lo que tan pronto los materiales lo permitieran, pasaría el maestro Martín Tagle a dirigir la obra.³⁰⁷ El hecho de que se contará con alguien que supervisara la construcción de un inmueble asignado propiamente para lo escolar, significaba ya una ventaja sobre otros pueblos. La comunidad proporcionaría material y trabajadores.

El primer formato enviado de noticia estadística, reportaba un número de 94 individuos de raza tlahuica. La matrícula escolar proporcionada por la maestra, María del Consuelo Escobar, para el turno matutino era de 72 niños con una asistencia media de 45 y para las clases nocturnas era de 21 adultos varones. Para el 23 de agosto de

³⁰⁷ AHCSEP, caja 848, exp. Mpio. Cocoyoc, 20 de mayo de 1924, s/f.

1924 la escuelita de Cocoyoc contó con una biblioteca y además gozó también de un auxiliar de maestra, pues para otoño del mismo año el ayudante municipal notificaba que la Señorita Enriqueta Escobar comenzaba a prestar sus servicios, como ayudante de la Directora María del Consuelo Escobar, iniciando el 2 de agosto. Es importante la información contenida en la carta que remite el ayudante municipal, pues se puede ver que el gobierno del municipio podía proponer a los maestros. Es claro que la función administrativa recaía en su totalidad en el Departamento, pero no todo lo designaba éste, ya que en la carta enviada el 9 de octubre por el ayudante municipal, Celestino Palacios, nos dice que el ayuntamiento propuso a la maestra.³⁰⁸ Las respuestas en los acuses de entrega de las noticias estadísticas no refieren alguna oposición al cargo de ayudantía y de dirección de la señorita Escobar, por lo que suponemos que el Departamento no tuvo objeción, considero que fue debido a que la población escolar matriculada era relativamente alta, pues en la última entrega de noticias proporcionada por la maestra, se disculpó de haber una baja en la asistencia por ser temporada de cosechas.

Para concluir el apartado, podemos decir que de los seis municipios presentados en dos de ellos los maestros rurales informaron tener población indígena, tomando como criterio el de raza y sobre todo el de lengua autóctona. Si tomamos en cuenta los censos poblacionales y lo referido por los maestros podemos señalar que la mayor parte de la población puede catalogarse como mestiza, sin embargo, la poca claridad sobre las categorías que caracterizan al indio, nos ponen de manifiesto lo movible de la población y el reacomodo que se hace del mismo termino después de la revolución. Así pues, la educación en Morelos pese a los objetivos de orientarla hacia los grupos indígenas, posiblemente haya tenido diferente destinatario.

³⁰⁸ AHCSEP, caja 848, exp. Mpio. Cocoyoc, 9 de octubre de 1924, s/f.

La educación rural fue bien acogida en el estado morelense a diferencia de otros estados, ya que la matrícula estudiantil siempre fue de una suma considerable y logró mantenerse, pues, como rescata el historiador Claude Fell en testimonio de Lauro Caloca, antecesor de Enrique Corona en el Departamento de Cultura Indígena, "...tuvo una acogida favorable e incluso entusiasta en las localidades donde no existe ya el problema de la tierra".³⁰⁹ Las fuerzas zapatistas habían logrado poner el dedo en la llaga al señalar sentidamente sus reclamos de tierra y ahora, de educación.

Las condiciones escolares de los municipios fueron similares, algunos ejemplos como Casasano contaron con la ventaja de ser visitado por un miembro del Departamento de Cultura Indígena, lo que le valió tener un número mayor de mobiliario y útiles. Sin embargo, podemos decir que todos los pueblos estudiados mostraron interés por parte de sus autoridades locales y de los vecinos en hacer funcionar sus escuelas. Incluso los municipios podían solicitar se abrieran los planteles.

La preocupación del Departamento de Cultura Indígena fue muy real, ya que según la información mostrada, se hizo presente durante todo el proceso escolar. La función centralizadora puede señalarse como satisfactoria, pues el Departamento se mantuvo informado desde la apertura de las Casas del Pueblo hasta el registro escolar informado mes con mes. Todos los maestros de los seis municipios presentados contaron con nombramiento de dicha dependencia. De igual forma notificaron recibir una paga de tres pesos diarios y ya no a la vieja usanza porfiriana, que era recibir remuneración con distinciones y dependiendo la escuela en la que se enseñase. En algunos casos, como el de la maestra de Amatlán, informaba saber que su paga la hacía la federación, pero la mayoría de los preceptores referían no saber quien pagaba su sueldo o decir que era la administración del Timbre en Cuautla. Sin duda, para los

³⁰⁹ Claude Fell, *op. cit.*, p. 227.

propios actores aún no quedaba del todo comprendida la federalización puesta en marcha, pero era claro que la ayuda para fomentar las Casas del Pueblo fue proporcionada por municipios, estados y federación. La administración corrió a cargo en su totalidad, de la federación, sin embargo, el municipio contaba con la capacidad de proponer a quién y en donde establecer escuelas.

Así comenzó a formarse la nueva escuela nacida de la Revolución, pues los terrenos dedicados a la enseñanza agrícola parecían valerles más puntos a los maestros que informaban contar con ellos. Sin duda, en Morelos la educación rural tuvo el objetivo de ayudar al campesino, incluso formar al nuevo campesino, éste tendría que ser el más beneficiado.

Cuadro 3: MATERIAL ESCOLAR EN CADA LOCALIDAD

| Localidad | Libros | Útiles | Mobiliario | Herramientas | Animales |
|-------------------|---|---|--|---------------------|-----------------|
| Amatitlán | 20 lecturas de Torres Quintero del estado. | 45 lápices 20 pizarritas 1 encerados, todos de la Federación. | 2 bancas del pueblo 9 pupitres del estado. | --- | --- |
| Tejalpa | 15 de Rébsamen de la Federación | 25 lápices 40 pizarritas 2 encerados todos de la Federación | 4 sillas 2 bancas 1 mesa todas de donación popular | --- | 6 gallinas |
| Coajomulco | 25 de Rébsamen de un particular | 30 lápices 23 pizarritas 2 encerados todos de la Federación. | 1 mesa de la Federación 4 vigas del municipio | --- | --- |
| Ocuituco | No reportó datos | --- | --- | --- | --- |
| Casasano | 35 silabarios 35 de primer año 28 segundo año 10 Historia Patria | ½ caja de gis | --- | --- | --- |
| Cocoyoc | No reportó datos. | --- | --- | --- | --- |

Fuente: Archivo Histórico y de Concentración de Secretaría de Educación Pública.

CONCLUSIONES

Los logros de nuestra investigación estribaron en identificar los distintos niveles en que pudimos separar, observar y caracterizar las distintas interrogantes del problema de estudio. Así, en un primer momento, propusimos la existencia de un nombrado proyecto educativo como parte del proyecto político y de las demandas surgidas del Ejército Libertador del Sur y su incidencia en la educación nacional, después, buscamos pasar a un segundo nivel del mismo problema que consistió en ver la participación que tuvieron los municipios de Morelos ante las medidas educativas rurales con la puesta en marcha de las Casas del Pueblo, emanadas de la Revolución.

Lo que alcanzamos a reconocer a lo largo del estudio puede ser descrito, también, en diferentes niveles, comenzando por mencionar que el denominado proyecto educativo zapatista no puede ser comprendido en su complejidad y autonomía de la legislación liberal, si no es dentro del proyecto político suriano, pues formó parte de un complejo ideario que incluía demandas de diferente índole, pero siempre arraigadas a una fuerte participación local. Hizo del pueblo su principal sostén y aliado, por lo que nos atrevemos a decir que todas sus demandas educativas provienen de las necesidades de los pueblos campesinos que lo acercan a un sentido popular y lo separan de las decisiones y propuestas de la clase intelectual y dirigente del Estado. Este nace de individuos avecindados y no de instituciones. Así, las demandas educativas deben ser necesariamente entendidas como parte de la forma de hacer política de los pueblos campesinos basadas en: municipio, compadrazgo, lazos familiares y autogobierno de su territorio. Los elementos de enseñanza en los cuales pudimos ver referencias a dichas formas políticas pueden expresarse en una incipiente pedagogía interesada en el problema agrario, en su propuesta de escuelas agrícolas y ligadas al estudio de su región, la educación indígena como prioridad, los comités de vigilancia de las escuelas

encabezados por vecinos de la localidad y por supuesto, en el papel que jugó el órgano administrador del Departamento de Justicia e Instrucción, que al igual que el Ejército Libertador del Sur, fungió solamente como coordinador de un autogobierno municipal, pero que a su vez, significó un esfuerzo por administrar un gobierno alterno netamente popular. Reconocemos también que dicho gobierno alterno fue sumamente delimitado por los tiempos en guerra.

Dentro del nombrado proyecto educativo zapatista podemos caracterizar sus propuestas alrededor de algunas categorías de educación liberal y a concepciones del antiguo régimen. Es decir, tomando la perspectiva de Francois Xavier Guerra, los valores difundidos por la Asociación para la Defensa de los principios Revolucionarios tuvieron la fuerte convicción de educar en la cultura cívica revolucionaria, formar ciudadanos partícipes con la comunidad y no privilegiando un Estado omnipotente y quizá abstracto. La relación de poder –gobierno- se concibe desde los municipios hacia la jefatura zapatista, las políticas se dirigen partiendo de abajo hacia arriba y viceversa, a diferencia del proyecto triunfante, el de los llamados “neoliberales”, término acuñado por Leopoldo Zea, para el grupo conformado por Obregón que dictó el rumbo de la política nacional y municipal proveniente de las instituciones federales. El valor de la comunidad, es decir priorizar el interés del pueblo sobre los intereses particulares fueron bandera enarbolada por el zapatismo y que se refrendó cuando estuvo más ligado a la vida del municipio, a partir de 1917; esto en comparación con el proyecto carrancista que privilegio los derechos individuales como en aquella polémica sobre la reforma al artículo tercero y, por otra parte, también en oposición a las medidas obregonistas que privilegiaron la participación del Estado en todo ámbito político. El zapatismo defendió una política a nivel más local, más incluyente y próxima a los pueblos.

Con respecto a las categorías liberales retomadas por los zapatistas para hacer política y educación, nos queda claro que si bien su proyecto no despega totalmente de las formas establecidas por el liberalismo y no existe en él una ideología que pueda ser caracterizada como radical y abstracta; apegándonos a la idea de Warman que expresa que las propuestas educativas como las políticas, en el caso de la revolución zapatista, fueron concretas, casos reales, gente con nombre y apellido, todos conocidos o recomendados, las categorías abstractas son difíciles de deducir, pero que en ello radica la principal peculiaridad de la revolución campesina y la explicación a sus medidas de gobierno. Comprendida a través de dicha perspectiva nos resultó sumamente enriquecedor conocer la parte concreta de la rebelión suriana. Que mejor muestra de ello que la relación cercana de Zapata y los maestros. Elementos de modernidad y tradición se conjugan en la revolución campesina del sur.

Buscamos aportar a la discusión historiográfica sobre si el Ejército Suriano tuvo alguna vez pretensiones de un gobierno nacional. Así, lo que podemos decir es que: esto dependió de la época a la que se alude, ya que como sabemos para 1915 se pretende una perspectiva de política nacional muy influenciada por la experiencia de la Convención Revolucionaria, también resulta cierto que, para fines de 1916 y 1917, las pretensiones circunscritas, en parte por los tiempos de guerra, fueron de tipo localista. Podemos señalar que de ninguna manera el gobierno ejercido en Morelos fue poco complejo, pero si meritorio por gozar de una fuerte simpatía y legitimidad al interior de los pueblos, además de agregar la no fácil tarea de administrar un gobierno en tiempo armados. No sólo fue guerra, también se hizo política dentro del estado de Morelos. Durante la gestión del Cuartel de Tlaltizapán hubo un proyecto político claro, con un objetivo de gobierno que desarrolló y creó los medios para sostener diferentes proyectos. En el

estado se reprodujo una administración con funciones de gobierno nacional a pequeña escala.

La intención educativa del Ejército Libertador fue empática al indigenismo y arraigada a los sectores populares que habían sido marginados por el avance del Estado moderno. Dicha intención indigenista parece definir todo el periodo educativo revolucionario, sin embargo, en el proyecto campesino, educativo y político; son las comunidades las que señalan sus necesidades, mostrando no ser aquéllos seres “incompletos” que suponían los gobiernos liberales, aunque posteriormente el gobierno posrevolucionario hiciera caso omiso de dicha premisa. Llegar a los lugares olvidados por el gobierno Nacional fue su objetivo, finalmente, la única política que conocían era la de sus propios municipios y a ella se apegaron para administrar su propio gobierno, aquella en donde los fuertes lazos comunales volvía imposible obviar las demandas de su población. La categoría liberal de municipio les dio herramientas de negociación ante las políticas gubernamentales, les propuso ejemplos de administración para su propio gobierno y así, defenderse de los cambios que atentaran contra dichos lazos que les impidieran seguir siendo campesinos.

El segundo nivel de análisis sobre nuestro problema de estudio tiene que ver con la incidencia en la educación posrevolucionaria del nombrado proyecto educativo del zapatismo.

Resulta un tanto difícil poder determinar si el referido proyecto zapatista en específico, pudo incidir o no dentro de la configuración de un modelo educativo moderno, al menos no de forma cuantificable. No se puede decir qué tanto resultó un proyecto autónomo que imprimió todas sus características dentro de la educación nacional. Sin embargo, considero que el actuar en conjunto de varios grupos revolucionarios y la idea de que la educación fue una demanda propia del sector campesino de la Revolución Mexicana,

nos permite sugerir una matizada injerencia de su propuesta, pues trajo a la mesa de negociación factores como la pérdida de la municipalización, la necesidad de privilegiar la educación en el campo y a sectores indígenas, así como la necesidad de un sistema educativo popular que fuera eficiente en una mayor apertura de escuelas para pequeños poblados y escuelas apegadas al campo. La irrupción del sector campesino en la escena política trajo consigo –o aceleró– el reconocimiento de sus demandas, de ellos mismos como sujetos integrantes de la nación y en el plano educativo delimitó las Casas del Pueblo, sus granjas agrícolas, y la prioridad educativa ya no fue la educación superior.

Intentamos indagar sobre la respuesta de las comunidades de Morelos dentro del nuevo modelo educativo posrevolucionario y la incidencia de las propuestas zapatistas en la configuración del sistema educativo nacional. Es ahí donde observamos dos puntos de especial interés que son: la parte de la municipalización, -discusión de la época y demanda zapatista-, y el tópico de la educación rural, traducido en las Casas del Pueblo y su granja escolar. Dentro de la relación del zapatismo con el Secretario de Educación Pública, observamos como Vasconcelos destacó la ayuda proporcionada por el ingeniero Peralta o Atl, ésta significó incluir en la educación indígena el elemento campesino al dotar a las escuelas de un terreno de siembra. Dicho elemento novedoso surgió como producto del proceso revolucionario y que no se hizo presente en el Porfiriato, a pesar de que reconocemos varias influencias en el secretario de educación, José Vasconcelos -una de ellas Atl-, la pedagogía de la acción tan en boga para la época, y por supuesto, su participación dentro del gabinete de Eulalio Gutiérrez como Secretario de Educación en el gobierno convencionista. Quizá, nos atrevemos a proponer, que alcanzamos a percibir que las características que definieron las posteriores políticas de enseñanza para el campo estuvieron mucho más apegadas a una concepción del campesino suriano y agrarista que a una representación campesina

ganadera en el norte. El importante elemento indígena-campesino, nuevo actor incluido a lo largo de toda la construcción del discurso educativo revolucionario, delimitará las políticas posteriores del Estado, sin embargo, la propuesta de las decisiones municipales quedaron aún más delimitadas por la federación.

La educación revolucionaria fue bien recibida al interior del estado suriano; compartimos la idea de que esto fue, en parte, debido a que otro tipo de demandas como la agraria habían sido medianamente resueltas por la Revolución. Sin embargo, también es cierto que el fuerte impulso educativo desvió del centro de atención a otros puntos exigidos por los grupos insurrectos. El eficiente sistema administrativo de la educación posrevolucionaria no dejó peticiones sin respuesta. Ahora los maestros y los municipios más alejados eran escuchados por una Secretaría que se encargaba de la administración de la enseñanza. Pese a esto, también estamos conscientes de que dicha virtud no fue gratuita. La revolución había puesto el dedo en la llaga de los rezagos del país.

Para cerrar nuestras consideraciones, queremos decir que este primer acercamiento al tema de la educación zapatista arrojó nuevas interrogantes, por ejemplo: en lo concerniente al magisterio, un interlocutor entre las voces del municipio y algunas estructuras políticas fueron los profesores; otro tema más está relacionado con indagar sobre la vida de los maestros, especialmente en aquéllos que participaron dentro de las filas del zapatismo o en épocas posteriores, los que se desempeñaron como misioneros o maestros rurales en las Casas del Pueblo, pues su vida fue tan interesante, como su participación dentro de la Revolución Mexicana.

Una puerta más de investigación queda abierta en el plano político del zapatismo, pues al indagar sobre el denominado proyecto educativo del Ejército suriano, nos llevó a comprender la vida del Cuartel General, órgano encargado de las decisiones políticas de las fuerzas de Zapata que no ha sido suficientemente abordado. Se trata de una veta

poco estudiada relacionada con el aspecto político y organizativo de dicha parte central. Por lo que esperamos también que este granito de arena con el que pretendemos contribuir a los estudios del zapatismo y de la educación rural, logre motivar a futuros colegas interesados y apasionados en la materia.

Referencias documentales y bibliográficas

Archivos

- Archivo General de la Nación
- Archivo Histórico de la UNAM
- Centro de Estudios de Historia de México CARSO
- Archivo Histórico y de Concentración de la SEP
- Archivo de la Palabra, INAH

Hemerografía

- *Diario de los Debates del Congreso Constituyente*, México, 1917, p. XXIII.
- *Diario Oficial*, órgano del gobierno provisional de la República Mexicana, México, tomo V, núm. 87, 14 abril de 1917, p. 414.
- *El Pueblo*, Distrito Federal, 26 de Diciembre de 1914, tomo I, núm.80, p. 1.
- *Periódico Oficial del Estado de Morelos*

Bibliografía

- Acevedo Rodrigo, Ariadna, “La ignorada cuestión del idioma: educación en los pueblos indígenas de Puebla, México (1876-1930)”, en María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga, *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, México, UNAM; IISUE, Bonilla Artigas, 2011, 525 pp.
- Acevedo Rodrigo, Ariadna, “Muchas escuelas y poco alfabeto: la educación rural en el Porfiriato, México, 1876-1910), en Alicia Civera Cerecedo, Juan Alfonseca Giner de los Ríos (coords.), et al., *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela en el campo latinoamericano siglos XIX-XX*, México, El Colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa, 2001, 534 pp.
- Acevedo Rodrigo, Ariadna, “Un espacio de autonomía local en el Pofiriato. Las escuelas sostenidas por los municipios y pueblos de la Sierra Norte de Puebla” en Sergio Miranda Pacheco (coord.), *Nación y municipio en México s. XIX y XX*, México, UNAM, 2012, 398 pp.
- Aguilar, José Antonio y Alberto Black, *Planeación escolar y formulación de proyectos*, México, Trillas, 1977, 305 pp.
- Amaya, Luis Fernando, *La Soberana Convención Revolucionaria, 1914-1916*, México, Editorial Trillas, 1966, 468pp.
- Annino, Antonio, “Ciudadanía “versus” gobernabilidad republicana en México. Los orígenes de un dilema”, en Hilda Sabato (coord.), *Ciudadanía política y formación de*

las naciones: perspectivas históricas de América Latina, México, El Colegio de México, 1999, 449 pp.

- Arnaut, Alberto, *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México, El Colegio de México, 1998, 352 pp.

- Ávila Espinosa, Felipe Arturo, *Los orígenes del zapatismo*, 1ª ed., México, El Colegio de México, UNAM, 2001, 332pp.

- Ávila Espinoza, Felipe Arturo, *El Pensamiento Económico, Político y Social de la Convención de Aguascalientes*, México, INEHRM, Instituto Cultural de Aguascalientes, 1991, 234pp.

- Ávila Espinoza, Felipe Arturo, “El Consejo Ejecutivo de la República y el proyecto de legislación estatal zapatista” en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, Vol. 16, documento 207, consulta en línea <http://www.iih.unam.mx/moderna/mapa.html>

- Ávila Sánchez, Héctor, *Aspectos históricos de la formación de regiones en el estado de Morelos*, 1ª edic., México, UNAM, 2002, 164 pp.

- Ávila Sánchez, Héctor, *La agricultura y la industria en la estructuración territorial de Morelos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, 2001, 79 pp.

- Bazant, Mílada, “Escuelas en pueblos, haciendas y rancherías mexiquenses, 1876-1910”, en Gonzalbo Aizpuru, Pilar (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996, 316 pp.

- Bazant, Mílada (coomp.), *Debate pedagógico durante el Porfiriato*, 1ª edic., México, El Caballito, SEP cultura, 1985, 157 pp.

- Bazant, Mílada, “El debate en torno a la educación especial para indígenas (1876-1911)”, en María de Lourdes Alvarado y Rolasina Ríos Zúñiga (coords.), *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, 1ª edic., México, UNAM, IISUE, Bonilla Artigas, 2011, 525 pp.

- Bazant, Mílada, “La educación de la mujer durante el Porfiriato”, en *La Educación en México Historia Regional. I Encuentro de Historia Regional del la Educación en México*, 1ª edic., México, Universidad Veracruzana, 1990, 188 pp.

- Bazant, Mílada, *En busca de la modernidad: procesos educativos en el Estado de México 1873-1912*, México, El Colegio Mexiquense, El Colegio de Michoacán, 2002, 349 pp.

- Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 2006, 297 pp.

- Castro, Pedro, “El movimiento de Agua Prieta: las presencias sin olvido”, en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, volumen 17, consultado el 27 de marzo de 2013, versión digital:
<http://www.historicas.unam.mx/moderna/ehmc/ehmc17/222.html>
- Chebvalier, Francois, *El levantamiento de Emiliano Zapata*, México, Centenario de Emiliano Zapata, cuadernos zapatistas, 1979, 21 pp.
- Crespo, Horacio, “Modernización económica y conflicto social. Los orígenes del zapatismo”, en Hernández Chávez, Alicia (coord.), *Zapatismo Origen e Historia*, 1ª edic., México, INEHRM, 2009, Colección Biblioteca INEHRM, 458 pp.
- Crespo, Horacio, *Modernización y conflicto social: la hacienda azucarera en el estado de Morelos, 1880-19134*, México, INEHRM, 2009, 459 pp.
- *Cuestionario de Instrucción, que deberá reunirse en esta capital el 1º de Diciembre de 1889*, México, Imprenta del Gobierno Federal, 1889, 22pp.
- *Diario Oficial, órgano del gobierno provisional de la República Mexicana*, México, tomo V, núm. 87, 14 de abril de 1917, p. 414.
- Díaz Soto y Gama, Antonio, *La revolución Agraria del Sur y Emiliano Zapata, su caudillo*, México, Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México, 1983, 293 pp.
- *División Territorial del Estado de Morelos de 1810 a 1995*, México, Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática, 1997, 155pp.
- *El Ejército Campesino del Sur*, México, CEHAM, 1982, p.
- Embriz Osorio, Arnulfo y Carlos González, Herrera, “La reforma agraria y la desaparición del latifundio en el Estado de Morelos 1916- 1927”, en Mentz von Brígida y Horacio Crespo, *Morelos: cinco siglos de historia regional*, 1ª ed., México, Centro de Estudios del Agrarismo en México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 1984, 464pp.
- s/a, *Emiliano Zapata. Derechos y obligaciones de los pueblos*, México, Comisión Nacional Editorial, PRI, s/f,
- Escalante Fernández, Carlos, “Educación, historia y región: la escala municipal”, en Martínez, Moctezuma Lucía y Antonio Padilla Arroyo coords., *Miradas a la historia regional de la educación*, 1ª edic., México, Miguel Ángel Porrúa, UAEM, 2006, 335 pp.
- Espejel, Laura, “El costo de la Guerra. La compañía papelera San Rafael y el Financiamiento zapatista” en Laura Espejel coord., *Emiliano Zapata, Antología*, 479 pp.
- Espejel, Laura, *El Cuartel General Zapatista 1914-15, Documentos del Fondo Emiliano Zapata del Archivo General de la Nación*, Vol. I, México, INAH, 1995.
- Estrada, Pedro, *Estadísticas del Estado de Morelos*, México, Cuadernos Históricos Morelenses, 2000, 80 pp.

- Falcón, Romana, “El arte de la petición: Rituales de obediencia y negociación, México, segunda mitad del siglo XIX, en *Hispanic American Historical Review*, 2006.
- Fell, Claude, *José Vasconcelos: Los años del águila*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas, 1989, 742 pp.
- Fell, Claude, “La creación del departamento de cultura indígena a raíz de la revolución mexicana” en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México, 1996, 316 pp.
- Gallardo Sánchez, Carlos, *Escuelas y maestros morelenses hasta el zapatismo*, México, H. Congreso del Estado de Morelos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Editorial La rana del sur, 2004, 141 pp.
- Galván Terrazas, Luz Elena, *Los maestros de ayer (Un estudio histórico sobre el magisterio: 1887-1940)*, México, la Casa Chata, 1981, 151 pp.
- Galván Terrazas, Luz Elena (coord.), *Miradas en torno a la educación de ayer*, 1ª edic., México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Universidad de Guadalajara, 1997, 277 pp.
- Galván Terrazas, Luz Elena, *Soledad compartida, una historia de maestros*, México, CIESAS, ediciones de la Casa Chata, 1991, 278 pp.
- Garciadiego, Javier, *Rudos contra científicos. La universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*, México, El Colegio de México, 1996, 438 pp.
- García Venegas, María del Carmen, *La Uniformidad de la educación primaria pública en los congresos nacionales de instrucción durante el Porfiriato*, México, 2000, p.135, (tesis de maestría en Historia Moderna y contemporánea, Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora).
- Gilly, Adolfo, *La revolución interrumpida*, México, ediciones “El Caballito”, 1974, 367 pp.
- Gómez Navas, Leonardo, “Bosquejo histórico de la política educativa”, en *La educación, historia, obstáculos, perspectivas*, 1ª edic., México, Editorial Nuestro tiempo, 1967, 195 pp.
- González Navarro, Moisés, “El Porfiriato. La vida social”, en Cosío Villegas Daniel, *Historia moderna de México*, vol. 4, México, Editorial Hermes, 1970.
- González Navarro, Moisés, *Estadísticas sociales del Porfiriato 1877-1910*, México, Secretaría de Economía, 1956, 243 pp.
- Granja Castro, Josefina, “Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México”, en *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, 2010.

- Guerra Francois, Xavier, *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, tomo I, México, FCE, 1988, 450 pp.
- Hermida Ruiz, Ángel J. (coomp.), *Primer Congreso Nacional de Instrucción 1889-1890*, México, SEP, 1975, 183 pp.
- Hernández Chávez, Alicia, *Anenecuilco Memoria y vida de un pueblo*, México, El Colegio de México, FCE, 1993, 192 pp.
- Hernández Chávez, Alicia, *Morelos: Historia Breve*, México, FCE, 2011, 261 pp.
- Holt Büttner, Elizabeth, *Evolución de las localidades en el Estado de Morelos según los censos de población (1900-1950)*, México, UNAM, 1962, 112 pp.
- Knight, Alan, “Los municipios, las patrias chicas y la Revolución Mexicana” en Sergio Miranda Pacheco (coord.), *Nación y municipio en México s. XIX y XX*, México, UNAM, 2012, 398 pp.
- Lira, Andrés, *Comunidades indígenas frente a la ciudad de México: Tenochtitlán y Tlatelolco: sus pueblos y barrios, 1812-1919*, México, El Colegio de México, El Colegio de Michoacán, 1983, 426 pp.
- López González, Valentín, *Historia de la educación superior en el estado de Morelos 1870-1953*, México, Gobierno del estado de Morelos, 1992, 182 pp.
- Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, Centro de Estudios Históricos, Colegio de México, 1999, 369 pp.
- Martínez Martínez, Héctor Omar, “Maestras Morelenses durante la Revolución 1910-1919”, ponencia presentada en XI Congreso de Investigación Educativa, recurso electrónico.
- Martínez Moctezuma, Lucía, “Educación en el campo durante el Porfiriato”, en *Pedagogía*, México, UPN, núm. 02, primavera-1995.
- Martínez Moctezuma, Lucía, “Educación para el trabajo: tres escuelas regionales de agricultura durante el Porfiriato”, en Galván Luz Elena coord., *Miradas en torno a la educación de ayer*, 1ª edic., México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Universidad de Guadalajara, 1997, 277 pp.
- Mendoza Ávila, Eusebio, *El politécnico, las leyes y los hombres. Reseña histórica y recopilación de la legislación educativa en México 1551-1974*, México, B. Costa- Amic editor, 1975, tomo IV.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias Educativas Oficiales en México, 1821-1911*, México, Editorial Porrúa, 1983, Tomo I, II.
- Mijangos Díaz, Eduardo, “Prefectos y ayuntamiento en Michoacán, dilemas de una relación política institucional” en Sergio Miranda Pacheco (coord.), *Nación y municipio en México s. XIX y XX*, México, UNAM, 2012, 398 pp.

- Miranda Pacheco, Sergio, “La hacienda municipal del Distrito Federal. Historia mínima de un conflicto secular, 1824-1929” en Sergio Miranda Pacheco (coord.), *Nación y municipio en México s. XIX y XX*, México, UNAM, 2012, 398 pp.
- Monroy Huitrón, Guadalupe, *Política educativa de la Revolución 1910-1940*, 1ª edic., México, SEP cultura, Cien de México, 1985, 175 pp.
- Munguía Espitia, Jorge, *Ideología, política y educación en el Porfiriato*, México, UAM, Departamento de relaciones sociales área de clases sociales y reproducción social, s/f, 61 pp.
- Ochoa Campos, Moisés, *La reforma Municipal*, México, Editorial Porrúa, 1979, 543 pp.
- Ornelas Hernández, Moisés, “La Universidad Nacional de México. Entre el antiguo régimen y la revolución 1910-1920” en Raúl Domínguez Martínez (coord.), *Historia general de la Universidad Nacional s. XX*, México, UNAM, 2012, 559 pp.
- Palacios, Guillermo, *La pluma y el arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción sociocultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*, El Colegio de México, 1999, 261 pp.
- Pani, Alberto J., *La instrucción rudimentaria en la República. Estudio presentado por vía de información al C. Ministro del Ramo*, México, Muller Hrnos., 1929, 35 pp.
- Quintanilla, Susana, “Cultura popular y escuela durante el Porfiriato”, en *La Educación en México Historia Regional, I Encuentro de Historia Regional de la Educación en México*, 1ª edic., México, Universidad Veracruzana, 1990, p. 86.
- Ramos Escandón, Carmen, *Planear para progresar: planes educativos en el México Nuevo 1820-1833*, México, UPN, 1994, 220 pp.
- Reina, Leticia, “Construcción de la ciudadanía a través del municipio indígena Oaxaca en el s. XIX y XX”, en Sergio Miranda Pacheco (coord.), *Nación y municipio en México s. XIX y XX*, México, UNAM, 2012, 398 pp.
- *Recopilación de Leyes y Decretos expedidos de enero a abril de 1917*, vol. 2, México, Imprenta Secretaría de Gobernación, 1917, 191 pp.
- Rockwell, Elsie, *Hacer escuela hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*, México, El Colegio de Michoacán, CIESAS, CINVESTAV, 2007, 406 pp.
- Rojano García, Edgar Damián, *Las cenizas del zapatismo*, México, INEHRM, 2010, 191 pp.
- Rueda Smithers, Salvador, “La dinámica del zapatismo, consideración para el estudio de la cotidianidad campesina en al área zapatista”, en Horacio Crespo coord., *Morelos*

cinco siglos de Historia regional, México, Centro de Estudios Históricos del Agrarismo en México, UAEM, 1984, 464 pp.

- Sierra, Justo, “Reformas legales a la educación primaria”, en Mílada Bazant (coomp.), *Debate pedagógico durante el Porfiriato*, 1ª edic., México, Ediciones El Caballito, SEP cultura, 1985, 157 pp.

- Soares Pellegrino, Gabriela, “La escuela elemental en el horizonte de las repúblicas de indios de Oaxaca en el siglo XIX”, en *El contacto entre cultura letrada e iletrada como vía no formal de transmisión de saberes en el siglo XIX mexicano*, en prensa.

- Sotelo Inclán, Jesús, *La escuela de Anenecuilco*, México, cuadernos zapatistas, 1979, 17 pp.

- Sotelo Inclán, Jesús, *Raíz y razón de Zapata*, México, CFE, 1970, 588 pp.

- Soto, Miguel E., “Precisiones sobre el reyismo. La oportunidad de Porfirio Díaz para dejar el poder.” en *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea en México*, volumen 7, documento 83, consultado en línea el 5 de septiembre de 2001, <http://www.historicas.unam.mx/moderna/ehmc/ehmc07/083.html>.

- Staples, Anne, “La educación indígena una deuda pendiente” en María de Lourdes Alvarado y Rosalina Ríos Zúñiga, *Grupos marginados de la educación (siglos XIX y XX)*, México, UNAM; IISUE, Bonilla Artigas, 2011, 525 pp.

- Staples, Anne, “Una falsa promesa: la educación indígena después de la independencia” en Pilar Gonzalbo Aizpuru (coord.), *Educación rural e indígena en Iberoamérica*, México, El Colegio de México, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1996, 316 pp.

- Tanck de Estrada, Dorothy, *Pueblos de indios y educación en el México Colonial*, México, El Colegio de México, 1999, 665 pp.

- Torres Quintero, Gregorio, *La Instrucción Rudimentaria en la República. Estudio presentado en el Primer Congreso Científico Mexicano*, México, Imp. del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, 1913, 77 pp.

- Vasconcelos, José, *La creación de la Secretaría de Educación Pública*, 1ª edic., México, INEHRM, 2011, 246 pp.

- Vaughan, Mary Kay, “El auge de la cultura de la palabra escrita en el siglo XIX mexicano” en ISCEEM, *Historia de la educación: perspectivas de análisis*, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 1991.

- Vaughan, Mary Kay, *Estado, clases sociales y educación en México*, tomo I, México, SEP, FCE, 1982, p. 65.

- Vázquez Knauth, Josefina de, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1ª edic., 1970, 2v.

- Velador Castañeda, Ascencion Edgar Oscar, *Educación Primaria durante el Porfiriato en la Ciudad de México*, México, 1985, 167p. (Tesis de Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México)
- Vera Estañol, Jorge, *Historia de la Revolución Mexicana, Orígenes y resultados*. México, Editorial Porrúa, 1983, 797 pp.
- Warman, Arturo, “El proyecto político del zapatismo”, en Friedrich Katz, *Reuelta, Rebelión y revolución, la luchar rural en México del siglo XVI al siglo XX*, México, Era, 1988, 589 pp.
- Warman, Arturo, *Y venimos a contradecir: los campesinos de Morelos y el estado nacional*, 1ª ed., México, Centro de Investigaciones Superiores del INAH, ediciones de la Casa Chata, 351 pp.
- Womack, John, *Zapata y la Revolución Mexicana*, México, siglo XXI, 2006, 443 pp.
- Zea, Leopoldo, *Del Liberalismo a la Revolución en la educación mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, 1963, 205 pp.