



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**LA ESCUELA FRANCISCO I. MADERO. ESTUDIO
DE CASO DE UN PROYECTO EDUCATIVO EN UNA
ZONA MARGINADA DE LA CIUDAD DE MÉXICO
(1921-1934)**

TESIS

que presenta

ALEJANDRO TOVAR CABRERA

para obtener el título de

LICENCIADO EN HISTORIA

ASESOR

MTRA. GRACIELA GAYTÁN HERRERA

SANTA CRUZ ACATLÁN, NAUCALPAN, ESTADO DE MÉXICO, MARZO DE 2019



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.

AGRADECIMIENTOS

Esta obra no la hubiera podido lograr, sin el apoyo de varias personas que me han acompañado durante su realización.

Quiero agradecer principalmente a mis padres Federico y Rosa Martha, por haber impulsado mi formación académica y mi educación desde que tengo memoria. Toda la vida han sido un ejemplo para mi y mi éxito profesional siempre estará basado en su amor y enseñanzas.

Agradezco también a mi hermano Juan Manuel y a mi gemela Mariana, porque nunca me han abandonado y siempre me han motivado a seguir creciendo personal y académicamente. Mi vida no sería lo mismo sin ustedes, los quiero mucho.

Mención aparte merece Aisha Gómez Cruz, la mujer más encantadora que existe. Gracias por ayudarme en cada página, por impulsarme a seguir desarrollándome, por ser mi motor para escribir y por amarme incondicionalmente. Sé que esta obra, es el comienzo de una vida llena de éxito para los dos.

Este trabajo nunca se hubiera empezado, sin la gran amistad que tengo con Azael Durán. Nunca me arrepentiré de haber seguido tus pasos en la travesía de estudiar Historia en Acatlán. Tengo una profunda admiración hacia ti y agradezco infinitamente la amistad que tenemos.

El agradecimiento también va para Axel Trujillo, Omar Romero y Alejandro Lara, mis amigos entrañables con quienes he crecido y madurado. Mi educación no sería la misma si no me hubiera cruzado con personas tan increíbles como ustedes.

También quiero hacer una mención de gratitud para Rubí Alcántar, por haberme acompañado en el tramo final de esta investigación. Tú me motivaste a terminar en todo momento y me enseñaste que no es necesario un título profesional, para ser una persona admirable y talentosa.

Gracias también a mis abuelitos Martis y Emiliano, así como a mis primos Ernesto, Rodrigo y a la familia Cabrera. Todos ustedes me han enseñado el valor de la familia y me han apoyado con un cariño inigualable.

Quiero agradecer también a mi asesora Graciela Gaytán, por haber dedicado tanto tiempo y conocimiento para este trabajo. Desde hace mucho supe, que usted era la persona más preparada para dirigirme y afortunadamente tuve la dicha de contar con su respaldo en todo momento.

Gracias también a José Cázares, por haberme brindado una amistad inigualable y por haber sido mi guía a lo largo de la carrera. Estoy convencido de que hacen falta personas como tú, para que el mundo sea más humano y la educación tenga una mejor organización.

Gracias también a mis profesores y a mis sinodales Martha Loyo, Laura Edith, Gilberto Urbina y Ricardo Govantes; por ser un cimiento básico en mi formación académica.

Por último, pero no menos importante, quiero agradecer a todas aquellas instituciones que han sido pieza clave en mi formación académica y profesional. Esto no se hubiera podido lograr sin el apoyo de la Escuela Nacional Preparatoria, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, el Museo Nacional de la Revolución, el Museo del Objeto del Objeto, el Instituto Mora y el Tecnológico de Monterrey.

Estoy consciente de que me faltaron muchos nombres en esta lista, pero sin duda, estoy agradecido con cada una de las personas que me han acompañado a lo largo de mi vida universitaria.

ÍNDICE

Introducción	4
 Capítulo 1. <i>La Bolsa</i>. Un barrio marginado en la ciudad de México	14
1.1 El Fraccionamiento de colonias en la ciudad de México	15
1.2 Los primeros asentamientos en el noroeste de la ciudad de México	18
1.3 La creación de un nuevo barrio: <i>La Bolsa</i>	23
1.4 El barrio de <i>La Bolsa</i> . Un espacio marginado en medio de la ciudad	27
1.5 Las voces del arrabal	30
1.6 Los prejuicios de habitar un barrio marginal	35
 Capítulo 2. Instrucción e Institución	43
2.1 El inicio de la centralización educativa	44
2.2 La transición educativa del Porfiriato al Maderismo	47
2.3 El sello de Victoriano Huerta: cultura militar en la educación escolar	50
2.4 La guerra civil y los primeros pasos de Carranza	52
2.5 La Constitución y las nuevas leyes	56
2.6 El Ayuntamiento ante la educación constitucionalista	59
2.7 La llegada del grupo sonorense y el impulso educativo de Vasoncelos	62
2.8 La creación de la Secretaría de Educación Pública	66
2.9 La reconstrucción educativa	70
 Capítulo 3. La Escuela Francisco I. Madero	76
3.1 La creación de una idea	79
3.3 Los primeros años de la Escuela Madero (1921-1924)	84
3.3 El esplendor educativo (1925-1929)	92
3.4 La materialización de objetivos (1930-1934)	101
 Conclusión	106
Bibliografía	114

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Aproximaciones de la historia urbana

No ha pasado mucho tiempo desde que cambié mi lugar de residencia. Fue un cambio notorio, pues mi familia prefirió mudarse a la colonia Santa María la Ribera, una de las zonas más pobladas de la Ciudad de México. Desde un principio me asombraron los contrastes sociales que se encerraban en la colonia, la gentrificación¹ había actuado en favor de los nuevos inquilinos y los procesos de transformación urbana sedujeron mi atención. Mi curiosidad se multiplicó conforme conocí las ventajas de la multidisciplinariedad y mi panorama se amplió cuando logré observar la modificación del espacio urbano, desde una perspectiva y metodología histórica.

Desde finales del siglo XIX, los historiadores han discutido y reflexionado sobre la metodología que otorga el carácter científico a la disciplina. Este embrollo no se ha resuelto con facilidad, pues no sólo es necesario obtener el conocimiento científico, sino que se debe probar su validez según los criterios epistemológicos y elaborando un discurso que argumente en favor de las aseveraciones. Bajo este supuesto, el estudio de la Historia no puede ser resuelto de la misma forma en que se investigan otras áreas de estudio, como la física, donde su objeto de estudio se define a partir de leyes de aplicación universal.

A diferencia de las ciencias exactas, el objeto final de la investigación histórica, es el accionar del hombre en sociedad. El problema es que, de un hecho social, nada es predecible ni calculable con precisión. En la actualidad, para fortalecer los discursos historiográficos y mantener una lógica en los argumentos, la Historia se

¹ El término gentrificación, en el sentido que actualmente lo conocemos, se refiere a la sustitución de la población y el encarecimiento de algunos sectores urbanos. Surgió en la década de los sesenta, a través de un estudio de Ruth Glass, quien lo utilizó para enunciar la ocupación de algunos barrios obreros, próximos al centro de Londres, por nuevos miembros de clase media que rehabilitaban la deteriorada edificación residencial y, con esto, subían los precios de la vivienda y provocaban la expulsión de las clases obreras que originalmente habían ocupado el sector. Para mayor información, puede consultarse a Iván Díaz en *La gentrificación en la cambiante estructura socioespacial de la ciudad*, México, UNAM, 2013, pp. 742-798, en <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1030.htm>, [consultado el 12 de septiembre de 2018].

auxilia metodológicamente de ciencias análogas como la Sociología, la Economía, la Antropología y la Lingüística. Estos complementos han sido primordiales para diseñar proyectos de investigación interdisciplinaria, mismos que nutren la complejidad del tiempo social y retroalimentan a la disciplina histórica; ya que ayudan a comprender el presente y mejoran la comprensión del pasado.

Durante la segunda mitad del siglo XX, en Francia y en Estados Unidos surgió un fuerte interés por generar una nueva metodología que combinara los esfuerzos teóricos del urbanismo e impactara en el entendimiento y reflexión de la Historia. Estas disposiciones se configuraron con base en tres propósitos: ahondar en el pensamiento de la importancia histórica de la ciudad; examinar el vínculo de las instituciones con la historia social, más allá del panorama político; y perfeccionar el vocabulario historiográfico para exponer en una síntesis coherente, la integración de la historia urbana en la historia general.

Con este ímpetu, los historiadores urbanos han realizado trabajos en donde no hay cabida para algunos supuestos, como el de que la ciudad es tan sólo el marco de la vida social, o mucho menos para los reduccionistas que confunden a la historia urbana con la historia de la arquitectura. En este nuevo panorama, la ciudad se convierte en un objeto de estudio y se entiende como un sistema independiente; en consecuencia, la investigación se ve obligada a hacer un análisis de las relaciones e interacciones entre sus elementos.

Iniciada la década de los ochenta, la historia urbana ayudó a explorar nuevos elementos y observó, en menor escala, las jurisdicciones territoriales que emanaban de las metrópolis. De acuerdo con las propuestas de Louis Wirth, investigador norteamericano y miembro de la escuela de Chicago, existen una serie de factores significativos que deben ser estudiados para comprender la evolución de una ciudad.² Entre estos factores se involucran la densidad, los valores hipotecarios, la salubridad, la educación, el estatuto social, las

² Louis Wirth, "El urbanismo como modo de vida", en *American Journal of Sociology*, vol. XLIV, no. 1, Estados Unidos, Universidad de Chicago, 1938, 24 pp.

costumbres, los gustos, las preferencias y los prejuicios, entre otros aspectos determinantes.

Por otra parte, algunos historiadores franceses comenzaron a realizar varios trabajos, en los cuales el tema del barrio popular u obrero aparecía como el objeto central del estudio y como un marco que permitía aproximarse a las formas de vida y cotidianeidad de las clases populares. Se trató de investigaciones realizadas desde una perspectiva global del barrio, pero que pretendían explicar los aspectos espaciales, institucionales, culturales y familiares que construyen las identidades sociales al interior del mismo. Si bien es cierto que la presente investigación se construyó de manera ecléctica, puedo reconocer que los trabajos de historiadores urbanos franceses, motivaron en gran medida el rumbo teórico y metodológico de mi tesis, mismo que se irá desglosando a lo largo de las siguientes páginas.

Una escuela primaria en *La Bolsa*

Originalmente, cuando tuve que decidir el tema de mi investigación, me encontraba bastante indeciso sobre el tópico específico que quería desarrollar. Estaba seguro que buscaba algo relacionado con el impulso educativo, pero también estaba convencido de que no quería centrar mi trabajo alrededor de propuestas o discusiones sobre la Historia de la educación. Por otra parte, la transformación y el desarrollo de la Ciudad de México acaparaba mi curiosidad y bastó con la orientación por parte de mi asesora, para enfocarme en algo particular: un estudio de caso que problematizara sobre el devenir de una parte de la ciudad.

En el último tercio del siglo XIX, la ciudad de México experimentó un proceso acelerado de crecimiento urbano. En este periodo, se autorizó la creación de nuevas colonias en la capital, dando paso a una fiebre de fraccionamiento de terrenos que se prolongó durante todo el Porfiriato. A pesar de que la expansión urbana se evidenció en todos los rincones de la ciudad, ésta no fue uniforme ni mucho menos homogénea, originando la creación de fraccionamientos y asentamientos en desigualdad de condiciones; este fenómeno se acentuó

principalmente en la zona nororiente de la ciudad, en donde se establecieron algunos de los barrios con mayores carencias de servicios públicos.

El barrio de *La Bolsa*, fue un asentamiento que se formó a través de un proceso de segregación urbana. El poblamiento de *La Bolsa* surgió en 1893, a raíz del fraccionamiento de un terreno en el sector nororiente de la capital.³ Desde un principio el lugar se caracterizó por la poca atención que recibía por parte de las instancias gubernamentales, así como por la mala fama que se le atribuía en la prensa. No era para menos, pues de acuerdo con diferentes fuentes, el lugar conformaba un verdadero foco de insalubridad, nula higiene, inseguridad y privación de servicios públicos, condiciones que hacían de *La Bolsa* un espacio semiurbano dentro de la capital.

Una vez que se apaciguó el conflicto de la Revolución Mexicana, las autoridades gubernamentales, acompañadas por el ímpetu educador que abanderó José Vasconcelos, buscaron una alternativa para mejorar las condiciones de vida de los vecindarios más pobres y marginados de la urbe. Esta coyuntura no se orquestó como un episodio aislado, pues sólo hay que recordar que uno de los saldos positivos de la Revolución Mexicana, fue mostrar la urgencia por extender la educación escolar en todos los rincones del país. Para los gobiernos posrevolucionarios la escuela se perfiló como el espacio idóneo para forjar la cultura nacional, civilizar a la población, crear lealtades a la patria, modernizar al país y, sobre todo, organizar la reconstrucción nacional tras un largo periodo bélico.

Aunque en la ciudad de México muchas escuelas fueron construidas y remodeladas a partir de 1920, un proyecto particular fue el que encabezó la Escuela Primaria Francisco I. Madero. La creación de este centro educativo se concibió como un proyecto piloto en donde las autoridades escolares en conjunto con los funcionarios gubernamentales, articularon un programa pedagógico que pretendía solucionar los diferentes problemas que enfrentaban los vecinos de los

³ Actualmente, esta delimitación forma parte de la colonia Morelos, ubicada en la delegación Cuauhtémoc dentro de la Ciudad de México.

asentamientos marginados. Debido a la pésima reputación que ostentaba el barrio de *La Bolsa*, así como los altos índices de inseguridad y analfabetismo que se presentaban en el vecindario, esta demarcación fue elegida para albergar a la primaria Madero.

En otras palabras, la escuela Madero surgió como una propuesta educativa con un plan de estudios especial; pretendía ser un proyecto ejemplar al mismo tiempo que un ensayo escolar; un lugar institucionalizado que albergaría con igual importancia la instrucción primaria y la capacitación agrícola e industrial; un modelo educativo que atendería y regularizaría las necesidades económicas de sus alumnos, a través de actividades productivas. La creación de este centro no sólo buscaba resolver la pobreza que imperaba entre los habitantes de *La Bolsa*, sino que también quería convertirse en una empresa que transformara el entorno marginal de todo un vecindario; un centro educativo que funcionaría como catalizador de la modernidad y de la infraestructura urbana.

Desde su apertura, la primaria Madero mantuvo un objetivo central muy concreto: atender las necesidades cívicas, higiénicas, salubres y sociales que enfrentaban los estudiantes y sus familiares. Con base en esto, el presente trabajo analiza los factores que interactuaron con la escuela y propiciaron la transformación del barrio. Bajo esta última premisa, parto de la idea de que la comunidad escolar (entiéndase: alumnos, padres de familia, vecinos y maestros) fueron actores sociales que mantuvieron una interacción multidimensional con las instituciones gubernamentales, las políticas públicas, la economía, la sociedad y el espacio que los rodeaba.

El trabajo de investigación

Mi primer acercamiento con la Escuela Francisco I. Madero surgió con la lectura de un libro homónimo publicado en 1942; un breve recuento del accionar de la primaria durante sus primeros veinte años de funcionamiento. La redacción del libro estuvo a cargo del entonces director de la primaria, José Ávila Garibay, mismo que describe la fundación de la escuela y enumera las dificultades a las que tuvieron que hacer frente. Esta publicación dio la pauta para que emprendiera

la búsqueda de otras fuentes y constatará que, en efecto, la primaria Madero se trataba de un proyecto educativo sólido y no simplemente de una percepción idealizada, narrada por el director Garibay.

La investigación de fuentes en el fondo del Ayuntamiento del Archivo Histórico del Distrito Federal (AHDF), así como en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP) y la consulta de prensa y revistas de la época, me permitieron valorar la importancia de la escuela y comprender que esta empresa se desarrolló gracias a la amplia participación de todos los actores involucrados (autoridades gubernamentales, directivos, alumnos, padres de familia, trabajadores y vecinos). De esta forma consolidaron e hicieron realidad las aspiraciones iniciales del ensayo escolar, impulsando el desarrollo urbano del barrio de *la Bolsa* y generando un progreso en la integración al espacio urbano.

En otras palabras, considero que la escuela Madero materializó los objetivos planteados y cimentó en la educación la posibilidad de un cambio social y urbano. La información documental presentada, me permite valorar que estos alcances los consiguió a lo largo de un proceso que comenzó con la fundación del plantel en 1921, y concluyeron antes de que comenzará la gestión cardenista en 1934. Si bien es cierto que después de 1934 la escuela Madero continuó influyendo en el desarrollo del barrio, consideré ponerle fin a la temporalidad de mi investigación en esta fecha, ya que una vez iniciada la gestión cardenista, el impacto de la primaria fue mucho menor; sumado a que hubo ciertos cambios en las administraciones escolares y gubernamentales que modificaron los objetivos para los que se fundó la primaria Madero.

En resumen, la presente investigación es un estudio de caso que analiza los alcances que mantuvieron las políticas públicas y los programas educativos en las zonas marginadas de la Ciudad de México durante la posrevolución. Más específicamente, este trabajo cuestiona la interacción que mantuvieron distintos actores y factores, con el desarrollo urbano del barrio de *La Bolsa*. Para conseguir dicho objetivo, este trabajo se enfoca en el barrio de *La Bolsa* y su finalidad es

problematizar acerca del desarrollo e importancia de la Escuela Francisco I. Madero entre 1921 y 1934.

Marco metodológico

Agustín Escolano Benito es un historiador español que ha realizado distintos trabajos sobre historia de la educación; él fue mi primera referencia metodológica y su trabajo *Tiempos y Espacios para la escuela*⁴ me permitió repensar la historia y el desarrollo urbano desde otra perspectiva. Gracias a las aportaciones de Escolano, descubrí nuevas preguntas y miradas en el estudio histórico de la educación. Inmediatamente llamaron mi atención los términos de “espacio escolar” y “cultura escolar”, conceptos que buscan revalorar el significado que se les ha dado a los recintos educativos y priorizan la interacción que mantienen estos centros con la sociedad, las instituciones y el barrio que los circunda.

Conforme fui profundizando en el tema, exploré nuevas propuestas historiográficas y me adentré en los estudios y debates que han problematizado sobre la educación primaria del siglo XX mexicano. Un libro que fungió como pieza clave para el desarrollo de mi trabajo y que a la postre se convirtió en el fundamento metodológico del mismo, es el que realizó María Eugenia Chaoul Pereyra en su obra *Entre la esperanza de cambio y la continuidad de la vida*.⁵ Pese a que la estructura de mi trabajo no me permite seguir de forma idéntica la metodología de Chaoul Pereyra, sí encontré las herramientas necesarias para darle sustento y argumentación a mi tesis.

A lo largo de mi trabajo, identifiqué el espacio escolar y la subsecuente transformación barrial, como una construcción sociohistórica que actúa dentro de los márgenes dictados por los organismos gubernamentales, pero que engloba características particulares que lo convierten en un lugar con identidad propia. De esta forma, la escuela deja de ser un organismo que se somete a las prácticas

⁴ Agustín Escolano, *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, España, Editorial Nueva, 2000, 169 pp.

⁵ María Eugenia Chaoul Pereyra, *Entre la esperanza de cambio y la continuidad de la vida. El espacio de las escuelas primarias nacionales en la ciudad de México, 1891-1919*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora/ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2014, 231 pp.

institucionales y se concibe como un lugar que interactúa de forma independiente con diferentes actores políticos, institucionales y sociales. Dicho de otro modo, la escuela se encuentra delimitada por un barrio con el que interactúa y mantiene relaciones con la comunidad escolar, las instituciones locales, la economía, las políticas gubernamentales y la transformación del espacio.

Bajo esta perspectiva logré llevar a cabo mi investigación, pues la corroboración y crítica de fuentes me permitió cotejar las expectativas y realidades a las que se enfrentó la escuela Madero, así como ahondar en la interacción que mantuvo con el Ayuntamiento de México, con la Secretaría de Educación Pública y con el barrio de *la Bolsa*. Para darle sustento a todo mi trabajo, analizo diferentes discursos y oficios emitidos por las instituciones oficiales. Del mismo modo, hago una crítica de los testimonios generados por los habitantes del barrio de *La Bolsa* y me auxilio de las fuentes generadas por la prensa escrita.

La estructura de la investigación

Para llevar a cabo mi objetivo, he dividido mi trabajo en tres capítulos que buscan apuntalar a un mismo fin. En el primero de ellos, analizo el surgimiento de la colonia de *La Bolsa* durante el proceso de expansión de la ciudad porfiriana. *La Bolsa* fue un barrio que se trazó y desarrolló entre los límites de las disposiciones oficiales y las prácticas informales, por lo que, a lo largo del capítulo identifiqué aquellas particularidades que le dieron identidad y vida al vecindario. Este apartado es una interpretación que se articuló desde distintos puntos de vista, confrontando las investigaciones realizadas por la academia histórica, con los dictámenes institucionales, los oficios gubernamentales, los informes vecinales y la prensa y literatura de época. Es de vital importancia conocer a *La Bolsa*, pues representa el marco espacial de mi investigación y el núcleo de vida de mi estudio de caso.

En el segundo capítulo desmenuzo el panorama educativo y el escenario gubernamental. Mientras que en el primer capítulo se protagonizó la esencia de *La Bolsa*, en el segundo se plantea un contexto político e institucional. El eje conductor de este capítulo son las políticas educativas que se implementaron en el

porfiriato, y su progresiva transformación hacia un proyecto revolucionario. Para comprender la naturaleza del devenir educativo en la ciudad de México, es necesario correlacionarlo con las administraciones gubernamentales que dominaron, tanto en el ámbito local como federal. Gracias a este capítulo se puede dar un seguimiento a mi estudio de caso, ya que dota de sentido a las redes clientelares, a los programas educativos y al impulso por modernizar la ciudad durante la posrevolución.

En el tercer y último capítulo desarrollo un estudio de caso. En este apartado se explica la creación y el desarrollo de la escuela Francisco I. Madero, durante sus primeros años de funcionamiento. Es un análisis minucioso en donde convergen el desarrollo de la primaria y su interacción con la cotidianeidad del barrio y la identidad de *La Bolsa*. A lo largo de este capítulo se detallan las actividades escolares y se ahonda en la relación que mantuvo la escuela con las instancias gubernamentales, la Secretaría de Educación Pública, el devenir de *La Bolsa* y el impacto social en el entorno urbano. Este capítulo es una evidencia de testimonios, es la presentación final de un largo trabajo de archivo y hemerografía; así como la concatenación de las aristas expuestas en los capítulos anteriores. Lo cual me ha permitido analizar este estudio de caso de una escuela en un espacio marginado de la ciudad de México.

CAPÍTULO 1

***La Bolsa.* Un barrio marginado en la Ciudad de México**

LA BOLSA. UN BARRIO MARGINADO EN LA CIUDAD DE MÉXICO

1.1 El fraccionamiento de colonias en la ciudad de México

En la primera mitad del siglo XIX, el trazo urbano de la Ciudad de México no superaba los límites territoriales del Distrito Federal. Por aquél entonces, la urbe se desarrollaba alrededor del actual Centro Histórico⁶ y la Plaza de la Constitución funcionaba como el corazón del gobierno, del comercio y de la cultura capitalina. En términos generales, el espacio que conformaba la Ciudad de México se podía considerar como una continuación de la estructura colonial e inclusive prehispánica.

Por otra parte, la economía de la capital, junto con la red de transportes y los patrones de propiedad, no sufrieron una brusca alteración hasta 1859, año en que se promulgaron las Leyes de Reforma y se decretó la desamortización de los bienes de la iglesia y de numerosas corporaciones.⁷ A partir de entonces se desencadenó un proceso urbano que buscó esparcir el núcleo poblacional que se asentaba en la ciudad, por lo que se abrieron nuevas oportunidades de desarrollo habitacional y se consideraron los espacios periféricos para la planificación urbana de la ciudad.⁸

De acuerdo con la historiadora María Dolores Morales, entre 1859 y 1910 el área de la ciudad se multiplicó por 4.7 veces y pasó de 8.5 km² a 40.5 km²; mientras que la población aumentó 2.3 veces, pasando de 200 mil habitantes a 471 mil.⁹ Estas cifras son un reflejo de lo que diversos investigadores consideran la primera gran expansión de la Ciudad de México.¹⁰

⁶ Para fines del presente trabajo, me refiero al Centro Histórico como el espacio territorial que actualmente se encuentra dentro de los límites de la Colonia Centro, en la Ciudad de México.

⁷ Robert Kemper y Anya P. Royce, "La urbanización mexicana desde 1821: Un enfoque macrohistórico", en *Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. II, México, COLMICH, verano 1981, p.21.

⁸ Kemper profundiza sobre este proceso de expansión urbana, *Ídem*.

⁹ María Dolores Morales, "La expansión de la Ciudad de México en el siglo XIX. El caso de los fraccionamientos", en Alejandra Moreno Toscano (coord.), *Ciudad de México. Ensayo de reconstrucción de una historia*, México, SEP-INAH, 1978, p.81.

¹⁰ Este proceso de crecimiento urbano, no es producto únicamente de la desamortización de bienes eclesiásticos y corporativos. Si bien es cierto que las Leyes de Reforma fueron un incentivo, otra multiplicidad de factores se combinaron para consolidar el proceso. Tal es el caso del

Durante este proceso aparecieron notables diferencias en las características que asumió la urbanización y en la logística que determinó las distintas inversiones. Por un lado, se tienen los sectores sureños y ponientes de la ciudad, donde la urbanización se presentó de forma rápida y gracias a las relaciones que entablaron los grupos acaudalados y la clase política dominante; otro factor importante fueron los compadrazgos y los intereses de las compañías internacionales, principalmente aquellas que instalaban las redes de ferrocarriles, tranvías y comunicaciones. En contraparte, con lo que respecta al lado norte y oriente de la ciudad, la colonización se propagó de una forma más lenta y problemática; esto se debió en gran parte a la naturaleza geográfica de la zona, ya que los factores topográficos y ecológicos resultaron una inversión arriesgada y poco atractiva para los especuladores.¹¹

La fiebre por fraccionar terrenos se desató para la segunda mitad del siglo XIX y con ello aparecieron las irregularidades como una práctica constante. En repetidas ocasiones y con mayor frecuencia en los terrenos de bajo costo, se fraccionaron parcelas sin consultar a las autoridades municipales sobre la obtención de los permisos correspondientes, dando como resultado la aparición de asentamientos en “sitios insalubres, sin pavimento, sin atarjeas, sin condiciones de vida dignas y que llevan el indebido título de colonias, pero que no poseen de éstas sino el nombre y no alguna de sus condiciones”.¹² En otras palabras, esta anomalía generaba que los propietarios de los lotes, así como los fraccionadores, vendieran los terrenos sin preocuparse de que éstos contaran con servicios básicos, tales como agua potable, drenaje o alumbrado.

Como es de suponerse, no fueron pocas las dificultades enfrentadas por las autoridades gubernamentales durante este periodo. El hecho de que algunas

desarrollo de las comunicaciones (como los telégrafos y los ferrocarriles); el progreso de una incipiente industria en la ciudad y sus alrededores; la centralización del poder en la capital; y todo un conjunto de elementos de diversa índole que desataron el crecimiento demográfico y superficial de la ciudad.

¹¹ Ernesto Aréchiga Córdoba, *Tepito: del antiguo barrio de indios al arrabal, 1868-1929. Historia de una urbanización inacabada*, México, Ediciones Uníos, 2003, p. 134.

¹² *Colonias de la Municipalidad de México y en el Distrito Federal*, en Archivo Histórico del Distrito Federal (en adelante AHDF), Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Colonias, vol. 520, exp. 36, 1894, f. 1.

colonias se fundaran sin autorización jurídica-administrativa, sumada a la insuficiencia de recursos, suscitó que la instalación de los servicios públicos en la ciudad fuera dispareja e insuficiente.¹³ Estas deficiencias originaron la creación de espacios habitacionales segregados del desarrollo urbano regular, y se mantuvieron en esa condición por un largo tiempo, por lo menos hasta la tercera década del siglo XX.

Pero las irregularidades en los fraccionamientos no fueron el único inconveniente en esta fiebre expansionista, sino que los problemas también emanaban desde las mismas instancias gubernamentales y la falta de comunicación existente entre ellas. A pesar de que en 1875 se estableció un *Reglamento Para la Formación de Colonias*, nunca quedaron esclarecidas las condiciones exigidas y por ende se produjeron múltiples diferencias entre los contratos estipulados para la formación de cada una.¹⁴

El *Reglamento* fue una iniciativa de la Comisión de Obras Públicas, que aprobó el Cabildo el 24 de octubre de 1875 y que pretendía regular todo proyecto que se fraccionara dentro de la municipalidad de México. De acuerdo con la investigación de Jorge Humberto Jiménez, la normatividad estipulaba que las disposiciones para la formación de colonias, debían seguir las bases que habían sido aprobadas para la fundación de la colonia Santa María la Ribera en 1861. Así mismo, el reglamento mencionaba que algunos puntos deberían ser discutidos y aclarados personalmente con el Ayuntamiento y la Comisión de Obras Públicas, una vez que se presentara un nuevo proyecto de fraccionamiento.¹⁵

Debido a lo mencionado en el párrafo anterior, la reglamentación de 1875 no resultaba clara en lo absoluto e inclusive parecería contradictoria en algunos puntos. Me llama la atención que los preceptos suponían un compromiso por parte de las autoridades gubernamentales para atender las necesidades que

¹³ Erica Berra Stoppa, *La expansión de la ciudad de México y los conflictos urbanos: 1900-1930*, México, El Colegio de México, 1982, p. 24.

¹⁴ Jorge Jiménez Muñoz, *La traza del poder. Historia de la política y los negocios urbanos en el DF desde sus orígenes a la desaparición del Ayuntamiento (1824-1928)*, México, Edición Dédalo, 1993, p. 18.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 23.

aparecieron con la creación de nuevas colonias; así mismo, el nuevo orden pretendía normalizar y homogeneizar la construcción de nuevos desarrollos urbanos. Pero, por otro lado, parece que la reglamentación buscaba deslindarse de cualquier responsabilidad que generalizara un trato común para todos los nuevos fraccionamientos. Lo que es un hecho es que las disposiciones únicamente propiciaron la creación de asentamientos urbanos con características sumamente diversas.

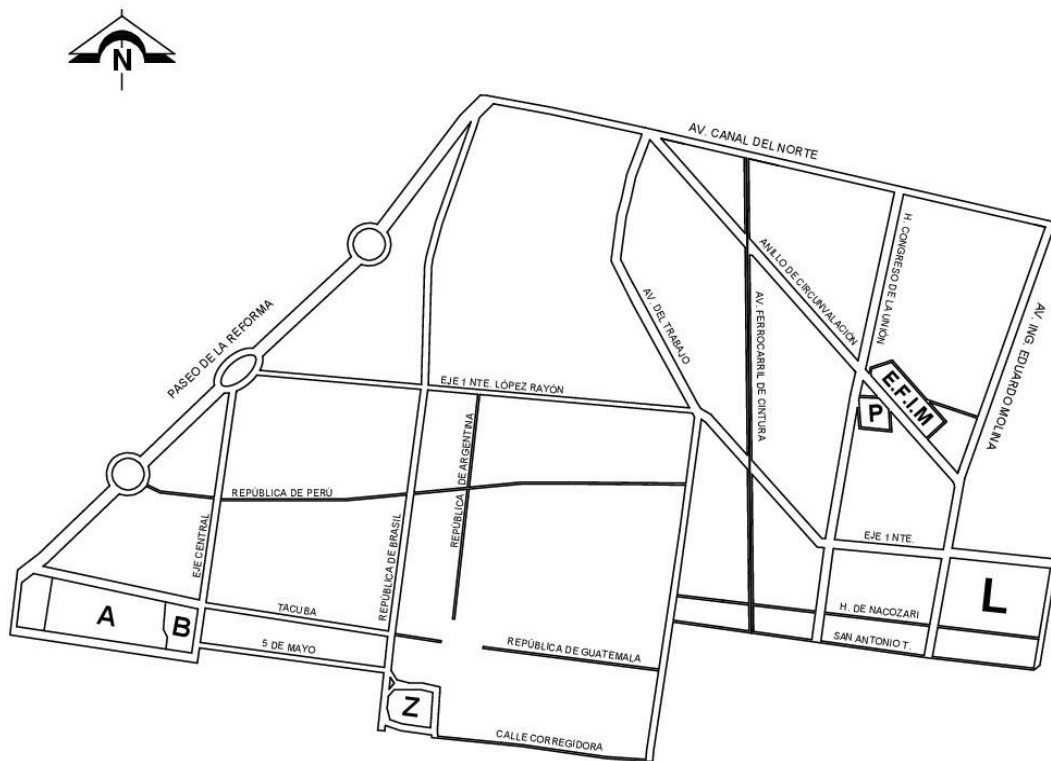
1.2 Los primeros asentamientos poblacionales en el noreste de la ciudad de México

Durante la primera mitad del siglo XIX, la zona noreste de la ciudad se había caracterizado por ser un lugar pantanoso, mientras que su desarrollo había estado determinado por el devenir histórico de la actual Avenida del Trabajo (véase mapa 1). Retomando los estudios de Justino Fernández, la trayectoria de esta avenida tiene su origen en el albarradón indígena que contenía las aguas del lago de Texcoco durante la época prehispánica; por lo mismo, la zona noreste de la ciudad se percibía en su mayoría como una gran extensión de agua dulce.¹⁶

Una vez que el lago de Texcoco fue desecado totalmente a mediados del siglo XIX, el espacio que colinda con la actual Avenida del Trabajo se convirtió en una enorme extensión de potreros y llanos que poco o nada tenían que ver con la vida urbana de la ciudad de México.¹⁷ Estas condiciones hicieron que la zona noreste nunca desarrollara un proceso urbanístico similar al de las colonias que se erigieron en otras partes de la ciudad a partir de la década de los sesenta.

¹⁶ En su estudio urbanístico del “Plano atribuido a Alonso de Santa Cruz”, Justino Fernández muestra con suficiencia que dicho albarradón lo mandó a construir el virrey Luis de Velasco en 1555. No obstante, Fernández también menciona que, en la *Reseña histórica del desagüe del Valle* de Luis González Obregón, se habla de un plano de origen precortesiano que fue presentado en 1629 en el que se evidenciaba que el albarradón era anterior a la conquista (mandado a construir por Nezahualcoyotl) y que Luis de Velasco no hizo más que ordenar su reconstrucción. Información tomada de Aréchiga Córdoba, *Op. Cit.*, p. 136.

¹⁷ *Ibídem*, p. 138.



E.F.I.M - ESCUELA FRANCISCO I. MADERO

L - PALACIO DE LECUMBERRI

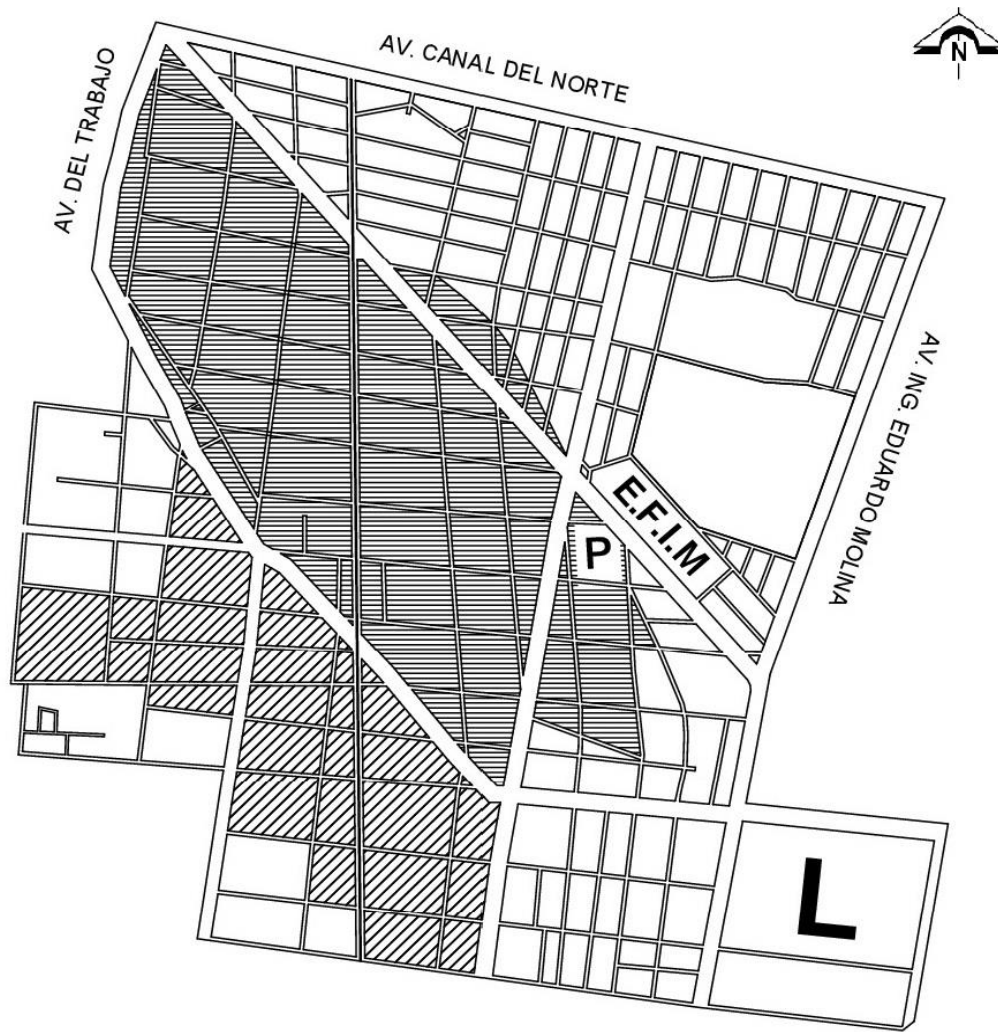
P - PARQUE MADERO

Z - PLAZA DE LA CONSTITUCIÓN

A - ALAMEDA CENTRAL

B - PALACIO DE BELLAS ARTES

MAPA 1. PLANO DE AVENIDAS CONTEMPORÁNEAS EN LA ZONA NORESTE DE LA
CIUDAD DE MÉXICO (AUTORÍA PROPIA)



▨ - BARRIO MORELOS

▬ - BARRIO DE LA BOLSA

E.F.I.M - ESCUELA FRANCISCO I. MADERO

L - PALACIO DE LECUMBERRI

P - PARQUE MADERO

MAPA 2. ZONA NORESTE DE LA CIUDAD (PRINCIPIOS DE SIGLO XX) EN LA TRAZA

URBANA CONTEMPORÁNEA (AUTORÍA PROPIA)

Los primeros pobladores en la región noreste aparecieron durante principios de la década de 1880, aunque inicialmente su llegada no se debió a la creación de un nuevo fraccionamiento. Por aquellos años ya se encontraban establecidos los barrios de la Concepción Tequipeuhcan y Díaz de León en el norte de la ciudad, exactamente donde ahora se establecen los puestos ambulantes del barrio de Tepito. Una vez que los mencionados barrios experimentaron un crecimiento demográfico, la sobrepoblación comenzó a ser un problema en aumento y los habitantes se apropiaron de los terrenos colindantes en busca de nuevos espacios donde radicar. De esta forma traspasaron la actual Avenida del Trabajo y levantaron las primeras construcciones de adobe en la sección noreste de la capital, más allá de los límites territoriales otorgados para los barrios de la Concepción Tequipeuhcan y Díaz de León.¹⁸

Propiamente no se podría señalar la aparición de un asentamiento independiente, sino más bien una expansión territorial de los barrios ya existentes, que con el paso del tiempo se independizó jurídica y administrativamente. Pero el verdadero proceso que impulso el poblamiento de la región noreste y que dio pie a la creación de un nuevo barrio, se originó algunos años más tarde con la construcción del Palacio de Lecumberri.

En 1881 el Ayuntamiento de México autorizó el proyecto de construcción de una cárcel adecuada a las necesidades de la época y acorde a los modelos penitenciarios modernos; en el acuerdo se determinó que el presidio se levantaría junto en la zona de San Lázaro, en “unos terrenos al este de la ciudad que todavía no se habitaban y a los cuales se llegaba atravesando algunos potreros” (ver mapa 1).¹⁹ Este proyecto es precisamente el que originó el Palacio de Lecumberri y resultó sumamente atractivo para el señor Ignacio Hernández, propietario de algunos terrenos muy cercanos al lugar donde se llevaría a cabo la obra. De esta forma, en un escrito de petición dirigido al Ayuntamiento de México en 1886, el señor Hernández dejaba ver sus especulativas intenciones:

¹⁸ *Ibídem*, p. 137.

¹⁹ Clementina Díaz y de Ovando, “La Ciudad de México en el amanecer del siglo XX”, en *Lecumberri: un palacio lleno de historia*, México, Secretaría de Gobernación – Archivo General de la Nación, 1994, p. 33-34.

Que estando en construcción por el Supremo Gobierno el edificio que se destina a la Penitenciaría para el DF, se hace preciso establecer las avenidas que pongan en comunicación el citado edificio con las calles del centro de la ciudad, y al efecto siendo propietario de los terrenos ubicados al occidente de la Penitenciaría he pensado fraccionarlos desde luego, respetando las calles que el Gobierno de Distrito por conducto del C. General Quintana, director de la obra, ha marcado ya y procurando poner en relación las otras con las ya existentes en la ciudad.²⁰

Es probable que Hernández considerara conveniente el fraccionamiento de su propiedad porque en cuanto entrara en funciones el nuevo recinto penal, también se incrementaría el precio de sus terrenos, mismos que en algún momento “él había comprado como lotes de cultivo y potreros”.²¹

Según un dictamen que emitió la Comisión de Obras Públicas, la propuesta de Hernández comprendía una zona bastante amplia, la longitud total de sus calles recorría aproximadamente cinco mil metros y se extendía a lo largo del este y noreste de la ciudad.²² De aprobarse el proyecto de Hernández y de acuerdo con las *Bases para Formación de Colonias* de 1875, el Ayuntamiento estaría obligado a ejecutar las obras de pavimentación que incluían la introducción de atarjeas, albañales, terraplén, banquetas y empedrado.²³

Comenzando el año de 1886 la Comisión de Obras Públicas aprobó la petición de Hernández, pero debido al alto costo que resultaría proveer de pavimentación y servicios públicos a la colonia proyectada, lo hizo bajo condiciones especiales. De esta manera, se acordó que buena parte de las obras de construcción correrían a cargo de los colonos, en especial “las banquetas con solo guarnición y terraplén, y los arroyos empedrados a la orilla de éstas para que las aguas de las casas y de

²⁰ AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, *Colonias*, vol. 519, exp. 8, 1886, f.1.

²¹ *Ibidem*, f. 3.

²² AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, *Colonias*, vol. 519, exp. 9, 1886, f.3.

²³ Como lo mencioné anteriormente, este compromiso por parte del Ayuntamiento se estipuló en la formación de la colonia Santa María la Ribera. Debido a que la creación de la colonia Santa María sirvió de modelo para crear la reglamentación de 1875, el Ayuntamiento estaría obligado a seguir la misma normatividad. Para más información puede consultarse a Jiménez, *Op. Cit.*, p. 25-28.

las calles sean conducidas por estos arroyos a las zanjas más próximas para alejarlas de la Colonia”.²⁴

Tras pactar un acuerdo con la Comisión de Obras Públicas, la propuesta y las bases estipuladas para el levantamiento del nuevo asentamiento, fueron discutidas por el Ayuntamiento de México y aprobadas definitivamente por el Gobierno del Distrito Federal el 27 de mayo de 1886.²⁵ Desde este momento se comenzaron las obras de fraccionamiento para la creación de la Colonia Morelos, el primer asentamiento urbano autorizado en el noreste de la ciudad de México (ver mapa 2).

Con todo lo anterior, se infiere que el fraccionamiento de la colonia Morelos, fue producto del levantamiento del Palacio de Lecumberri. Es probable que Ignacio Hernández no previera el ensanchamiento de la ciudad hacia el noreste de la capital, sino que los eventos se le presentaron con una ligera fortuna cuando se levantó el penal de San Lázaro. En ese sentido se debe considerar la expansión de la ciudad hacia el noreste, como un proceso urbano en donde el Palacio de Lecumberri jugó un papel determinante. Debe entenderse que el recinto penal actuó como un foco de atracción urbana; se trata de una penitenciaría que despertó los intereses especulativos de Hernández y que desencadenó un proceso de desarrollo urbano, en una zona específica de la ciudad de México.

1.3 La creación de un nuevo barrio: *La Bolsa*

En 1893, siete años después de que la colonia Morelos se había fundado, el señor Antonio B. de Lara envió una solicitud al presidente del Ayuntamiento, supuestamente en “representación de la comunidad denominada Colonia Morelos”.²⁶ En el oficio redactado en enero de 1893, Lara argumentaba que “conviniendo a los intereses [de la comunidad] solicito fraccionar los terrenos de propiedad situados al norte de la Colonia Morelos [...] suplico se sirva dar su aprobación al proyecto de extensión de la Colonia, en la inteligencia de que todo lo

²⁴ *Colonias*, vol. 519, exp. 9, *Óp. Cit.*, f. 3.

²⁵ *Idem.*

²⁶ AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, *Colonias*, vol. 519, exp. 8, 1893, f.5.

relativo al ensanchamiento de la misma, se regirá por las mismas bases que se han aplicado al resto de la Colonia Morelos”.²⁷

La solicitud de Antonio Lara, nunca especificó detalles sobre lo que significaba “extender la Colonia Morelos”, sólo agregaba que se expandiría hacia el norte de la misma.²⁸ De acuerdo con el peticionario, el documento iba acompañado de un plano que permitía aclarar cualquier duda al respecto; sin embargo este plano no se encuentra en los expedientes que yo he revisado.

Algo interesante son los lazos familiares que existían entre el señor Antonio B. de Lara e Ignacio Hernández (éste último como vimos, fue el que mando a fraccionar los terrenos para la creación de la colonia Morelos). Una minuta que se encuentra en el Archivo Histórico de la Ciudad, deja ver que Antonio Lara estaba casado con la señora Magdalena Hernández, hija de Ignacio Hernández; por tanto, Antonio Lara e Ignacio Hernández eran yerno y suegro respectivamente.²⁹ En otras palabras, la “ampliación” por la que pujaba Lara refleja las pretensiones de un modelo de inversión familiar que pretendía fructificar y que de hecho se consolidó.

La petición de Lara fue aprobada por el Ayuntamiento de México el 24 de enero de 1893³⁰ y aunque no contamos con fuentes que demuestren por completo el devenir del terreno ampliado, se infiere que esta aprobación originó el desarrollo de un nuevo barrio: *La Bolsa* (ver mapa 2). Cabe aclarar que desde 1893 se generó una amplia documentación que afortunadamente se resguarda (minutas, correspondencia, oficios y prensa, entre otros), en donde se encuentran referencias de la Colonia de *la Bolsa* y que comprueban que el asentamiento se desarrolló al norte de la colonia Morelos (aquella propuesta por Ignacio Hernández).

²⁷ *Ídem.*

²⁸ *Ídem.*

²⁹ Como se puede ver en el siguiente documento: *Minuta entre el Consejo Superior de Gobierno del Distrito y la Señora Doña Magdalena Hernández de Lara, autorizada por su esposo, el Señor Don Antonio B. de Lara*, en AHDF, Fondo Ayuntamiento y Gobierno del Distrito, Colonias, vol. 593, exp. 28, 31 de mayo de 1911, fj1.

³⁰ *Hernández Ignacio pide se apruebe...*, 19 de enero de 1893, *Op.Cit.*, fj.5.

Pero a pesar de que el barrio de *La Bolsa* formó parte del proceso de expansión urbana desde finales del siglo XIX, existieron ciertas inconsistencias en cuanto a su reconocimiento legal por parte del Gobierno del Distrito Federal. De tal forma que para el 9 de enero de 1909, el barrio de *la Bolsa* aparecía en un listado publicado por el Consejo Superior del Gobierno, que enumeraba “los asentamientos urbanos que se han autonombrado como “colonias” pero que en realidad no han sido autorizados”.³¹

Investigando sobre el tema, me he percatado que éste problema responde en gran parte a un embrollo jurídico-administrativo, que se presentó en el Distrito Federal durante el gobierno porfirista. Cuando Porfirio Díaz asumió la presidencia del país, heredó dos órganos gubernamentales encargados de ejercer el control sobre el Distrito Federal. En primera instancia se contaba con un poder central a cargo del Gobierno del Distrito Federal y éste a su vez, era presidido por el gobernador en turno. Pero el Gobierno del Distrito convivía con un poder local, encargado de administrar las distintas demarcaciones municipales existentes; esta función la desempeñaban los Ayuntamientos municipales y éstos eran liderados por los jefes políticos correspondientes.³²

De acuerdo con el *Manual de los Ayuntamientos*, publicado por Julio Jiménez en 1876, es decir, un año antes de que Porfirio Díaz asumiera el mandato presidencial por primera vez, el poder del Ayuntamiento se veía limitado por el Gobierno del Distrito Federal. Pero la realidad existente era muy distinta a lo que se había publicado en *el Manual*, de tal forma que cuando Porfirio Díaz asumió el poder, los Ayuntamientos municipales gozaban de una gran autonomía con mínimas limitaciones y el Distrito Federal no era más que un conjunto de poderes locales fragmentados.

Una vez que Porfirio Díaz asumió la presidencia, se apoyó de la reglamentación y leyes existentes, así como de la estructura política que heredaron los liberales juaristas y lerdistas (incluido el *Manual de los Ayuntamientos*). Para garantizar la

³¹ Berra Stoppa, *Op. Cit.*, p. 32.

³² Choul Pereyra, *Op. Cit.*, p. 163.

legalidad y consolidar un gobierno centralista en el Distrito Federal, Díaz hizo prevalecer la autoridad del gobernador sobre la de los ayuntamientos y posteriormente inició una serie de reformas políticas, económicas y administrativas tendientes a fortalecer y legitimar la intervención del Gobierno del Distrito Federal en la vida municipal. A raíz de estos cambios, los ayuntamientos comenzaron a experimentar un declive en su autoridad gubernamental. Poco a poco cesaron de sus funciones administrativas y su personalidad jurídica, y para 1903 se convirtieron en meros consultores del gobierno cuando se trataba de algunos asuntos como la construcción e inicio de obras públicas que afectaban a su municipalidad.

Toda esta relación jurídica tan anómala, generó grandes problemas y ambigüedades que repercutieron entre otras cuestiones, en el desarrollo urbano de la ciudad de México. La autorización para la creación de *La Bolsa*, fue emitida por el Ayuntamiento de México en 1893, sin embargo, no existen documentos que demuestren su autorización por parte del Gobierno del Distrito Federal. Es por ello que *La Bolsa*, al igual que muchas otras “colonias”, se mantuvieron en una situación jurídica tan inconsistente.

En mi opinión, la creación de *La Bolsa* responde a un proceso que se puede analizar desde dos vertientes distintas. En primera instancia la creación de *la Bolsa* rebasó por mucho las capacidades jurídicas, administrativas, económicas y de control, que detentaba el Ayuntamiento de México a finales del siglo XIX, momento justo en que todos los ayuntamientos del Distrito Federal comenzaron una paulatina pérdida de su autoridad legal. Debido a esto, el Ayuntamiento de México no contaba con los recursos suficientes para autorizar el desarrollo de “colonias” que en distintos lugares surgieron dentro de su jurisdicción, pero se veía tentado a aprobar y promover un orden urbano moderno, al mismo tiempo que buscaba recuperar el carácter de institución gubernamental, que había perdido con la implementación del gobierno centralista de Porfirio Díaz.

Por otro lado, resulta interesante estudiar la creación de *La Bolsa* a partir de la relación que mantuvo con el Gobierno del Distrito Federal. Si bien es cierto que el

gobierno central no autorizó su desarrollo, no por ello pasó desapercibido ante su existencia. Para el Gobierno del Distrito, *la Bolsa* se convirtió en un asentamiento que se encontraba dentro de su jurisdicción y que por ende debía apegarse a las leyes vigentes; pero al mismo tiempo negaba su reconocimiento legal y con eso invalidaba muchos de los compromisos que debía asumir con el vecindario y con sus habitantes. Quizá la mayor consecuencia de esta fisura, pueda ser vista al observar la carencia de servicios públicos que presentó *la Bolsa* y los problemas que se derivaron a partir de esto.

1.4 El barrio de *La Bolsa*. Un espacio marginado en medio de la ciudad

En el transcurso del gobierno de Porfirio Díaz, México se ufanaba de los grandes avances conseguidos en materia de salubridad y saneamiento, mismos que se reflejaban en la capital y en varias ciudades del interior de la República.³³ No obstante, estos beneficios no se evidenciaron igualitariamente en todos los sectores de las urbes y como señala Moisés González Navarro “el progreso no fue parejo ni completo [...] y lo hecho resulta insignificante frente a lo que quedó por hacer”.³⁴

En algunas zonas de la capital se observaba una ciudad moderna, de arquitectura envidiable y urbanización exitosa; colonias como San Rafael, Santa María, Roma y Condesa, gozaban de una exorbitante calidad de vida y elegantes construcciones. Pero conjuntamente en aquella ciudad de riqueza porfiriana, se instalaban barrios marginales de apariencia deslucida, caracterizados por la pobreza de sus habitantes, la insalubridad y la falta de servicios. Asentamientos como Santa Julia, Candelaria de los Patos, la Romita y *La Bolsa*, son ejemplos de esa otra realidad que denunciaba la desigualdad y evidenciaba la segregación de diferentes grupos sociales; eran barrios excluidos del modelo urbano porfiriano, pero que desarrollaban su vida dentro de la misma ciudad.

³³ Entre los múltiples actos realizados se montó una “Exposición de Higiene” organizada por el Consejo Superior de Salubridad que mostró los avances más importantes. Véase en: Moisés González Navarro, *Historia Moderna de México. El Porfiriato. La vida social*, México, Editorial Hermes, 1957, p. 113.

³⁴ *Ibídem*, p. 134.

Desde el momento en que se pobló el barrio de *la Bolsa*, se padecieron varios problemas a los que tuvieron que enfrentarse sus habitantes. Un primer inconveniente fue solucionar la manera en que se podía cruzar la actual Avenida del Trabajo. Como mencioné, el lago de Texcoco fue desecado totalmente a mediados del siglo XIX y a partir de entonces, la Avenida del Trabajo se caracterizó por ser una zanja que servía como resguardo aduanero; sin embargo, en abril de 1896 fueron suprimidas las alcabalas y la función de la zanja resultó obsoleta.³⁵ Pese a la desaparición de las alcabalas, la zanja siguió obstaculizando el acceso al barrio de *La Bolsa* y la única forma en que los vecinos podían cruzarla para conectarse con la ciudad, era a través de un solo puente.³⁶

Las pocas vías de acceso a *La Bolsa*, desencadenaron una serie de solicitudes vecinales que demandaban al gobierno la construcción de más puentes sobre la zanja. En 1896 el Ayuntamiento de México recibió dos peticiones procedentes de *la Bolsa*; la primera fue enviada por una persona en particular, mientras que la segunda fue redactada por una comisión de vecinos. En ésta última, los firmantes se comprometían a construir más puentes sobre la zanja bajo su propia cuenta y riesgo, por lo que únicamente requerían la autorización del Ayuntamiento y las indicaciones de algunos ingenieros previamente asignados por el mismo organismo.³⁷ Hasta ahora no he encontrado cuál fue la respuesta que obtuvieron los vecinos de *La Bolsa* por parte del ayuntamiento, pero su demanda refleja una cosa: muchos de los servicios que en teoría debían brindar las instituciones gubernamentales, tuvieron que ser atendidos y resueltos directamente por los mismos habitantes.

Pero cruzar una zanja o construir nuevas vías de acceso, eran problemas minúsculos comparados con el deplorable estado higiénico que imperaba en aquel barrio marginal. Como señala Berra Stoppa “en *La Bolsa* desembocaban todos los drenajes de la ciudad, así como los desechos del ganado sacrificado en el Rastro cercano. Por estas circunstancias se creaban verdaderos focos infecciosos, no

³⁵ Aréchiga Córdoba, *Op. Cit.*, p. 121.

³⁶ AHDF, Fondo Ayuntamiento y Distrito, *Obras Públicas*, vol. 1534-a, exp. 2225, 1896, f 1.

³⁷ *Idem.*

sólo para los habitantes de *La Bolsa*, sino para los pobladores de otras zonas aledañas, ya que las corrientes de aire eran el vehículo de enfermedades contagiosas”.³⁸ Así mismo, uno de los vecinos argumentaba en 1898 que “no existen aún pavimentos ni atarjeas, y mucho menos desagüe [...] (tampoco) había posibilidad de construir albañales desde las casas y obligaba a los vecinos a recurrir a soluciones parciales, como construir caños que desaguaban directamente en la calle con la condición impuesta por las autoridades, de que no condujeran materias fecales.”³⁹

Estas condiciones permanecieron sin aparente solución por un largo tiempo. En palabras de otros habitantes de *La Bolsa*, el asentamiento constituía un verdadero foco de insalubridad y nula higiene para 1907. Un documento escrito por “vecinos de la infortunada colonia de *La Bolsa*” y dirigido al Secretario de Gobernación, revela que existían sin bardear un gran número de terrenos que se habían convertido en “asquerosas e inmundas cloacas, amenazando no solo la salud de los vecinos de la colonia sino también la de toda la capital”. Las calles no contaban con drenaje, desagüe o atarjeas, pero se había permitido que casas particulares o negocios como molinos de mixtamal desaguaran en ellas “inundándolas de acera a acera y dejándolas intransitables” y provocando que formaran “fangos que son causas del desarrollo de enfermedades infecciosas [...] que atacan de preferencia a infelices que se encuentran rodeados de elementos insalubres”. De igual forma, el servicio de limpia no se verificaba “no porque creyeran los habitantes que es falta de voluntad o negligencia” sino porque el mal estado de las calles era tal, que impedía la llegada de los carros diurnos y nocturnos “por lo cual, siendo los factores indispensables de limpieza dichos carros, están llenos lotes y calles de basura, inmundicias y cadáveres de animales”.

Aunque el inventario de quejas anterior, se dirigió al Secretario de Gobernación y al Consejo Superior del Distrito Federal, la respuesta que recibieron los firmantes fue poco grata. Los funcionarios gubernamentales hicieron saber que “no se puede por ahora proceder a ejecutar las obras que se desean, porque estudiado el

³⁸ Berra Stoppa, *Op. Cit.*, p. 33.

³⁹ AHDF, Fondo Ayuntamiento y Distrito, *Obras Públicas*, vol. 1536-a, exp. 2372, 1898, f 2.

saneamiento se encontró que esa sola obra causaría un costo de más de medio millón de pesos”.⁴⁰ Dicho de otra forma, las autoridades de la ciudad se deslindaron de responsabilidades y fundamentaron su razón en las carencias financieras.

Resulta interesante el papel que comenzaron a asumir algunos vecinos de *la Bolsa*, frente a las problemáticas que atravesaban. Los habitantes eran conscientes de la situación que atravesaban y abanderaban un discurso en favor de la higiene y la salubridad; con ello justificaban lo necesario que era resolver su situación marginal y el mayor ejemplo se observa en las cartas que enviaban al Consejo del Distrito, donde argumentaban sobre los males que aquejaban en *la Bolsa* y hacían énfasis en cómo estos repercutían en el desarrollo urbano de la ciudad. A pesar de ello fue poca la atención que obtuvieron y es que por un lado existía un débil Ayuntamiento de México que se encontraba en vías de desaparecer, mientras que por otro lado el Gobierno del Distrito Federal eludía sus deberes sociales y su compromiso con los habitantes de *la Bolsa*. Probablemente esa desatención por parte de las autoridades gubernamentales, fue lo que orilló a los vecinos a organizarse de distinta manera y optar por nuevas alternativas para conseguir mejorar su entorno.

1.5 Las voces del arrabal

Ante la poca ejecución de obras públicas en favor de *la Bolsa*, los vecinos del barrio optaron por intervenir personalmente en busca de solucionar los inconvenientes que atravesaban y para ello crearon la “Junta de Mejoras Materiales” en 1910, la primera organización vecinal celebrada en *la Bolsa*. Esta comitiva se dedicó a enviar peticiones escritas al Gobierno del Distrito Federal, para mejorar las condiciones de insalubridad del sitio en que habitaban. Los firmantes consideraban que la colonia de *la Bolsa* constituía “si no el origen de las enfermedades endémicas y epidémicas de toda la Ciudad sí, indudablemente, una de sus causas eficientes, toda vez que siendo los vientos reinantes en la Capital

⁴⁰ AHDF, Fondo Ayuntamiento y Distrito, *Colonias*, vol. 592, exp. 20, 1907, f 1.

los del N.E. antes de internarse en la Ciudad recogen los microbios de los focos de infección a que hemos hecho mérito y los derraman en la Ciudad”.⁴¹

Paralelamente a las peticiones en favor de los servicios públicos, la Junta de Mejoras Materiales se preocupó por arreglar la situación jurídico-legal en que se encontraba el barrio. En una carta enviada al Consejo Superior de Gobierno del Distrito Federal en 1910, la Junta argumentaba que *la Bolsa* tenía más de ocho años de estar “casi en su totalidad construida y habitada” y señalaban que desconocía las razones por las cuales “aún no se le concede el título de colonia dentro de la ciudad”; por lo tanto suplicaban al Consejo “mandar se urbanice conforme a los reglamentos de policía e higiene”.⁴²

En otra carta que la Junta envió en enero de 1911, recordaban que de acuerdo con la ley de Contribuciones de agosto de 1906 expedida por la Secretaría de Hacienda, *La Bolsa* se encontraba dentro del perímetro interno de la ciudad y por lo tanto “forma ya parte de ella; tan es así que desde entonces los propietarios no pagan contribución como lotes, sino que fueron agregados al Cuartel No. 1 y pagan como fincas urbanas”.⁴³ Desde esta perspectiva, el asentamiento de *la Bolsa* era reconocido y autorizado como “colonia” sólo a conveniencia de los intereses gubernamentales, así que cuando beneficiaba de alguna forma al Consejo de Gobierno se le reconocía como tal, pero cuando las instituciones gubernamentales tenían que ocuparse de la instalación de servicios públicos, ignoraban por completo la existencia del barrio.

Para abril de 1911 los vecinos de la Junta de Mejoras Materiales se expresaban con autoridad ciudadana ante el Consejo Superior del Distrito Federal y comenzaron a exigir con mayor firmeza sus derechos, sin esperar que las obras públicas se introdujeran como una concesión por parte de las autoridades. A pesar de ello, aceptaban pertenecer a un orden social urbano distinto y se expresaban comprensibles pero exigentes en cuanto a la situación, buscando recursos económicos y acciones materiales:

⁴¹ AHDF, Fondo Ayuntamiento y Distrito. *Colonias*, vol. 593, exp. 28, 1910, f. 1.

⁴² *Ídem*

⁴³ AHDF, Fondo Ayuntamiento y Distrito, *Colonias*, vol. 593, exp. 28, 1911, f. 1.

No vamos a hacer referencia de Altas y Honorables personalidades, no, sino a las Épocas: hace como 20 años la Ciudad, Capital de la República, vio empezar a formarse el N. de ella una Colonia, y los Ayuntamientos que se sucedieron desde entonces, a la fecha de la creación de ese ilustrado Consejo de Gobierno, no fijaron su atención en ella, por cumplir tal vez, con otras obras de mayor urgencia; pasó el tiempo, la Colonia creció y se ha desarrollado por sí sola, y ahora es ya un barrio que está llamado a ser uno de los principales de los de segundo orden la Capital, a despecho de sus detractores, y que dará al Erario un crecido aumento a sus Contribuciones y en nada lo gravará con la cantidad que virtualmente solicitamos.⁴⁴

Ante las demandas exigidas por la Junta, el Consejo Superior de Gobierno fue receptivo y consideró que había llegado el momento de urbanizar la colonia; por lo cual agilizaron los trámites para modernizar *La Bolsa*. De acuerdo con una minuta redactada por la Secretaría de Gobernación, se buscó que los gastos asignados para las obras fueran casi mínimos, “procurando que tal presupuesto sea lo más bajo posible, tanto más cuanto que parece que no será necesario que las obras de urbanización sean de la misma clase del resto de la ciudad sino que quizá puedan ser inferiores”.⁴⁵ Pero a pesar de ello, el presupuesto aproximado fue de \$680,519.49 comprendiendo desagüe, atarjeas, albañales y pavimentación, es decir un monto muy superior al que planteaban proporcionar a la Junta de Mejoras Materiales en un principio.⁴⁶ Por lo tanto, se tomó la decisión de iniciar las obras hasta 1912, considerando una ampliación del presupuesto de saneamiento para ese año fiscal.⁴⁷

Con el proyecto consolidado y aprobado, el 22 de octubre de 1911 la Dirección de Obras Públicas lanzó una convocatoria donde solicitaba especialistas que se encargaran de la ejecución de las obras de saneamiento en la colonia de *la Bolsa*. Hubo diecinueve personas que se postularon como candidatos, de los cuales la

⁴⁴ *Ibídem*, f. 2.

⁴⁵ AHDF, Fondo Ayuntamiento y Distrito. *Colonias*, vol. 593, exp. 28, 1911, f. 1.

⁴⁶ AHDF, Fondo Ayuntamiento y Distrito, *Obras Públicas*, vol. 611, exp. 58, 1911, f. 1.

⁴⁷ *Ídem*.

Dirección de Obras Públicas aceptó a tres.⁴⁸ De estos tres, el Ingeniero Francisco Contreras fue elegido en primer lugar para realizar la obra pero éste argumentó que las condiciones de pago eran insatisfactorias para él y por lo tanto se negó a firmar el contrato. Entonces la Dirección recurrió a su segunda opción, la Compañía Mexicana de Saneamiento, Pavimentación y Construcciones S.A., que aceptó todas las condiciones requeridas.⁴⁹ Así el 19 de octubre de 1912 se firmó el contrato respectivo, en el cual se acordó que el saneamiento de *la Bolsa* debía concluirse en un plazo no mayor al año y medio⁵⁰ y finalmente, las obras se iniciaron el 18 de noviembre de 1912.

Parecía que por primera vez los vecinos del barrio veían fructificar su esfuerzo, pese a ello el optimismo les duró muy poco. Un expediente refleja que los problemas por sanear a *la Bolsa* se agudizaron en 1915, cuando la Compañía de Saneamiento presentó una queja en la que exponía que las obras ejecutadas hasta entonces habían sido recibidas con entera satisfacción por parte del gobierno y representaban un valor de \$186,917.33, pero que no se le había pagado ni un solo peso desde el mes de julio de 1913, todo esto a pesar de que la contraparte se había comprometido a entregar cien mil pesos durante el año fiscal de 1913-1914 y a saldar el resto en 1915.⁵¹ En mi opinión, es probable que la suspensión de pagos hacia la Compañía de Saneamiento, respondiera en gran parte a los momentos críticos que atravesó el país a partir de 1913. Recordemos que los acontecimientos políticos que contextualizaron la “Decena Trágica” desencadenaron una pugna por los cargos administrativos que tardarían en estabilizarse y debido a ello, se retrasaron los pagos para la Compañía de Saneamiento, mismos que no pudieron reanudarse hasta mucho tiempo después.

La documentación consultada no da un seguimiento sobre lo que paso después con la Compañía de Saneamiento o si ésta siguió trabajando en las obras correspondientes, pero un informe de la Inspección Sanitaria rendido en 1921

⁴⁸ *Boletín Oficial del Consejo Superior de Gobierno del Distrito (BOCSGD)*, tomo XIX, no. 37, 5 de noviembre de 1912, p. 5.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 6

⁵⁰ *Ídem*.

⁵¹ AHDF, Fondo Ayuntamiento y Distrito, *Colonias*, vol. 520, exp. 53, 1915, f. 1.

brinda una idea de las condiciones de salubridad prevalecientes en la colonia de *la Bolsa*, a casi diez años de distancia de haberse firmado el acuerdo del cuál ya hemos hecho referencia.⁵² El informe fue escrito por el inspector del cuartel 1º, es decir en la división administrativa donde debería encontrarse la colonia de *La Bolsa*. El autor del informe señalaba que el cuartel 1º podía dividirse en tres secciones que “desde el punto de vista de su urbanización y salubridad correlativa” podían designarse como buenas, medianas y malas. La tercera sección, a juicio del inspector, era la de peores condiciones y estaba constituida por las colonias de *La Bolsa*, Morelos y Valle Gómez⁵³.

La tercera sección prácticamente carece de todo servicio sanitario. En su mayor parte no hay drenaje, el agua de la ciudad llega solo a una porción mínima; las habitaciones carecen de excusados y el numeroso vecindario deposita sus deyecciones en los lotes vecinos y en las aceras; por falta de agua de Xochimilco están expuestos a usar la de pozos artesianos, posiblemente contaminados y las aguas sucias rebasan los caños sin corriente y se desbordan, inundando las calles e imposibilitando el tránsito de vehículos, muy particularmente de los carros de la limpia, por lo que la colecta de basuras es en algunas calles completamente nula. Ciertamente es que algunas calles tienen colectores, pero ni todas las vecindades han hecho su avenamiento a ellos, ni basta esta circunstancia para mejorarlas, por la falta de pavimentos y por estar rodeados de los peores focos de infección.⁵⁴

Para complementar el cuadro, el informe sostenía que año tras año se había hecho la recomendación al Gobierno del Distrito sobre lo importante que era subsanar esta deficiencia “pues muchos comestibles y artefactos puestos a la venta en el resto de la ciudad se fabrican en esas barriadas, en condiciones de aseo bien precarias”. Así mismo, el inspector recomendaba algunas medidas de carácter urgente como “bardear los terrenos que se usaban como tiraderos de

⁵² AHDF, Fondo Ayuntamiento y Distrito, *Colonias*, vol. 520, exp. 58, 1921, f. 1.

⁵³ *Ídem*.

⁵⁴ *Ídem*

desechos, empedrar las calles que carecían de pavimento y obligar a los propietarios de casas a construir fosas sépticas”.⁵⁵

De acuerdo con el informe, se contaba con urbanización completa sólo en el sector poniente del cuartel 1º, coincidiendo casi totalmente con la línea de calles del Relox (hoy República de Argentina) y luego iba disminuyendo en grado según se avanzara hacia el oriente⁵⁶. Dicho de otra forma, para 1921 la colonia de *La Bolsa* aparecía sin ninguna urbanización en la mayor parte de sus calles, mientras que las zonas contiguas contaban sólo con agua y drenaje, pero sin pavimentos.

1.6 Los prejuicios de habitar un barrio marginal

Durante la última década del periodo porfiriano, el gobierno de México presumía la urbanización alcanzada en la capital del país. No era para menos, pues gracias a los avances tecnológicos se había podido concluir el desagüe general del lago de Texcoco y se había construido un sistema moderno de alcantarillado; la ciudad se embellecía por las noches con el alumbrado eléctrico y en el día corría por las calles el novedoso tranvía que conducía a los pasajeros a cualquier punto del Distrito Federal. La capital de México comenzaba a ser vista a lo largo del mundo, como un lugar próspero y en ascenso, e inclusive había quienes la equiparaban con las grandes metrópolis europeas.

Pero la vida en la ciudad no sólo fue vista como un momento de esplendor, paralelamente hubo quienes concordaban con el viajero italiano, Adolfo Dollero, en que México sólo era un “caleidoscopio”.⁵⁷ Gracias a estas observaciones, la transformación que vivió la capital no sólo quedó registrada en las páginas de periódicos como *El Imparcial*, sino que también dejó testimonio en las plumas de intelectuales, cronistas y viajeros, personajes que no dejaron desapercibido el desigual reparto de prosperidad y que a través de la ventanilla del tranvía o las caminatas barriales, describieron los matices contradictorios de la modernidad. Un

⁵⁵ *Ídem.*

⁵⁶ *Ídem.*

⁵⁷ Adolfo Dollero, *México al día (Impresiones y notas de viaje)*, París, Impresiones de la Viuda de C. Bouret, 1911, p. 20.

recorrido por estos relatos nos ofrece una perspectiva diferente de lo que fue el progreso urbano en la Ciudad de México.

En particular, la forma de vida atisbada en el barrio de *la Bolsa*, quedó retratada en los apuntes de viaje de Adolfo Dollero y en los coloridos paisajes del novelista mexicano, Mariano Azuela. De estos dos personajes, Dollero fue el primero en revelar su experiencia, cuando en 1911 publicó su obra *México al Día (Impresiones y notas de viaje)*. Según palabras del visitante italiano, el propósito de su expedición era demostrar que México había alcanzado un alto grado de progreso y debido a ello se podía especular dentro del territorio nacional con absoluta confianza; para llevar a cabo esta demostración, emprendió un extenso viaje por toda la República y elaboró un registro minucioso de las cosas que iba observando. En un principio, las anotaciones de Dollero únicamente denotan elogios hacia un país que mantenía un gobierno estable, que había evolucionado y ampliado su red de ferrocarriles, modernizado puertos y caminos seguros; pero con el paso del tiempo las impresiones del viajero dieron un giro completamente distinto.

Cuando Adolfo Dollero visitó la capital mexicana, aprovechó los primeros días para conocer el Zócalo, Chapultepec, las colonias Portales, Juárez y Roma, así como los demás sitios que conformaban el itinerario emprendido por cualquier viajero. Conforme conoció la ciudad, Dollero sintió la necesidad de enriquecer su perspectiva sobre la misma, para poder formarse una idea más completa de lo que era el Distrito Federal. Fue así que, junto con los dos compinches que siempre lo acompañaban, decidió emprender una caminata más allá de la urbanización asentada en el centro de la capital. El viajero italiano se dirigió hacia el noreste de la Plaza de la Constitución y describió con asombro como el cuadro se iba modificando en la medida que se acercaban a “los barrios populares e industriales de San Lázaro, de Santa Ana, de Peralvillo y otros”.⁵⁸

Dollero continuó su caminata y relata que “la voluntad de conocer todos los detalles (del conjunto urbano) los llevó hasta la malamente célebre Colonia de *la*

⁵⁸ *Ibídem*, p. 18.

Bolsa, La Corte de los Milagros de México [...] en donde acontecen las riñas más feroces, en donde se llevan a efecto las venganzas más terribles y se cometen los crímenes más horribles”.⁵⁹ En 1911, *La Bolsa* era reconocida por su mala fama, misma que se relata en un pequeño apunte de Dollero, sobre lo que había escuchado de aquel “arrabal”:

La colonia de *la Bolsa* es un barrio al noreste de la ciudad, habitado por ínfima plebe y por gente poco amante del orden. Allí no había más que pobres casuchas de adobe, bajas, a punto de derrumbarse, donde se hacinaban innumerables familias si es que se puede conceder ese nombre sagrado al conjunto de amasios, concubinas, meretrices que pululan en ese barrio, reunidos en un ambiente malsano e inmundito por la suciedad y por el vicio.⁶⁰

Cuando llegó al barrio de *La Bolsa*, Adolfo Dollero describió su visita sin señalar nombres de calles, sin dar referencias que permitan conocer por cual punto comenzó a adentrarse, que trayectoria siguió, o por donde salió; la expedición simplemente es narrada como un pasaje a través del barrio, un trayecto en el que el escenario se vuelve más crudo y desolador en la medida en que se avanza. Conforme se aventuraba, el viajero sólo recordaba que él y sus compinches eran “catrines en tierra de pelados” y una vez que se adentraron en *La Bolsa*, un nutrido grupo de “muchachos harapientos y descalzos” comenzó a seguirlos apresuradamente. Al mismo tiempo, desde las puertas apolilladas de las casas se “asomaban caras de delincuentes, mujeres que más bien parecían brujas, ancianos de aspecto siniestro y enfermizo por la crápula”.⁶¹

Poco a poco, Dollero vio sofocado su espacio personal y resaltó que tanto él, como sus amigos, eran examinados “con maravilla” por aquellos espectros. Quizá por temor o para evitar algún percance, el excursionista pidió a uno de los muchachos que los estaba siguiendo, que les guiara a través del barrio a cambio de recibir una moneda; ante tal situación el muchacho aceptó, pero en cuanto

⁵⁹ *Ibidem*, p. 25.

⁶⁰ *Ídem*.

⁶¹ *Ídem*.

cogió la moneda les hizo una seña obscena y salió corriendo. Después de esto, Dollero y sus compinches pidieron a otro muchacho que les sirviera como guía, pero advirtiéndole que la moneda se le daría hasta que terminara la visita; entonces el recorrido se volvió cosa seria y el muchacho los llevó a los sitios más memorables del barrio, aquellos donde habían ocurrido los crímenes más atroces.

Conforme el muchacho daba el nombre de los involucrados y se detenía en cada uno de los pormenores de las fechorías, Dollero también anotaba en su crónica: “el guía hizo desfilas ante nuestro espíritu ya preocupado e intranquilo personajes terribles y escenas macabras, con una verbosidad y un lujo de detalle indescriptibles”. La narración de la visita causó una “impresión inolvidable” en los expedicionistas italianos, quienes lo concibieron como “un inventario de lo miserable y grotesco que es la colonia de *La Bolsa*”, lugar donde “los habitantes no llevan nombres sino ingeniosos apodos”. En aquel asentamiento marginal “las pulquerías ostentaban en sus fachadas letreros o escenas extravagantes [...] el barrio no tenía agua, luz ni alcantarillado y en las calles polvorientas y sucias se acumulaban basuras y desperdicios de todas clases, incluyendo cadáveres de animales”.⁶² Este paisaje no era semejante en lo absoluto, a la ciudad moderna que habían visitado sólo algunos días previos.

El recorrido por la colonia finalmente concluyó cuando los viajeros presenciaron frente a una pulquería, una pelea entre dos mujeres que se disputaban el amor de un hombre. Los visitantes asistieron horrorizados a la escena del percance, donde apreciaron un encuentro violento que terminó con una de las contrincantes llena de sangre, tirada en el suelo. Cuando los gendarmes llegaron al lugar, el joven que los guió a través del barrio exigió su pago y una vez que se le dio, huyó junto a todos los curiosos que corrían en distintas direcciones. Acto seguido, los gendarmes se llevaron a la mujer herida, mientras que Dollero y sus amigos caminaron cerca de ellos para abandonar la colonia de *La Bolsa*.

Cuando por fin regresaron a su hotel, la conclusión que hizo Dollero fue coherente con lo que sus ojos habían observado: “Nos hablaron de un proyecto actualmente

⁶² *Ibíd.*, p. 26.

en estudio y que tendría por objeto la destrucción completa de la triste colonia de *la Bolsa* [...] ¡Ojalá sea pronto un hecho!”.⁶³

Con todo lo mencionado, me resulta lógica la actitud que asumió el viajero italiano. Aunque en primera instancia las anotaciones de Dollero puedan parecer un relato prejuicioso, debe entenderse que su interpretación no es más que una confrontación de expresiones culturales sumamente diversas. Lo que en mi opinión es digno de admiración, es el interés que mantuvo el autor en conocer algunos rincones de la ciudad que todavía se encontraban inexplorados por los viajeros extranjeros, pues no todos los visitantes incursionaban en la capital con tan desmesurada expectación. Indirectamente, el viajero terminó convirtiéndose en el vocero de las problemáticas cotidianas a las que se exponían los habitantes de *La Bolsa* y gracias a sus *Notas y Apuntes de Viaje*, hoy podemos reconstruir de mejor manera el paisaje marginal que imperaba en *La Bolsa* a principios del siglo XX.

De manera similar a los apuntes que nos legó Adolfo Dollero, el escritor mexicano Mariano Azuela, dejó testimonio de su experiencia personal en el barrio de *la Bolsa*. *Malhora* es una novela que escribió el oriundo de Jalisco en 1923 y tanto la narrativa de la historia, como las “memorias” presentes en ella, resultan de gran utilidad para el presente trabajo, pues el escenario en donde se desenvuelve el relato es precisamente en el barrio de Tepito y en la colonia de *La Bolsa*.⁶⁴

Según afirma Azuela, la *Malhora* es una novela de arrabal donde se reproducen aspectos de la vida presentes en los bajos fondos; la historia refleja la violencia cotidiana en la que se desenvuelven sus personajes, enfrentados a un irrevocable destino que los condena a la miseria material y humana.⁶⁵ El autor recrea la vida de una muchacha cuyo desastre “es la tragedia vulgar de eso seres nacidos en el estercolero que a los primeros rayos de sol se marchitan y mueren”.⁶⁶ La protagonista de la historia es una mujer apodada “La Malhora”, personaje que

⁶³ *Ibídem*, p. 28.

⁶⁴ Mariano Azuela, *La Malhora*, México, Conaculta/ Planeta, 2002, p. 13.

⁶⁵ *Ídem*.

⁶⁶ *Ibídem*, p. 14.

“maduró con la educación y moral de los hampones metropolitanos” en la que los sentimientos de odio y de amor no tienen contrapeso ni límites, brotan sin modulación y con fuerza animal.

En la novela, la joven fue brutalmente violada cuando era muy pequeña y a partir de ese momento, su vida se ve ahogada en una borrachera casi interminable de pulque. Paralelamente, Malhora vive obsesionada con el sentimiento de venganza, planeando el asesinato del hombre que había abusado de ella; pero lejos de conseguir su propósito, la confabulación se voltea en su contra y quien se suponía iba a ser la víctima se asume una vez más como el verdugo. Cuando se encuentra frente a su violador, éste termina embriagándola y vuelve a abusar de ella; acto seguido la deja tirada en un prado, creyendo que la protagonista se encontraba muerta. A pesar de todo la joven sobrevive, es rescatada y llevada a una clínica donde un rayo de esperanza parece iluminarle la existencia. La rehabilitación comienza a hacer efecto en la joven, quien deja de beber, se transforma en otra persona y consigue un trabajo como empleada doméstica en una casa donde le tratan muy bien. Pero la fatalidad termina por imponerse en la novela de Azuela, cuando una especie de llamado interior al que no puede resistirse la joven, la hace volver a Tepito y una vez en el barrio, retoma el alcoholismo y se degrada totalmente.

Esta novela tiene un atractivo particular, porque en ella los barrios son retratados como un medio que condena a sus habitantes a un peligro ineludible y totalmente destructivo; barrios como Tepito y *La Bolsa* determinan una especie de condición humana y moral, de la que sus vecinos no pueden escapar. Desde el relato que escribió Azuela, la vida en estos espacios marginales se desarrolla principalmente en las pulquerías, así mismo la bebida va de la mano con la violencia y ésta se reproduce en múltiples formas: en violaciones, en pleitos a muerte con cuchillos, o en asesinatos cometidos bajo la oscuridad de la noche.

Pero el paisaje que retrata Azuela no es producto de la pura imaginación, sino que se construyó a través de las vivencias personales que atestiguó el autor, quien sostenía que nunca había tenido material más abundante y al alcance de su mano

para escribir una novela y argumentaba que desde su infancia y adolescencia, cuando ayudaba a su padre en la tienda de abarrotes, había conocido entre la clientela a una gran variedad de hampones que llegaban a comprar alguna mercancía, pero sobre todo a pedir copas. Más tarde desdibujaría mejor estos pasajes, cuando se aventuró en las correrías de revolucionario y pudo convivir con malhechores de todas partes del país. Sobre esta experiencia, escribe:

Cuando fui médico de venéras en el consultorio número 3 de Beneficencia Pública, enclavado en las mismas entrañas de Tepito, nada me quedaba por aprender. Por esos días habitaba una casona al oriente del jardín de Santiago de Tlatelolco y mi clientela estaba formada por gente de Tepito, de la Morelos y de *la Bolsa*, flor y nata de la hampa metropolitana [...] Pero aquella fauna de bichos torvos y siniestros jamás me tocó ni me ofendió de palabra siquiera. Todo el mundo de aquel rumbo me conocía. A diario me veían pasar cruzando el mercado de Tepito de paso a mis quehaceres de Beneficencia. Solía encontrarme a mucho infelices de ambos sexos tendidos en las banquetas, durmiendo plácidamente su enfermedad, acariciados por los tibios rayos del sol de la mañana, a eso de las ocho o nueve. Fui testigo de riñas callejeras sobre todo entre hembras de pelo en pecho. Por lo pintoresco de sus luchas, muchas veces me detenía: En medio de un ruedo de espectadores graves, austeros como el devoto creyente que está oyendo su misa, después de cambiar entre sí las invectivas más soeces, se agarraban de la greña, se pegaban, se mordisqueaban hasta rodar por el suelo, ensangrentadas y dándose de moquetes. Con elementos de esta naturaleza compuse *La Malhora*.⁶⁷

A pesar de que la novela no tuvo el éxito deseado por el autor, vale la pena recuperar la visión que nos ofrece del barrio. Destacó el hecho de que la novela haya sido escrita a partir de la observación directa y desde las anécdotas escuchadas, todo dentro de las mismas barriadas, por una persona que no habitaba ahí pero que se desenvolvía profesionalmente en ese espacio. Sin duda las imágenes que ofrece el autor son descriptivas y llenas de detalle, donde Tepito y *La Bolsa* son un pozo sin fondo y el contexto espacial determina la personalidad

⁶⁷ *Ibídem*, p. 15-16.

de los habitantes: “quien se hunde en el barrio es condenado por la más terrible fatalidad y es incapaz de escapar de la degradación”.

CAPÍTULO 2

Instrucción e Institución

INSTRUCCIÓN E INSTITUCIÓN

Durante la segunda mitad del siglo XX, fue un tópico común asumir la institucionalización educativa en México, como producto de la Revolución y del gobierno implementado por el grupo de los sonorenses: Adolfo de la Huerta, Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles. En la actualidad, nuevas investigaciones han replanteado la historia de la educación en México y es cada vez más común interpretar la institucionalización educativa, como un proceso histórico que tuvo sus orígenes durante el Porfiriato y que evolucionó al mismo que tiempo que se consolidó, durante la década de los veinte del siglo XX.⁶⁸

2.1 El inicio de la centralización educativa

Una vez que Porfirio Díaz asumió la presidencia, lo hizo manteniendo muchas de las políticas y premisas empleadas por Benito Juárez y los liberales triunfantes que derrotaron al Segundo Imperio. De esta forma, durante los primeros años del Porfiriato se prolongó una estructura educativa articulada por Gabino Barreda, en donde la administración escolar operaba de manera regional pero dentro de un sistema educativo bajo una conducción central. De cierta modo, esto se podía entender como una dicotomía administrativa, pues se trataba de dos racionalidades distintas que se encargaban del funcionamiento de las escuelas: por un lado se encontraban los Ayuntamientos Municipales que desempeñaban una labor financiera, centrada en el soporte material de las escuelas; mientras que por otro lado coexistía la tarea programática del Gobierno Federal, mismo que tenía una tendencia unificadora y buscaba la homogeneidad de los contenidos educativos para toda la república, pero que carecía de recursos económicos y políticos para encargarse de los planteles directamente.⁶⁹

⁶⁸ Esta idea la han planteado principalmente tres investigadores en los siguientes trabajos: Alberto Arnaut Salgado, *La federalización educativa en México: historia del debate sobre centralización y descentralización. 1889-1994*, México, El Colegio de México, 1998, 343 pp; Chaoul Pereyra, *Op. Cit.*; y Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999, 371 pp.

⁶⁹ Para profundizar en el tema sobre la educación durante el Porfiriato, puede consultarse a Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Universidad Iberoamericana, 1998, 958 pp.

Mientras los Ayuntamientos atendían las desmesuradas necesidades de las escuelas, el Gobierno Federal se mantuvo a la espera, preparando los recursos necesarios y capitalizando la fuerza política necesaria que le permitiera implementar un proyecto educativo, acorde con la centralización anhelada durante el Porfiriato.⁷⁰ Dicho de otra forma, la gestión educativa-municipal funcionaba sólo como una fase transitoria en tanto se consolidaba un Estado centralizado, con un proyecto educativo que buscaba, entre otras cosas; adueñarse de los espacios escolares, direccionar las funciones docentes y ejercer un nuevo orden social.

Una vez que el gobierno federal se fortaleció tanto política como económicamente, desarrolló una serie de reformas que abrieron paso a la centralización educativa. En marzo de 1891, entró en vigor la *Ley Reglamentaria de Educación Obligatoria para el Distrito Federal*, misma que concentraba las conclusiones resultantes del Congreso Pedagógico⁷¹ y se concebía como la primera expresión legal para impulsar un modelo educativo nacional.⁷² Paulatinamente las escuelas municipales comenzaron a ceder sus funciones al Gobierno Federal y el 19 mayo de 1896 se vitalizó esta medida, con la aprobación de un nuevo decreto, que dictaminaba que las escuelas municipales pasarían a depender exclusivamente de la federación. Aunada a estas medidas, se habían suprimido las alcabalas y derechos aduanales internos, por lo que diversos Gobiernos locales, como fue el caso del Ayuntamiento de México en el Distrito Federal, fueron desprovistos de su fuente principal de financiamiento y se transformaron en instituciones exánimes.⁷³

Debido a esta federalización de las escuelas municipales, los planteles comenzaron a ser administrados por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y se aprovechó la infraestructura escolar existente para planificar un nuevo

⁷⁰ *Ídem*.

⁷¹ El Congreso Pedagógico fue celebrado en 1889 y existe un registro del mismo, a través de los *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública, único periodo de sesiones*, México, Imprenta de El Partido Liberal, 1889, 232 pp.

⁷² Aunque jurisdiccionalmente, la nueva ley se encontró restringida únicamente al Distrito Federal, su aprobación era también una advertencia para los gobiernos estatales, de que el Gobierno Federal aspiraba al control total de la educación nacional.

⁷³ Arnaut, *Op. Cit.*, p. 64.

proyecto educativo nacional.⁷⁴ Lo que el Gobierno Federal pretendía, era impulsar un programa educativo pero con un enfoque cívico, es por ello que se buscaba crear hábitos higiénicos, establecer rutinas, fomentar valores y dictar un tiempo escolar. Era un plan que englobaba un conjunto de normas cuyo fundamento se basaba en la creación de una nación moderna, acorde al discurso de orden y progreso que abanderaba el gobierno de Díaz. No obstante, educar con base al nuevo programa exigía contar con un órgano institucional con mayores prerrogativas, es por ello que en 1905 se creó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA),⁷⁵ siendo la apuesta final del régimen porfirista para consolidar la centralización educativa.

Hacia finales de 1905, el gran ímpetu con el que laboró la SIPBA se veía reflejado en distintas medidas: se había definido el calendario escolar, se promovía con vigor la adopción de programas higiénicos y pedagógicos modernos, y se había impulsado la uniformidad de los contenidos educativos. Pero fijar los preceptos normativos era sólo una parte del proceso, el verdadero reto consistía en adaptar estos lineamientos a la situación específica de la ciudad de México. Para ello se requería renovar la heterogénea y poco funcional infraestructura escolar, capacitar a los maestros con los nuevos programas pedagógicos y que, a su vez, éstos pusieran en práctica; además de atender las necesidades de un alumnado itinerante y dar respuesta a una sociedad que entendía la escuela con un sentido muy distinto al que las autoridades atribuían.

Para 1910, el nuevo sistema educativo había realizado un continuo ajuste en la normatividad escolar y había transformado por completo la instrucción en los planteles de la Ciudad de México; de tal forma que en las postrimerías del Porfiriato, se había logrado instaurar el nuevo programa educativo promovido por la SIPBA.⁷⁶ Sólo hacía falta romper la barrera jurisdiccional que impedía ampliar el proyecto más allá del Distrito Federal y que permitiría alcanzar la anhelada centralización educativa del país. Para llevar a cabo esta tarea se requería

⁷⁴ *Ibídem*, p. 72.

⁷⁵ Loyo, *Op. Cit.*, p. 102.

⁷⁶ *Ibídem*, p. 107.

consolidar dos aspectos fundamentales: por un lado, continuar con un sistema político cerrado y estable como era la dictadura de Porfirio Díaz y, por otro lado, se requería un discurso que se extendiera a otros territorios del país y que identificara la educación con el orden, la civilización, el progreso y la nación. El problema se presentó cuando el gobierno porfiriano entró en crisis y la estabilidad educativa alcanzada hasta ese entonces, se vio interrumpida por el movimiento maderista en 1910. Cuando la dictadura de Díaz titubeó y el escenario político se tornó complejo y subversivo, el sistema escolar perdió su continuidad y se fracturó el modelo educativo que trazaba una instrucción unitaria y homogénea para todo el país.

2.2 La transición educativa del Porfiriato al Maderismo

Si bien es cierto que entre el interinato de Francisco León de la Barra y la presidencia de Francisco Madero, se buscó mantener una política educativa similar a la existente en el Porfiriato, la estructura institucional, así como las relaciones clientelares se modificaron y comenzaron un proceso de deterioro a raíz de los cambios producidos por la transición. En estos años no podemos hablar precisamente de una autoridad educativa capacitada, ni de inspectores que pudieran supervisar el desempeño de los docentes, tampoco de reglas claras u obligaciones por parte de los organismos escolares.

Uno de los primeros cambios fue la ruptura en el camino de la centralización educativa. Esta se dio cuando la Dirección General de Educación Primaria (DGEPE), organismo dependiente de la SIPBA, dispuso que los maestros podían arreglar la distribución del horario como mejor les pareciera e implementar el método que consideraran más eficaz.⁷⁷ Esta resolución no sólo acrecentó la insistente presión que ejercía la prensa hacia el gobierno interino de León de la Barra,⁷⁸ sino que delegaba una tarea fundamental, como era la de organizar rutinas educativas, administrar las suspensiones de labores, disponer programas

⁷⁷ *El Diario del Hogar*, México, 31 de agosto de 1911, p. 12.

⁷⁸ Sobre estas presiones que ejercía la prensa al gobierno de León de la Barra, se ofrece un panorama más completo en Alan Knight, *La revolución mexicana. Del porfiriato al nuevo régimen constitucional. Porfiristas, liberales y campesinos*, México, Grijalbo, 2002, vol. I, p. 139.

pedagógicos y fijar horarios escolares, en manos de los directores de cada escuela.⁷⁹

Pero más allá de ser una simple cesión de funciones administrativas, esta nueva disposición afectó todo el sistema escolar que se había articulado hasta ese momento. Durante el Porfiriato, se había estructurado una clara reglamentación escolar que reflejaba la fuerza de una autoridad omnipresente, muy acorde al modelo de orden, progreso y centralización promovido por Díaz; esta reglamentación encontraba su motor, a través de un sistema de vigilancia y control que equiparaba rutinas, garantizaba una educación homogénea y controlaba la actividad de maestros y alumnos. Gracias a estas medidas se había impulsado una educación estandarizada que ofrecía actividades iguales para todos los alumnos y en todas las escuelas de la capital; así mismo se aspiraba a conseguir una eventual sincronización escolar en todo el país, lo que a su vez, representaría el triunfo de la anhelada centralización educativa. Por lo tanto, con las disposiciones emitidas en el gobierno de León de la Barra, se estaba contradiciendo los ideales de la centralización educativa, a la vez que se corría el riesgo de utilizar a los maestros y directores de escuelas, como grupo de presión que respondía a diferentes ideas y alianzas políticas.

Visto desde otra perspectiva, durante los últimos años del gobierno de Díaz se había contado con la consistente supervisión de la Dirección General de Educación Primaria, por lo tanto, los maestros se habían convertido en trabajadores del sistema educativo y se les había limitado la autonomía que ejercían dentro del salón de clases, así como con las relaciones que mantenía con el resto del magisterio. Es por ello que durante los gobiernos de León de la Barra y posteriormente de Francisco Madero, se empezó a manifestar una preocupación constante porque un sector activo dentro del profesorado tuviera intención de intervenir en la disputa política sin importar el costo o las consecuencias.⁸⁰ De hecho, existen frecuentes oficios emitidos a lo largo de 1912, en donde la DGEP suplica el apoyo de los directores de las escuelas, para que los profesores “se

⁷⁹ Loyo, *Op. Cit.*, p. 105.

⁸⁰ AHDF, Fondo Instrucción Pública, *Escuela Elemental*, vol. 2544, exp. 82, 1912, f. 1.

abstengan de formar dentro del plantel agrupaciones de carácter político a favor de cualquier partido, por ser ello perjudicial a la disciplina”;⁸¹ así mismo se les reiteraba que con el objeto de no destruir el orden interno que debía regir las jerarquías magisteriales en cada escuela, era “indispensable repartir las responsabilidades en tal forma, que todos obedezcan a quien deban obedecer y todos manden a quien deban mandar”.⁸²

Sumado a esto, cuando se quebrantó el orden que dictaba los roles laborales y el tiempo escolar, los planteles, encabezados por los directores, experimentaron un paulatino incremento de autonomía y por ende quedó endeble el sistema educativo vigente. Debido a estos cambios, no resulta sorprendente que se cuestionara el funcionamiento de las escuelas y se generara incertidumbre alrededor de su labor; de esta forma los planteles dejaron de representar ese espacio aleccionador, ordenado y civilizatorio, y se apartaron del enfoque que las autoridades porfirianas les habían otorgado. Paralelamente se desataron contiendas administrativas cada vez más vehementes y las presiones periodísticas no cesaron de atacar y responsabilizar al Gobierno Federal por la pérdida de la centralización educativa. En los periódicos era común encontrarse con notas que advertían sobre “la pérdida del sistema educativo y con ello la imposibilidad de fomentar hábitos para una sociedad que aspiraba a la modernidad”.⁸³ Cabe aclarar que no todos los problemas eran recientes o resultado del nuevo régimen, pues muchos obstáculos ya se venían presentando desde algunos años atrás, tal es el caso de las cifras de deserción, la inasistencia, y el trabajo infantil, entre otros; sin embargo durante el gobierno maderista, estos índices y porcentajes resultaron mucho más marcados.⁸⁴

Pero a pesar del panorama educativo desalentador y aun cuando no existió una clara política educativa, ni acciones que permitieran validar las obligaciones por

⁸¹ AHDF, Fondo Instrucción Pública, *Escuela Elemental*, vol. 2544, exp. 47, 126 y 89, 1912.

⁸² *Ídem*.

⁸³ AHDF, Fondo Instrucción Pública, *Escuela Elemental*, vol. 2559, exp. 6, 1912, f. 2.

⁸⁴ Álvaro Matute, *La revolución mexicana: actores, escenarios y acciones (vida cultural y política. 1901-1929)*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 1998, p. 82.

parte de los maestros o mucho menos un horario escolar uniforme, muchos planteles siguieron ofreciendo a distintas familias, principalmente de bajos o escasos recursos, un espacio temporal y una herramienta material que se adaptaba a las necesidades de los contextos de los estudiantes. Cabe recordar que para finales de 1912 se desató una fuerte aceleración urbana, misma que provocó grandes olas migratorias hacia la ciudad y una precipitación salarial que iba en ascenso,⁸⁵ es por ello que para muchas familias los planteles ofrecían, más que nunca, un espacio para el cuidado y atención de los niños en edades vulnerables. En otras palabras, la asistencia escolar fue una alternativa para atender las necesidades de algunos sectores sociales, pues ofrecía a los padres de familia (generalmente trabajadores no calificados, artesanos, empleados en talleres o en los servicios domésticos) algún tipo de recompensa, tales como alimento, ropa, cobijo, atención y algunos servicios higiénicos.⁸⁶

2.3 El sello de Victoriano Huerta: cultura militar en la educación escolar

En la madrugada del 9 de febrero de 1913, en la Ciudad de México, los generales Manuel Mondragón y Gregorio Ruíz comenzaron uno de los sucesos más atroces que ha presenciado la historia de la capital; el objetivo era claro y organizado: deponer el gobierno de Francisco Madero. El golpe militar fue orquestado con gran éxito y gracias a éste, Victoriano Huerta asumió la presidencia el 19 de febrero del mismo año.⁸⁷

A diferencia de Madero, el nuevo presidente contó con cinco Secretarios de Educación a lo largo de su gestión, de los cuales destacó el empeño que impuso Nemesio García Naranjo, quien permaneció por más tiempo al mando del Ministerio de Instrucción Pública. Estas mudables transiciones en los cargos públicos, son prueba de las catastróficas e inconsistentes relaciones administrativas que se mantuvieron a lo largo del nuevo gobierno; no obstante, es

⁸⁵ Choul, *Op. Cit.*, p. 173.

⁸⁶ Alan Knight, *Op. Cit.*, p. 192.

⁸⁷ Ariel Rodríguez Kuri y María Eugenia Terrones, "Militarización, guerra y geopolítica: El caso de la ciudad de México en la Revolución", Relaciones. *Estudios de Historia y Sociedad [en línea]*, México, 2000, p. 196, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13708406> [Fecha de consulta: 26 de abril de 2017].

un entendido que el huertismo no se desarrolló como una mera continuación del Porfiriato o del maderismo, sino como una nueva forma de gobernar y que defendía a ultranza un militarismo al más puro estilo del siglo XIX.⁸⁸

En lo que se refiere a la educación primaria durante el gobierno de Huerta, estoy convencido de que aún falta mucho trabajo por desarrollar en la historiografía contemporánea y no deja de descartarse como una ventana abierta para futuras investigaciones; sin embargo, me parece que más que hablar de la puesta en marcha de un militarismo escolar como plantean algunos autores,⁸⁹ se puede pensar que la dictadura de Huerta intentó contagiar y fomentar la cultura militar como una nueva forma de vida. La cultura militar en la educación, esperaba tener una amplia presencia en la sociedad. En ese sentido, la concepción del ejército huertista no se basaba en la capacitación de un futuro ejército, sino que pretendía ser una especie de cohesión social e implantar una identidad colectiva entre los alumnos; con ello se lograrían instaurar los valores militares y enaltecer la moralidad, el orden y el buen desempeño. Era de suma importancia para el nuevo Gobierno, crear un vínculo entre las nuevas generaciones y el ejército, pues sólo así se asociaría a la institución como el legítimo representante de la paz y la defensa nacional.⁹⁰

Debido al fomento que se le hizo a la cultura militar, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes mantuvo una estrecha relación con el Ministerio de Guerra y así se formuló una rutina escolar mucho más afín a un militarismo cívico. Así, por ejemplo, los alumnos eran convocados para venerar los restos de los héroes patrios; en el hipódromo Condesa se hacían desfiles de niños marchando y se honraban más que nunca los símbolos nacionales. A los maestros se les ordenaba que asistieran a las clases con un uniforme militar, como un signo característico de

⁸⁸ *Ibidem*, p. 197-198.

⁸⁹ Un ejemplo es Engracia Loyo, quien lo esclarece en su obra, *Op. Cit.*, p. 116-118.

⁹⁰ Peter Wilson, "Defining Military Culture", *Journal of Military History*, The Society for Military History, Estados Unidos, num. 72, enero de 2008, p. 11-14.

pertenencia y distinción, además de que se les condicionó bajo amenaza de pérdida laboral, tratar con sus alumnos o colegas los temas políticos.⁹¹

2.4 La guerra civil y los primeros pasos de Carranza

Comenzando el verano de 1914 la Ciudad de México tomó un camino totalmente distinto, principalmente en el rubro de su historia y en el devenir institucional y educativo. Las facciones revolucionarias triunfaron en contra del régimen de Victoriano Huerta y de esta forma, la capital dejó de ser aquella ciudad moderna y progresista del país, para convertirse en un espacio caótico y secuestrado por los diferentes bandos de insurrectos que buscaban legitimarse políticamente, socavando el aparato administrativo y las instituciones ya instaladas. Ante las continuas ocupaciones, la capital perdió su lugar como espacio jerárquico de poder y por ende dejó de ser el núcleo motriz que imponía, a través de sus instituciones, el transcurso de la vida nacional.

Hacia finales de 1914 la situación se volvió caótica, se percibía un desorden social y urbano notable, la situación sanitaria era un tema extremadamente preocupante y la anarquía burocrática se hacía evidente; debido a esto, la alternativa propuesta para reconstruir el país, giró en torno a la creación de una convención política.⁹² Pero a pesar de los esfuerzos hechos por la Convención de Aguascalientes, para nombrar un presidente provisional que gobernara hasta llevar a cabo nuevas elecciones, el escenario enardeció aún más el movimiento armado. Venustiano Carranza, en su calidad de Primer Jefe Constitucionalista, se negó a reconocer a Eulalio Gutiérrez como el presidente elegido por la Convención y como es sabido se retiró a Veracruz, donde estableció un nuevo gobierno a partir del 25 de noviembre de 1914. Para estructurar el nuevo gobierno, Carranza se apoyó de varios personajes e intelectuales, entre los cuales destacaban Luis Cabrera, Isidro Fabela, Luis Manuel Rojas y Félix Palavicini.⁹³

⁹¹ AHDF, Fondo Instrucción Pública, Escuela Elemental, exp. 126, vol. 2544, 1913, f. 1-2.

⁹² *Ibídem*, p. 104.

⁹³ Choul, *Op. Cit.*, p. 185.

En lo que concierne a la escuelas primarias del Distrito Federal, antes de trasladar su gobierno fuera de la ciudad, Venustiano Carranza designó a Félix Palavicini como encargado de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, pero lejos de reanimar la institución educativa, el secretario se encargó de dismantelar la administración y de despedir a la mayoría de sus trabajadores.⁹⁴ Palavicini quien había sido becado por Justo Sierra para estudiar en Europa, se había declarado un maderista convencido y posteriormente se desarrolló como diputado durante el gobierno de Victoriano Huerta; el hombre abogaba por una educación descentralizada, una iniciativa que empalmaría fielmente el pensamiento basado en el municipio libre, que comenzaría a abanderar Carranza. Como lo demuestra el estudio de Arnaut Salgado, Félix Palavicini creía en la autonomía de los estados y consideraba que el gobierno federal debía subsidiar directamente a cada entidad municipal en cantidad proporcional a su población, así mismo consideraba que los mandatarios locales debían emplear dichos recursos de acuerdo con el criterio de sus propios educadores.⁹⁵

Mientras Palavicini se encargó de transferir a los estados la responsabilidad educativa de sus localidades, Venustiano Carranza decretó en Veracruz la *Ley de autogobierno municipal*, misma que buscaba regresar una plena autonomía a los Ayuntamientos.⁹⁶ Con la implementación de este nuevo decreto, Venustiano Carranza otorgó un papel secundario al Gobierno Federal y con ello se perdieron todos los avances obtenidos en favor de la centralización educativa, misma que se había instrumentado cuando el Estado porfiriano logró conseguir una unidad política congruente. Tras esta medida, las escuelas de la capital se administraron de una forma más independiete, y por ende, se desprendieron de la estandarización de contenidos educativos, que habían buscado dar un sentido a la soberanía nacional.

Es un entendido que la educación se encontraba condicionada por la ideología del Secretario de Educación en turno, así pues, con el impulso del Municipio Libre y la

⁹⁴ Arnaut, *Op. Cit.*, p. 135.

⁹⁵ *Ídem.*

⁹⁶ Esta ley entró en vigor en diciembre de 1914. Choul, *Op. Cit.*, p. 163.

centralización educativa hundida en una profunda crisis, Félix Palavincini fue el encargado de construir un nuevo modelo educativo. El Secretario amoldó el nuevo orden escolar, de acuerdo con el enfoque mencionado, y así, durante la primera mitad del año 1915, intentó llevar a la práctica ideas que continuamente reafirmaba en congresos y afirmaciones públicas.⁹⁷ Como muchos otros liberales, consideraba que la educación era el remedio de todos los males y que podía cambiar por sí misma la vida de los trabajadores urbanos. Para Palavincini una mejor preparación significaba una mayor productividad y consecutivamente, una mejor remuneración económica para los ciudadanos y el país; por lo mismo, la escuela debía desarrollar la habilidad manual e intelectual de los educandos no primordialmente como parte de su crecimiento integral, sino como una herramienta para mejorar la cantidad y la calidad del trabajo y los productos nacionales.⁹⁸

El nuevo Secretario asociaba el progreso y la modernización con la productividad y para esquematizarlo tomaba como ejemplo a Francia, donde la existencia de la educación politécnica había repercutido en una gran productividad.⁹⁹ Acorde con esta mentalidad, el Estado tendría que atender preferentemente la enseñanza primaria industrial y técnica, para “crear obreros aptos y técnicos competentes”.¹⁰⁰ El nuevo modelo que se planteaba pujaba no sólo por levantar al país después de la dictadura de Victoriano Huerta, sino que pretendía modernizar a la nación a pasos agigantados, con la instalación de escuelas industriales costeadas por patrones, escuelas profesionales para obreros “selectos” y cursos nocturnos y dominicales para adultos.

Si bien es cierto que Palavincini se encontraba a favor de la descentralización educativa, esto no significaba que el gobierno de Carranza quisiera formular un plan educativo para cada entidad del país. México se encontraba sumido en una crisis gubernamental y la solidez con la que se habían erigido varias instituciones como la SIPBA, habían perdido su credibilidad y se encontraban sumamente politizadas. Así pues, Carranza estaba convencido de que necesitaba crear un

⁹⁷ *Ibidem*, p. 164.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 165.

⁹⁹ Meneses, *Op. Cit.*, p. 351.

¹⁰⁰ *Ídem*.

nuevo modelo educativo que fuera totalmente fidedigno a su régimen y, para ello, creía necesario reestructurar todo el aparato escolar en conjunto, incluida la SIPBA. La primera medida para consolidar esto, fue la creación de la Dirección General de Educación Pública (DGEP), idea que nació en Veracruz y que fue el inicio del desmantelamiento de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.¹⁰¹ Esta Dirección comenzó a funcionar después de que los villistas y zapatistas evacuaron la ciudad de México y aunque jurisdiccionalmente se limitaba al Distrito Federal, sus alcances repercutieron en la mayoría del país.

Ahora bien, cuando el Ejército Constitucionalista tomó definitivamente la ciudad en agosto de 1915, Carranza tenía claro que para poner en marcha la red escolar también era necesario un reacomodo burocrático y la incorporación de nuevas clientelas administrativas, sociales y políticas. De ahí que, junto con el despido de varios servidores públicos que habían colaborado con el gobierno del usurpador, se levantó un censo de maestros, que debía concentrar información sobre la antigüedad en el servicio, la edad y, en especial, la honorabilidad de los directores para, de esta forma, poder redistribuirlos en los diferentes planteles y romper tanto los lazos de apoyo como las alianzas políticas.¹⁰²

No era una cuestión diminuta el control de los directores, pues al haber ocurrido tantos cambios en la Ciudad durante los últimos años, los planteles se habían politizado y su funcionamiento respondía en gran medida a la ideología del director en turno.¹⁰³ Para llevar a cabo la despolitización de los planteles, el nuevo presidente se apoyó de una ley aprobada el 21 de agosto de 1915; con ella se les concedió a los directores de escuela un plazo de una semana para que desocuparan el local que tenían como habitación en los establecimientos.¹⁰⁴ Resolución que no era menor, pues con ello perderían una parte de su salario real, que ahora debían destinarlo para rentar una vivienda; perdían su posición de

¹⁰¹ Ariel Rodríguez Kuri, "Desabasto, hambre y respuesta política, 1915", en Carlos Illades y Ariel Rodríguez Kuri (coord.), *Instituciones y ciudad. Ocho estudios históricos sobre la ciudad de México*, México, Uníós, 2000, p. 138.

¹⁰² AHDF, Fondo Instrucción Pública, *Escuela Elemental*, vol. 2544, exp. 27, 1915, f. 1.

¹⁰³ Choul, *Op. Cit.*, p. 179.

¹⁰⁴ AHDF, Fondo Instrucción Pública, *Escuela Elemental*, vol. 2512, exp. 48, 1915, f. 1-2.

poder frente a los otros maestro del plantel, pues se convertían en empleados como ellos, y perdían una conexión importante con el vecindario. De alguna manera, las relaciones informales basadas en jerarquías tradicionales y lealtades establecidas durante años, forjadas a partir del papel de los directores en la comunidad, se modificarían a partir de entonces. Pero esta ley sólo sería el comienzo de las nuevas disposiciones, la magna tarea se llevó a cabo un año después, en el momento en que Carranza articuló una nueva constitución y reformuló totalmente el sistema educativo.

2.5 La Constitución y las nuevas leyes

Para finales de 1916 la ciudad retomaba una vida rutinaria y aunque aún se sentían los escollos de la lucha armada, los constitucionalistas habían logrado afianzar gran parte de la seguridad política. Con el mando a su favor, Venustiano Carranza expidió en septiembre un decreto, para convocar a un Congreso Constituyente, que sería el encargado de reformar la Constitución vigente y para elevar a rango constitucional las demandas exigidas durante la Revolución.¹⁰⁵

El nuevo código político se debatió entre diciembre de 1916 y enero de 1917 en la ciudad de Querétaro, y sin duda, uno de los lineamientos que desató mayor polémica fue el artículo tercero, referente a la educación y a la definición que se hacía de la libertad de enseñanza. En esta querella se veía inmiscuida la participación de la iglesia en el ámbito educacional y aunque la resolución del artículo no convenció por completo a ninguno de los debatientes, se determinó que “la educación debía ser laica y, por lo tanto, ninguna corporación religiosa podría establecer escuelas de instrucción primaria [...] además todos los planteles para poder funcionar, debían contar con la vigilancia oficial”.¹⁰⁶ Así mismo, a través de un apéndice, se formalizó la desaparición de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes;¹⁰⁷ con ello, el Estado dejaba clara su intención de ser el

¹⁰⁵ Pilar Gonzalbo Aizpuru y Anne Staples (coords.), *Historia de la educación en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México, 2012, p. 357.

¹⁰⁶ Loyo, *Op. Cit.*, p. 348-349.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 353.

promotor central de una educación elemental no necesariamente estandarizada, pero sí regulada.

Por otro lado, el artículo 115 ratificaba la jurisdicción y soberanía del Municipio Libre y, por ende, transfería constitucionalmente los asuntos educativos a los gobiernos locales de cada región.¹⁰⁸ En el caso particular de la Ciudad de México, cabe recordar que era la SIPBA la institución que se había encargado directamente de la educación y que el argumento principal que se utilizó en contra de su desaparición, fue el enorme dispendio de recursos que se desprendían de su funcionamiento.¹⁰⁹ Con la extinción de la SIPBA también se daba una vuelta radical en el camino de la educación centralizada y el devenir de las escuelas de la capital. El nuevo proyecto que articulaban los constitucionalistas, respondía a una lógica de gestión local de los planteles y, en ese sentido, el Ayuntamiento de la Ciudad de México fue el gran comisionado para echar a andar el sistema escolar en la capital; de esta forma, tuvo que hacer frente al presupuesto del alquiler de los inmuebles, el sueldo de los maestros, la reposición de inventarios y la rehabilitación de los planteles en un escenario político por demás complicado.¹¹⁰

Podemos hacer un balance comparativo entre la centralización educativa que se impulsó durante el Porfiriato y el nuevo proyecto que impulsaban los constitucionalistas que, aunque pretendía descentralizar la educación, su verdadera intención era reestructurar el sistema en favor de una gestión local, pero con supervisión federal. Durante el gobierno de Díaz, la administración municipal había funcionado únicamente como una etapa en la ruta ascendente de un Estado con un fuerte impulso centralizador que buscaba, entre otras tareas, la apropiación de funciones docentes y la estandarización de rutinas y contenidos escolares; en cambio, el nuevo proyecto carrancista aún no dejaba claros sus postulados, pero dejaba entrever que apuntaba a un control nacional y que aspiraba a una supervisión anticlerical. Lo que es un hecho es que con la desarticulación del poder central, se derrumbaba un proyecto que había tratado de

¹⁰⁸ Choul, *Op. Cit.*, p. 188.

¹⁰⁹ *Ídem.*

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 189.

educar a la población con un modelo estandarizado y que había buscado homologar las condiciones materiales de enseñanza para todo el país; en cambio ahora, se dependía no sólo de las decisiones de cada municipio, sino también de sus recursos financieros.

Con la nueva Constitución, el mecanismo de toda una Secretaría de Estado fue sustituido por la Dirección General de Educación, institución que sería encargada durante el carrancismo, de inspeccionar los planteles de la capital y asegurar el control técnico de los contenidos educativos.¹¹¹ Para consolidar su funcionamiento y financiamiento, la Dirección General de Educación mantuvo estrecha relación tanto con el Gobierno Federal, como con el Ayuntamiento de México; pese a que debería de haber un vínculo únicamente con el Ayuntamiento, de acuerdo con las leyes del Municipio Libre. Para socavar esta ambigüedad legal, se expidió un decreto el 13 de abril de 1917, mismo que aseguraba que el gobierno del Distrito Federal podría intervenir en los asuntos que le correspondía al Ayuntamiento de México y limitaba con ello su autonomía.¹¹²

El hecho de menoscabar la participación del Ayuntamiento en los asuntos de la Ciudad de México, respondió principalmente a una circunstancia: la capital había vuelto a ser la sede de los poderes federales y para el gobierno carrancista no era conveniente que se gestionara la educación capitalina a través de dos instituciones distintas. La gestión educativa se enmarcó así, en medio de una disputa entre los más altos niveles de gobierno por exceptuar a la ciudad del régimen de Municipio Libre y convertir a los encargados de los planteles en empleados de la federación. El golpe significativo que dio el Gobierno del Distrito Federal para debilitar al Ayuntamiento de México, consistió en los pocos recursos económicos a los que lo orilló; de esta forma, el Ayuntamiento sólo disponía de la ley de ingresos de 1897 como único instrumento presupuestal para el pago de 1975 maestros, la reparación y la reposición de inventarios y la encomienda de reestructurar la educación capitalina.¹¹³ Todos estos impedimentos ponían en voz

¹¹¹ Meneses, *Op. Cit.*, p. 375.

¹¹² *Ibidem*, p. 377.

¹¹³ Choul, *Op. Cit.*, p. 191.

de la opinión pública la incompetencia del Ayuntamiento como órgano de representación local y sólo era cuestión de tiempo para que se formulara su derrumbe.

2.6 El Ayuntamiento ante la educación constitucionalista

A pesar del ímpetu y anhelo que se le imprimió a la nueva Constitución, poco a poco se hicieron evidentes los efectos de suprimir la SIPBA y heredar un país en estado deplorable. Las consecuencias de la lucha armada se reflejaban en las condiciones que tenían los planteles, muchos de ellos carecían de puertas y ventanas, mientras que las paredes y áreas comunes se encontraban sumamente deteriorados; no es de extrañar, pues a lo largo de la lucha, gran parte de las escuelas habían sido expuestas a robos o convertidas en cuarteles militares.¹¹⁴ Pero más allá de las terribles condiciones materiales de las escuelas, la constante movilización de masas sobre la ciudad había influido en la transformación de identidad de los vecindarios y, por ende, en el sentido que cobraba la escuela frente a la localidad que representaba. Las “joyas arquitectónicas” que se habían erigido durante el Porfiriato habían perdido su carácter modernizador y civilizado, habían dejado de ser aquellos símbolos que promovían la higiene y reformaban las condiciones de vida de los habitantes, se habían transformado en espacios sin sentido, sucios, malolientes y olvidados.

Ante estas circunstancias, la tarea del Ayuntamiento de México resultaba difícil y costosa. Por un lado, debía echar a andar la red escolar según las características geográficas y urbanas de cada zona de la capital; mientras que, por otro lado, debía levantar la infraestructura escolar y hacer frente al alquiler de escuelas, el sueldo de los maestros, la reposición de inventarios y la rehabilitación de los planteles, en un escenario político sumamente complicado. Si bien es cierto que, de acuerdo a los contratos de arrendamiento y rentas de escuelas que mantenía el gobierno desde el Porfiriato, se estipulaba que todas las composturas derivadas del uso escolar de la casa correrían por cuenta de los propietarios, en la mayoría de los casos, estos se declaraban en banca rota y omitían toda responsabilidad

¹¹⁴ Gonzalbo y Staples, *Op. Cit.*, p. 353.

que se derivara del contrato¹¹⁵; o en caso contrario, amenazaban con rescindir del contrato argumentando que “existe un motivo más que suficiente para ello como es la falta de pago de rentas”.¹¹⁶

El encargado de hacer frente a la infraestructura escolar fue el Departamento de Obras Públicas del Ayuntamiento y ante las presiones que le asfixiaban por parte de la Dirección General de Educación y el magisterio, optó por una alternativa que pretendía hacer frente a las demandas: hacer la mayor cantidad de reparaciones menores, con materiales de menor calidad pero de bajo costo.¹¹⁷ Con esta medida se remodelaron a lo largo de 1918, en promedio 15 escuelas al mes en gastos como reposición de vidrios, pintura de paredes, parche de pisos e instalación de puertas¹¹⁸; eran obras que aparentaban un mejoramiento del espacio escolar, pero que se deterioraban rápidamente y no presentaban una fuerte inversión a largo plazo, como hubieran sido las reparaciones sanitarias o las instalaciones hidráulicas.

A pesar de los anhelos, la extinción del Ayuntamiento parecía inminente, constantemente se enviaban solicitudes a la Cámara de Diputados para que se les incrementara el presupuesto y poder hacer frente a los inconvenientes, pero las demandas siempre eran denegadas.¹¹⁹ Uno de los grandes golpes administrativos y que también afectarían el curso de la educación capitalina se dio en octubre de 1918, cuando Venustiano Carranza mandó al Senado un proyecto de ley en el que pedía exceptuar del régimen del municipio libre a la Ciudad de México; cuyo argumento principal para llevar a cabo este plan consistía en la insolvencia de recursos que repercutían en el mal manejo de las escuelas, los pésimos servicios de higiene en la ciudad y la inseguridad pública.¹²⁰ En este momento se hicieron totalmente evidentes las intenciones del Ejecutivo, que consistían en mantener un solo poder en la Ciudad de México. En lo que respecta a los planteles, no quedan

¹¹⁵ AHDF, Fondo Instrucción Pública, *Escuela Elemental*, vol. 2544, exp. 47, 1918, f. 2.

¹¹⁶ AHDF, Fondo Instrucción Pública, *Escuela Elemental*, vol. 2527, exp. 32, 1918, f. 1.

¹¹⁷ AHDF, Fondo Instrucción Pública, *Escuela Elemental*, vol. 2527, exp. 33, 1918, f. 1.

¹¹⁸ *Ídem*.

¹¹⁹ AHDF, Fondo Instrucción Pública, *Escuela Elemental*, vol. 2524, exp. 12, 1918, f. 1.

¹²⁰ Choul, *Op. Cit.*, p. 199.

claras cuantas escuelas fueron abiertas y clausuradas durante el gobierno de Venustiano Carranza, aunque de acuerdo a algunas cifras encontradas en el Archivo Histórico de la Ciudad de México, para finales del Porfiriato funcionaban 327 escuelas a lo largo de la capital, mientras que para 1919 únicamente se podían inscribir los alumnos a 113 planteles.¹²¹

La reducción de los planteles por recisión de contrato, falta de presupuesto o infraestructura deplorable, afectó a la educación en diversos sentidos; uno de los cambios más significativos se reflejó en la altísima demanda de estudiantes que aspiraban a un lugar dentro de los planteles. La saturación escolar era una realidad, en buena medida por el aumento demográfico que se presenciaba después de la guerra¹²², así como por el hecho de que muchas primarias se habían fusionado, otras más se habían clausurado y en algunos locales sólo se podía aprovechar una parte de los endeble edificios. Sumado a esto, el cierre de escuelas provocó el despido de miles de maestros y la inestabilidad en el empleo se agravó con el pasar de los meses; por otro lado, aquellos profesores que mantuvieron su trabajo vivían con la incertidumbre laboral, recibían su pago con retraso y tenían que hacer frente a las problemáticas escolares.¹²³

A lo largo de todo este proceso, destacó la activa labor que mantuvieron los profesores de las escuelas primarias, en la capital. Si bien queda claro que durante el gobierno de Carranza el sistema escolar funcionó sin una coordinación de autoridad central, en este periodo las escuelas sobrevivieron gracias a las iniciativas de los maestros, que lograron hacer a un lado la escasez y las condiciones de los planteles para levantar nuevamente la red educativa con los pocos recursos que tenían a la mano. Pero curiosamente, esta experiencia también despertó nuevos lazos laborales entre el magisterio, pues las viejas estructuras jerarquizadas comenzaron a ser sustituidas por un gremio solidarizado en una época nebulosa; de esta forma, los profesores lograron unirse en favor de

¹²¹ AHDF, Fondo Instrucción Pública, *Escuela Elemental*, vol. 2527, exp. 32, 1919, f. 1.

¹²² De acuerdo con Berra Stoppa, la ciudad había aumentado de 471,000 a 615,000, habitantes. Puede verse más al respecto en Berra, *Op. Cit.*, p. 58.

¹²³ Choul, *Op. Cit.*, p. 199.

la seguridad laboral y la garantía de salarios y con ello, lograron desarrollar una asociación que velaría por sus derechos: La Liga de Maestros.¹²⁴

A pesar de la brevedad con que actuó la Liga de Maestros, durante su existencia organizó una huelga que paralizó a la ciudad entera.¹²⁵ La protesta consiguió sufragar los adeudos e impulsar una mayor participación de los profesores dentro de las decisiones educativas, pero más allá de las demandas alcanzadas, resulta interesante analizar las consecuencias que tuvo para el Ayuntamiento de México. El gran perdedor de esta huelga fue el Ayuntamiento, pues ante la protesta, el Gobierno Federal se deslindó y la institución capitalina tuvo que hacer frente al pago de los maestros y los gastos de las escuelas; en este punto destaco lo dicho por Arnaut, quien asegura que la huelga no se produjo de manera aislada, sino que estalló en medio de la sucesión presidencial y en el momento en que los grupos políticos adversos a Carranza ocupaban la mayoría de puestos dentro del Ayuntamiento.¹²⁶ El problema para el Ayuntamiento, visto desde el ideario de los carrancistas, es que si los gobiernos locales (como era el Ayuntamiento de México) requerían del subsidio federal para el manejo de la instrucción pública y financiamiento de los servicios urbanos, ello significaba que no deberían de ser gobiernos electos sino administraciones dependientes de la federación.

2.7 La llegada del grupo sonorense y el impulso educativo de Vasoncelos

Apenas iniciaba el año de 1919 y ya se sentía una gran incertidumbre sobre el proceso electoral que estaba por venir; no era para menos, pues las elecciones presidenciales de 1920 reflejarían si el país había podido dejar atrás el desorden y la guerra y ser capaz de llevar a cabo una transición política pacífica. Pero el optimismo proselitista duró muy poco y la inconformidad se desató en el momento que Venustiano Carranza optó por desapegarse del grupo militar y simpatizó por un candidato civil para la contienda electoral.¹²⁷ Poco a poco aumentaron las manifestaciones en contra del presidente, y en los primeros meses de 1920, un

¹²⁴ *Ídem.*

¹²⁵ Arnaut, *Op. Cit.*, o. 213.

¹²⁶ *Ídem.*

¹²⁷ Knight, *Op. Cit.*, p. 219.

grupo de generales sonorenses encabezados por Álvaro Obregón proclamaron el Plan de Agua Prieta. La revuelta resultó exitosa para Obregón y a pesar de los esfuerzos de Carranza por trasladar su gobierno a Veracruz, el presidente fue asesinado el 17 de mayo de ese mismo año. Tan sólo unos días después se consolidaría en el poder un nuevo grupo político-militar; de esta forma, Adolfo de la Huerta asumió la presidencia interina el 10 de junio, siendo así el primer mandatario del grupo sonorense.¹²⁸

Paralelamente a la transición política, la capital experimentaba un descontrol en materia educativa. El debilitado Ayuntamiento era incapaz de hacer frente a la solvencia escolar y la Dirección General de Educación trataba de apropiarse del control de los planteles ciudadanos. La supresión de la SIPBA había rebasado las expectativas de superación escolar y en tan sólo tres años, las escuelas habían disminuido considerablemente, sin contar que éstas se encontraban en estados deplorables. Ante la problemática, Adolfo de la Huerta depositó sus esperanzas en la astucia de un intelectual y así, el primer paso para reestructurar la red escolar consistió en el nombramiento de José Vasconcelos como jefe del Departamento Universitario y de Bellas Artes, cargo que a su vez lo convertía en rector de la Universidad.¹²⁹

El hecho de que Adolfo de la Huerta confiara en Vasconcelos no fue producto de la casualidad, el rector había apoyado a Álvaro Obregón en contra del gobierno de Carranza y tenía un historial de vida que amparaba su intelectualidad. Vasconcelos había sido integrante del grupo de jóvenes que desde 1906 habían cuestionado el sistema educativo implementado durante el Porfiriato. A través del Ateneo de la Juventud dejaba claras sus principales ideas:

Las actividades de nuestro grupo no estaban ligadas a las de los grupos políticos y no había entrado en nuestros planes el asaltar las posiciones directivas en la educación pública para las cuales creíamos no tener

¹²⁸ *Ibíd.*, p. 235.

¹²⁹ De acuerdo con Engracia Loyo, José Vasconcelos había sido integrante del Partido Nacional Agrarista. Tener este cargo y el apoyo de sus compañeros Antonio Soto y Gama y Antonio Villarreal, le dieron la posibilidad a Vasconcelos, para desempeñarse como Rector de la Universidad. Véase Loyo, *Op. Cit.*, p. 124.

edad suficiente. Sólo habíamos pensado hasta entonces en la renovación de las ideas [...] Habíamos roto una larga opresión [...] pero éramos pocos y no podíamos sustituir a los viejos maestros en todos los campos.¹³⁰

Pasado el periodo porfiriano, Vasconcelos mantuvo una enriquecedora experiencia como director de la Universidad Popular y posteriormente se desempeñó como ministro de Instrucción Pública en el efímero gobierno de Eulalio Gutiérrez.¹³¹ Destaca también, dentro de su labor educativa a lado de los ateneístas, que durante los primeros años de la lucha armada desarrolló programas educativos para los obreros que combatían en la guerra, en donde incluían desde lecciones de Economía, Música y Literatura, hasta cursos prácticos de pequeñas industrias y de higiene y Medicina.¹³² Así mismo, el nuevo rector tenía una larga trayectoria marcada por grandes influencias; de acuerdo con Claude Fell, se pueden considerar tres principales personajes y coyunturas a lo largo de su formación: la primera se encuentra enmarcada por la influencia que ejerció Justo Sierra; la segunda se desprende del debate antipositivista que se suscitó en el seno del Ateneo de la Juventud; mientras que la tercera responde a la reforma educativa soviética, misma que se desarrolló a partir de 1918 y estuvo fuertemente impulsada por Lenin, Gorki, Anatole France y Lunacharsky.¹³³

El nombramiento de José Vasconcelos como rector de la Universidad, tuvo una trascendencia más allá del cargo administrativo, pues durante el breve mandato delahuertista, se encargó de que la Universidad se articulara como una institución centralizada, capaz de tutelar por diversos organismos dependientes del Gobierno, tal como fue el caso de numerosas escuelas primarias, la Dirección de Educación Pública, la Escuela Nacional Preparatoria, el Internado Nacional, las escuelas

¹³⁰ Citado en Arnaldo Córdova, *La revolución y el Estado en México*, México, Editorial Era, 1989, p. 128.

¹³¹ Enrique Krauze, *Caudillos culturales en la Revolución Mexicana*, México, Secretaría de Educación Pública, 1985, p. 145.

¹³² AHDF, Fondo Instrucción Pública, *Escuela Elemental*, vol. 1872, exp. 32, 1919, f. 2.

¹³³ Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989, p. 661-662.

normales y los centros de enseñanza técnica.¹³⁴ Es cierto que para Vasconcelos, el nuevo cargo se presentaba como una oportunidad para poner en vuelo el ímpetu educativo y repetir prácticas como la de la Universidad Popular, donde había hecho salir a un alto porcentaje de preparatorianos y universitarios de los confines de las aulas y consolidarlos dentro de diversos centros de trabajo;¹³⁵ pero principalmente, desde la rectoría Vasconcelos tenía la posibilidad de convertir a la Universidad en una institución sólida y orientadora de la cultura nacional, ganarse la confianza de los gobernantes y formular un novedoso sistema de educación nacional.¹³⁶

De acuerdo con la interpretación que hace Engracia Loyo, Vasconcelos no creía que la educación por sí misma resolvería los problemas que atravesaba el país y en más de una ocasión destacó como prioridad la necesidad de alimentar al pueblo y remediar su situación económica; sin embargo, públicamente mostraba un exagerado optimismo y advertía que solamente “leyendo y escribiendo volverían fuerte al pueblo y con ello sentarían las bases de la independencia nacional”.¹³⁷ De esta forma emprendió una campaña alfabetizadora que históricamente le ha catapultado como un gran educador mexicano; para fundamentar esta labor se basó en las tácticas utilizadas con éxito en Rusia y China, países con problemáticas similares a los de México y que desprendieron sus proyectos alfabetizadores a partir de las reformas que Gorki y Lunacharsky implementaron en la Revolución de Octubre.¹³⁸

Alfabetización, educación e instrucción eran para Vasconcelos conceptos estrechamente relacionados y a través de los circulares publicados en *El Heraldo*, *El Universal*, *El Excelsior* y *El Nacional*, hacía hincapié en la necesidad de impartir “una enseñanza que sirva para aumentar la capacidad productora de cada mano

¹³⁴ *Ídem*.

¹³⁵ *Ibidem*, p. 663.

¹³⁶ *Ídem*.

¹³⁷ Loyo, *Op. Cit.*, p. 126.

¹³⁸ De acuerdo con la interpretación que hace Fell de Vasconcelos, el Secretario de Educación Pública admiraba a Gorki y Lunacharsky y aprendió de los rusos, técnicas de difusión cultural, la organización de los festivales populares, la edición de grandes tirajes a precio reducido y la sistematización de la alfabetización, entre otras cosas. Fell, *Op Cit.* p. 661.

que trabaja, y la potencia de cada cerebro que piensa”.¹³⁹ Desde esa perspectiva, el rector consideraba que la educación debía tener un objetivo económico, civilizatorio e intelectual, pues a través del sistema escolar se capacitaría a la sociedad para desarrollar habilidades productivas o como lo expresaría el mismo Vasconcelos “[se formarían] hombres capaces de bastarse a sí mismos y de emplear su energía sobrante en el bien de los demás”.¹⁴⁰ Así mismo, resulta sumamente interesante el análisis que emprendió Engracia Loyo, quien destaca la religiosidad imperante en los discursos vasconcelistas, a través de vocablos que se distinguen asiduamente y que literalmente engloban los conceptos de: “servir”, “misión”, “bondad”, “abnegación” y “sacrificio”.¹⁴¹

2.8 La creación de la Secretaría de Educación Pública

El 1 de diciembre de 1920, Álvaro Obregón asumió la presidencia del país y uno de los aspectos que marcaron su gobierno desde un principio, fue el apoyo económico que brindó en el plano educativo; el impulso fue tal que para mediados de 1921 se destinaba 9.3% del presupuesto total al ramo escolar, cifra que representaba 45 millones de pesos y “cuatro veces lo adjudicado por cualquier otra administración”.¹⁴² Aunque esta inyección económica sólo se mantuvo por dos años, Vasconcelos ya tenía en mente la planeación de un magno proyecto, pues la campaña de alfabetización había sido sólo el primer paso de una nueva etapa. La meta del nuevo rector era crear un organismo que rebasara la limitada jurisdicción de la extinta Secretaría de Instrucción Pública y que permitiera, mediante la federalización de la enseñanza, alcanzar la centralización educativa. Pero a diferencia del modelo que se había implementado durante el Porfiriato, donde los estados adoptaban sin cuestionamiento las condiciones dictadas por la

¹³⁹ *Ídem.*

¹⁴⁰ José Vasconcelos, *Discursos. 1920-1950*, México, Editorial Botas, p. 11.

¹⁴¹ Loyo, *Op. Cit.*, p. 128.

¹⁴² De acuerdo con Ramón Ruíz, esta bonanza económica no es casualidad, sino que responde a las grandes producciones de petróleo que se presenciaron. Según Ruíz, en 1921 la producción de petróleo llegó a su punto más alto y se alcanzó la venta de 193.3 millones de barriles en el año; cifra que es extremadamente alta, comparada con los 10 millones de barriles que se comercializaron en 1910. Estos ingresos generados por la producción y exportación del petróleo, presentaron más del 50% de las percepciones totales que mantuvo el gobierno. Véase Ramón Eduardo Ruíz, México, 1920-1958, *El reto de la pobreza y el analfabetismo, México*, Fondo de Cultura Económica, 1978, p. 56.

Secretaría de Instrucción y que además en la práctica no siempre se llevó a cabo. Vasconcelos consideraba la implementación de un proyecto que se identificara con la soberanía nacional y las necesidades de los mexicanos.¹⁴³

En octubre de 1920, el rector de la Universidad le envió al Congreso una propuesta para crear una Secretaría de Educación Pública y, por ende, pedía reformar el artículo 14 transitorio de la Constitución, que denegaba la creación de una Secretaría de Educación Nacional.¹⁴⁴ En su petición, hacía hincapié en la necesidad de federalizar la educación pública y argumentaba que con ello se facultaba al gobierno central para establecer escuelas primarias en el país y controlar su funcionamiento, independientemente de las escuelas estatales que continuarían bajo la jurisdicción de los gobiernos locales.¹⁴⁵ Así mismo, Vasconcelos enfatizaba que los planteles existentes no sufrirían ningún cambio, mientras que los de nueva creación dependerían de quienes los fundaran, ya sean gobiernos locales o federales.¹⁴⁶

Debido al temor que pudiera despertar la solicitud, el rector insistía en que en su propuesta no había una sola disposición que vulnerara la soberanía de los estados, o que les impidiera fundar escuelas y atenderlas con sus propios fondos, es por ello que apuntaba que “lo único que la Federación pretende hacer en los estados conforme a este proyecto, es extender su mano protectora, pero no autoritaria”. De acuerdo con este ideario, el Gobierno Federal no se inmiscuiría en la administración de las escuelas estatales o nombraría las autoridades escolares, sino que “solamente irá a los estados a dejar la semilla de su ilustración y el poder de sus recursos; pero esto no impediría sino que auxiliará la acción de los estados”.¹⁴⁷

El nuevo proyecto educativo también señalaba la obligación del Estado, de alimentar y educar en condiciones de igualdad, con lo que se pretendía garantizar

¹⁴³ Fell, *Op. Cit.*, p., 664.

¹⁴⁴ *Ídem.*

¹⁴⁵ *Ibíd.*, p. 665.

¹⁴⁶ En caso de que los planteles provinieran de ambas gobernaciones, el manejo administrativo que se emplearía sería de común acuerdo. *Ídem.*

¹⁴⁷ Vasconcelos, *Op. Cit.*, p. 18.

un programa escolar para todos los sectores sociales. En cuanto a la organización, se proponía la creación de tres departamentos distintos con objetivos particulares: por un lado estaba el Departamento de Bibliotecas, el cual debería extender su radio de acción a toda la república hasta lograr instalar una biblioteca en toda población mayor a 3,000 habitantes y crear una casa editorial o un departamento de traducciones; el segundo era el Departamento de Bellas Artes, que como su nombre lo indicaba, tendría a su cargo la difusión de la danza, la pintura, la escultura, la música y las letras en todo el país; por último se encontraba el Departamento Escolar, mismo que se encargaría de tutelar los planteles y la creación de programas escolares.¹⁴⁸

Según Vasconcelos, el proyecto fue recibido con gran entusiasmo por algunas autoridades estatales pues, entre otras cosas, confirmaría la despolitización del magisterio que aún persistía en algunos planteles;¹⁴⁹ pero aun así, el aspecto más difícil para que se aprobara el proyecto, seguía siendo el persuadir a los demás poderes locales de que la nueva secretaría no atentaría en absoluto contra su autonomía. Así mismo, el rector estaba consciente de que su propuesta debía ser convincente para el gremio de profesores y no sólo se trataba de convencer a los grupos políticos regionales; por ello, una de las acciones que emprendió fue organizar un congreso donde se dieran a conocer las ideas y se lograra un acercamiento con el magisterio. No fue una tarea sencilla y para efectuarlo se debatió intensamente en el Congreso de Maestros que se llevó a cabo en diciembre de 1920;¹⁵⁰ afortunadamente para los simpatizantes de Vasconcelos, se concluyó que la federación, los estados y los municipios debían realizar una

¹⁴⁸ Loyo, *Op. Cit.*, p. 134.

¹⁴⁹ *Ídem*.

¹⁵⁰ El tema de la federalización ocupó una buena parte en las discusiones del Congreso de Maestros que se llevó a cabo entre el 15 y el 25 de diciembre de 1920 en la ciudad de México. Durante las sesiones, frente a 23 delegaciones de la República y 645 congresistas, el presidente honorario, José Vasconcelos y el maestro Ezequiel Chávez, presidente del congreso, debatieron si la educación debía encomendarse al gobierno federal, en qué sentido debía uniformarse, así como sus términos y limitaciones. Véase en Loyo, *Op. Cit.*, p. 133.

acción conjunta, “a fin de fomentar la educación nacional sin detrimento de la legislación escolar de cada estado”.¹⁵¹

Una vez afianzada la confianza y el apoyo de los maestros, Vasconcelos emprendió una serie de giras para discutir su proyecto con las autoridades estatales. Durante este tiempo, el rector se acompañó de algunos antiguos compañeros del Ateneo, como fue el caso de Antonio Caso, Agustín Loera y Carlos Pellicer; con ellos recorrió distintas regiones del país y se fue ganando el apoyo incondicional de diversos gobernadores.¹⁵² Claro que no siempre era bien recibida la propuesta y en algunos estados como Veracruz, se le acusaba a Vasconcelos de querer revertir la autonomía, la soberanía y la independencia. A pesar de los inconvenientes, las giras de Vasconcelos le brindaron el apoyo de un número suficiente de legislaturas estatales para poder llevar a cabo la reforma constitucional y de esta forma, sólo unos meses después vería los frutos de su esfuerzo. En febrero de 1921, tras varias sesiones en el Congreso y tediosos debates, se aprobó la reforma constitucional que permitiría la federalización de la educación.¹⁵³

Para mediados de agosto de 1921, comenzaron los argumentos en el seno de la Cámara de Diputados, para articular una nueva secretaría de educación nacional. Desde un comienzo las discusiones apuntaban a un proyecto distinto al que tenía en mente Vasconcelos, pues se trataba de una secretaría que tendría otras dependencias educativas a su cargo, como era el caso de la Universidad Nacional y la Escuela Nacional Preparatoria; al mismo tiempo, se omitían otros temas que eran centrales en el planteamiento vasconcelista, pues no se hacía alusión a la educación de los indígenas ni a las escuelas rurales. De hecho, en una de las sesiones uno de los presentes sugirió la creación del Departamento de Educación y Cultura Indígena, con el argumento de que esto facilitaría el aprendizaje y

¹⁵¹ *Ídem.*

¹⁵² Vasconcelos, *Op Cit.*, p. 22.

¹⁵³ *Ídem.*

ayudaría a civilizar al indio; esta propuesta en realidad contó con gran apoyo y fue aprobada sin dificultad, a pesar de los intentos de Vasconcelos por revertirla.¹⁵⁴

Finalmente, el proyecto llegó al Senado en el mes de septiembre y el día 28, el presidente Álvaro Obregón firmó el decreto que oficializaba la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Como parte del acuerdo se estipulaba que José Vasconcelos se desempeñaría como primer titular, también se confirmaba la creación de los tres departamentos estipulados con anterioridad: el Departamento Escolar, el de Bellas Artes y el de Bibliotecas. Sumados a estos organismos, el nuevo secretario propuso la creación de dos nuevos departamentos: uno de Campaña Contra el Analfabetismo y otro de Educación Indígena; pero a pesar de los esfuerzos, estos no fueron aprobados por el Senado.¹⁵⁵

2.9 La reconstrucción educativa

Con la Secretaría de Educación Pública en marcha, se había consolidado un organismo centralizado y regulador que tomaría las decisiones sobre la educación nacional; sin embargo, como ya expliqué, muchos de los planteles seguían perteneciendo a los gobiernos locales. Debido a esto, una de las primeras medidas que tomó la SEP, que pretendía apropiarse de los planteles municipales, fue tratar de convencer a los distintos ayuntamientos para que cedieran la administración de sus planteles en favor del nuevo proyecto educativo. El primer objetivo era persuadir a las escuelas de la ciudad de México y, para ello, Vasconcelos aprovechó una petición que el Ayuntamiento de la Ciudad había solicitado, mediante la cual pedía un subsidio de \$600,000 pesos para destinarlo al pago de los maestros.¹⁵⁶ De aquí se valió para proponerle al Ayuntamiento que era mejor entregar sus planteles a la recién creada Secretaría de Educación Pública, y a cambio tendría una participación en todas las Juntas de Educación que se llevaran a cabo. De esta forma, el Ayuntamiento de México fue el primero

¹⁵⁴ *Ibídem*, p. 24.

¹⁵⁵ Fell, *Op. Cit.*, p. 668.

¹⁵⁶ Sobre esta petición puede verse más en Loyo, *Op. Cit.*, p. 139.

de los gobiernos locales que optó por ceder el control de sus recintos educativos en favor de un nuevo proyecto titánico.¹⁵⁷

A partir de entonces comenzó un nuevo proceso, mediante el cual la SEP buscaba apropiarse de los planteles municipales. Si bien es cierto que muchas autoridades reconocieron su incapacidad administrativa y económica para satisfacer la educación escolar, esto se acentuó a través de un informe que Gregorio Torres Quintero elaboró a finales de 1921.¹⁵⁸ En el informe rendido a la SEP, el pedagogo fungió como comisionado para detallar las condiciones educativas que se manifestaban en la capital y así emprendió un exhaustivo estudio donde detallaba la triste realidad de la situación escolar. En primer lugar se lamentaba de que la ley del municipio libre hubiera actuado como una herramienta política y que los ayuntamientos hubieran tenido que hacer frente a los diversos problemas que se habían derivado. Según Torres Quintero, la libertad municipal debería implicar que los municipios eran libres para administrar sus fondos, sin autoridad intermedia entre ellos y el gobierno de los estados; pero afirmaba, que en ningún momento se debía tomar el asunto de la educación pública de manera tan arbitraria como se había hecho.¹⁵⁹ En ese sentido, el comisionado aplaudía la creación de una secretaría, facultada para establecer escuelas en todo el país y con la jurisdicción sobre ellas, lo que “limitaría la nociva influencia de caciques y jefes políticos en la educación”.¹⁶⁰

Pero más allá de ser una apología en favor de la centralización educativa, el informe de Torres Quintero hizo evidente la necesidad de modernizar las escuelas, pues por lo menos en 24 de ellas, que fueron tomadas como muestra, el servicio educativo se encontraba deteriorado. Las escuelas estaban situadas en barrios

¹⁵⁷ *Ídem*.

¹⁵⁸ Gregorio Torres Quintero fue un pedagogo y profesor colimense que colaboró con la Secretaría de Educación Pública en la década de los veinte. Realizó sus estudios en el Liceo de Varones de Colima y se tituló como preceptor en 1883. Después de impartir clases en escuelas colimenses, decidió continuar sus estudios en la Ciudad de México en la Escuela Normal de Maestros. A partir de 1904 fue jefe de Enseñanza de Primaria y Normal y desde 1910, fue vicepresidente y presidente del Congreso Nacional de Educación Primaria. Para mayor información puede consultarse a Meneses, *Op. Cit.* p. 352.

¹⁵⁹ Gregorio Torres Quintero, “Culpable abandono de las escuelas rurales”, en *La enseñanza primaria*, México, AHDF, 1921, p. 83.

¹⁶⁰ *Ibidem*, p. 84.

populares con condiciones marginales y la mayoría se asemejaban a “colmenas” en las que los alumnos trabajaban afanosamente. Como se alojaban en edificios hechos para otros fines, resultaban incómodas e inadecuadas. En algunas, hasta la cocina, las bodegas, los “chiribitiles”, y los talleres de lavado y planchado se utilizaban como aulas. Los salones de clase eran pequeños, insuficientemente alumbrados, mal orientados y poco ventilados. La falta de espacio y de patios impedía a los niños practicar ejercicios o reunirse en asambleas, y tenían que salir al recreo por turnos. Así mismo, la falta de servicios sanitarios y de mobiliario era un problema común en todas las escuelas.¹⁶¹

En cuanto a las clases, se componían de grupos numerosos y en promedio, a cada maestro le correspondían 51.5 alumnos, casi todos de primer y segundo año. Sólo algunas escuelas contaban con tercero y cuarto grado, y muy pocas con quinto y sexto. En los primeros grados podía encontrarse alumnos de 6 a 16 años de edad y el índice de deserción era muy alto: solo 12.5% llegaba cuarto y 6% a sexto de primaria. Torres Quintero lamentaba que algunos alumnos repitieran primer año hasta cuatro veces y afirmaba: “algo menos de la mitad de los alumnos de las escuelas municipales hacían sus estudios primarios casi en doble tiempo del normal y otros más se descarrilan en el camino”.¹⁶² Esto lo atribuía a la pobreza de los alumnos, a sus repetidas mudanzas de residencia, a enfermedades, a la inasistencia, a frecuentes cambios de maestros, a sus reducidos salarios y a la frecuente suspensión de clases.¹⁶³

Aunado a esto, la preparación de los maestros dejaba mucho que desear. A pesar de que muchos profesores afirmaban tener conocimientos sólidos en pedagogía y psicología y haber leído a Rébsamen, Binet, Montessori, Dewey, la Escuela Moderna de Ferrer Guardia, a Carlos Carrillo y al propio Torres Quintero, aceptaban que en los últimos años “por la Revolución no habían tenido tiempo ni de leer ni de comprar libros” o, en el peor de los casos, confesaban no estar familiarizado con ninguna obra pedagógica. Torres Quintero se asombraba de las

¹⁶¹ *Ibidem*, p. 61

¹⁶² Torres Quintero informaba que de 1,131 alumnos que se encontraban inscritos en primer año, 156 lo cursaban por segunda vez y 22 por tercera ocasión. *Ibidem*, p. 57.

¹⁶³ *Ídem*.

frecuentes faltas de ortografía de los maestros y de sus graves equivocaciones en fechas y acontecimientos; no era raro escuchar a una maestra decir que “se pone como hasta donde se aguanta el resuello”, o explicar que “la coma se ponía por elegancia”, o que una de las Leyes de Reforma era “El respeto al derecho ajeno es la paz”. Los maestros continuaban empleando viejos métodos “víctimas de la rutina” y de falta de oportunidades de ponerse al corriente. Las lecciones eran siempre orales y se daban simultáneamente a todo el grupo, mientras que la disciplina seguía pautas tradicionales.¹⁶⁴

Por último, Torres Quintero enfatizaba sobre la insuficiencia de los planteles para atender la afluencia de los alumnos y que, en la misma escuela estudiaban miembros de todas las clases sociales, que sólo se distinguían por su atuendo. Los elegantes trajes de casimir, lana o paño contrastaban con los sencillos pantalones “mecánicos” de mezclilla con pechera y a pesar de que en los juegos desaparecían las diferencias sociales, en las aulas a menudo el trato era distinto. Señalaba Quintero que “los hijos de los banqueros ocupaban los mejores pupitres, mientras que los otros chicos todavía llevaban sus mesitas, sillas o cajas de jabón y cerveza”. Aunque algunas escuelas estaban instaladas en mansiones señoriales como la escuela “Alberto Correa”, que tenían pupitres de caoba roja, la gran mayoría respondía a la descripción de Torres Quintero y las condiciones higiénicas eran propicias para que las enfermedades como “el tifo” se extendieran.¹⁶⁵

El informe de Torres Quintero tuvo un alcance impresionante y sin duda desencadenó gran parte del nuevo viraje educativo, principalmente en la ciudad de México. De esta forma, la SEP implementó nuevas reformas educativas y, de este modo, buscó expandir el sistema escolar federal hasta llegar a parajes olvidados; construyó y remodeló cientos de locales; realizó esfuerzos loables por hacer más flexible el sistema escolar, unificar métodos de enseñanza y poner orden en las numerosas escuelas rurales que funcionaban bajo diferentes denominaciones. Las autoridades educativas recogieron iniciativas anteriores y optaron por una

¹⁶⁴ *Ibídem*, p. 37.

¹⁶⁵ *Ibídem*, p. 49.

enseñanza de carácter práctico estrechamente relacionada con la vida cotidiana y lo más importante, se intentó convertir a la escuela en el principal puente de comunicación entre cientos de poblaciones aisladas. Vasconcelos trató de consolidar la centralización educativa y con este ímpetu salvó, reparó, embelleció y edificó nuevos recintos educativos y puso en marcha la obra de educación popular iniciada por gobiernos anteriores. Según Claude Fell su gran virtud fue conseguir siempre los medios materiales necesarios para realizar los grandes objetivos de la SEP.¹⁶⁶

Las acciones de la SEP se dejaron sentir con más fuerza en la capital, misma que presenciaba un crecimiento acelerado por el arribo de numerosos inmigrantes de diferentes estados de la República. Por lo mismo, nuevas colonias se consolidaban y reclamaban toda clase de servicios, incluidos los referentes a la educación. Ante esto, Vasconcelos repetía incesantemente que “no se puede educar sobre basureros en barrios miserables de nuestra ciudad, ni en escuelas establecidas en casa de alquiler”,¹⁶⁷ por lo que con el mismo ímpetu con el que emprendió la campaña alfabetizadora o la creación de la SEP, se entregó a la tarea de construir y remodelar edificios escolares, dedicando a ello la tercera parte del presupuesto de educación. Enriqueció la capital con impresionantes edificios como el de la Secretaría de Educación Pública y no menos importantes fueron las reparaciones de la Escuela Nacional Preparatoria, de la Escuela Nacional de Medicina, de los Talleres Gráficos de la Nación y de la Biblioteca Nacional.¹⁶⁸

A pesar de la exitosa campaña de reconstrucción educativa, los contrastes en la capital acentuaban realidades distintas acorde a la urbanización marcada por los nuevos fraccionamientos. De esta idea nació un nuevo proyecto integral que impulsará Vasconcelos y que pretendía dar una educación integral que “civilizara” los barrios más marginales de la ciudad de México. Claro que para ello se necesitaba de un plan piloto que marcara la pauta y ejemplificara los alcances que se podrían tener con la implementación de un proyecto de estas magnitudes. Fue

¹⁶⁶ Fell, *Op. Cit.*, p. 226.

¹⁶⁷ *Ibidem*, 107.

¹⁶⁸ *Ibidem*, p. 104.

así como empezaron las ideas de levantar un recinto monumental en uno de los asentamientos más marginados de la capital y con ellos empezaron los planes de La Escuela Francisco Ignacio Madero, ubicada en la colonia de *La Bolsa*, una de las más conflictivas de aquella época.

CAPÍTULO 3

La Escuela Francisco I. Madero

LA ESCUELA FRANCISCO I. MADERO

Tras la caída del Porfiriato, surgieron nuevos círculos políticos emanados de la Revolución que redefinieron las instituciones y los roles que asumió la población en general. La década de los veinte estuvo dominada por la dinastía sonorenses, gobernantes que lograron afianzar la continuidad política tras proclamar el Plan de Agua Prieta. Adolfo De la Huerta, primer presidente del grupo sonorenses, tuvo que lidiar con la sucesión pacífica del poder a Álvaro Obregón y, para conseguirlo, mantuvo concesiones con los grupos opositores e implantó una nueva política de acercamiento con los campesinos y obreros. A De la Huerta lo secundaron Obregón y Plutarco Elías Calles, quienes pretendieron consolidar un Estado sólido basado en un modelo capitalista, unificado y moderno. Los retos que tuvieron que enfrentar estos nuevos gobernantes se basaban en la obtención de un equilibrio de fuerzas sociales, para poder conseguir una progresiva incorporación de una numerosa población heterogénea y secularmente aislada y marginada; así mismo, se debían atender las demandas del pueblo que se había levantado en armas.

Como vimos en el capítulo anterior, uno de los legados positivos que trajo la Revolución fue mostrar la urgencia de extender la cobertura de educación escolar. Durante la década posterior a la lucha armada, la reconstrucción educativa fue paralela a la económica y social, pues formó parte esencial de ésta. Para los presidentes sonorenses la escuela se convirtió en el medio idóneo para forjar la cultura nacional, civilizar, difundir símbolos comunes para todos los mexicanos y crear lealtades a la patria; la idea era clara: se quería construir una nueva identidad nacional, con ciudadanos responsables, productivos, sanos y trabajadores.

Desde 1920 las propuestas educativas para alcanzar dicha finalidad, giraban en torno a la remodelación de escuelas y la construcción de nuevos centros educativos.¹⁶⁹ Así mismo, se buscaba implantar nuevos e innovadores métodos de enseñanza, acorde con los cambios pedagógicos del mundo occidental. Con estos

¹⁶⁹ Engracia Loyo, "Una educación revolucionaria para la Ciudad de México", en Pilar Gonzalbo y Anne Staples (coords.), *Historia de la Educación en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México, 2012, p. 355.

nuevos modelos, las escuelas, las bibliotecas y demás medios educativos, tendrían la misión de alterar el ritmo de vida diaria e intentarían transformar hábitos y tradiciones ineficaces. Los actores de esta transformación serían los alumnos, profesores, padres de familia y vecinos, pues se pensaba que éstos marcarían el ritmo de la vida escolar, moldeando su escuela a la medida de sus necesidades y sus tiempos.

A diferencia de otras regiones del país, después de la lucha armada la Ciudad de México no había sufrido grandes daños en su infraestructura. Conservaba casi intactos los edificios y monumentos señoriales levantados durante el porfiriato, y mantenía la estructura de una gran metrópoli con grandes avenidas, residencias, almacenes, transporte público, tranvías, trenes, y numerosos automóviles que complicaban el tráfico. Después de la guerra, la capital continuó desarrollándose y las nuevas colonias residenciales, así como los barrios populares, continuaron creciendo; empero, este crecimiento no se caracterizó por la creación de nuevos fraccionamientos, sino que se distinguió por la remodelación de viviendas y el establecimiento de vecindades.

De igual forma persistieron las segregaciones urbanas características del Porfiriato, y una gran parte de la población¹⁷⁰ se hallaba indefensa mientras se hacían en casas sin servicios, o con servicios básicos, en fraccionamientos marginados como *La Bolsa*, Guerrero, Peralvillo, San Lázaro y Doctores. Las colonias populares carecían de drenaje, de alcantarillado, de asfalto y de sitios donde depositar la basura. Además, por ser lugares de escasa higiene, se suscitaban con frecuencia brotes de tifo, viruela y otras enfermedades. Todas estas problemáticas representaban un verdadero reto para los gobiernos posrevolucionarios y para ello se tuvieron que empatar los objetivos de reconstrucción nacional con los modelos educativos y las campañas higiénicas.

¹⁷⁰ De acuerdo con Berra Stoppa, existía una sobrepoblación de 126,000 habitantes que se congregaban en estas colonias. Berra Stoppa, *Op. Cit.*, p. 27.

3.1 La creación de una idea

Una vez consumada la Revolución, estaba claro que la reconstrucción nacional no sólo dependía de soluciones inmediatas, sino que urgía implantar nuevas medidas que salvaguardaran el orden en el futuro. En el caso específico de la educación, el primer intento por mejorar la situación se suscitó en 1920, cuando en la Ciudad de México se organizó el *Primer Congreso Mexicano del Niño*. Este evento reunió a numerosos profesionales del área de la salud, la educación y el derecho, para exponer sus opiniones sobre el estado en que vivían los niños mexicanos, así como para discutir propuestas que ayudaran a reducir los altos índices de mortandad, mejorar la alimentación, los hábitos de higiene, promover leyes en favor de la infancia y mejorar la calidad de la educación nacional. El Congreso fue una iniciativa del director de *El Universal*, Félix Palavicini, y su convocatoria, así como sucesivas conclusiones, fueron difundidas por el mismo periódico en los días siguientes de su celebración.

De acuerdo con lo observado en la *Memoria del Congreso*¹⁷¹, una pieza clave para lograr la reconstrucción nacional, consistía en la reincorporación social de los infantes a través de dos ejes: el campo laboral y la base educativa. Para 1920, en el Distrito Federal, 7% de los obreros y artesanos no habían cumplido los 16 años¹⁷² y la mayoría trabajaba en calidad de aprendices, en ocasiones sin recibir salario. Aunado a esto, en la mayoría de los negocios en los que participaban los menores y que principalmente se distribuían en las industrias de vidrio, porcelana y loza, los menores representaban 80% de los trabajadores. En mi opinión, el Congreso y las continuas disposiciones que se tomaron a raíz de él, reflejaron una posición dual en cuestión laboral: por un lado existía una preocupación por limitar las jornadas laborales de miles de niños que trabajaban en las ciudades y el campo; pero por otro lado, se denotó un interés en fomentar el trabajo de los niños de los sectores populares en la calle, las escuelas o los centros correccionales,

¹⁷¹ *Memoria del primer congreso mexicano del niño*, México, Hemeroteca Nacional de México, Fondo Reservado, 1921, p. 17-34.

¹⁷² Susana Sosenski, "Entre prácticas, instituciones y discursos: Trabajadores infantiles en la Ciudad de México (1920-1934)", en *Historia Mexicana*, vol. 60, no. 2, México, El Colegio de México, octubre – diciembre 2010, p. 1238.

bajo el argumento de que el trabajo formaría una vida “útil” y permitiría el desarrollo no sólo de los niños y sus familias sino también de la economía nacional.

En cuanto al área de la educación, las conferencias y los acuerdos del Congreso se centraron principalmente en los modelos pedagógicos más novedosos del momento. La controversia que yo percibo, es que al basarse principalmente en las teorías y metodologías elaboradas en Estados Unidos, los educadores pocas veces analizaron las carencias escolares partiendo de términos históricos, políticos o económicos mexicanos, y generalmente atribuían estas deficiencias a desperfectos del comportamiento humano. Un ejemplo se presencié en una de las conferencias ofrecidas, cuando un intelectual citaba a Gustave Le Bon, teórico francés del siglo XIX defensor de la superioridad racial europea, y sostenía que la falta de desarrollo en México se debía “al ocio estéril, la inactividad enervante y la pereza” característicos del carácter del mexicano.¹⁷³ Quizá el mayor problema eran los prejuicios raciales que envolvían estas propuestas, y no es de sorprender que este tipo de calificativos se dirigieran con frecuencia a la población indígena y a las clases populares de la ciudad de México.¹⁷⁴

Al año siguiente de la celebración del Congreso, se fundó la Secretaría de Educación Pública. Como vimos en el capítulo anterior, la creación de la SEP respondió a múltiples factores, pero es un hecho que lo expuesto en el Congreso tuvo una repercusión ideológica en los educadores mexicanos.¹⁷⁵ Poco a poco se fueron sentando las bases pedagógicas que predominaron en la nueva secretaría, y el modelo predilecto se fundamentó en las propuestas teóricas de John Dewey y

¹⁷³ *Memoria*, p. 142.

¹⁷⁴ Menciono este ejemplo en particular, porque me pareció interesante, pero hubo muchos casos donde se reflejaban estos prejuicios raciales. Por ejemplo, Maximino Martínez, maestro y pedagogo, publicó un libro en 1919 en el cual reclamaba una nueva pedagogía que elevaba el nivel cultural de una raza degenerada y que reprimiera la “violencia salvaje”. El trabajador mexicano era desdichado por ser un libertino; el indio mexicano era débil porque consumía demasiado pulque. Martínez pedía, pues, una enseñanza pedagógica que tuviera como resultado una mayor productividad. Véase *Memoria*, p. 232.

¹⁷⁵ Esto es algo que menciona José Vasconcelos en sus *Discursos* y que se ve reflejado en la ideología predominante de la Secretaría de Educación pública. Vasconcelos, *Op. Cit.*, p. 18.

en la “Escuela de la Acción” de principios del siglo XX.¹⁷⁶ Diversos funcionarios de la SEP, subrayaban la importancia del papel que desarrollaría la “Escuela de la Acción” en el aumento de la capacidad productiva de los mexicanos, para desarrollar una economía controlada nacionalmente;¹⁷⁷ e inclusive Gregorio Torres Quintero, pedagogo porfiriano que más tarde tendría una repercusión enorme en el andamiaje de la SEP, insistía en que se “debía adoptar este nuevo sistema digno de los competidores, para poder sobrevivir y levantar al país”.¹⁷⁸ Con cierta incertidumbre la SEP quería introducir este modelo de “aprender haciendo”, instrucción que pretendía inculcar hábitos de trabajo específicos, para hacer que las tareas desempeñadas estuvieran directamente relacionadas con la economía local y que ésta a su vez fortaleciera la capacidad productiva de la sociedad.

En 1921, Eulalia Guzmán, funcionaria de la SEP, definió la escuela de la acción de la siguiente manera: “Los dos pilares principales en que se apoya la nueva escuela son los de la observación y la experiencia de los estudiantes, como medio para desarrollar la eficacia individual y la de trabajar en común; y la cooperación de la vida social como medio para despertar el espíritu de fraternidad y de ayuda mutua, lo que constituye la preparación de un futuro orden social”.¹⁷⁹ Así mismo, Guzmán enfatizaba en que se debían abandonar viejas prácticas como eran los castigos, las memorizaciones y los horarios regulares. Se pretendía que los infantes aprendieran nuevos oficios que les beneficiaran en su quehacer diario e inmediato, es por ello que se recalcaba en el aprendizaje de oficios como la carpintería, la jardinería, la ganadería, la vidrería y la herrería.¹⁸⁰ En este nuevo sistema, los alumnos pasarían a desempeñar un papel “activo”, mientras que el maestro sería un guía en la formación escolar y profesional de los infantes.

¹⁷⁶ Mary Kay Vaughan desarrolla esta afirmación en su artículo “La pedagogía de la acción en la enseñanza urbana en México”, en *Estado, clases sociales y educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 306.

¹⁷⁷ Salvador Lima y Marcelino Rentería, “La escuela de acción”, *Revista Educación*, no. 4, México, enero de 1922, p. 242.

¹⁷⁸ Gregorio Torres Quintero, *La escuela por la acción y el método de proyectos*, México, Archivo Histórico del Distrito Federal, 1922, p. 6.

¹⁷⁹ *Boletín de la Secretaría de Educación Pública* (BSEP), no. 5, México, enero de 1922, p. 294-295.

¹⁸⁰ *Ídem*.

Debido a la propuesta del nuevo modelo educativo, su aplicación resultaba inoperante para el aplicarse en todas las áreas del país, por lo que este esquema se enfocaba principalmente en las grandes ciudades.¹⁸¹ Lo preocupante para los funcionarios de la SEP, era la validez y alcance que podría tener la implementación de la escuela activa en el territorio nacional, es por ello que se planteó la posibilidad de probar el sistema inicialmente en espacios que parecían olvidados y que padecían de una gran variedad de penurias.¹⁸² En la ciudad de México, Vasconcelos señalaba que se tenía que “compensar con la creación de centros diurnos de cultura, la carencia de un sistema de salud pública y de socorro social en las áreas más populosas y pobres de la ciudad de México”.¹⁸³ El discurso de Vasconcelos iba encaminado a brindar un asistencialismo social a los fraccionamientos que habían sido segregados en las últimas décadas, mientras que el medio para ejercerlo sería a través de la implantación de escuelas que proporcionarían las herramientas necesarias para hacerlo. El secretario afirmaba que al momento de establecer recintos educativos en los barrios populares, “no sólo serían un lugar destinado a impartir conocimientos sino un medio para promover el bienestar socioeconómico y también la salud de la comunidad y de los niños”.¹⁸⁴

Si bien es cierto que para este momento se habían lanzado propuestas teóricas para llevar a cabo una nueva educación, hacía falta llevar el esquema a la práctica y materializar los objetivos planteados a través de un órgano como la SEP. Es por ello que en febrero de 1921, el boletín de la SEP hizo oficial la construcción de un nuevo centro de enseñanza, cuyo objetivo sería “experimentar una nueva pedagogía”. La nueva escuela se anunciaba con un nombre tentativo: Escuela de la Casa del Obrero, y se contemplaba edificar en la Colonia de *La Bolsa* “por ser una de las más miserables que existen en la ciudad”.

¹⁸¹ Evidentemente, la Ciudad de México despuntaba como el territorio urbano más conglomerado del país; no obstante, este proyecto también pretendía abarcar las zonas urbanas que presenciaban un rápido crecimiento demográfico, tal es el caso de Guadalajara, Puebla y Monterrey. Berra Stoppa, *Op. Cit.*, p. 76.

¹⁸² *BSEP*, no. 7, México, marzo de 1922, p. 157.

¹⁸³ *Ibidem*, p. 194 - 195.

¹⁸⁴ *Ídem*.

De acuerdo con el Boletín, este nuevo recinto serviría como una guía para estudiar las comunidades marginadas de la capital, y su principal objetivo consistiría en proveer a los estudiantes de medios para ganarse la vida, a través de la instrucción de artes manuales y agricultura. Dentro del salón de clases llevaría la batuta el maestro, pero se pensaba que los estudiantes crearían cooperativas y que ellos mismos se organizarían para dividirse en brigadas que venderían los productos generados en la escuela y también realizarían proyectos de servicio a la comunidad. Por último, el Boletín señalaba que la nueva escuela, sólo serviría de modelo, pues “cada centro diurno debería funcionar de acuerdo a las necesidades y características de la comunidad”; por tanto, los maestros tendrían la responsabilidad de planear las actividades escolares, acorde a las necesidades específicas de cada escuela.¹⁸⁵

La colonia de *La Bolsa* resultó el lugar con el perfil adecuado para comprobar los alcances que tendría la nueva escuela y su novedoso programa pedagógico. Hasta ese momento no se había creado en el barrio un espacio que ofreciera instrucción primaria o de otro tipo. A pesar de las peticiones de los vecinos, el gobierno no se había preocupado por promover una educación oficial, y lo único que se había podido establecer era un Parque Cultural que buscaba ser una alternativa a la escasez de estudios. Este recinto al aire libre fue fundado en los límites de la colonia por el presidente Francisco Madero, el 24 de diciembre de 1911.¹⁸⁶ Desde su creación y hasta 1920, el lugar funcionó bajo el nombre de Parque Cultural Francisco I. Madero y sus actividades estaban dedicadas exclusivamente a los obreros de la colonia, quiénes, además de asistir a cursos nocturnos, organizaban frecuentemente actos recreativos.¹⁸⁷

¹⁸⁵ *Ibíd.*, p. 196-197.

¹⁸⁶ José Ávila Garibay, *La Escuela Francisco I. Madero y la educación en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1940, p. 12.

¹⁸⁷ Las fuentes indican que esta escuela fue fundada por Francisco I. Madero el 24 de diciembre de 1911, pero se llamaba “Parque Cultural Francisco I. Madero”, sus actividades estaban dedicadas a los obreros de la colonia *la Bolsa*, que asistían a cursos nocturnos y organizaban actos recreativos. Es a partir de 1921 cuando se ofrece educación también a los hijos de los obreros. Ávila Garibay, *Op. Cit.*, p. 33; y BSEP, enero de 1922, p. 87. Arturo Oropeza se desempeñó como Director General de Primarias en el Distrito Federal, procedía de las escuelas rurales. Véase *El Niño. La revista de las madres conscientes*, México, no. 14, noviembre de 1923, p. 20.

En 1920, la Comisión de Obras Públicas emitió un dictamen con el que autorizó la creación de un nuevo edificio escolar “en la colonia de *la Bolsa* [...] sobre un antiguo parque para obreros que abarcaba una manzana completa y casi dos hectáreas de terreno”.¹⁸⁸ El dictamen se había elaborado en respuesta, de una petición, realizada en junio de 1920, por el profesor bajacaliforniano Arturo Oropeza, y de acuerdo con el testimonio, el maestro Oropeza había conseguido el terreno y había solicitado la ayuda y permiso de José Vasconcelos para levantar la escuela en dicho espacio.¹⁸⁹ Aunque el dictamen no se acompaña de planos ni señalamientos que precisen el lugar donde se erigiría la nueva escuela, es evidente que hacía referencia a la Escuela Francisco I. Madero y que se cimentó en la actual colonia Morelos, justo donde hoy se encuentra el Parque Recreativo Francisco I. Madero, a un costado de la Avenida Circunvalación.

3.2 Los primeros años de la Escuela Madero (1921-1924)

Al parecer la Primaria Madero abrió sus puertas en agosto de 1921, bajo el nombre de Escuela Casa del Obrero, aunque rápidamente cambio su nombre por Escuela Primaria Francisco I. Madero.¹⁹⁰ A pesar de que aún no se había fundado la SEP, ya había un proyecto estructurado, abanderado por José Vasconcelos y Arturo Oropeza, por lo que desde un inicio, Oropeza se encargó de la dirección de la escuela. Con el respaldo de Vasconcelos, el maestro Oropeza logró que se le extendieran diplomas de Maestros Honorarios de la Campaña contra el Analfabetismo¹⁹¹ a todos los profesores que se integraron al proyecto; así mismo, Vasconcelos se encargó de proporcionar útiles, libros e instalación de luz eléctrica para la escuela.¹⁹² En mi opinión, lo que Vasconcelos y Oropeza estaban buscando, era equilibrar la carencia de un sistema de salud pública y de asistencia

¹⁸⁸ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Distrito, *Obras Públicas en General*, vol. 1536-a, exp. 2382, 1920, f 2.

¹⁸⁹ *Ibidem*, f. 1.

¹⁹⁰ Originalmente las fuentes nos indican que el nombre oficial de la escuela era Escuela Casa del Obrero, sin embargo, desde 1922 aparece en casi todas las fuentes, con el nombre de Escuela Primaria Francisco I. Madero. Aunque no tengo bases que lo demuestren, infiero que el cambio de nombre tiene que ver con la fundación de la SEP y la institucionalización de la escuela por parte de esta secretaría.

¹⁹¹ Ávila Garibay, *Op. Cit.*, p. 20.

¹⁹² *Ibidem*, p. 21-22.

social en las áreas marginadas de la ciudad de México, con la creación de un recinto educativo que atendiera las demandas del vecindario. Esto se enunció por medio de un comunicado que hizo Vasconcelos, en donde señalaba que “la Escuela Madero sería el primero de muchos lugares destinado no sólo a impartir conocimientos, sino un medio para promover el bienestar socioeconómico y también la salud de la comunidad y de los niños”.¹⁹³

Desde su apertura, la Escuela Madero fue reconocida y enaltecida por los diarios capitalinos. Su funcionamiento despertaba curiosidad e ilusión entre los educadores mexicanos. En enero de 1922, la SEP promovía los alcances de su “escuela modelo”, y la presumía por ser “el primer lugar de la ciudad donde se ha hecho un ensayo eficaz para la educación de las masas”.¹⁹⁴ Ese mismo año, diferentes periodistas de diarios como el *Excélsior* y el *Universal*, se aventuraron a visitar la escuela y escribieron notas que describían la situación de la primaria. Si bien es cierto que para 1922, las instalaciones de la escuela no eran las mejores de la ciudad, sí asombraba a quienes la visitaban, en especial por el gran terreno que abarcaba. Existían dos edificios principales “que constaban de dos grandes cobertizos, con capacidad para atender a cerca de ochocientos alumnos cada uno de ellos”.¹⁹⁵ Uno de estos edificios se encontraba sin pisos y con el techo deteriorado, pero el otro, se encontraba en muy buen estado y era el que albergaba la mayoría de las actividades.¹⁹⁶

Con igual importancia se destacaban las actividades que regían el recinto y se enfatizaba en el horario mixto que moldeaba en los alumnos una formación integral.¹⁹⁷ Por las mañanas, los alumnos tomaban las clases más teóricas dentro de los edificios, pero pasando el mediodía las actividades se trasladaban al jardín anexo donde preparaban la tierra para cultivo y sembraban la cosecha de temporada.¹⁹⁸ Por las noches y los fines de semana también había movimiento en

¹⁹³ BSEP, no. 7, México, marzo de 1922, p. 686.

¹⁹⁴ BSEP, no. 5, México, enero de 1922, p. 319.

¹⁹⁵ *El Universal. Diario Político de la mañana*, no. XL, tomo XLIII, México D.F., lunes 15 de marzo de 1922, p. 13.

¹⁹⁶ *Ídem*.

¹⁹⁷ *El Excélsior*, no. XXI, tomo XVII, México D.F., miércoles 08 de abril de 1922, p. 16.

¹⁹⁸ *Ídem*.

la escuela; en uno de los salones se proyectaban funciones de cine y se organizaban sesiones de lectura, aunque cabe aclarar que éstas últimas estaban dirigidas únicamente para los padres de familia.¹⁹⁹ La estancia en la escuela pretendía ser lo más completa posible, y para que los niños tuvieran energía suficiente, se les proporcionaban diariamente desayunos completos y un ligero almuerzo al mediodía.²⁰⁰ A los dirigentes de la Escuela Madero, también les importaba desarrollar en los infantes habilidades motrices y artísticas, es por ello que las clases abarcaban campos científicos, culturales, y se fomentaban el hábito de lectura y la escritura poética. Así mismo se complementaba con ejercicios gimnásticos, canto coral²⁰¹, e inclusive se organizaban conferencias de diferentes disciplinas.²⁰²

La higiene y la educación de la salud eran otro aspecto prioritario en la Escuela Madero, pero para poner estos aspectos en práctica, se requirió de otro tipo de medidas. El primer mes de clases a los niños se les obligaba a ir aseados y bañados diariamente, pero dadas las circunstancias y carencias de los estudiantes se tuvo que plantear otra alternativa. De acuerdo con una demanda escrita en el boletín de la SEP, el director Oropeza solicitó, sin éxito, la instalación de regaderas en las instalaciones de la Escuela Madero; sin embargo, ante la petición de Oropeza, la SEP ofreció una variable: exhortó a los profesores a que llevarán sus propias máquinas de barbería y persuadieran a los alumnos para que se

¹⁹⁹ *Ídem*.

²⁰⁰ La distribución e ingredientes de la comida que se ofrecía, dependía del criterio del profesor y según la SEP, no existía un programa de alimentación fijo porque los precios sufrían cambios constantes a menudo. Sin embargo, se tenía clara la importancia de la alimentación en el desarrollo escolar, un claro ejemplo se encuentra en una redacción que hizo un inspector, quien relató lo siguiente: “La primera observación que hicieron los maestros, fue la debilidad mental y también la torpeza de un gran número de niños. Por fortuna, en vez de recurrir a un facultativo que, clasificando sus enfermedades, se pensó que era mejor darles de comer, y después de algún tiempo, pudo comprobarse que los niños torpes se habían despertado, y que, en vez de sabios, allí se necesitaban panes.” *BSEP*, no. 7, México, marzo de 1922, p. 688.

²⁰¹ Sobre el canto coral, se precisa algo importante en el Boletín de la SEP. De acuerdo con la publicación educativa, periódicamente asistían algunos cantantes distinguidos y músicos de renombre a tocar a las festividades de la escuela “y los niños aprendían coros y cantaban con gran entusiasmo el Himno Nacional.” Así mismo, el boletín hacía alarde del piano que se tenía y con el cual se impartían ejercicios y se practicaban los cantos corales. *Ibídem*, p. 689.

²⁰² En una nota que publicó *El Universal*, donde se platicó con algunos de los alumnos más distinguidos de la escuela, una estudiante comentó que su conferencia favorita fue la que se ofreció en la semana de geografía. *El Universal. Diario Político de la mañana*, no. XL, tomo XLIII, México D.F., viernes 02 de mayo de 1922, p. 7.

cortaran el cabello y evitaran la propagación de enfermedades.²⁰³ Así mismo, se verificó que siempre hubiera jabón en cada uno de los baños, y se les obligaba a los alumnos a lavarse las manos y la cara. Para complementar la salubridad, se contó periódicamente con la visita de un dentista, mismo que se encargaba de curar sus dentaduras y les insistía a los alumnos sobre la importancia del aseo bucal.²⁰⁴

Como se mencionó, una de las aristas que despertó el interés de la opinión pública, fue el hecho de que las actividades de la escuela se determinaban a raíz de las problemáticas que atravesaban los estudiantes y sus familias. Por mencionar un ejemplo, *El Universal* destacaba que “el estado de desaseo de las calles donde habitan estos niños era deplorable y todos ellos vivían en medio de la basura y de la más horrible miseria, jugando con las inmundicias [...] era tanta la suciedad imperante que las gentes no acostumbradas a esas condiciones, sentían mareos al penetrar las calles de la Colonia de *la Bolsa*”.²⁰⁵ Como una alternativa que pretendía solucionar la suciedad existente en las calles de *la Bolsa*, la Escuela Madero convocó a los padres de familia un sábado por la tarde y les hizo ver que no podrían educar a sus hijos mientras siguieran viviendo en un paisaje tan contaminado. Ese día, el director Oropeza les hizo ver que no podían esperar a que las autoridades municipales limpiaran las calles, pues “bien era sabido que el Ayuntamiento no se ocuparía en lo más mínimo del asunto, por lo cual el único remedio estaba en ellos mismos, y que hicieran un esfuerzo para darse la limpieza que por entonces no podían esperar del Gobierno”.²⁰⁶

Como consecuencia de esta reunión, Oropeza convocó a que se constituyeran cuadrillas de voluntarios, mismas que se turnarían las tardes sabatinas que abarcara el ciclo escolar, para encargarse del aseo y barrido de las calles de la colonia. Según el boletín de la SEP, la idea fue acogida con gran entusiasmo por

²⁰³ BSEP, no. 7, Op. Cit., p. 688

²⁰⁴ *Ibíd.*, p. 689.

²⁰⁵ *El Universal. Diario Político de la mañana*, no. X, tomo XLII, México D.F., domingo 18 de abril de 1922, p. 9.

²⁰⁶ *Ídem.*

parte de los padres de familia²⁰⁷, y confrontando con otras fuentes, podemos constatar que independientemente de la buena voluntad, la idea fue llevada a cabo con éxito.²⁰⁸ La SEP en su Boletín de mayo de 1922, especificaba que “Las cuadrillas de voluntarios quedaron organizadas, y se pusieron a trabajar, habiendo ahora transformado la mayor parte de los sitios”, y en esa misma publicación anexaban “fotografías que demuestran el estado de desaseo en que se encontraba el rumbo antes de que comenzara la obra de los voluntarios [...] después vemos otras fotografías donde se puede observar el trabajo de los niños limpiando los alrededores de la escuela “Francisco I. Madero y como ha cambiado el paisaje.”²⁰⁹

Otro aspecto que le dio gran reconocimiento a la Escuela Madero, fue su capacidad para incrementar el número de estudiantes, cosa que resultaba sumamente complicada para la época. En un principio la escuela arrancó con una matrícula de tan sólo sesenta alumnos, y tras ocho meses de haber sido fundada, logró una asistencia media de mil doscientos alumnos. Un periódico de la época, detallaba que los alumnos asistían con gran voluntad a las clases y que “nunca ha habido necesidad de ejercer presión para que asistan, pues el cebo del desayuno los hace ir a todos, y el buen tratamiento de las maestras los hace preferir la escuela en lugar del hogar o la calle, de donde antes hacían travesuras.”²¹⁰

En mi opinión, esta última aseveración demuestra que más allá de los objetivos educacionales que tenía la escuela, la primaria también tenía una misión específica de control social. De esta forma se pretendían atender algunas

²⁰⁷ El boletín aclara que “a pesar del sentido apático por el abandono y la pobreza en que se encuentran estas gentes, han entendido con gran entusiasmo el deber ciudadano que les corresponde, pues están dotados de inteligencia y buena voluntad, y son capaces de hacer grandes cosas”. *BSEP*, no. 9, México, mayo de 1922, p. 274-275.

²⁰⁸ A partir de esta fecha podemos encontrar en distintas fuentes, que el barrido de las calles por parte de los vecinos y familiares fue algo ejemplar en el funcionamiento de la Escuela Madero. Un caso particular fue el expuesto en *La Revista del Niño Obrero*, que en su edición de agosto de 1922 galardonaba dicha práctica y mencionaba que “se tiene un registro claro y transparente de los que turnarán la limpieza de las calles cada semana”. *La Revista del Niño Obrero*, no. 8, México, agosto de 1922, p. 25-26.

²⁰⁹ Me hubiera gustado anexar dichas fotografías, sin embargo, las políticas de la Hemeroteca Nacional (lugar donde encontré la fuente) me lo impidieron. *BSEP*, no. 9, Óp. Cit., p. 276.

²¹⁰ *El Demócrata. Diario libre de la mañana*, Tomo V, no. 1003, México, jueves 17 de agosto de 1922, p. 9.

problemáticas de desorden público que acontecían en el barrio, pero que habían sido ignoradas por las instancias gubernamentales. La revista *El Maestro*, por ejemplo, recalca que “la mayor parte de estos niños nunca habían ido a una escuela, porque, si bien es cierto que el Ayuntamiento tenía una escuelita por el rumbo, su capacidad no era mayor de doscientos o trescientos alumnos, y hay miles de niños en aquella zona.” La nota continúa asegurando que “el estado de desaseo en que los niños se presentaban era inimaginable. Vivían entre la basura, y jamás habían tenido entre sus manos un pedazo de jabón. Su incultura era tan extrema, que siempre que veían gente, lanzaban gritos y pedradas.”²¹¹ En respuesta a estas problemáticas, la primaria Madero pretendió corregir los comportamientos de los infantes de *La Bolsa* y presumían su éxito a través del Boletín de la SEP:

Desde las primeras semanas de asistencia a la escuela, los niños se transformaron por completo. Cuando asistían a las primeras representaciones de cine y de concierto, no se les podía hacer guardar silencio, pero poco a poco se han ido acostumbrando al grado de que ahora guardan una gran compostura, escuchando con detenimiento las clases y los números de música y canto que se les dan los sábados en la tarde.²¹²

El último tema del que hablaré en este apartado y que también sobresalió en los primeros años de funcionamiento de la Escuela Madero, son las actividades extracurriculares y los materiales de apoyo que se implementaron. Como bien se ha expuesto, la primaria se erigió desde un comienzo como una institución que ofrecía una formación integral; de esta forma pretendía complementar los programas de la SEP, con actividades extracurriculares. Las funciones de cinematografía que se exhibían en la escuela era una de las actividades preferidas de los infantes; éstas cintas eran conseguidas por el director Oropeza y generalmente eran producciones cómicas de más de ocho años de antigüedad,

²¹¹ *El Maestro*, no. 22, México, febrero de 1923, p. 31.

²¹² *BSEP*, no. 19, México, marzo de 1923, p. 421.

pero que se podían conseguir a muy bajo costo.²¹³ Las visitas educativas y las prácticas de viaje eran otras dinámicas que disfrutaban los alumnos; se buscaba que una vez al semestre, cada niño pudiera visitar por lo menos un destino fuera de la escuela, siendo los parques de la ciudad y los deportivos gimnásticos los más concurridos.²¹⁴

Como parte de la educación que se brindaba, la escuela gozó de una biblioteca que le proporcionó la SEP conjuntamente con dos instituciones de beneficencia pública.²¹⁵ En total la biblioteca se componía de un lote de quinientos libros que se le encargaron directamente al director Oropeza. La biblioteca era de libre acceso para los alumnos y los vecinos de *La Bolsa* y según testimonios, siempre se regresaban los libros en perfecto estado. Sobre esto precisaba *El Excelsior*:

No se ha dado el caso de que uno solo de estos libros se pierda, no obstante, de que están en constante circulación. Los lectores devuelven los libros con toda puntualidad, casi con una puntualidad mayor que la que se observa entre los lectores de bibliotecas de los barrios ricos de la ciudad, pues para los habitantes de la Colonia de la Bolsa, es una cuestión de honor el devolver el libro el día en que se comprometieron a hacerlo.²¹⁶

Así mismo, la SEP proporcionó a la escuela doscientos ejemplares de *El Maestro*. Al parecer, la demanda de la revista fue tan grande, que hubo necesidad de mandar quinientos ejemplares más, los cuáles empezaron a circular únicamente entra las familias del barrio.²¹⁷ Otro caso particular que llamó mi atención de esta biblioteca, fue el que describió en sus páginas *La Revista del Niño Obrero*, donde indicaba que en las fiestas sabatinas que organizaba la Escuela Madero de vez en

²¹³ Quizá como una forma de compensar la falta de producciones estelares, el director Oropeza afirmaba “que en muchos casos estas cintas son mejores que las más modernas que se presentan en los cines de paga”. *Ibidem*, p. 423.

²¹⁴ De acuerdo con el Boletín de la SEP, estas visitas rara vez excedían los límites territoriales de la ciudad, pero los niños las gozaban por que les permitía ver paisajes y edificios que difícilmente encontraban en su colonia. *Ibidem*, p. 424.

²¹⁵ Lamentablemente no encontré ningún otro registro que me especificara el nombre de las instituciones de beneficencia pública, pero algunos diarios hacen frecuentes menciones sobre ellas. Puede verse un ejemplo en *El Excelsior*, no. XXXIV, tomo XI, México D.F., lunes 21 de febrero de 1923, p. 21.

²¹⁶ *Ídem*.

²¹⁷ *El Maestro*, Op. Cit., p. 30.

cuando, se convertían en el pretexto idóneo para que “mujeres y hombres vayan a leer, y terminen retirándose a las nueve o diez de la noche.”²¹⁸

Debido a la expectativa que había generado la Escuela Madero, en 1923 el presidente Obregón le concedió un presupuesto económico de gran valor.²¹⁹ Con estos recursos, el director Oropeza ordenó la reconstrucción de un cobertizo, mismo que ayudó al incremento de la matrícula escolar. De igual forma el importe se aprovechó para la instalación de regaderas, y se empezó a plantear la creación de dormitorios para hospedar a los niños que no tenían donde alojarse en la noche.²²⁰ Ante esta propuesta que lanzó el mismo director Oropeza, hubo una respuesta por parte de la SEP en donde se deslindaba de convertir a la primaria en un albergue, y condicionaba que de llevar a cabo dicha petición, “únicamente se cuidará de ejercer sobre estos niños, una simple vigilancia paternal, para evitar que la escuela se convierta en asilo, con todos los inconvenientes de una institución de ésta índole, sino en un centro libre, de cultura, donde todo el mundo esté contento y todos trabajen, y se procurará que no pierda este espíritu que la ha hecho desarrollarse tanto.”²²¹

A pesar del reconocimiento y los avances cosechados por el Centro Madero hasta este momento, el proyecto aún se encontraba en una etapa naciente y buscaba consolidar todos sus objetivos. A lo largo de este apartado he hablado de forma ejemplar de la escuela primaria, no obstante, también encontramos otros testimonios que nos seguían relatando las carencias y problemáticas de la colonia de *La Bolsa*. En 1923, el mítico escritor Mariano Azuela, publicaba una de sus obras más icónicas: *La Malhora*. Como señalamos en el primer capítulo, esta novela dibuja los escabrosos relatos sobre la barriada de *La Bolsa*, misma que seguía siendo considerada un centro de reunión de ladrones y criminales. Mariano

²¹⁸ *La Revista del Obrero*, no. 13, México, septiembre de 1923, p. 11.

²¹⁹ Susana Sosenski, *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México. 1920-1934*, México, El Colegio de México, 2010, p. 238.

²²⁰ *BSEP*, no. 19, México, noviembre de 1923, p. 294-295.

²²¹ En página posteriores detallaré el momento en que se construyeron los dormitorios y cómo fue que la escuela se convirtió en un internado; sin embargo, para 1924 sólo se planteaba la posibilidad de construir dormitorios y la SEP no contemplaba convertir el centro educativo en un internado. Véase *Ídem*.

Azuela también describía los escándalos que ocurrían cuando llegaba la noche “en esta guarida de asesinos profesionales” con una “lobreguez impenetrable” donde se escuchaban “pasos que se alejan con precipitación” y niños que apedreaban a los visitantes. Complementariamente, el autor enunciaba la venta de “drogas heroicas [heroína]” y detallaba como en el barrio “desembocan los drenajes de la ciudad y los desechos del ganado sacrificado en el rastro cercano, misma causa por la que se creaban verdaderos focos infecciosos”.²²²

3.3 El esplendor educativo (1925 – 1929)

En septiembre de 1925, la SEP publicó un artículo en su Boletín mensual, donde elogiaba los Centros Culturales existentes en el Distrito Federal. En el informe explicaba la naturaleza de los mismos y aclaraba que gracias a un “ensayo ejemplar”, había comenzado la instalación de centros similares, en zonas donde era “necesaria la educación formal para la clase humilde.”²²³ Al mes siguiente, la SEP volvió a enaltecer sus Centros Culturales, mencionando que estas escuelas mantenían una educación particular pero que la base de su funcionamiento consistía en las “observaciones hechas por la Escuela Francisco I. Madero al Reglamento de la Secretaría de Educación Pública”. El Boletín continuó agradeciendo a la primaria de *La Bolsa* por ser un “modelo maestro para otras escuelas de la ciudad” y aseguraba que de seguir manteniendo un funcionamiento “tan provechoso”, seguirían aumentando los recursos materiales “que facilitaban el desarrollo del plan general propuesto para la activación de más Centros Culturales en la capital.”²²⁴

El objetivo con el que se había creado la primaria Madero comenzaba a rendir frutos, la escuela se posicionó como un ejemplo para otros centros educativos que pretendían resolver las problemáticas y carencias de los barrios marginados. No

²²² Mariano Azuela, *La Malhora*, México, Editorial Planeta, 2008, p. 63.

²²³ En el informe también se especifica el lugar donde se encontraba cada una de las escuelas y el número de escuela, según el orden en el que se fueron fundando: “Número 1. Colonia de la Bolsa, Jardineros número 101; Número 2. Colonia Santa Julia, 4ª avenida número 89; Número 3. San Lázaro, Escuela de Tiro; Número 4. La Magdalena, San Ángel, D.F.; Número 5. La Ladrillera, Coyoacán, D.F.; Número 6. Ixtacalco, Barrio de Zapotlán, D.F.; Número 7. Colonia del Rastro, Cobre, 121.” *BSEP*, no. 42, México, septiembre de 1925, p. 370.

²²⁴ *BSEP*, no. 43, México, octubre de 1925, p. 273.

es casualidad que los centros culturales subsecuentes se fundaron en colonias como San Lázaro, Iztacalco y Santa Julia, barrios cuya situación asemejaba a lo ocurrido en *La Bolsa*. Cabe aclarar que, aunque en *De Robinson a Odiseo*, Vasconcelos aceptó cierta inconformidad con la forma en que se estaba desarrollando la pedagogía de la acción, en sus *Memorias* reveló un elevado entusiasmo con el accionar de estas escuelas, las actividades que desempeñaban y el saneamiento que impulsaban en la “infancia pobre”.²²⁵

Con los recursos conseguidos y los alcances materializados para 1925, el maestro Oropeza consideró buena idea articular una reglamentación que guiara el orden operante en la Escuela Madero. En dicha reglamentación se estipulaba el compromiso que adquirió la primaria con la Universidad Nacional para combatir el analfabetismo, mediante el cual se organizaron brigadas de alumnos que se involucraron en las campañas de alfabetización promovidas por la SEP. Sumado a ello, se amplió el horario de la biblioteca y se extendió el periodo de préstamo de libros para los vecinos de la colonia.²²⁶ Del mismo modo se explicaba el “modelo educativo que identificaba a la escuela” y especificaba que su funcionamiento era una suerte de eclecticismo pedagógico que no parecía ser un caso aislado en la educación capitalina pero que mantenía siempre un objetivo central muy concreto: resolver las necesidades materiales de los niños y sus familiares, enseñarles a producir y adaptarse a la época materialista que les había tocado vivir. Un fragmento encontrado en el Archivo Histórico del Distrito Federal, da voz al director Oropeza, mismo que definía la escuela de la siguiente forma:

No podemos decir que es una escuela de acción, ni al aire libre, ni de nuevo tipo, ni racionalista. Participa de todo eso; pero se trata de un experimento más o menos acertado en la resolución del problema social que le corresponde llenar a la escuela: preparar hombres aptos cuya cooperación efectiva en las necesidades del grupo, se desarrollen en un mayor bienestar. La escuela Madero, es por decirlo así, un laboratorio en que tienen cabida todas las teorías pedagógicas y más que pedagógicas,

²²⁵ Véase el análisis que hace Ernesto Meneses Morales en *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934*, México, Universidad Iberoamericana, 1998, p. 395.

²²⁶ *Ibidem*, p. 391.

sociales y por lo mismo que es un centro de experimentación, no se conforma con la práctica de un solo principio educativo, y cuando alguno de los que se experimenta no responde a las necesidades, es desechado y sustituido por otro. Eso no quiere decir que la escuela sea un centro meramente especulativo. Si varia en sus procedimientos educativos, es únicamente para llenar las necesidades que el mismo trabajo va presentado. Esta escuela, más que teórica, es práctica: más que liberal, es utilitaria; no porque aborrezca la ciencia, ni la vida espiritual, eso no, sino porque cumple con el deseo de formar individuos adaptados a nuestra época, que tanto tiene de materialista, desgraciadamente.

La vida de libertad y respeto en que pone a sus alumnos, demuestra después de algún tiempo de labor, la capacidad que tienen para resolver los asunto que a ellos les atañen y aun a las personas de mayor edad. [...] Si hubiera que bautizar esta escuela, por lo que atañe a sus particularidades, podría llamársele justificadamente Escuela humana.²²⁷

El éxito que comenzó a tener la Escuela Madero fue tan acelerado, que en noviembre de 1925 se buscó ampliar sus límites territoriales. Según una solicitud encontrada en el Archivo de la Ciudad, los vecinos de la colonia de la Bolsa, liderados por Arturo Oropeza, demandaron la compra de un lote de terreno para construir un edificio conjunto a la primaria. Esa misma solicitud concentra una respuesta por parte de Arturo Camacho, quien al parecer era un funcionario público que se comprometió a ejercer la compra del terreno y cumplir la demanda de los vecinos.²²⁸ La solicitud no especifica como procedió el contrato de compra, pero confirma que el terreno se donó posteriormente en favor de la primaria Madero y que el área abarcaba “poco más de una hectárea”.²²⁹

A pesar del apoyo otorgado por parte del Gobierno Federal y algunos particulares, la primaria aún requería de un presupuesto más estable que lograra el financiamiento de las actividades diarias que se desarrollaban en el instituto. Como vimos en el capítulo anterior, desde 1921 las escuelas del Ayuntamiento

²²⁷ AHCM, Fondo Instrucción Pública, *Escuela Elemental*, exp. 32, vol. 2179, 1925, f. 3.

²²⁸ AHCM, Fondo Ayuntamiento y Distrito, *Colonias*, exp. 58, vol. 1313, 1925, f. 1-2.

²²⁹ *Ídem*.

habían pasado a depender de la SEP y, como consecuencia, el Ayuntamiento únicamente estaba obligado a entregar subsidios a la SEP para que se encargara de la operación de los planteles. Para 1926, era evidente para el director Oropeza, la necesidad de encontrar alternativas de financiamiento para cubrir los gastos escolares. De acuerdo con un informe, en septiembre de ese mismo año, Oropeza no sólo comenzó a percibir un incremento en los fondos municipales, sino que también se vio favorecido con donativos institucionales y particulares, entre los que se encontraban la Secretaría de Industria y Comercio; la Secretaría de Agricultura y Fomento; y la Secretaría de Hacienda.²³⁰ Por otra parte, algunas empresas privadas y personajes acaudalados, cooperaron con apoyo material mensual, otorgando entre otras cosas: animales domésticos, herramientas, máquinas y muebles.²³¹

Con estos subsidios y el apoyo económico recibido, la escuela comenzó a cumplir sus objetivos. En 1925 se instaló, a un costado de la Escuela Madero, una Casa del Analfabeta para mujeres, en donde se ofrecían cursos de primeras letras y se daban clases de “oficios prácticos que incluía corte y confección y economía doméstica”. Así mismo, se incrementó la oferta y duración de las clases sabatinas, de modo que se empezaron a impartir clases de deportes y musicales para los habitantes de la colonia. Mientras que para contrarrestar la insalubridad, la escuela instauró una clínica que a su vez funcionaba como centro de vacunación, salud y profilaxis; este módulo también podía ser consultado por los familiares de los alumnos.²³² Las brigadas de limpieza también se incrementaron a partir de 1926 y los niños ocupaban sus tiempos de receso o descanso en el aseo de la colonia, la construcción de pozos sépticos, la reparación de la escuela, trabajos agrícolas o recolección de basura, acciones que en teoría debía resolver el

²³⁰ Cada una de estas instituciones donó diferentes recursos a la escuela. La Secretaría de Industria y Comercio donó la panadería; la Secretaría de Agricultura y Fomento donó útiles para labranza, maquinaria agrícola, vacas, gusanos de seda, colmenas y algunos materiales técnicos; y la Secretaría de Hacienda construyó los dormitorios. *BSEP*, no. 52, México, agosto de 1926, p. 181-182.

²³¹ Un caso que llamó mi atención, fue la donación de una imprenta por parte de un gremio de profesores estadounidenses. A pesar de que no se encuentran detalles de la relación que hubo con estos profesores, el hecho en sí nos habla de un reconocimiento internacional que comenzó a tener la escuela. *Ibídem*, p. 183.

²³² Loyo, *Op. Cit.*, p. 130.

Ayuntamiento de la Ciudad pero que estaban siendo atendidas por los habitantes de *La Bolsa*. De acuerdo con un semanario, los niños aceptaban con orgullo la implementación de estas brigadas, ya que con su ejemplo “la Escuela Francisco I. Madero era un importante factor para la elevación material y moral de la barriada”.²³³

En febrero de 1927, la primaria Madero amplió su oferta académica. A los niños más grandes se les implementó la enseñanza de álgebra y aritmética, mientras que en los talleres artísticos se integró la educación de teatro y retórica. Por otro lado, una sociedad norteamericana donó material de jardinería y “se instruyó de manera más profesional las técnicas de arado, siembra y pesca”; para esta última actividad la escuela instaló un pequeño lago al que los niños llamaba “Xochimilquito”, donde construían chinampas y cazaban pequeñas especies de peces. La escuela también acreció la variedad de la enseñanza técnica, por lo que se agregaron los talleres de sombrerería, mecánica, zapatería, tintorería y curtiduría.²³⁴ Así mismo, cada uno de los talleres contó con un maestro de oficio y, al igual que cualquier taller industrial, comenzó a ofrecer servicios al público; de esta forma se pensaba que los niños trabajarían con la misma seriedad que si estuvieran trabajando fuera de la escuela.

A partir de 1928, la escuela empezó a funcionar también como un internado mixto. No he encontrado noticias que nos hablen sobre el proceso de implementación del internado, tampoco de cuáles eran los requisitos para formar parte de él; pese a ello, he encontrado algunos testimonios que nos afirman que no necesariamente se tenía que estar internado en la escuela para ser alumno de la Madero. Con este nuevo modelo, los alumnos de medio tiempo y los internos que vivían en el establecimiento, se vieron en la necesidad de sufragar los gastos escolares con el mismo trabajo realizado en los talleres de la primaria. De este modo los estudiantes aprendieron a ganarse los alimentos²³⁵ e inclusive se encontraba

²³³ Meneses Morales, *Óp. Cit.*, p. 316.

²³⁴ En 1928 se sumaron todavía más talleres, dentro de los cuáles destacó la peluquería y la tipografía. Véase *BSEP*, no. 49, México, febrero de 1927, p. 410.

²³⁵ De acuerdo con el boletín de la SEP, los alumnos desayunaban tres piezas de pan con un vaso de leche y un poco de frijoles y cenaban lo mismo que en el desayuno. Por otra parte, los 12

pintada en una de las paredes del comedor: “El que no trabaja no come”. Según la *Revista CROM*, la escuela suponía un ejemplo de “sindicalismo escolar”, en donde no eran necesarios los prefectos, vigilantes, cocineros, o servidumbre porque eran “una escuela milagrosa en la que todo lo hacen los niños”.²³⁶ Si bien es cierto que la *Revista CROM*, con su ideología de confederación de trabajadores sindicalizados, pudo haber sobrevalorado el sistema de internado establecido en la primaria Madero, no por ello deja de ser interesante el impulso y eficacia que detentaba la escuela.

Es importante destacar los buenos resultados académicos que ostentaban los estudiantes de la escuela Madero. Al final del año los alumnos debían presentar un examen ante un jurado, que medía su nivel con otras primarias de la ciudad. El Boletín de la SEP menciona que el Centro Madero había presentado los mejores porcentajes en exámenes a finales de 1928, esto “a pesar de las muchas responsabilidades que ahí tienen los niños, puesto que tienen que atender las labores de su oficio, sus obligaciones sindicales, la formación de los presupuestos de los trabajos que ejecutan y el gobierno de la escuela que ellos mismos tienen encomendado”.²³⁷ Además del avance educativo, los alumnos también comenzaron a publicar en una revista llamada *El Niño Agricultor*, en la que al parecer, Gabriela Mistral era colaboradora.²³⁸ Según el periódico *El Universal*, en la revista se narraba la vida de la escuela y a su vez se instruía sobre los oficios: “cómo se siembran y cultivan las parcelas, breves y graciosas monografías de plantas, el movimiento de fondos, las visitas que se reciben, hasta los fracasos de los agricultores que riegan mal”.²³⁹

Cada año en la clausura de fin de curso, se reunían funcionarios del Ayuntamiento de la Ciudad de México y miembros de la Federación de Sindicatos Obreros de la

maestros que laboraban en el plantel, vivían en habitaciones improvisadas dentro de las escuelas. *BSEP*, no. 63, México, mayo de 1928, p. 327.

²³⁶ *Revista CROM*, México, 15 de diciembre de 1927, p. 63.

²³⁷ *BSEP*, no. 72, México, febrero de 1929, p. 473.

²³⁸ Susenski, *Op. Cit.*, p.241.

²³⁹ *El Universal. Diario Político de la mañana*, no. XLVI, tomo IX, México, sábado 27 de octubre de 1928, p. 13.

Ciudad.²⁴⁰ Este evento se celebraba con festivales en los que los niños participaban a través de competencias deportivas, actos musicales y excursiones que se pagaban con sus ahorros anuales “hechos con ese exclusivo objeto, a fin de no tocar para nada el fondo social de la escuela”.²⁴¹ También se llevaba a cabo una exposición y venta de los trabajos manuales de los alumnos y las ganancias se utilizaban para el “fomento de las mismas clases sin costo alguno para el Gobierno”²⁴². Desafortunadamente para José Vasconcelos, tan notorios habían sido los progresos de esta escuela que pronto “los políticos empezaron a querer aprovecharla y esto ocasionó que en diferentes ocasiones retiramos de allí a propagandistas que pretendían enrolar para las filas de los partidos oficiales disfrazados de obreristas, a la gente que nosotros educábamos”.²⁴³

Pero la escuela no sólo llamó la atención de personajes connotados enrolados en el mundo de la política. El periódico *Por la Nueva Era* publicó un artículo del activista social y periodista Frank Tannenbaum que la describía como “la escuela milagrosa”. Tannenbaum, quien había sido alumno de John Dewey en la Universidad de Columbia, quedó sorprendido por los esfuerzos emprendidos por los gobiernos revolucionarios en el campo de la educación, y afirmó que la Escuela Madero en México, era quizá unos de los logros más interesantes de la educación mexicana. En el experimento de la colonia de *la Bolsa*, Tannenbaum encontró una expresión concreta de los ideales por los que él había luchado en Estados Unidos, y en su artículo describió el proceso de la “organización individual dentro de una comunidad para construir una escuela que difundía valores morales como la honradez y el aprendizaje a través de la solución de problemas prácticos y cotidianos”. Para engrandecer el proyecto de la colonia de *la Bolsa*, Tannenbaum organizó el Comité de Amigos de México y logró que prominentes

²⁴⁰ Al parecer esta Federación formada por obreros electricistas se consolidó alrededor de 1915 por una escisión de la Casa del Obrero Mundial. En 1919 se fusionó con la CROM. Recordemos que para 1918 la CROM estaba organizada con base en sindicatos que se agrupaban en federaciones locales y estatales. Para mayor información puede consultarse el estudio que hizo Lorenzo Meyer en *Historia de la Revolución Mexicana. 1928-1934. El conflicto social y los gobiernos del Maximato*, México, El Colegio de México, 2000, p. 115.

²⁴¹ *Revista CROM*, no. 13, México, 01 de noviembre de 1928, p. 63.

²⁴² *Ídem*.

²⁴³ Citado por Loyo, *Óp. Cit.*, p. 236.

personajes, entre los que se encontraba Dewey, contribuyeran económicamente con la escuela desde el país vecino.²⁴⁴

La labor de la escuela fue conociéndose más cada día y fue común que educadores distinguidos del extranjero vinieran a observar el ensayo pedagógico que estaba realizando el maestro Oropeza.²⁴⁵ El educador sueco Adolf Ferrière envió a dos profesores a que visitaran la escuela Francisco I. Madero para “darse cuenta de los métodos que allí se siguen para hacer que los educandos, al abandonar la escuela, se encuentren capacitados para bastarse a sí mismos y para ser útiles en la sociedad” aunque se quejaba de que “para los mexicanos y aún para los habitantes de la capital, ese establecimiento es punto menos que desconocido”.²⁴⁶ Ferrière, autor del libro *La Escuela Activa*, se había interesado en la escuela a raíz de una carta que le envió Dewey, en la que le compartía la gran satisfacción que experimentó al conocer esta escuela en el verano de 1926. Adicional a las visitas, comenzaron a llegar cartas de felicitación de destacados pedagogos, entre los que se encontraban John Dewey, Adolf Ferrière, José Ingenieros y Gabriela Mistral. Sobre estas visitas comentaba Dewey: “nunca había llegado a ver una unión más completa de trabajo práctico y de cultura intelectual [...] ni tampoco una combinación más grande de iniciativa individual y de responsabilidad social”.²⁴⁷

²⁴⁴ Helen Delpar tiene un magnífico trabajo, donde explica la relación que mantuvo Tannenbaum con la educación mexicana, y en específico con la primaria Madero. Del mismo modo, la autora nos informa sobre el Comité de Amigos de México, mismo que estaba integrado por George Peabody, Henry Sloan Coffin, Samuel Gompers, Ernest Gruening y Thomas Mott Osborne. Véase Helen Delpar, “Frank Tannenbaum: The making of a mexicanist. 1914-1933”, en *The Americas. A quarterly review of Inter-American Cultural History*, vol. 45, no. 2, p. 157-165.

²⁴⁵ También hubo profesores mexicanos que se sumaron al proyecto abanderado por la primaria Madero. La distinguida maestra mexicana Elena Torres, quien por primera vez en México organizó los desayunos escolares, también le prestó una gran ayuda la histórica Escuela Francisco I. Madero. Véase Susesnki, *Op. Cit.*, p. 246.

²⁴⁶ *Boletín del Ayuntamiento Constitucional de México*, México, no. 71, 1927, p. 29.

²⁴⁷ En una edición de la *Revista CROM*, la maestra Elena Torres, quien constantemente apoyaba al maestro Oropeza, recordaba que cuando Gabriela Mistral fue invitada a conocer el trabajo que se estaba realizando en la Escuelas Francisco I. Madero de la Ciudad de México, simplemente quedó asombrada. Según la publicación, “Gabriela eligió, justamente, nuestra escuela para iniciar su labor. Todos esperaban que iba a trabajar desde un escritorio, pero no, se dedicó a enseñar a los niños labores manuales, a labrar la tierra, a escribir su propio diario con noticias que le interesaban, a enfrentar las enormes dificultades de sacar adelante el trabajo con un mínimo de recursos. Nos ayudó, especialmente, porque siendo ella una figura pública, los medios noticiosos y

Pese al funcionamiento regular de la Escuela Madero, aún se interponían obstáculos que dificultaban un funcionamiento óptimo. Una de las cuestiones que más preocuparon al maestro Oropeza, eran las razias nocturnas que efectuaba la policía de vez en cuando y que provocaba la inasistencia de varios alumnos. Si bien es cierto que la primaria había comenzado a cambiar el paisaje del barrio que la circundaba, la realidad es que las transformaciones urbanas seguían siendo lentas, aún para un proyecto tan ambicioso como la Escuela Madero. La inseguridad en *La Bolsa* seguía siendo tema sensacionalista en la nota roja periódica, con frecuencia se operaban razias que terminaban en trifulcas y derivado de ello, se detenía a jóvenes y menores de edad, entre los que se hallaban alumnos de la primaria. Para evitar la detención de los estudiantes, el director Oropeza otorgó credenciales a todos los alumnos; con esto se llegó a un acuerdo con el Ayuntamiento y se determinó que, si un alumno era detenido por la policía y mostraba la credencial de la primaria, sería llevado al plantel o de lo contrario se le otorgaba la libertad inmediata.²⁴⁸

Por otra parte, con la conversión de la primaria en internado se habían trazado nuevas metas, pero también nuevas adversidades. En ocasiones la situación material y financiera se encontraba inestable y aunque se había extendido el territorio de la escuela, algunos edificios se encontraban drásticamente deteriorados y no era extraño que faltaran las herramientas de trabajo en los talleres. En junio de 1929, la profesora Bertha Navarro denunció que la escuela estaba instalada en “verdaderas ruinas”, habitables gracias a los constantes esfuerzos de los niños, y describía el establecimiento como un “cuerpo de adobes sin enjalbegar” con “techos acribillados de lámina y piso de tierra”.²⁴⁹ En mi opinión, la primaria Madero funcionaba y funcionaba bien, pero las recompensas no llegan tan rápidas ni tan completas como se deseaban en aquella época.

las autoridades tuvieron gran interés en ver cuáles eran los afanes educativos de la maestra extranjera. Para nosotros, su cercanía representó un desafío enormemente beneficioso. Digamos que luego de su paso por nuestra escuelita, el trabajo que realizábamos se extendió rápidamente a todas las escuelas públicas del país”. Véase *Revista CROM*, no. 16, México, febrero de 1929, p. 49.

²⁴⁸ BSEP, no. 72, *Op. Cit.*, p. 475.

²⁴⁹ Ávila Garibay, *Op. Cit.*, p. 36.

En cuanto a la transformación del entorno, la escuela Madero había propiciado la mejora del vecindario a través de brigadas de limpieza y saneamiento, pero aún faltaban dinámicas e iniciativas que dispusieran seguridad y servicios públicos para los habitantes de *La Bolsa*. En 1929 la colonia de *La Bolsa* no contaba con pavimentación, agua, ni drenaje y de acuerdo con un inspector de salubridad, el barrio seguía siendo la mancha negra de la ciudad.²⁵⁰ Sumado a ello, el boletín del Ayuntamiento señalaba que a la salida de la escuela Francisco I. Madero se encontraba un vertedero de basura en donde se veía a los niños revolviendo los desperdicios, y su derruida construcción era similar al “aspecto populoso del barrio”, pero en opinión de las autoridades del Ayuntamiento de la Ciudad, la escuela estaba sirviendo para “sanear moralmente, en mucho, a la antes tétrica barriada”.²⁵¹

3.4 La materialización de objetivos (1930 - 1934)

En 1930, un grupo de trabajadores de la ciudad de México, encabezados por el poeta Luis Mora Tovar, gestionaron y consiguieron que la Cámara de Diputados destinara un presupuesto para mejorar las instalaciones de la primaria Madero. Con el apoyo económico, el director Oropeza mandó a reparar los edificios de la escuela, consiguió nuevos dormitorios para el internado y renovó la cafetería. La escuela pronto comenzó a atraer a alumnos provenientes de diferentes partes del país y del Distrito Federal, mismos que eran mandados por sus padres por el reconocimiento que gozaba el plantel a nivel nacional. Para los estudiantes foráneos, resultaba una opción atractiva estudiar en la primaria Madero, pues de acuerdo con un inspector “las facilidades y el apoyo que se destinaba a la escuela era aprovechado por los alumnos, quienes venían del campo y otras zonas del territorio mexicano, motivados por las oportunidades que podían encontrar en la ciudad”.²⁵²

Debido a la demanda que comenzó a tener la primaria, Oropeza definió las admisiones al plantel de la siguiente forma: “todos los vecinos de la colonia de La

²⁵⁰ Aréchiga Córdoba, *Op. Cit.*, p. 287.

²⁵¹ *Ibidem*, p. 289.

²⁵² *BSEP*, no. 86, México, abril de 1930, p. 378.

Bolsa tienen prioridad para estudiar en la escuela, habiendo siempre un lugar reservado para quien quiera hacer uso de él”; en contraparte, los estudiantes foráneos y provenientes de otras partes de la República, debían ser entrevistados por el propio Oropeza y dependiendo los lugares disponibles se les asignaba un dormitorio; sumado a ello, era requisito indispensable para su ingreso, que los interesados trajeran un petate y un cobertor, si lo tenían. Por otro lado, debido al incremento de matrícula hubo una modificación en la ración de alimentación otorgada, de modo que los alumnos que podían (tanto vecinos como foráneos) debían pagar su propia alimentación a razón de un peso semanal. De acuerdo con el Boletín de la SEP, aunque la alimentación comenzó a ser costeadada por algunos estudiantes, tenía un costo significativo “pues en realidad el alimento seguía siendo subsidiado y no se pagaba ni una octava parte de lo que en realidad cuesta”. Además, eran pocos los alumnos que contribuían con el pago alimenticio, pues para 1931, de los 300 alumnos que estudiaban en el plantel, sólo la mitad pagaba y los demás eran subsidiados por carecer de recursos.²⁵³

La demanda de la escuela y la fascinación que generaba en los pedagogos del momento, motivó el interés del gobierno por mejorar el barrio de *La Bolsa*. De acuerdo con una solicitud que hizo llegar Oropeza al Ayuntamiento de la Ciudad de México, era indispensable que el aspecto de la colonia “fuera admirable y envidiable para los visitantes [...] para que supieran que no sólo se encontraban frente a una Escuela comparable con las mejores del mundo, sino que también se encontraban en un barrio que creció con la educación”.²⁵⁴ Ante la solicitud, el Ayuntamiento comenzó en 1933 la pavimentación del barrio de *la Bolsa* y la instalación de drenaje que “ahuyentara los males olores y desechos de esa inmundicia”.²⁵⁵ Sumado a esto, el maestro Oropeza acrecentó las brigadas de limpieza y organizó a los vecinos para enrolarse en cuerpos de vigilancia que previeran por la seguridad de la colonia. A partir de entonces, la primaria Madero comenzó a ser vista como un ejemplo de transformación, un catalizador que trajo

²⁵³ BSEP, no. 102, México, junio de 1931, p. 216.

²⁵⁴ En *El Universal. Diario Político de la mañana*, no. LXIX, tomo XXII, México, miércoles 02 de junio de 1932, p. 4.

²⁵⁵ *Ídem*.

consigo la modernización y la integración de un barrio popular a la ciudad. De acuerdo con Susana Sosenski, en 1933 el Departamento del Distrito Federal (DDF) señalaba que la primaria Madero era una escuela de previsión social y aprendizaje para obreros e hijos de obreros, aunque también reconocía los alcances que tenía en cuestión reformativa.²⁵⁶ De igual forma, el DDF afirmaba que la escuela también atendía a hijos de vendedores ambulantes o empleadas domésticas, además de recibir para su cuidado a niños enviados por el Tribunal para Menores; de los cuales, no había casos en los que “un niño que llegara a la Madero, volviera a recaer en la mala vida”.²⁵⁷ En diciembre de ese mismo año, la *Revista del Policía* describía de la siguiente forma la transformación del barrio:

Pasemos ahora a relatar algo sobre la fama de que antaño gozaba la colonia de *la Bolsa*; anteriormente esta colonia era y estaba considerada como verdadera Corte de los Milagros y como centro de reunión de los más feroces y célebres bandidos de nuestra historia delictuosa. Era un sitio en que verdaderamente era un acto de heroicidad internarse y caminar en sus calles después del toque de queda, y los que así se aventuraban se consideraban expuestos a recibir una muerte casi segura. En la actualidad esta misma colonia, ofrece toda clase de garantías, tanto para el que en ellas vive, como para el transeúnte accidental, y a pesar de que aún faltan trabajos por hacer, multitud de familias de la clase media, construyen y adquieren sus habitaciones con la plena seguridad de que más adelante, lo que es lo mismo, en un futuro no lejano, ésta Demarcación llegue a convertirse en una de las más florecientes y progresistas de la Capital.²⁵⁸

Al parecer el informe corroboraba la afirmación, con una tabla que demuestra la disminución estadística que se había alcanzado con los delitos y homicidios, que antes se cometían con naturalidad en *La Bolsa*.²⁵⁹ Como la *Revista del Policía*, otros ejemplares impresos comenzaron a destacar los alcances cosechados por la Escuela Madero, en el barrio de *La Bolsa*. La revista de *El Niño*, en junio de 1933, destacaban que “hay que hacer una mención especial de las funciones efectuadas

²⁵⁶ Sosenski, *Op. Cit.*, p. 241.

²⁵⁷ *Ídem.*

²⁵⁸ *Revista del Policía*, México, 30 de diciembre de 1933, p. 17-18.

²⁵⁹ *Ídem.*

en la Colonia de *La Bolsa* en la que los actores son obreros y ellos mismos han pintado y trabajado en los cambios que se han hecho en su colonia”.²⁶⁰ Otro ejemplo se encuentra en algunas notas del periódico *El Universal*, mismo que describe a la escuela como “un ejemplo de progreso [...] dónde centenares de niños contagian con su espíritu a sus vecinos y familiares, haciendo de la colonia de *La Bolsa* un lugar tranquilo para vivir”.²⁶¹

Para 1934, en vísperas de la sucesión presidencial, hubo reajustes administrativos que conllevaron al director Oropeza a dejar su cargo como director de la primaria Madero. No he encontrado fuentes que nos digan la razón exacta por la que Oropeza abandonó la escuela, pero es probable que haya tenido que ver con los cambios gubernamentales que se avecinaban, las administraciones que siguieron en la SEP o el debilitamiento que tuvo el Ayuntamiento de la Ciudad. Como sea, parece ser que Oropeza regresó a ocupar la Dirección nuevamente una o dos veces más entre 1934 y 1937, pero sólo fue por periodos de tiempo muy limitados y distantes entre sí. Se sabe también que después de su éxito en la Escuela Madero, el maestro Oropeza viajó por diferentes partes de la República “impartiendo sus enseñanzas con su modestia característica”.²⁶²

Finalmente en 1935 la Escuela fue encomendada a un ex alumno que inmediatamente transformó su organización, convirtiendo a la primaria Madero en un Internado Nacional, en donde “ingresaron preferentemente los hijos de maestros rurales y campesinos muertos en defensa de la Revolución en el régimen del General Cárdenas”.²⁶³ El director designado fue José Ávila Garibay, quién había sido alumno de la escuela desde su fundación y que años más tarde se convertiría en Jefe del Departamento de Internados de la República Mexicana. El día que tomó cargo de la dirección de la escuela, pronunció un discurso en dónde reconocía con orgullo y nostalgia el gran esfuerzo hecho por Arturo Oropeza. Al final del discurso, José Ávila invocó un poema que, según sus

²⁶⁰ *Revista El Niño*, no. 42, México, noviembre de 1933, p. 19.

²⁶¹ *El Universal. Diario Político de la mañana*, no. LXIX, tomo XXII, México, sábado 28 de enero de 1934, p. 24.

²⁶² Ávila Garibay, *Op. Cit.*, p. 42.

²⁶³ *Ibidem*, p. 32.

palabras, era tradición cantarlo en la primaria cuando Oropeza era director, y reunían todas las memorias y hazañas conseguidas por los niños de *La Bolsa*. Era una oda a la “República o ciudad de niños pobres” que decía lo siguiente:

¡Oh mi escolita Madero!

nacida en el arrabal
donde estaba el tiradero
de nuestra infamia social.

¡Oh mi escolita Madero!

Que surgiste entre el puñal
Las tolvaderas de enero
Y de junio el lodazal.

¡Oh mi escolita Madero!

ruinosa, pobre y sencilla
qué bien nace la semilla
que se arroja al basurero.

¡Oh mi escolita Madero!

Algo en la basura brilla.²⁶⁴

²⁶⁴ *Ibíd.*, p. 51.

CONCLUSIÓN

CONCLUSIÓN

A lo largo de estas páginas, he desarrollado un trabajo que no se puede enmarcar en los límites de la Historia Urbana o de la Historia Social, sino que construye un estudio de caso ecléctico que aporta nuevas discusiones y reflexiones al entendimiento del pasado. Gracias a esta investigación, he reconocido distintos elementos que pretenden contribuir a la comprensión de la expansión urbana de la Ciudad de México, así como en los estudios históricos de la educación capitalina.

Como lo expuse, durante la segunda mitad del siglo XIX se desató una fiebre de fraccionamiento de terrenos, que supuso un enorme crecimiento en la urbanización de la ciudad de México. El problema es que el proceso no fue homogéneo, y su desarrollo se vio determinado por los intereses económicos y políticos que ostentaban los especuladores y los fraccionadores. Como consecuencia de este modelo, la ciudad de México se caracterizó por el surgimiento de espacios en desigualdad de condiciones y la presencia de segregación urbana en su territorio.

Bajo estos parámetros, la zona noriente de la ciudad se convirtió en el sector más marginado, pero su fraccionamiento no se desprendió únicamente de un hecho especulativo, sino que respondió a un proyecto arquitectónico de gran envergadura: la construcción del Palacio de Lecumberri. Desde una perspectiva de desarrollo urbano, la cárcel de Lecumberri fue un polo de atracción que sedujo los intereses económicos de los especuladores y que desató el fraccionamiento del barrio de *La Bolsa*. El gran problema con la formación de *La Bolsa*, es que su colonización debía ser validada por las instituciones gubernamentales y no solamente como un fraccionamiento producto de la inyección de capital.

Recordemos que para finales del siglo XIX, Porfirio Díaz había conseguido grandes avances en la unificación del país bajo un gobierno central, no obstante, aún existían líderes locales con gran influencia y que estaban a cargo de instituciones regionales. Este fue uno de los grandes desaciertos del gobierno de Porfirio Díaz y que a la postre desencadenó una serie de incoherencias administrativas y diversos conflictos políticos y sociales. En el caso específico de

mi trabajo, la autorización del fraccionamiento de *la Bolsa* fue aprobado únicamente por el Ayuntamiento, pero este hecho pasó completamente desapercibido por el Gobierno del Distrito Federal. Es por ello que la Bolsa, al igual que muchas otras “colonias”, se mantuvo en una situación jurídica inconsistente, anómala y sin legalidad aparente.

La creación de *La Bolsa* rebasó por mucho las capacidades jurídicas, administrativas, económicas y de control, que detentaba el Ayuntamiento de México a finales del siglo XIX, momento justo en que todos los Ayuntamientos del Distrito Federal sufrieron una paulatina pérdida de su autoridad legal. El Ayuntamiento de México no contaba con los recursos suficientes para autorizar el desarrollo de “colonias” que en distintos lugares surgieron dentro de su jurisdicción, pero constantemente se vio tentado a aprobar y promover un orden urbano moderno, al mismo tiempo que buscaba recuperar el carácter de institución gubernamental que había perdido con la implementación del gobierno centralista de Porfirio Díaz cuando articuló las reformas de 1903.

La mayor consecuencia de esta fisura gubernamental, se vio reflejada en la carencia de servicios públicos que presenció el barrio de *La Bolsa* y los problemas que se derivaron a partir de ello. Desde el momento en que se pobló el vecindario, se padecieron inconvenientes con los que finalmente tuvieron que lidiar sus habitantes. Si bien es cierto que hubo intentos por crear organizaciones vecinales para el mejoramiento de la zona, la realidad es que nunca terminaron de cuajar y el movimiento revolucionario dificultó aún más cualquier iniciativa.

Las dualidades gubernamentales durante el Porfiriato, no sólo se reflejaron en el desarrollo urbano, sino que también aparecieron en el sistema educativo. Cuando Porfirio Díaz asumió la presidencia, predominaba una gestión escolar que operaba de manera regional pero dentro de un sistema educativo bajo una conducción central. De cierta modo, esto se podía entender como una dicotomía administrativa, pues se trataba de dos racionalidades distintas que se encargaron del funcionamiento de las escuelas: por un lado se encontraban los ayuntamientos municipales que desempeñaban una labor financiera, centrada en el soporte

material de las escuelas; mientras que por otro lado coexistía la tarea programática del gobierno federal, mismo que tenía una tendencia unificadora y buscaba la homogeneidad de los contenidos educativos para toda la república, pero que carecía de recursos económicos y políticos para encargarse de los planteles directamente.

Cuando el Gobierno Federal se sintió preparado tanto política como económicamente, se rectificaron una serie de reformas que abrieron paso a la centralización educativa. A pesar del buen manejo conseguido a principios del siglo XX, los alcances educativos se quebrantaron en las postrimerías de 1910, cuando la dictadura de Díaz se resquebrajó y la actividad social se tornó compleja y subversiva. A raíz de esto, el sistema escolar perdió su vigencia y se fracturó el modelo educativo que trazaba una instrucción unitaria y homogénea para todo el país.

Con el estallido de la Revolución se perdieron muchos de los avances en materia de institucionalización educativa. Si bien es cierto que durante los gobiernos de Francisco Madero, León de la Barra y Victoriano Huerta, hubo intentos por unificar el escenario escolar, la inestabilidad política negó la oportunidad de conseguirlo. El país tuvo que esperar al gobierno de Venustiano Carranza, para reanimar la centralización educativa.

Si hacemos un balance comparativo entre la centralización educativa que se impulsó durante el Porfiriato y el nuevo proyecto que impulsaron los constitucionalistas, encontraremos una visión compartida pero con notables diferencias en su realización. Durante el gobierno de Díaz, la administración municipal funcionó únicamente como una etapa en la ruta ascendente de un Estado con un fuerte impulso centralizador, que buscaba entre otras tareas, la apropiación de funciones docentes y la estandarización de rutinas y contenidos escolares. En contraparte, el nuevo proyecto carrancista desechó de tajo las administraciones locales, pero planteó la personalización de programas educativos de acuerdo con los contextos específicos; así mismo, dejó entrever que apuntaba a un control nacional y aspiraba a una supervisión anticlerical.

Uno de los propósitos de mi trabajo, consistió en replantear los balances historiográficos que se han hecho sobre la educación mexicana. Es normal atribuir una ruptura entre el sistema porfiriano y el modelo posrevolucionario. En muchos casos las diferencias son notorias, pero en mi opinión, el impulso educativo no se puede explicar cómo una innovación de los gobiernos sonorenses. Cada vez existen más herramientas para interpretar la institucionalización educativa como un proceso discontinuo que tuvo sus orígenes durante el Porfiriato y que alcanzó a consolidarse durante la década de los veinte del siglo XX. El estallido de la revolución rompió las aspiraciones por centralizar la educación, pero la idea fue heredada y acogida como prioritaria en cada uno de los mandatos revolucionarios.

La Constitución de 1917 fue el referente jurídico que abaló el inicio de la federalización escolar y su promulgación dio pie para que se institucionalizara, de manera sistemática, la centralización educativa. El primer paso fue la creación de la Dirección General de Educación y el segundo fue el desmantelamiento del Ayuntamiento. Una vez que Carranza perdió el control de la ciudad de México, el Ayuntamiento, debilitado, fue incapaz de hacer frente a la solvencia escolar y la Dirección General de Educación tuvo el camino libre para acaparar la administración educativa.

Con la federalización educativa en la ciudad, la centralización escolar fue sólo cuestión de tiempo. A diferencia de los gobiernos anteriores, los posrevolucionarios cosecharon su éxito gracias a dos elementos clave: el primero de ellos consistió en la institucionalización del sistema escolar, a través de una sola dependencia federal, la Secretaría de Educación Pública; el segundo elemento se basó en la ideología gubernamental que distinguió a las presidencias sonorenses. A diferencia de Díaz, Madero, Huerta y Carranza; Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles tenían una premisa inapelable: el avance educativo debía ser paralelo al económico y social, y al mismo tiempo, parte esencial de este.

El gran mérito de los gobiernos sonorenses, estribó en atender las demandas de los grupos levantados en armas, así como la estabilización de un país después de la guerra. Por ello, no es casualidad que el surgimiento del barrio de *La Bolsa* y el

impulso por mejorar las zonas marginadas de la ciudad, se vinculó intrínsecamente con un modelo educativo sólido y unificado. Conocer el origen de *La Bolsa* no sólo es importante para entender el desarrollo urbano de la ciudad, sino que ejemplifica la fragilidad administrativa que enmarcó a los gobiernos previos a 1920. Junto con la centralización educativa, se moldeó un sistema escolar que forjó la cultura nacional, creó lealtades a la patria y cimentó la oportunidad de un cambio social.

Un claro ejemplo de los alcances del impulso educativo, orquestado por Vasconcelos y la Secretaría de Educación Pública, fue la construcción de la Escuela Primaria Francisco I. Madero. La importancia de haber realizado un estudio de caso de este centro educativo, radica en la transformación que desempeñó a raíz de su funcionamiento. La colonia de *La Bolsa* resultó el lugar idóneo para comprobar los alcances que tendría la nueva escuela y su novedoso programa pedagógico. Hasta ese momento no se había creado en el barrio, un espacio que ofreciera instrucción primaria o de ningún tipo, y lo único que se había podido establecer era un parque cultural que buscaba ser una alternativa a la escasez de estudios. Pero la edificación de la Escuela Madero fue de suma importancia para el desarrollo de la ciudad, más allá de sus logros en el terreno de la enseñanza. La primaria fue un centro escolar ejemplar, que se convirtió en un motor del desarrollo urbano. Fue un proyecto que logró equilibrar la carencia de un sistema de salud pública y de asistencia social en una de las áreas marginadas de la ciudad de México.

Desde el momento en que se fundó la escuela, el director Oropeza les hizo ver a los vecinos de *La Bolsa* que no podían esperar a que las autoridades municipales se ocuparan de ellos. Como consecuencia del entusiasmo reformador de Oropeza, se constituyeron cuadrillas de voluntarios que se encargaron de la seguridad, el aseo y el barrido de las calles del barrio. Es admirable el compromiso que adquirieron los vecinos de *La Bolsa* con el barrio que habitaban, pero es entendible por la reciprocidad existente con la primaria Madero. La escuela se instauró como un centro respetable y su existencia se valoró como un símbolo de

respeto entre los vecinos. En gran medida, el éxito de la Escuela Madero fue gracias a la consolidación de una empresa escolar, que mantuvo una interacción multidimensional con las diferentes instancias gubernamentales que habían ignorado la existencia de *La Bolsa*.

Los logros cosechados por la primaria Madero fueron evidenciados con igual magnitud en el escenario educativo, económico, urbano y social. Debido a esto, se ganó el apoyo de la SEP (institución que dotó a la escuela de una biblioteca y recursos materiales), pero también de otros organismos de beneficencia. A partir de 1925 se podía admirar el crecimiento de la escuela y los resultados que se desprendían del funcionamiento de la misma. La primaria se posicionó como un ejemplo para otros centros educativos que pretendían resolver las problemáticas y carencias de los barrios marginados y debido a esto, hubo otros centros educativos que emularon su programa y funcionamiento, en colonias como Morelos y San Lázaro. En 1928, la escuela Madero vivió sus momentos de máximo esplendor y su accionar no sólo fue reconocido dentro del país, sino que era un modelo apreciado por personajes connotados como Gabriela Mistral y John Dewey.

Comenzada la década de los 30 del siglo XX, la Escuela Madero se convirtió en un internado mixto y su funcionamiento se vio transformado de manera drástica. A partir de entonces comenzó una reestructuración en su modelo, y paulatinamente se frenaron los resultados que habían asombrado al sistema educativo mexicano. Si bien es cierto que la primaria se mantuvo como ejemplo de enseñanza, sus alcances y relación con las instancias gubernamentales, se vieron debilitadas. Esto se explica con base en dos hitos clave. Uno tiene que ver con el cambio de gobierno y con la ideología educativa que trajo consigo el cardenismo. El segundo, mucho más importante, es consecuencia de la destitución de Oropeza como director de la primaria.

La primaria Madero, previo al gobierno cardenista, sufrió una merma importante, pero sus alcances fueron notorios por muchos años más. La escuela logró los objetivos para los cuales fue creada, y contrarrestó las adversidades que

aquejaban al barrio de *La Bolsa*. Durante la dirección de Oropeza, se disminuyeron los índices de delincuencia y se crearon oportunidades de crecimiento social. La primaria materializó las metas trazadas y conquistó la atención de las instancias gubernamentales, mismas que provieron de servicios públicos a *La Bolsa*. La notoriedad de la escuela, por parte de instituciones de beneficencia y personajes ilustres, fueron un suplemento que contribuyó con el mejoramiento de la misma y del barrio de *La Bolsa*. Sin duda alguna, vale la pena voltear a ver a la primaria Madero, para dimensionar las transformaciones urbanas, económicas y sociales, que generaron un centro de enseñanza.

Para cerrar esta investigación, quiero hacer una distinción especial para el profesor Oropeza. A lo largo de la historia han existido personajes como él que no han sido reconocidos, ni distinguidos, a pesar de su magna obra. Oropeza fue el personaje que encarnó la revolución urbana del barrio de La Bolsa; gracias a él se incorporó una zona marginada en el contexto de la capital, y de no haber sido por su impulso educativo, esta zona de la ciudad hubiera experimentado un proceso distinto.

Por último, quiero destacar los alcances de mi tesis y la importancia de la misma. Este trabajo se pudo realizar gracias a los fondos históricos y archivísticos que se resguardan. Fue una tarea que se basó principalmente en la búsqueda de archivo y largas estancias en la hemeroteca. Creo que el tema de investigación da pie a muchos trabajos de investigación consecuentes, tanto de índole histórica, como para rescatar un conxto y formar un estudio con bases históricas.

BIBLIOGRAFÍA

FUENTES

Prensa

- *Boletín del Ayuntamiento Constitucional de México*
- *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*
- *Boletín Oficial del Consejo Superior de Gobierno del Distrito*
- *El Demócrata. Diario libre de la mañana*
- *El Diario del Hogar*
- *El Maestro*
- *El Niño Agricultor*
- *El Niño. La revista de las madres conscientes*
- *El Universal. Diario Político de la mañana*
- *El Excelsior*
- *La Revista del Niño Obrero*
- *Revista CROM*
- *Revista del Policía*
- *Revista Educación*
- *Revista El Niño*

Fondos de Archivo

- Fondo Ayuntamiento y Ciudad del Archivo Histórico del Distrito Federal
- Fondo Instrucción Pública del Archivo Histórico del Distrito Federal
- Fondo de Obras Públicas del Archivo Histórico del Distrito Federal

Bibliografía

- Aréchiga Córdoba, Ernesto, *Tepito: del antiguo barrio de indios al arrabal, 1868-1929. Historia de una urbanización inacabada*, México, Ediciones Uníos, 2003, p. 134.
- Arnaut Salgado, Alberto, *La federalización educativa en México: historia del debate sobre centralización y descentralización. 1889-1994*, México, El Colegio de México, 1998, 343 pp.

- Ávila Garibay, José *La Escuela Francisco I. Madero y la educación en México*, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1940, 102 pp.
- Azuela, Mariano, *La Malhora*, México, Conaculta - Planeta, 2002, 172 pp.
- Berra Stoppa Erica, *La expansión de la ciudad de México y los conflictos urbanos: 1900-1930*, México, El Colegio de México, 1982, 318 pp.
- Chaoul Pereyra, María Eugenia, *Entre la esperanza de cambio y la continuidad de la visa. El espacio de las escuelas primarias nacionales en la ciudad de México, 1891-1919*, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora/ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 2014, 231 pp.
- Córdova, Arnoldo, *La revolución y el Estado en México*, México, Editorial Era, 1989, 195 pp.
- *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública, único periodo de sesiones*, México, Imprenta de El Partido Liberal, 1889, 232 pp.
- Delpar, Helen, "Frank Tannenbaum: The making of a mexicanist. 1914-1933", en *The Americas. A quarterly review of Inter-American Cultural History*, vol. 45, no. 2, pp. 145-182.
- Díaz Clementina y de Ovando, "La Ciudad de México en el amanecer del siglo XX", en *Lecumberri: un palacio lleno de historia*, México, Secretaría de Gobernación – Archivo General de la Nación, 1994, pp. 47-81.
- Díaz Parra, Ibán, *La gentrificación en la cambiante estructura socioespacial de la ciudad*, México, UNAM, 2013, pp. 742-798, en <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1030.htm>, [consultado el 12 de septiembre de 2018].
- Dollero, Adolfo, *México al día (Impresiones y notas de viaje)*, París, Impresiones de la Viuda de C. Bouret, 1911, 977 pp.
- Escolano Benito, Agustín, *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*, España, Editorial Nueva, 2000, 169 pp.
- Fell, Claude, José Vasconcelos. *Los años del águila*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1989, p. 727 pp.

- Gonzalbo Aizpuru, Pilar y Anne Staples (coords.), *Historia de la educación en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México, 2012, 425 pp.
- González Navarro, Moises, *Historia Moderna de México. El Porfiriato. La vida social*, México, Editorial Hermes, 1957, 327 pp.
- Jiménez Muñoz, Jorge, *La traza del poder. Historia de la política y los negocios urbanos en el DF desde sus orígenes a la desaparición del Ayuntamiento (1824-1928)*, México, Edición Dédalo, 1993, p. 18.
- Kemper Robert y Anya P. Royce, “La urbanización mexicana desde 1821: Un enfoque macrohistórico”, en *Revista Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, vol. II, México, COLMICH, verano 1981, pp. 10-28.
- Knight, Alan, *La revolución mexicana. Del porfiriato al nuevo régimen constitucional. Porfiristas, liberales y campesinos*, México, Grijalbo, 2002, vol. I, 428 pp.
- Krauze, Enrique, *Caudillos culturales en la Revolución Mexicana*, México, Secretaria de Educación Pública, 1985, p. 316 pp.
- Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999, 371 pp.
- _____, “Una educación revolucionaria para la Ciudad de México”, en Pilar Gonzalbo y Anne Staples (coords.), *Historia de la Educación en la Ciudad de México*, México, El Colegio de México, 2012, 431 pp.
- Matute, Álvaro *La revolución mexicana: actores, escenarios y acciones (vida cultural y política. 1901-1929)*, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, 1998, 294 pp.
- *Memoria del primer congreso mexicano del niño*, México, Hemeroteca Nacional de México, Fondo Reservado, 1921, 394 pp.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*, México, Universidad Iberoamericana, 1998, 958 pp.
- Meyer, Lorenzo en *Historia de la Revolución Mexicana. 1928-1934. El conflicto social y los gobiernos del Maximato*, México, El Colegio de México, 2000, 419 pp.

- Morales, María Dolores, “La expansión de la Ciudad de México en el siglo XIX. El caso de los fraccionamientos”, en Alejandra Moreno Toscano (coord.), *Ciudad de México. Ensayo de reconstrucción de una historia*, México, SEP-INAH, 1978, 143 pp.
- Rodríguez Kuri, Ariel “Desabasto, hambre y respuesta política, 1915”, en Carlos Illades y Ariel Rodríguez Kuri (coord.), *Instituciones y ciudad. Ocho estudios históricos sobre la ciudad de México*, México, Uníos, 2000, p. 104-153.
- Rodríguez Kuri, Ariel y María Eugenia Terrones, “Militarización, guerra y geopolítica: El caso de la ciudad de México en la Revolución”, *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad [en línea]*, México, 2000, p. 163-217, en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13708406> [consultado el 26 de abril de 2017].
- Ruíz, Ramón Eduardo, México, 1920-1958, *El reto de la pobreza y el analfabetismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1978, 239 pp.
- Sosenski, Susana, “Entre prácticas, instituciones y discursos: Trabajadores infantiles en la Ciudad de México (1920-1934)”, en *Historia Mexicana*, vol. 60, no. 2, México, El Colegio de México, octubre – diciembre 2010, pp. 1203-1255.
- _____, *Niños en acción. El trabajo infantil en la ciudad de México. 1920-1934*, México, El Colegio de México, 2010, 283 pp.
- Torres Quintero, Gregorio, “Culpable abandono de las escuelas rurales”, *La enseñanza primaria*, México, Archivo Histórico del Distrito Federal, 1921, pp. 73-95.
- _____, *La escuela por la acción y el método de proyectos*, México, Archivo Histórico del Distrito Federal, 1922, 72 pp.
- Vasconcelos, José, *Discursos. 1920-1950*, México, Editorial Botas, 184 pp.
- Vaughan, Mary Kay, “La pedagogía de la acción en la enseñanza urbana en México”, en *Estado, clases sociales y educación en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1982, pp. 282-338.

- Wilson, Peter, "Defining Military Culture", *Journal of Military History*, The Society for Military History, num. 72, enero de 2008, pp. 8 - 46.
- Wirth Louis, "El urbanismo como modo de vida", en *American Journal of Sociology*, vol. XLIV, no. 1, Estados Unidos, Universidad de Chicago, 1938, 24 pp.