



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

RAFAEL RAMÍREZ Y SU CONTRIBUCIÓN A LA
ESCUELA RURAL MEXICANA (1923 – 1934)

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

ENRIQUE IZQUIERDO DIRZO



MÉXICO, D. F.

2007



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:

Deseo expresar mi gratitud a las siguientes personas:

Doctor Héctor Díaz Zermeño, quien con su infinita paciencia y apoyo supo llevar a buen término este trabajo.

Profesor Jose Luis Becerra López, quien desde los años ochenta, en innumerables ocasiones dedicó bastante tiempo y esfuerzo para ayudarme a clarificar y corregir tanto el proyecto como la tesis misma.

Doctora Rosa Nidia Buenfil Burgos, por las ocasiones en que corrigió el proyecto.

Doctoras Clara Isabel Carpy y Laura Mayagoitia por la motivación que me proporcionaron. Gracias Clarita por decirme tantas ocasiones a lo largo de los años “ya recíbete, te vas a hacer viejecito y vas a seguir con tu tesis, llevas diez años haciéndola”; por su parte Laurita, en cuanto supo el tiempo que llevaba trabajando comenzó a apresurarme para terminarla.

Todos mis Sinodales, por haber aceptado la designación y por sus valiosas contribuciones.

Profesor Raúl Mejía Zúñiga (+), el cual no pudo ver terminada la tesis pero también me proporcionó orientaciones e información. Gracias maestro, los libros que escribiste perdurarán aunque te hayas ido y en mí siempre estará el recuerdo de tu amistad.

Profesor Ramón Bonfil (+), quien tampoco pudo ver el fin de la investigación y que pese a su edad aceptó dedicarme tiempo.

Doctor Jean Pierre Bastian por la información proporcionada sobre el protestantismo en México y sobre Moisés Sáenz.

Reverendo Leopoldo López Mistegui, por la información que me otorgó.

Profesor Ángel José Hermida Ruiz, por la información y orientación que me brindó, pero sobre todo por lo último que me dijo en la primera de sus cartas “ya sabe que en mi tiene un amigo”

Señores Rafael Ramírez Heredia, Narciso Bassols y Josué Sáenz Treviño por sus valiosas aportaciones y tiempo. Fue muy importante que me proporcionaran datos sobre su familia.

Profesora Concepción Jiménez Alarcón, la cual no lo pensó dos veces e inmediatamente me dejó ver su archivo y me proporcionó orientación y libros que sirvieron para mi trabajo.

Todos aquellos que en alguna forma colaboraron en esta tesis.

A los anteriores, GRACIAS.

DEDICADO:

A mis padres: Enrique Izquierdo Camacho (+) y María Guadalupe Dirzo Toledo, sin ellos este trabajo no hubiera sido posible. Gracias por su ejemplo, su sacrificio y sobre todo, su amor. Padre, cada día estás en mi mente y corazón, siempre te tendré presente.

En aquellas caminatas,
junto a las vicisitudes,
Tu me ayudas y no me atas,
En todas las latitudes

A mis hermanos: José Rubén, Araceli y María Guadalupe, gracias por su apoyo en los momentos que necesité. De ustedes tengo bellos recuerdos.

A mi hijo Enrique Izquierdo Vargas, gracias por haber nacido, juntos viviremos muchas cosas importantes y siempre podrás apoyarte en mí y mi familia.

A Gloria, quien con su amor y ternura me proporcionó apoyo, aliento y comprensión .

“Pocos hombres habrá en el mundo de su talla, pocos hombres de su estatura, lentamente, conforme mi vida avanza, lo voy comprendiendo, si antes no lo hice fue por irreflexivo, por ignorancia.

“Su obra callada, constante, fue de una importancia capital para la enseñanza; de él, no sé casi nada, no le gustaba hablar de sí mismo creo que pensaba que aún le faltaba mucho para completar su tarea, se dedicó a ella en cuerpo y alma y no hubo nada ni nadie que fuera más importante.

“Tu me preguntarás; bueno y cuál es o fue su obra, su tarea como tu haz llamado, mi respuesta será corta, tajante: no soy el indicado para darte a conocer su gran trabajo, tú lo podrás ver en sus libros, lo podrás oír, de los que fueron sus discípulos, te podrás regocijar oyéndolo de los labios de los que fueron sus jefes, te emocionará, si lo dicen sus subalternos, vibrarás si lo dicen los indígenas, no yo, no soy el indicado.

“Mi pluma modesta, no puede darle el esplendor que él merece, creo que nunca hice nada por él, sólo recibí su cariño, así pasivamente, hoy trato de homenajear al hombre, al maestro, al abuelo.”¹

¹ Rafael Ramírez Heredia, escritor, nieto del profesor Rafael Ramírez Castañeda. *Archivo de Concepción Jiménez Alarcón sobre Rafael Ramírez Castañeda.*

ÍNDICE

	Pág.
Introducción.....	1
1. Entorno político, económico y social (1920 – 34)	7
1.1. Antecedentes.....	7
1.2. Poder militar.....	12
1.3. Apoyo campesino, obrero y cultural.....	22
1.4. Partidos políticos.....	36
1.5. Conflicto Iglesia – Estado.....	42
1.6. Economía.....	45
1.7. Relaciones externas.....	49
2. Rafael Ramírez.....	64
2.1. Origen y vida familiar.....	64
2.2. Estudios.....	65
2.2.1. Elemental.....	65
2.2.2. Normal.....	66
2.2.3. Autodidacta.....	68
2.3. Influencias.....	69
2.3.1. Educadores del siglo XIX.....	69
2.3.2. “Nuevos” métodos en el siglo XX.....	73

2.4. Ideología.....	190
3. Su contribución a la escuela rural mexicana.....	212
3.1. Misiones Culturales.....	212
3:2. Escuelas rurales.....	290
3:3. Obra escrita.....	338
3.4. La etapa final.....	349
Balance / conclusiones.....	360
Fuentes y bibliografía.....	372

INTRODUCCIÓN

A lo largo de mi etapa como estudiante de pedagogía, me atrajo de manera especial la materia de Historia de la educación, en la que tuve la fortuna de contar con maestros como Edgar Llinás y José Luis Becerra.

Con ambos entablé una amistad, además, el primero dirigió mi tesis de maestría, el segundo la corrigió y me aceptó, en su clase varios años como ayudante voluntario. Esto hizo que mi interés por la citada asignatura se incrementara y, al profundizar sobre la enseñanza del período posrevolucionario, observé la importancia de Rafael Ramírez para la educación rural nacional y lo poco conocido de su pensamiento y acción.

Posteriormente, comencé a ahondar sobre ese personaje y mientras más documentado estaba me surgían nuevas interrogantes: ¿Qué tipo de hombre fue? ¿Qué ideología tuvo? ¿Cuál fue su obra? ¿Por qué pudo realizar sus contribuciones a la escuela campestre? Concretizando: ¿Cuáles fueron exactamente sus aportaciones a la educación rural posrevolucionaria?

Mientras más avanzaba en mi investigación, más me percataba de su importancia y de lo valioso que sería realizar un estudio sobre su vida y obra. Si bien uno de los movimientos más brillantes en la historia del México contemporáneo fue el que se dio en la enseñanza rural durante la época posrevolucionaria, lo que causó la admiración tanto de nacionales como de extranjeros,¹ dentro de los cientos de educadores que hicieron posible esa labor destacó particularmente Rafael Ramírez,² personaje asociado con la escuela rural, de

¹ Engracia Loyo (*La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*, México, SEP, El Caballito, 1985, pp. 13 – 14) y Raúl Mejía (“Sentido histórico de Rafael Ramírez”, en *Educación*. Vol. V, No. 28, abril – junio de 1979, 4a Época. Consejo Nacional Técnico de la Educación, p. 28, y *Moisés Sáenz en la historia de México*, Folleto, México, CONALTE, julio de 1993, pp. 21 – 22).

² Engracia Loyo, *op. cit.*, p. 15.

manera que sus biógrafos le han atribuido una importancia fundamental en este rubro, aunque no se ponen totalmente de acuerdo sobre cuál fue su aportación fundamental.

Podemos hacer cuatro divisiones para clasificar los estudios que se han realizado sobre él. Un primer grupo, en apariencia profundiza en su obra, pero aunque se extiende en cantidad, no la trabaja con detalle ni es crítico, solo la idealiza (Guillén, 1984; Garduño, 1966; Cerna, 1964, 1967; anónimo 1964; Arellano, 1999; Medrano, 1987; Hernández, 1989). El segundo se conforma de ensayos breves, con un maniqueísmo ingenuo y casi no registra fisuras, dudas o equivocaciones en la labor de Rafael Ramírez (anónimo, 1966; Álvarez, 1959, 1966; Jiménez, 1967, 1984; Hermida, 1974, 1976, 1981; Mejía, 1974; Mesa, 1976; Ramos, 1960; Santos, 1976). Un tercero analiza de manera crítica la labor de Ramírez, pero el hacerlo en un ensayo breve, o en páginas de algún libro sobre otro tema, provocan que lo aborde rápidamente, que no profundice en su labor (Aguirre, 1976a, 1976b, 1981; Loyo, 1985; Ruiz, 1977; Claude, 1989; Solana, 1982; Larroyo, 1986; Meneses, 1986; Jiménez, 1986). El cuarto y último “grupo” corresponde a aquellos que han estudiado la obra de Ramírez, analizándola detalladamente y utilizando la metodología histórica. En esta sección solo se encuentra la tesis de Laura Elvira Meza Campos, de 1988. En dicha investigación se estudia la influencia de John Dewey en Ramírez (1924 a 1932) más no se indaga con profundidad en otros educadores que quizá lo impactaron, como tampoco se investiga la labor de nuestro personaje, únicamente se trabaja su pensamiento.

Observamos que al hacer la revisión bibliográfica encontramos que la mayor parte de los trabajos realizados sobre él, son ensayos breves y dogmáticos, de modo que ofrecen una visión muy parcial. Por tanto, me propuse abordarlo con un enfoque diferente, basado en la documentación disponible y en el análisis cuidadoso de lo que estas fuentes nos ofrecen.

El lapso que me interesa estudiar en este trabajo es el que va de 1923 a 1934, periodo en el cual Ramírez trabajó de manera destacada en la escuela rural.³ Ello se debe a que una gran mayoría de educadores coincide en que la labor de Ramírez fue de enorme trascendencia, pero no existe un solo estudio extenso y crítico que demuestre sus aportaciones a la escuela rural mexicana dentro del lapso mencionado. Hago esta afirmación después de haber buscado antecedentes de manera pormenorizada, por espacio de quince años, de haber entrevistado a especialistas en la materia, familiares de él y personas que lo conocieron.⁴

Por tanto, a lo largo de esta investigación, pretendo resolver mis inquietudes sobre su contribución a las instituciones rurales educativas, precisar la influencia que en su pensamiento tuvieron los intelectuales Sáenz y Bassols, y las condiciones que permitieron a don Rafael realizar su obra.

Mi planteamiento del problema será el siguiente:

Las personas que han escrito sobre Rafael Ramírez no han realizado un estudio profundo, crítico, ni basado en documentación de primera mano con el objeto de determinar cuál fue su contribución a la escuela rural. Por ende, mi análisis abordará los siguientes puntos: 1. ¿Cuáles fueron los antecedentes pedagógicos, políticos y filosóficos de su obra y qué fue lo que le permitió a Ramírez poner en práctica sus ideas? 2. ¿Cuáles fueron los educadores que más lo influyeron y cuáles exactamente fueron sus aportaciones?. Estas categorías fueron evolucionando a lo largo de tres lustros de indagación, en los cuales me

³ En 1923 participó de forma brillante en la primera Misión Cultural, en 1927 se le nombró director de Misiones Culturales, en 1928 fue jefe del Departamento de Escuelas Rurales y en 1934 salió de la jefatura mencionada. Francisco G. García, "Constancia de servicios de Rafael Ramírez expedida por el Jefe del Departamento Administrativo de la SEP en junio 22 de 1938", *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l. 2, legajo 2, fojas 475-480.

⁴ Para mayores datos, consultar la bibliografía.

percaté de que para poder apreciar justamente la labor de nuestro personaje, era necesario conocer tanto su obra como los antecedentes e influencias que ésta tuvo.

Otro punto relevante de esta investigación es que no se concreta solo a estudiar el tema educativo sino que refleja la historia nacional en el período posrevolucionario y la difícil construcción de un nuevo proyecto social. Recuérdese que el profesor Márquez, quien conoció a algunos personajes destacados en la enseñanza durante la etapa posrevolucionaria, sostuvo que la historia de la educación pública es el tema de importancia social que reverbera con mayor fidelidad la historia mexicana. Ambas materias se encuentran unidas en forma tal, que su separación viene a ser casi imposible. La historia de la educación pública es, ante todo, la historia de las luchas nacionales, no es únicamente el desarrollo histórico de las ideas prevalecientes en cada período. En buena medida, esta temática resume la totalidad de frustraciones, logros, experiencias y aspiraciones mexicanas.⁵

Podemos o no estar de acuerdo con Márquez, pero lo cierto es que la educación no se da aislada sino enmarcada y subordinada a un entorno político, económico y social, por lo cual, es uno de los parámetros fundamentales de nuestro estudio⁶.

Tomando en consideración tales reflexiones, puedo plantear como hipótesis de trabajo las siguientes:

⁵ Ignacio Márquez, “A manera de prólogo”, en Isidro Castillo, *México y su revolución educativa*, México, Pax – México, 1965, p. 1.

⁶ Relacionado con esto podemos citar un párrafo del maestro Zúñiga: “...Y aunque la historia de la educación de una sociedad cualquiera, es apenas una nota de pie de página dentro del marco de la historia general, en ocasiones suele llenar completamente el todo; porque las partes que a este integran se alumbran tan cabalmente entre sí que forman un apretado tejido de hechos y acontecimientos difícil de desentrañar. En ese conjunto de interdependencia y retroalimentación la educación llega a ser, en ocasiones, el telón de fondo del escenario general de la historia...” Raúl Mejía Zúñiga, *Moisés Sáenz en la historia de...*, *op. cit.*, pp. 14 –15. Como nota adicional, mencionaré que el profesor Meneses sostiene que el presidencialismo en México ha tenido fuerte impacto en la educación. Ernesto Meneses, “Prólogo”, *Tendencias educativas oficiales en México 1911–1934*, México, Centro de Estudios Educativos, 1986, p. VIII. Conviene hacer una aclaración:

1) Rafael Ramírez fue un hombre que se interesó por la escuela rural y esta preocupación dio frutos de importancia para la educación nacional.

2) Moisés Sáenz fue quien influyó más en la mentalidad y en la vida de Ramírez.

3) La influencia de Narciso Bassols también tuvo alguna importancia para el pensamiento de Ramírez.

Mis objetivos son los siguientes:

1) Analizar las condiciones sociopolíticas del período a estudiar, lo que permitirá al lector entender las difíciles circunstancias en que se desarrolló parte de la vida del personaje que estamos estudiando, así como las que rodearon sus principales propuestas educativas.

2) Estudiar los antecedentes familiares y la formación de Ramírez, lo que nos ayudará a conocer y comprender su acción como teórico de la educación.

3) Analizar la labor de Rafael Ramírez en la educación rural mexicana de 1923 a 1934.

4) Analizar la influencia que tuvieron Moisés Sáenz y Narciso Bassols en las acciones de Ramírez, así como los períodos en que tuvieron dicho impacto.

5) Mostrar la obra realizada por Rafael Ramírez.

El método a utilizar será el propio de las biografías del cual, el historiador Luis González y González sostiene que al emplearlo se debe establecer la relación entre lo que el

Ernesto Meneses realizó la investigación para elaborar su libro con la colaboración de todo un equipo, pero quien lo escribió fue la persona citada. *Ibid.*, pp. VII – IX.

individuo debe al mundo (familia, escuela, sociedad, patria y corrientes de su época) y lo que el mundo debe a la persona.⁷

En esta tesis, para establecer dicho vínculo, trataré de resolver el problema de investigación y poner a prueba las hipótesis, primero determinaré lo que Ramírez “debe al mundo”, lo que realizaré en los capítulos uno y dos.

En aquel analizaré el entorno político, económico y social de 1920 a 1934, dado que todo lo que ocurrió en el país en dicho periodo, queda comprendido dentro de un mismo lapso, llamado posrevolucionario y tuvo una ideología y una estructura política común, claro que con ciertas diferencias entre cada administración o período presidencial. También mencionaré brevemente el período revolucionario, debido a que fue el antecedente del tiempo que nos interesa. En el segundo capítulo indagaré las influencias educativas que tuvo mi personaje desde finales del siglo XIX hasta principios del XX.

También me ocuparé, en este capítulo, de estudiar lo que el mundo debe a Ramírez, para lo cual haré algunas referencias a aspectos abordados con anterioridad y presentaré las similitudes y diferencias entre la persona tema de esta indagación y los pedagogos que lo impactaron. Finalmente, en el tercer capítulo mencionaré la contribución de don Rafael a la escuela rural.

Finalizaré este trabajo con las conclusiones generales, en las cuales expondré si se comprobaron o no las hipótesis y si los objetivos se cumplieron así como la razón de esto.

⁷ Luis González y González, *El oficio de historiar*, Obras completas, t. I, México, Clío, 1998, p. 57.

CAPÍTULO 1

ENTORNO POLÍTICO, ECONÓMICO Y SOCIAL (1920 – 1934)

¿Cuál era la situación social, económica y política durante el lapso posrevolucionario? No podemos aquilatar en su justo valor la labor del profesor Rafael Ramírez Castañeda, ni comprender de modo adecuado su pensamiento e impacto en la educación sin antes situarlo en su contexto, esa es la razón de ser de éste capítulo. A lo largo del mismo, en repetidas ocasiones asociaremos, ya sea a pie de página o en las conclusiones de cada apartado, la situación que se vivía en el país con lo que estaba ocurriendo en el aspecto educativo, además, en la sección titulada “APOYO CAMPESINO, OBRERO Y CULTURAL” abordaremos el tema de la enseñanza; por último, en las conclusiones de todo el capítulo también relacionaremos la instrucción con su contexto.

1.1. ANTECEDENTES

Como es lógico pensar, el período posrevolucionario no surgió de manera espontánea, de la nada, ocurrieron hechos importantes que lo propiciaron. La causa más importante para que ocurrieran los cambios en el lapso revolucionario y posrevolucionario fue el desmoronamiento de la estructura política del Porfiriato y sus consecuencias en la organización social. Comparando su alcance e impacto con las transformaciones en la economía, éstas son más limitadas, lentas y de menor influencia.¹ Por tanto, tuvo más impacto y fue más rápido el derrumbamiento del gobierno central y el surgimiento de actitudes nuevas ante la nacionalidad, el poder público o la autoridad que las mutaciones de carácter económico.

¹ Lo cual es lógico ya que estaban presentes los intereses económicos de muchos líderes revolucionarios.

El conflicto está en el origen de la revolución, el cual sustituyó las premisas básicas del orden cultural y social. La ideología de participación, libertad e igualdad tomó el lugar de las consignas de orden y progreso, doctrina que casi durante 30 años había fundamentado el inmovilismo político en el régimen del general Porfirio Díaz.

Durante la década revolucionaria (1910 – 20) estalló la oposición entre la ciudad y el campo, entre el centro y la periferia, surgió la inconformidad entre las clases medias, rancheros y campesinos por la concentración de la riqueza, el poder y la tierra, además de la parálisis social. En la revolución convergieron, de forma simultánea, diversos intereses y motivaciones contradictorias²

Durante la revolución, México entró en una situación de semianarquía en la cual rápidamente surgieron toda clase de desajustes y dislocamientos. La falsa homogeneidad, creada durante el Porfiriato, desapareció y se fortalecieron las rebeliones en contra del poder central, florecieron las fuerzas políticas locales, el bandidismo, las protestas agrarias; resurgieron las diferencias entre la Ciudad de México y las diversas regiones, así como hubo discrepancias entre estas últimas. También resurgieron las tradiciones rurales. Por si ello fuera poco, hubo colapso financiero, hambrunas y epidemias. La inestabilidad y fragmentación de ese período provocó que el estado nacional fuera la meta principal de una élite revolucionaria, amenazada constantemente por la heterogeneidad social que trataba de organizar.

Con el objeto de crear un nuevo régimen se necesitaba conciliar dos situaciones que eran contradictorias: la desmovilización social que requería el fortalecimiento de las nuevas instituciones y la movilización social necesaria para terminar con el orden de la dictadura.

² Soledad Loaeza, “III. La sociedad mexicana en el siglo XX”, en José Joaquín Blanco y José Woldenberg Woldenberg, *México a fines de siglo*, t. I, México, Fondo de Cultura Económica, 1993, p. 111.

Los 10 años de la lucha armada afectaron el equilibrio político y social del gobierno porfirista, la derrota del ejército y la aparente desaparición de los latifundistas (gran parte de ellos en el exilio o en la cárcel) señalaron el fin del anterior régimen, aunque sobrevivió la burocracia porfirista, pero había quedado devastada la estructura central del Antiguo Régimen. Al desaparecer las clases altas se precipitó el cambio social, así como la circulación de nuevos grupos de poder. Los criterios fundamentales de estratificación social dejaron de ser la raza y la propiedad. Los viejos estamentos y castas analizados por Andrés Molina en el libro *Los grandes problemas nacionales* (1909)³ cedieron su lugar a otra organización con una sociedad de masas y élites con diferenciaciones internas inestables e imprecisas. El prestigio y la riqueza ya no se transmitían por herencia; no existían posiciones sociales sólidas en un estado de cosas inseguro y confuso, que no permitía predicciones. Esta liberación causó movilidad de grupos y de personas que iban de uno a otro medio, que cambiaban de fortuna y de profesión con sorprendente rapidez. Una de las consecuencias de la revolución fue que se desbordaron las fronteras de la normalidad.

Las alianzas, la guerra civil, los enfrentamientos, la desarticulación que provocó la revolución, entre otros aspectos impactaron en un par de proyectos o ideas que han sido básicos a través de la historia de México independiente: nacionalismo y liberalismo. Desde el siglo XIX se consideró al nacionalismo como el camino más adecuado para lograr que la sociedad se homogeneizara, dado que ésta tenía diferencias regionales, económicas, culturales y raciales. A partir de entonces se le atribuyó a esta doctrina una función integradora y, en el XX, con la lucha armada, cobró nueva fuerza, pero a diferencia del

³ El lic. Pérez Velazco, estudioso de la obra de Molina Enríquez, sostiene que este último analizó cómo se ha ido dando la lucha por la tierra, la cual ha estallado cíclicamente cuando se intenta un nuevo balance entre los grupos étnicos, las clases y las fuerzas económicas por las libertades democráticas y la distribución de la riqueza. Guillermo Pérez Velazco, "Prólogo", en Andrés Molina Enríquez, *Los grandes problemas*

siglo anterior, el nacionalismo se consideró no solo como medio de integración cultural, sino también como un instrumento de integración política con capacidad para ser la base de la organización del poder. La fragmentación causada por el enfrentamiento armado enfatizó la naturaleza defensiva de un nacionalismo surgido como confirmación de una identidad contra otra, inicialmente contra España, y después esta ideología quedaría totalmente identificada con el estado revolucionario. Esta asociación hizo surgir un estrecho binomio: supervivencia de la identidad mexicana - sistema político adecuado para conservar la independencia.⁴

La no reelección y la ideología liberal con que se inició la lucha armada de 1910, resultaron deficientes para dar cabida a la presión popular acerca del liderazgo de la revolución y también para dirigir el impacto de la guerra civil. Ambas situaciones causaron que entre los nuevos políticos arraigara la idea de que se necesitaba formar un estado fuerte antes de intentar alcanzar la democracia.

De manera que se requería formar un estado fuerte, capaz de imponerse a intereses particulares y con capacidad también para defender la condición de campesinos y obreros. La constitución de 1917 asimiló la situación de la época, ya que es una combinación de los postulados liberales de respeto a los derechos del individuo y a la propiedad privada, así como de los compromisos adquiridos por los líderes de la clase media con las clases populares, aliados políticos, gracias a cuyo apoyo decisivo tuvieron el triunfo. De modo que la constitución de 1917 es el reflejo de varias propuestas ideológicas.⁵

nacionales, México, Comisión Federal de Electricidad, 1979, p. 13. Edición facsimilar de la obra del mismo título publicada en 1909.

⁴ Soledad Loaeza, *op. cit.*, pp. 111 – 114.

⁵ *Ibid.*, p. 113.

De hecho, la Carta Magna de 1917 fue la síntesis de las metas propuestas por la facción revolucionaria triunfante, como marco institucional para el nuevo régimen, en el que prevalecerían formalmente las normas de los gobiernos democráticos liberales, tanto europeos occidentales como estadounidenses.⁶

Aunque había finiquitado un período de lucha armada y se había redactado una nueva constitución, los problemas estaban lejos de terminar.

Por otro lado, un aspecto mencionado en este apartado de la tesis y que nos interesa de manera particular, ya que influyó en la labor de Rafael Ramírez Castañeda, es el nacionalismo, problema que ha sido fuerte en nuestro país, Luis González sostiene que México, más que urbano ha sido básicamente multialdeano, país donde se han notado más que nada las parroquias o matrias, las tierrucas y los terruños, los municipios rurales; esto es, espacios poco poblados además de pequeños que casi siempre son la décima parte de una región, en cada municipio rústico mexicano (que en total son dos mil), se tiene su propia cultura o subcultura.⁷ Por su parte, Edgar Llinás señala que en la búsqueda de identidad mexicana del periodo revolucionario y posrevolucionario, la educación tiene un papel determinante ya que ésta se define como el proceso de innovación y transmisión cultural, por lo que debe escoger los valores que son herencia del pasado, crear otros acordes a los requerimientos actuales y futuros, también debe desechar los valores que ya

⁶ Lorenzo Meyer, “El primer tramo del camino” en Lorenzo Meyer *et al.*, *Historia General de México*, t. II, México, El Colegio de México, 3a ed., 1981, pp. 1194 - 1195. Fue hasta el régimen de Lázaro Cárdenas cuando se realizó (con muchas reformas) la constitución del 17; por lo tanto, fue hasta entonces que el gobierno surgido de la revolución completó su existencia. Existió la inercia histórica, la cual tenía tendencia a actuar en el sentido del cumplimiento de la Carta Magna, pero fue frenada por elementos de las altas capas de poder mexicano, de las más pequeñas localidades y de elementos del exterior que se contrapusieron al proyecto de país que los constituyentes de 1917 plantearon (y que a la vez satisfacía los deseos de muchos de los que se esforzaron en la lucha revolucionaria, tanto vencidos como vencedores pero aún así fue detenida). Véase también: Alvaro Matute, “Introducción”, *Las dificultades del nuevo estado 1917-1924. Historia de la revolución mexicana*, num. 7, México, El Colegio de México, 1999, p. 7.

⁷ Luis González, *op. cit.*, p. 56.

no son operantes.⁸ En este contexto, no es raro que Ramírez haya tenido como una de sus preocupaciones lograr cierta uniformidad en la educación; es más, si consideramos que trabajó con escuelas rurales, probablemente pensó que era imprescindible que tratara de alcanzar ciertos lineamientos generales a los cuales someter los diversos grupos étnicos. Esta preocupación era consecuencia de su meta principal: lograr la incorporación de todos los mexicanos de las zonas rurales al progreso general del país.

1.2. PODER MILITAR

El lapso posrevolucionario fue conflictivo, esto se reflejó en la fuerza militar de los diversos líderes, profundicemos:

Una vez que terminó la etapa armada de la revolución mexicana, y robustecida constitucionalmente la figura del presidente, supuestamente comenzaría el *cratos* que brotaría del *demos* el cual luchó por siete años. No obstante, la realidad fue diferente, ya que durante ese tiempo se hizo posible que resurgiera el caudillismo, figura de especial importancia en el México decimonónico. En la República existió una plétora de caciques y caudillos, y, como siempre ocurre en la historia, unos perdieron y otros ganaron y se hizo inminente la lucha entre los triunfadores. Los dos últimos líderes de la revolución, Venustiano Carranza y Alvaro Obregón, se enfrentaron, saliendo triunfador este último.

Ambos eran los caudillos triunfadores y sobrevivientes de la fase armada de la guerra civil y, en cierto momento, tendrían que enfrentarse por algo que nunca se comparte, esto es, el poder.⁹

⁸ Edgar Llinás, *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, México, Compañía Editorial Continental, 2ª ed., 1985, pp. 28, 29, 30.

⁹ Alvaro Matute, "Introducción", *La carrera del caudillo, Historia de la revolución mexicana 1917-1924*, núm. 8, pp. 9 - 10.

Durante el período que va de 1920 a 1935, el poder de Alvaro Obregón primero y después el de Plutarco Elías Calles fueron el eje central de la vida política mexicana. Por detrás de ellos estaban algunos civiles con poder regional, así como los jefes militares; unos y otros mantuvieron un alto nivel de autonomía, lo cual, al mismo tiempo fue la base más importante de poder para los presidentes mencionados. Durante quince años se fue centralizando el poder, mientras que la autonomía de los jefes locales y caciques, consecuencia de la revolución, se fue reduciendo, pero no desapareció.

En 1920, cuando Alvaro Obregón asumió la presidencia, no existía en México unidad política. El control que podía ejercer el presidente sobre jefes militares regionales era escaso. Era posible imponerse a éstos únicamente si antes se aislaba al jefe militar local y el resto apoyaba al presidente ya sea en forma tácita o explícita. Alvaro Obregón intentó reducir el poderío que tenían los militares, reorganizando el ejército y en parte lo logró. Creó reservas y dio de baja a gran parte de la tropa, oficiales, jefes y generales, al tiempo que se establecieron colonias militares con el objetivo de que algunos cuerpos del ejército volvieran a la vida civil. También se incrementaron las zonas militares de 20 a 39, con lo cual redujo el poder individual de los jefes de zona. La estrategia del presidente para lograr que el gobierno central fuera más estable funcionó de manera parcial. Dicho régimen tenía al ejército casi como su única fuente de poder. El respaldo campesino y obrero todavía no estaba completamente organizado, además de que su acción no podía neutralizar a la tropa, la cual contaba aproximadamente con 100 mil miembros. Por otro lado, los gobernadores estatales (gran parte de ellos también eran militares) en diversas ocasiones se encontraron en desventaja y en conflicto con los Jefes de Operaciones Militares ya que estos tenían la autoridad de *facto*, mientras que los gobernadores de los estados tenían la de *jure*.

Lo precario de la estabilidad lograda quedó demostrado cuando sobrevino otro enfrentamiento armado, la rebelión delahuertista, que ocurrió con motivo del fin del período del general Alvaro como primer magistrado del país y en la que el régimen en el poder fue capaz de derrotar a los sublevados.

Al finalizar 1923, llegaba el momento de la sucesión presidencial. Álvaro Obregón favoreció como candidato a Calles, sin embargo, otros miembros que pertenecían a la nueva élite creían tener iguales o más méritos que el general Plutarco. Comenzó el enfrentamiento, ya que el secretario de Hacienda, Adolfo de la Huerta, quería llegar a la presidencia y se tornó en el líder de la rebelión, no obstante, nunca fue capaz de imponerse a jefes rebeldes ni de encabezar el movimiento.

El enfrentamiento tuvo como bandera la misma que Obregón utilizó contra Carranza, esto es, luchar contra la imposición. El 30 de noviembre de 1923, en Guerrero, el general Rómulo Figueroa comenzó la acción; contaban con 102 generales al mando de alrededor del 40% del ejército. Grupos campesinos y obreros intervinieron de forma marginal en la lucha, la mayoría apoyando a Obregón, el cual movilizó en breve a 10 mil agraristas para que le auxiliaran.

Debido a la falta de coordinación de los sublevados, a la capacidad estratégica de Obregón y al apoyo militar y político de Estados Unidos, en marzo de 1924 la sublevación delahuertista fue finiquitada, con un costo aproximado de 7 mil bajas y 100 millones de pesos.

Con el éxito obregonista, se agilizó el proceso para lograr la centralización política, no obstante, todavía se tendrían que enfrentar otros levantamientos, uno de ellos fue el ocurrido con motivo del siguiente cambio de poder (1928). Dicha sublevación fue también sofocada.

La crisis consistió en que aunque Calles logró cierto grado de autonomía en su gobierno, Obregón seguía siendo el personaje político más importante. Cuando llegó el momento de la sucesión presidencial afloró esta división y los dos líderes se distanciaron.

Al parecer, al principio Plutarco Elías Calles consideró al jefe de operaciones en Veracruz, general Arnulfo R. Gómez, como la persona idónea para ocupar la presidencia. Por su parte, Obregón y algunos de sus partidarios apoyaron al general Francisco R. Serrano, entonces secretario de guerra.

Según parece, el general Álvaro, ante esta situación, tomó una decisión a finales de 1926: la solución idónea sería volver el mismo a la silla presidencial. No parece que a Calles le agradara la idea del regreso de Obregón a la presidencia, sin embargo, en noviembre del mismo año aceptó la modificación de la constitución en el sentido de que se permitía la reelección, con la condición de que no fuera inmediata.

De esta forma el grupo dirigente abandonó uno de los ideales que había legitimado la lucha contra Porfirio Díaz. La reacción del pueblo contra este cambio no fue muy notoria, sin embargo, la rebelión de Gómez y Serrano si lo fue.

Los dos se rebelaron abiertamente contra sus jefes; en junio del año 1927 se propusieron para ocupar la presidencia. Como era obvio que el triunfo de las elecciones no dependía del voto mayoritario, la pugna terminó resolviéndose por las armas.

Cuando finalizaba ese mismo año, Serrano y Gómez se levantaron en armas, el primero en Morelos y el segundo en Veracruz. Tanto Calles como Obregón impidieron que la rebelión tuviera mayores consecuencias; en Cuernavaca, Serrano y un grupo de seguidores fueron detenidos y se les fusiló en Huitzilac, sitio intermedio entre esa plaza y la ciudad de México. Esto ocurrió el tres de octubre de 1927. Gómez fue hecho prisionero más tarde; su captura ocurrió en Veracruz y también fue fusilado (cinco de noviembre, 1927).

La ruta a la presidencia una vez más quedó allanada para Obregón. En junio de 1928 se realizó la votación, declarándose triunfador a dicho general, sin embargo, esta supuesta estabilidad política abruptamente se rompió cuando León Toral asesinó al presidente electo, crisis que, como una de sus consecuencias, trajo la designación de Emilio Portes Gil como presidente provisional.

El magnicidio ocurrió el 17 de junio de 1928. Al parecer, un grupo católico independiente fue el que planeó el crimen. La muerte del general Álvaro provocó una grave crisis en la coalición revolucionaria ya que, para esa fecha, las diferencias entre Obregón y Calles habían obligado a la mayor parte de los integrantes de la clase gobernante a tomar partido por uno u otro bando.

De modo súbito los obregonistas vieron desvanecerse sus anhelos de lograr el poder y culparon de asesinato al presidente vigente. El general Plutarco dejó la investigación del crimen a cargo de los partidarios de Obregón e hizo público su deseo de no reelegirse. Ambas cosas sirvieron de poco.

En ese momento Plutarco Elías Calles convocó a los altos mandos militares a fin de decidir quien sería el presidente provisional; la elección recayó en el licenciado Emilio Portes Gil, debido a que era aceptado tanto por el presidente del país como por los obregonistas. Primero se le nombró secretario de Gobernación y más adelante el Congreso lo designó presidente provisional.

La conducta conciliadora que tuvo Calles, así como la creación del PNR fueron incapaces de lograr que la crisis provocada por el magnicidio de Obregón se solucionara de manera pacífica; en 1929, al acercarse la sucesión presidencial, nuevamente afloraron las divisiones, que culminaron con otro levantamiento militar, el cual también fue sofocado siendo la última revuelta militar importante durante el período postrevolucionario.

La presidencia fue otorgada a Pascual Ortiz Rubio y José Vasconcelos fue su principal opositor. En tiempos de Obregón el secretario de educación fue José Vasconcelos. Éste no estuvo de acuerdo con el grupo dirigente y en 1929 presentó su candidatura como opositor con un programa poco claro; no obstante, gran parte de su campaña fue centrada en denunciar el vacío moral que tenía el grupo callista.

Tuvo poco impacto en el medio rural, pero fue importante en el urbano, convenciendo a gran cantidad de personas resentidas por la labor gubernamental. José Vasconcelos sostuvo haber ganado las elecciones, lo cual es difícil de comprobar, pero no poseía la fuerza militar para que su supuesto triunfo respetara, por lo que tuvo que exiliarse e insistir en que él era el presidente electo.

En 1929, a 12 años de que triunfaran los constitucionalistas, los más importantes miembros del grupo dirigente, tenían ya vastas fortunas, producto de su relación con el aparato estatal y también de la corrupción. No obstante, siguieron presentándose como abanderados de los anhelos populares. El poco entusiasmo del grupo gobernante para hacer realidad lo plasmado en la Carta Magna del 17, así como lo escandaloso de la corrupción, causaron desilusión y escepticismo sobre la revolución.

Ortiz Rubio no fue un personaje destacado sino que se le designó para el cargo debido a que se requería conciliar a obregonistas y callistas, pero sin otorgar el poder a cierto obregonista importante: Aarón Sáenz.

Pero el compromiso fue en vano pues en marzo de 1929 se declaró en rebelión un grupo de generales, jefaturados por Fausto Topete, Claudio Fox, Francisco Urbalejo, Roberto Cruz, Marcelo Caraveo, Jesús M. Aguirre y Gonzalo Escobar. En el Plan de Hermosillo, estos rebeldes acusaron a Calles de la muerte de Obregón, así como de tratar de perpetuarse en el poder con la apariencia de que respetaba la no reelección.

Los opositores sumaban 30 mil hombres, dirigidos por la tercera parte de los oficiales activos, no obstante, se sofocó la revuelta en poco tiempo. El gobierno central tuvo el apoyo tanto de fuerzas rurales irregulares como del gobierno de los Estados Unidos, que proporcionó armas al régimen callista, claro está, tras su pago en efectivo.

La derrota de la rebelión escobarista fue otro golpe contra el caudillismo. Dicho suceso, junto con la formación del PNR ayudó a hacer más rápido el proceso para concentrar el poder en el centro. La nueva fuerza radicaría por cierto tiempo en Plutarco Elías Calles, no en el presidente del país, por lo que a este personaje se le denominó como el *jefe máximo de la revolución* y el lapso que va de 1929 hasta mediados de 1935 es llamado *Maximato*. El poder de Calles tuvo al principio la aprobación de los militares más importantes; esto es, de los divisionarios Lázaro Cárdenas, Juan A. Almazán, Saturnino Cedillo, y Joaquín Amaro.

Su fuerza se demostró al renunciar Pascual Ortiz Rubio (septiembre de 1932), por problemas con Calles, cuando aquel realizó nombramientos sin la anuencia del *jefe máximo*, manifestando cierto grado de independencia. Como consecuencia, Rubio dejó la presidencia y lo sustituyó el general Abelardo Rodríguez, quien no pertenecía a la élite militar. En 1934 éste entregó el poder al hasta entonces secretario de guerra, esto es, al general Lázaro Cárdenas.

Profundicemos en lo que ocurrió al final de *El Maximato*; al llegar la sucesión presidencial, la existencia del PNR no pudo evitar desavenencias entre las personas que componían el grupo político, pero éstas parecían menos fuertes.

No fue la excepción la sucesión de Abelardo Rodríguez. Calles pretendía mantener el modelo establecido, esto es, no permitir que la silla presidencial quedara en poder de alguno de los integrantes más independientes e influyentes del ejército, razón por la que pretendía la designación de una persona que fuera más o menos secundaria para que no se

dieran tensiones entre los miembros de ese grupo militar pequeño pero fuerte de cuya aceptación dependía el poderío del general Plutarco al conservar su rol como juez definitivo.

Motivo por el cual, Calles al principio apoyó la candidatura del general Manuel Pérez Treviño, entonces presidente del PNR, pero debido a presiones, tuvo que aceptar la candidatura de Cárdenas. De cualquier forma, en 1933 el *jefe máximo* ordenó al entonces presidente del país que preparara el plan sexenal, esto es, la plataforma política a cuyas normas se debería apegar su sucesor.

Una vez elaborado dicho plan, fue presentado a una comisión del PNR, a objeto de que se adoptara como el programa oficial de dicho partido. Entonces el plan sufrió una severa crítica ya que afloró el descontento y la inquietud de algunos elementos, especialmente los representantes campesinos. Terminó la comisión por realizar cambios importantes, otorgándole un tono radical, con lo que el proyecto finalizó siendo un instrumento que más que coartar la libertad de acción de Cárdenas, limitaba la de los elementos conservadores del partido mencionado.

La campaña para la presidencia realizada por este general contrastó por su vigor con las anteriores y en ésta, el candidato se apegó a las normas del plan, sin embargo, Cárdenas no tuvo mas opción que aceptar el grupo de trabajo en el que predominaban los elementos callistas.

No obstante la difícil situación que enfrentaba, el presidente comenzó a ejercer algunas medidas políticas contrarias a las tendencias callistas, siendo la de mayor importancia estimular a organizaciones obreras en proceso de reorganizarse, para que utilizaran la huelga a fin de superar su situación. El movimiento de los obreros, en gran parte ya bajo el liderazgo de Vicente Lombardo Toledano, en breve adquirió una actitud más militante.

Cárdenas estimuló también a los campesinos organizados, quienes seguían inconformes con el término de la reforma del campo que había sugerido Calles. Además de la agitación obrera (la que en 1935 logró dimensiones desconocidas hasta entonces, más que nada en la capital de la República) y en grado menor a la agitación campesina, los miembros del grupo dirigente estaban intranquilos y molestos debido a que el presidente de forma directa afectó ciertos intereses secundarios de muchos de sus más conspicuos miembros.¹⁰ Por ejemplo, el general Amaro, director de educación militar, fue censurado debido a que protestaron ciertos estudiantes en la denominada Escuela Superior de Guerra.¹¹ Asimismo jugosas concesiones oficiales fueron vetadas para el general José María Tapia y algunos centros de juego, controlados por Abelardo Rodríguez, fueron clausurados.

A fines de mayo del 35, llegó el momento crítico de la situación, debido a una publicación de los periódicos en la que se reflejaba el conflicto de poder que vivía el país y que hizo enfrentarse al *jefe máximo* contra Cárdenas, sin que se llegara a la lucha armada.

Una entrevista realizada entre un grupo de legisladores dirigidos por Ezequiel Padilla (entonces senador) y Plutarco Elías Calles, publicada por la totalidad de periódicos mexicanos en junio 11, en esta, el *jefe máximo* habló del tremendo radicalismo que vivía el país, atribuyéndolo a las desorbitadas ambiciones de los dirigentes obreros. Habló también de la añeja amistad existente entre Cárdenas y él, no obstante lo anterior fue muy obvio que la declaración era una crítica severa al general Lázaro y que colocaba frente a una disyuntiva al presidente: renunciar a cualquier idea de independencia o suprimía del

¹⁰ Lorenzo Meyer, *op. cit.*, pp. 1187 - 1189, 1191 - 1194, 1227 - 1229.

¹¹ Lorenzo Meyer no explica el porqué de la protesta ni de la censura. *Ibid.*, pp. 1229 - 1230. Luis González y Alicia Hernández tampoco lo explican. Luis González, *Los días del presidente Cárdenas*, No. 15 de *Historia de la Revolución Mexicana 1934 - 1940*, México, El Colegio de México, 1981, pp. 42, 196, 212, 221, 227, 298; Alicia Hernández Chávez, *La mecánica cardenista*, No. 16 de *Historia de la Revolución Mexicana 1934 - 1940*, México, El Colegio de México, 1979, pp. 20, 37, 55, 57, 79, 82, 85, 86, 105 - 107, 113, 118. Lo

escenario político tanto a Calles como a los callistas, asumiendo el peligro que esto implicaba.

Ante Calles se presentó un ejército de jefes políticos para brindarle su respaldo, no obstante, el presidente del país decidió tomar la segunda opción y tuvo el apoyo de organismos campesinos y obreros. Lombardo Toledano atacó de forma abierta a Calles y fundó el Comité Nacional de Defensa Proletaria en apoyo a Cárdenas, el cual, también logró que ciertas personalidades influyentes se le unieran como Portes Gil y Cedillo.

Lo determinante era la colaboración de la tropa, razón por la que el primer magistrado se apresuró y logró el respaldo explícito de algunos jefes y generales ubicados en diferentes sitios estratégicos. Fue decisiva la rapidez con la cual dicho magistrado respondió a la disyuntiva que le plantearon Calles y su grupo.

La crisis catalizada por las palabras del general Calles el día 11, finalizó el 18 al abordar éste un avión rumbo a Sinaloa para de ahí salir hacia Estados Unidos. Después de la encrucijada de junio del 35 se realizó una basta reorganización de gobierno y partido con objeto de suprimir a los callistas.

El general Plutarco vivió en Los Ángeles hasta septiembre, cuando tomó la decisión de regresar al país, pese a que Abelardo Rodríguez ya lo había aconsejado. Lázaro Cárdenas dominaba por completo la situación de manera que Calles fue incapaz de recuperar el poder. Tanto éste como Morones fueron consignados ante la procuraduría general bajo el cargo de planear una lucha armada contra el régimen mexicano. Aunque no se llegó a realizar la investigación, para todos fue obvio el hecho de que había finalizado *el maximato*.

importante aquí es entender que el grupo dirigente estaba molesto, ya que Cárdenas afectó algunos intereses de varios de sus integrantes más conspicuos.

En abril de 1936, sin previo aviso, el general Calles fue llevado desde su rancho Santa Bárbara al puerto aéreo y expulsado definitivamente del país.¹²

Es posible que el hecho de que Calles fuera durante varios años la principal autoridad del país sirviera no solo para pacificarlo sino también para su desarrollo cultural, político y económico. Quizás representó lo que el país necesitaba en esos años. El poder militar fue uno de los componentes importantes durante el lapso postrevolucionario, mas no fue el único. También fueron significativos otros elementos como veremos a continuación.

1.3. APOYO CAMPESINO, OBRERO Y CULTURAL

Para que un presidente pueda legitimarse en el poder es necesario que cuente con la aprobación de obreros y campesinos, también debe poseer el respaldo cultural, ¿Esto se dio durante el lapso posrevolucionario? En esta sección abordaremos lo que ocurrió.

Obregón, desde el principio de su gobierno, se percató que era necesario reconocer a campesinos y obreros como factores importantes de la situación política. Por lo anterior, respaldó a los diputados liberales que proporcionarían un contenido social a la nueva constitución. Después de estos antecedentes, el general Obregón comenzó su período presidencial, una vez consumado el asesinato de Carranza en Tlaxcalaltongo. Cuando el presidente inició su administración los revolucionarios más cultos tenían un ideal reconstructor, y veían a José Vasconcelos como su líder intelectual, quien fue nombrado titular de la Secretaría de Educación Pública. De esta manera el nuevo gobierno realizó sus primeros logros en el renglón educativo, pues se tradujeron autores clásicos, se realizaron campañas de alfabetización, se repartieron textos y se fundaron escuelas y bibliotecas.

¹² Lorenzo Meyer, *op. cit.*, pp. 1230 – 1231.

Abogados, filósofos y poetas emprendían aventuras creadoras, sentían el optimismo de los que transforman cada día la realidad y de aquellos que dominaban la técnica.¹³

Durante el período revolucionario y postrevolucionario, algunos de los cambios más importantes que se dieron se operaron en el área de la cultura y las ideas, donde el nuevo gobierno de modo consciente obró con el objetivo de inculcar y propagar una cultura para la modernidad, que al menos formara actitudes a favor del cambio.¹⁴

Durante el régimen de Calles,¹⁵ el control del gobierno en el proceso de socialización, sobre todo de la escuela se consideraba como una condición indispensable para integrar a largo plazo, el consenso político que, a su vez, sería la base del Estado revolucionario.¹⁶ De modo que, la educación fue uno de los tópicos de conflicto en el período.

Este tema también causó rupturas duraderas entre el gobierno y ciertos grupos sociales, sobre todo las clases medias, ya que antes tenían una identidad social basada en la educación la cual les proporcionaba cierta categoría que era diferente al *status* popular. Con la educación el gobierno trataba de encontrar una forma para homogeneizar a la sociedad. Buscaba formar un sistema de valores y símbolos comunes que lo ayudara en la consolidación del régimen revolucionario, esto es, a combatir la heterogeneidad, situación que la lucha armada había agravado, restando cohesión interna a la sociedad, muy dividida por diferencias ideológicas y políticas. El incremento de estas diversidades también era un obstáculo para que las nuevas instituciones tuvieran éxito.

¹³ Leopoldo Solís, *La realidad económica mexicana: retrovisión y perspectivas*, México, Fondo de Cultura Económica, 3a ed., 2000, p. 88.

¹⁴ Soledad Loaeza, *op. cit.*, p. 113.

¹⁵ En realidad, fue durante los años 1924 a 1938, *ibid.*, p. 114.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 114 – 115. En el período presidencial del general Calles, el aparato educativo trató de ser el fundamento psicológico de la obra económica del primer mandatario. Enrique Krauze, *et al.*, *La reconstrucción económica. Historia de la revolución mexicana 1924 – 1928*, núm. 10, p.4.

Durante ese tiempo, la cultura popular logró una fuerte presencia social debido a que se mezcló con la cultura revolucionaria, también debido a que reflejaba una situación auténtica, y en la que la posición de campesinos y principalmente de obreros estaba por encima en *status* social a la posición, por ejemplo, de empresarios, enemigos naturales de la revolución, y de clases medias, las que se apartaron del régimen debido al autoritarismo de la élite de la revolución y porque no toleraba forma alguna de oposición.¹⁷

De modo que el período postrevolucionario tuvo un ambiente propicio para que los profesores más capaces se desarrollaran. La educación es el tema central de esta tesis y en este momento solo estamos ubicándola en su contexto, en capítulos posteriores estudiaremos a profundidad lo que ocurrió respecto a ese importante rubro. Por lo pronto analizaremos con detenimiento lo que aconteció con los campesinos, comenzando con las leyes sobre tierras:

Después de la lucha armada, la economía mexicana todavía conservaba los rasgos propios del subdesarrollo. Estaba de manera primordial sostenida por cultivos comerciales, ganadería y minería; tenía una estructura institucional en la cual el potencial productivo era dependiente de la población que se dedicaba a las labores agrícolas, las cuales eran muy importantes.

Debido a que la economía se encontraba en grave situación por la guerra civil, los regímenes posrevolucionarios tuvieron que solucionar el problema agrario, considerado como uno de los de mayor importancia. En los años de lucha, los campesinos se apropiaban de tierra en forma anárquica y por la fuerza, razón por la que Álvaro Obregón comenzó a institucionalizar la reforma agraria.¹⁸

¹⁷ Soledad Loaeza, *op. cit.*, pp. 114 – 115.

¹⁸ Leopoldo Solís, *op. cit.*, p. 127.

Obregón estuvo influido por una de las más importantes transformaciones que se generaron con motivo de la lucha armada, la referente a cómo utilizar la naturaleza, con lo que iniciaba el concepto de que el desenvolvimiento de México dependía de sus propios recursos naturales. Por lo tanto, su uso racional y su conservación debería ser prioritaria para el proyecto de nación que se buscaba, lo cual quedó establecido en la Carta Magna de 1917. Ya no era posible seguir dejando a la voluntad privada e individual la utilización de los recursos naturales, que eran la base para el desarrollo.¹⁹

Cuando Plutarco Elías Calles tomó el poder, los resultados de la reforma agraria habían sido muy pobres, no obstante, el hecho de que se crearan los bancos agrícolas, el Banco Nacional de Crédito Agrícola y el Banco de México, permitió que se considerara su período como el inicio de una etapa que fortalecería y beneficiaría a los campesinos.²⁰

Durante *El Maximato* (1928 – 1934), en el medio rural, la hacienda todavía dominaba la vida de la mayor parte de los lugareños, y la gran polémica fue sobre el futuro y naturaleza que tendría la reforma agraria. Tanto el *jefe máximo* como la mayor parte de los que le rodeaban anhelaban terminar en breve el proceso de cambio del sistema de tenencia de la tierra mediante la expropiación de la propiedad privada.²¹ Cuando terminó el período del presidente Abelardo Rodríguez, las alternativas para el desarrollo del campo continuaban abiertas y el debate seguía.²²

¹⁹ Julia Carabias, Teresa Valverde, “VI. Ambiente y deterioro en la historia de México”, en José Joaquín Blanco, José Woldenberg (compiladores), *op. cit.*, p. 199.

²⁰ Cfr. *ibid.*, p. 200; Leopoldo Solís, *op. cit.*, p. 127; Lorenzo Meyer, *op. cit.*, 1201.

²¹ Lorenzo Meyer, “Introducción”, *El conflicto social y los gobiernos de El Maximato. Historia de la revolución mexicana 1928 – 1934*, núm. 13, p. 4. Durante la presidencia de Emilio Portes Gil, en 1929, se promulgó la Ley de Restitución de la Tierra y Agua. Con el presidente Abelardo Rodríguez en 1934, se promulgó el Código Agrario. Julia Carabias, Teresa Valverde, *op. cit.*, p. 200.

²² Lorenzo Meyer, “Introducción”, *op. cit.*, p. 4. De 1915 a 1934 se benefició con tierras a 947 mil ejidatarios, repartiéndose hectáreas en algo más de 11 millones. Muchas de estas tierras no eran aptas para la agricultura y el reparto agrario implicaba desmonte y uso obligatorio de las mismas, debido a que hasta ese momento solo existía la figura del ejido agrícola. Lo anterior provocó que terrenos sin potencial agrícola, que tenían vegetación arbórea, se deforestaran, causando fuertes procesos erosivos, más que nada en regiones de

Otro punto importante en el análisis de lo que ocurrió con los campesinos fue el movimiento campesino. Pese a que de modo primordial se ha calificado al movimiento revolucionario mexicano como agrario, y se ha visto a la revolución de 1910 como una insurrección campesina, y en menor medida como un levantamiento obrero contra los atropellos de terratenientes así como de capitalistas extranjeros, ésta es una interpretación cierta pero limitada. Se puede decir, salvo algunas excepciones, que los campesinos no lideraron el enfrentamiento contra el gobierno de Porfirio Díaz. Se plantearon sus demandas de manera que transcurrirían muchos años antes de que se convirtieran en realidades parciales.

Otra interpretación, desde mi punto de vista más satisfactoria, explica a la lucha armada como el enfrentamiento en el que los sectores medios marginados (esto es, una fracción de una clase) se unieron a grupos obreros y campesinos con el objeto de terminar con un gobierno endurecido, personalista y en el cual no era posible la participación en la vida pública. Los líderes de la revolución terminaron comprometiéndose a recrear el ejido redistribuyendo la propiedad rural, pero ya ganada la lucha, y terminada la fase violenta de la revolución, el apremio para cumplir sus promesas disminuyó. La orientación que predominó en el grupo dirigente mexicano durante la década de los 20 (1921 a 1930) no fue la reforma agraria radical, más bien fue la economía agraria cimentada tanto en la hacienda (la cual no pensaban desaparecer), como en la pequeña o regular parcela. A este objetivo se unió la tendencia de ciertos militares comprometidos con antiguos grupos de poder sobre el campo nacional, ya que esto les acarrea un beneficio material inmediato, el cual no

montaña. Con Lázaro Cárdenas en el poder, se agigantó el reparto agrario. En cuatro años benefició a 760 mil personas con 20 millones de hectáreas y, antes de esto, se habían otorgado once millones de hectáreas en 19 años. Julia Carabias, Teresa Valverde, *op. cit.*, p. 200. Existe diferencia en las cifras proporcionadas por Lorenzo Meyer, según este autor desde que Venustiano Carranza principió la reforma agraria, hasta el año de

podrían obtener si se realizaba la reforma agraria. Esta fue otra causa que hizo que se retardara el reparto de las grandes propiedades durante los años veinte. La ganancia que obtenían los militares mencionados se lograba cobrando por protección, recibiendo dotaciones por parte del Estado, o bien, en forma directa, reemplazando a antiguos dueños. Con excepción de la región en que dominaban añejos jefes zapatistas, en los años antes citados el ejército frenó la reforma agraria más que coadyuvar a su realización.

Hacia 1920, los grupos formados por campesinos carecían de fuerza propia así como de un programa coherente. Sus organizaciones solamente agrupaban una minoría y era extraño que estuvieran lideradas por campesinos, ya que en general sus dirigentes eran de la clase media. En esta situación, las genuinas demandas campesinas se formulaban confusamente, o eran transformadas, manipuladas y acalladas.

Los principales jefes militares, como Obregón, carecían del deseo de propiciar el enfrentamiento entre los grupos de campesinos y los hacendados. No obstante, siempre existió un sector que respaldó que se aplicara en forma más o menos radical el artículo 27 constitucional.

Don Álvaro comenzó a organizar el partido político que tenía bases campesinas y serviría tanto para proporcionar un cimiento de poder al gobierno obregonista en general y a los líderes de dicho partido, como para canalizar demandas de los afiliados a éste. Debido al gran dominio que tuvieron los líderes militares, esta base de poderío civil fue útil por modesta que hubiera sido.

Cuando terminó la fase armada de la revolución, el primer organismo político mexicano que planteó de modo sistemático que era necesario realizar la reforma agraria fue el

1934, solo se habían repartido 7.6 millones de hectáreas a aproximadamente 800 mil campesinos. Lorenzo Meyer, "El primer tramo del...", *op. cit.*, p. 1201.

llamado Partido Nacional Agrarista (PNA). Sus organizadores fueron intelectuales revolucionarios relacionados con el movimiento zapatista, no campesinos. Entre ellos destacaron Rafael Ramos Pedrueza, Aurelio Manrique y Antonio Díaz Soto y Gama, a los que se unieron otras personas que no eran zapatistas, como José Vasconcelos.

No es de extrañar que hubiera existido cierto grado de confusión en los planteamientos del PNA, y se debía a que éstos correspondían a la concepción de la problemática campesina desde el punto de vista de algunos grupos radicales de la ciudad, y no desde la perspectiva de los hombres del campo.

Obregón, mediante la Confederación Nacional Revolucionaria trató de unir a todas las organizaciones políticas que lo apoyaban en un solo organismo, pero las pugnas entre los líderes de todas ellas hizo que no fuera posible.

En 1924, la Confederación Nacional Agraria (CNA) convocó a la llamada Convención Nacional Agraria, en la que, tras de respaldar la candidatura del general Calles para la presidencia del país, se hicieron propuestas a objeto de conseguir que las haciendas realizaran la parcelación voluntaria. Estas propuestas no llegaron muy lejos.

La CNA, al igual que el PNA, no trataba de movilizar ni agitar a las masas rurales para respaldar sus demandas; en breve quedó convertida en un organismo poco eficaz, que no tenía fuertes cimientos en el campo y que le preocupaba más luchar en contra del PNA que lograr la reforma agraria.

Debido a que los líderes del llamado Partido Nacional Agrarista se habían identificado por completo con el presidente Obregón, cuando llegó el gobierno del presidente Calles, perdieron terreno, ya que este último vio al partido como un instrumento obregonista que no era conveniente apoyar. En cambio, con este último la CROM adquirió fuerza y

comenzó a organizar agrupaciones campesinas y a enfrentarse cada vez más abiertamente con el Partido Nacional Agrarista.

Para 1926 la CROM afirmaba que agrupaba a 1500 sindicatos de campesinos. Con anterioridad, Calles había licenciado parte de la fuerza agrarista que fueron organizados por líderes del PNA, con el objeto de luchar contra los delahuertistas de 1923 a 1924.

Una vez que las ligas campesinas estatales, surgidas en tiempos de Obregón, habían logrado cierta base de poder, acordaron crear un organismo a nivel nacional. José Guadalupe Rodríguez representó agrupaciones campesinas norteañas, Graciano Sánchez al estado de San Luis Potosí y Veracruz fue representado por Úrsulo Galván, los que lograron crear la llamada Liga Nacional Campesina (LNC), en noviembre de 1926.

Esta organización tenía como miembros a las ligas del Distrito Federal y de 15 estados. Según sus líderes, contaba con 400 mil campesinos afiliados. Más que nada, su programa consistió en cooperar en las luchas de los obreros y en proponer un activo enfrentamiento contra las fuerzas latifundistas; tenían como objetivo final tanto la socialización de la tierra como, en general, de los medios de producción.

Desde que terminó la guerra civil (1917) hasta el año de 1934, se repartieron 7.6 millones de hectáreas entre los campesinos, este reparto agrario no terminó con la unidad central del aparato para la producción agrícola, esto es, el latifundio. Cuando terminó el régimen de Abelardo Rodríguez (1934), sólo el 15% de toda la superficie cultivada se había entregado a los campesinos, los cuales se suponía que hicieron la revolución.

Por otro lado, el conflicto que ya existía entre Calles y el PNA se agudizó al apoyar éste el cambio constitucional por el cual era posible que Obregón se reeligiera y, al comenzar el año de 1929, el PNA se negó a tomar parte en la creación de un partido nacional: el llamado Partido Nacional Revolucionario (PNR). La respuesta de Calles fue fomentar la

división dentro del grupo de líderes, y este cisma terminó con la expulsión de Soto y Gama, así como de Manrique, del Partido Nacional Agrarista, no obstante que tenían el respaldo de la mayoría y que contaban con la incorporación del PNA al Partido Nacional Revolucionario.

La llamada Liga Nacional Campesina (LNC), formada como ya indicamos en tiempo de Calles, tuvo un comportamiento más o menos independiente y militante, lo cual no fue un impedimento para que al fundarse el PNR se le hiciera la invitación a unírsele. Ello provocó una división al interior de sus filas en 1930; Wenceslao Labra encabezó a la minoría que aceptó la unión al PNR, mientras que el resto la rechazó. Al aceptar Labra esta integración, la mayoría fundó otra liga, denominada Liga Nacional Campesina Ursulo Galván. Otra fracción decidió unirse a la llamada Confederación Sindical Unitaria de México, la cual estaba liderada por comunistas. La Liga Ursulo Galván tuvo poco tiempo de vida como organización independiente, ya que la Confederación Campesina Mexicana fue formada en 1933 y se componía de seis ligas estatales además de la organización Ursulo Galván.

Graciano Sánchez fue su primer director, y en ésta confederación, entre otros, se encontraban Emilio Portes Gil, Enrique Flores Magón y Marte R. Gómez. Promover al general Cárdenas para la candidatura a la presidencia fue la primer labor que realizó este organismo.

El hecho de que se crearan los organismos campesinos y la Liga Nacional Campesina representa uno de los lapsos de mayor radicalización del movimiento campesino antes de la llegada de Cárdenas a la presidencia nacional, aunque esta extremización no involucró a la mayor parte de los campesinos.

Las ligas tuvieron una independencia relativa; su eficacia dependió en gran parte del respaldo de los elementos más adversos del sistema gubernamental, como Lázaro Cárdenas,

Salvador Alvarado, Francisco Mujica o Adalberto Tejeda. Si por alguna razón faltaba este respaldo, sus logros eran moderados y penosos. Al invitar el PNR a unírsele a los líderes de las ligas, la mayoría de los dirigentes terminaron aceptando la propuesta, disminuyendo todavía más su independencia.

En su declaración de principios, el PNR sostuvo como dos de sus metas mantener la unión de las agrupaciones revolucionarias y superar de manera íntegra a las masas populares mediante el cumplimiento de la ley del seis de enero de 1915 y de los artículos 27 y 123 constitucionales. Concretamente, para el problema agrario propuso dos soluciones. Respecto a los campesinos que no poseían tierra, se necesitaba continuar creando y restituyendo ejidos; en cuanto a los propietarios privados, facilitar el crédito y desarrollar una política para la irrigación. Estas soluciones fueron muy generales y no se comprometían abiertamente con alguna de las tendencias en pugna, la ejidal y la parvifundista.

La propuesta del PNR para resolver la problemática campesina, no terminó con la agitación existente en ciertos lugares del campo mexicano, esta perturbación no era una amenaza inmediata para la estabilidad del gobierno.

Otro punto de la política callista, el cual fue negativo para los campesinos, se presentó en diciembre de 1929, cuando Calles sostuvo que había fracasado la reforma agraria. Dicho general, en marzo 20 de 1930, dijo al presidente Portes Gil y a su gabinete, que el reparto de tierras estaba perjudicando a la economía mexicana y que, por tanto, debía finiquitarse la reforma agraria. A partir de ese momento, en muchos círculos se consideró que se había abandonado la solución ejidal. En varios estados se dio por finalizado el reparto de tierras. También se debe señalar el hecho de que no obstante lo dicho por el Jefe Máximo, en Guanajuato, Agustín Arroyo; en Michoacán, Lázaro Cárdenas, y sobre todo, en Veracruz,

Adalberto Tejeda, se rehusaron a terminar con dicha reforma. No era fácil dar por finiquitada esa promesa revolucionaria, en especial porque era un apoyo para líderes locales.²³

El empuje de los que pretendían terminar con la hacienda venía tanto de los campesinos sin tierra como de muchos líderes (la mayor parte de ellos eran locales), que anhelaban afianzar sus posiciones frente al poder central mediante la movilización y organización de los campesinos todavía dispersos. En ésta situación, el alambique político permitía transformar las pérdidas de la hacienda en ganancias tanto para el campesino como para el que le organizaba.²⁴

Es evidente que la reforma agraria así como los beneficios para los campesinos eran un paleativo, tal vez aquí sería válida la frase: escuelas en lugar de tierras, ya que, como analizaremos más adelante, en la educación rural, tema central de esta tesis, sí se tuvieron muchos logros.

Respecto a los obreros, con el raquítrico sistema industrial que se formó durante la dictadura porfirista, aparecieron las primeras organizaciones de este sector. Al brotar la revolución, el movimiento obrero, que básicamente fue anarco – sindicalista, estuvo manipulado por los carrancistas en contra de Zapata y Villa, proporcionándole a cambio importantes concesiones, cuyos principios se plasmaron en el artículo 123 de la constitución de 1917. Tales concesiones serían pagadas sobre todo por extranjeros, los cuales poseían buena parte de la naciente industria. Pese a ello, Carranza y los obreros nunca tuvieron relaciones cordiales, y rápidamente se deterioraron, a partir de que los constitucionalistas consolidaron su poder sobre sus rivales. Pero la alianza de los

²³ Lorenzo Meyer, “El primer tramo del...”, *ibid.*, pp. 1204 – 1210, 1212.

²⁴ Lorenzo Meyer, *El conflicto social y los gobiernos de...*, *op. cit.*, p. 4.

triunfadores de la revolución con el movimiento obrero organizado continuó, aunque la autonomía de este último fue desapareciendo. El nuevo régimen, por un lado con su eficaz utilización de las fuerzas y por otro con su retórica vanguardista, sus banderas reformistas y sus concesiones, de modo paulatino obtuvo el control de los obreros organizados.

En el año de 1921, solo el 30.8% de los ciudadanos económicamente activos, laboraban en ocupaciones que no eran agropecuarias; de esta proporción, la mitad trabajaba en la industria. El 10.4%, en la transformación; el 4.2%, en el transporte, la construcción, la industria eléctrica, y la actividad extractiva; sumados, resultaban el 14.6%.

En el transcurso de los años veinte, en buena medida el movimiento obrero fue controlado por la llamada Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM); por lo tanto, la historia de la CROM es en gran parte la historia del movimiento obrero nacional de los años veinte.

Desde 1918 se había organizado la CROM con el respaldo de algunos colaboradores de Carranza. Su objetivo principal fue fundar un organismo nacional que al mismo tiempo que exigiera al gobierno el cabal cumplimiento del artículo 123, apoyara al régimen. Desde el principio, gran parte del esfuerzo de la CROM fue luchar contra organismos rivales, la mayor parte de éstos, más radicales, aunque también surgieron algunas organizaciones derechistas, en especial las católicas.

Los regímenes obregonista y callista tomaron parte en las disputas intergremiales favoreciendo a la CROM, la cual fue, en los años veinte, una de las fuentes de poder para el gobierno, que no era militar. Al parecer, los obreros cromistas tuvieron incrementos en su sueldo superiores a los obtenidos por miembros de otros sindicatos, también parece que la CROM obtuvo el pago de indemnizaciones por accidentes laborales o por despido. Parece que esta organización tuvo recursos considerables, aunque solamente una parte provenía de

cuotas sindicales, la otra venía de donaciones hechas por empresas y líderes que no querían conflictos laborales, o también, de subsidios oficiales. También existió una marcada corrupción de líderes; el llamado Grupo Acción, que lo constituían Morones y sus más importantes compañeros, que sin recato alguno, llevaron un nivel de vida que era propio de los más adinerados estratos de la población.

Aunque la CROM fue la organización laboral más importante, jamás controló por completo al movimiento obrero; algunos sindicatos significativos, como por ejemplo el petrolero, se mantuvieron sin afiliarse, y otros, aunque estuvieron limitados se conservaron activos.

Durante El Callismo, la CROM, pese a aceptar en teoría que la lucha de clases era necesaria, tuvo el respaldo del sindicalismo de Estados Unidos y entabló relaciones formales con la llamada American Federation of Labor (AFL).²⁵ En 1924, Samuel Gompers, su presidente, fue invitado a la toma de la presidencia del general Calles y se nombró a Morones vicepresidente honorario de la AFL. En varias ocasiones, la CROM aprovechó esta relación para conseguir el respaldo de la AFL para las disputas Washington – México.

Durante corto tiempo, la parte radical del movimiento obrero norteamericano, esto es, los llamados Industrial Workers of the World (IWW), tuvieron influencia en el movimiento sindical mexicano, pero ésta desapareció con el acercamiento a la AFL. La CROM hizo suya la candidatura del general Calles, sosteniendo que su gobierno realmente sería socialista; se le declaró como primer presidente obrerista.

²⁵ Lorenzo Meyer, “El primer tramo del...”, *op. cit.*, pp. 1212 – 1215, 1217 – 1218. Respecto a este último párrafo, con seguridad Lorenzo Meyer se refiere a que la AFL no era la facción más radical del obrerismo estadounidense y no aceptaba la lucha de clases.

A cambio, Morones fue nombrado secretario de Industria, Comercio y Trabajo y a otros dirigentes menores de la CROM se les otorgaron puestos dentro del congreso. Aunque es dudosa la conciencia clasista de la Confederación Regional Obrera Mexicana, es claro que, por el contrario, apoyó la política nacionalista.

Durante El Maximato, las estadísticas acerca de los obreros organizados son escasas y poco confiables, esto lo sostiene Lorenzo Meyer quien también afirma que, acorde a éstas, para 1930 solamente el 5.5% de las personas económicamente activas estaban sindicalizadas. Ésta cifra incluía a la dedicada a la agricultura y a la que laboraba como empleada.²⁶

En cuanto a lo que ocurría dentro del grupo en el poder, la reelección y muerte del general Obregón produjo una división que catalizó el cambio en la relación entre Calles, Morones, y la CROM. Era evidente, en 1929, que el general Calles ya no tenía el mismo interés de respaldarse en los obreros ni pretendía conservar a Morones a su lado; éste era considerado como enemigo por los obregonistas. En esa época, la CROM perdió su status dominante, el presidente Portes Gil volvió el poder del Estado contra esta organización y estimuló temporalmente a sindicatos que estaban contra Morones. Ya con la CROM debilitada, se volcó la presión oficial hacia ciertos grupos radicales que se habían utilizado para disminuir el poder de dicha organización. Cuando comenzaba la década de los treinta había una tormenta en el movimiento obrero, ya que se desintegraba su más fuerte representante y el régimen se mostraba en apariencia decidido a no utilizar más su apoyo, en tanto que había que alcanzar una forma de vida con los restos del antiguo régimen.

²⁶ Aunque se incrementó en forma notable la proporción cuando finalizaba el período del general Cárdenas continuó siendo la minoría, esto es, 14.5%. *ibid.*, pp. 1213 – 1216.

La antagónica de la CROM, llamada Confederación General de Trabajadores (CGT), que había conservado la actitud anarco – sindicalista, se benefició de la situación. La CGT, cuando ocurrió el enfrentamiento CROM – Portes Gil, recibió, por parte del Estado, un trato menos duro; por su parte, la Confederación abandonó su postura de anarquismo y no cooperación con el gobierno.²⁷

Respecto al Partido Comunista Mexicano, éste se unió a Calles cuando tuvo lugar la rebelión escobarista en 1929, lo que fue rechazado sin demora por los jefes internacionales del movimiento y, acto seguido, intentó comenzar una labor antigubernamental, lo cual le acarrió una derrota contundente. Más adelante, se realizó una persecución brutal y abierta en contra de miembros del PCM. Buena parte de sus autoridades fueron encarcelados e incluso algunos asesinados. Debido a que siempre fue escasa la base campesina y obrera del PCM, éste intentó introducirse en la CGT y en la CROM a fin de incrementarla. En cierto momento, algunos integrantes de dicho partido tuvieron puestos de jefatura en los dos organismos pero sin que llegaran a tener impacto decisivo en éstos.²⁸

Aunque el grupo en el poder también buscó el apoyo obrero, éstos de ninguna manera fueron tan numerosos como los campesinos, quizá esta sea la explicación sobre porqué el asombro de nacionales y extranjeros ante el interés oficial por la educación rural, que se incrementó y superó mucho más que la urbana.

1.4. PARTIDOS POLÍTICOS

Los partidos políticos también desempeñaron un papel de cierta importancia en el lapso que estamos analizando, dicho impacto creció al fundarse el PNR. Estudiemos con detalle lo que ocurrió.

²⁷ Para el año de 1935 tuvo causa común con la CROM en apoyo a Calles y en contra de Lázaro Cárdenas, por lo que perdió gran parte del poder que había logrado. *Ibid.*, pp. 1216 – 1217.

Las fuerzas desencadenadas por la lucha revolucionaria no quisieron ni pudieron acatar las normas de la constitución del 17. Por un lado, a partir del régimen de Carranza, los poderes legislativo y judicial estuvieron subordinados al poder ejecutivo. De manera Formal, México tenía un sistema en extremo pluripartidista, sin embargo, en la realidad, el proceso electoral casi estuvo vacío de contenido. Los partidos no tuvieron la función que se suponía deberían desempeñar, esto es, plantear, agregar y articular demandas de cierta fracción de la población. Mas bien funcionaron como partidos de notables; no tenían base en las masas, y funcionaron como instrumentos políticos para algunos caudillos, líderes locales o líderes nacionales, los cuales los utilizaban para beneficio propio.

El triunfo político no era consecuencia de las elecciones populares, sino del reconocimiento que de la misma hicieran los líderes centrales. El éxito estadista de la facción revolucionaria (caciques locales, líderes campesinos y obreros, legisladores, gobernadores, jefes de operaciones militares, etc.) poco dependía de los resultados de las urnas y mucho de la relación con el dirigente de la coalición central.²⁹

Los partidos tenían una vida efímera debido a la naturaleza personalista de la labor política, por lo que al perder terreno sus líderes con respecto al dirigente de la coalición, desaparecía el partido.³⁰

Durante *El Callismo*, los partidos políticos continuaron con su dinámica;³¹ una característica que tuvo el período 1924 – 1928 fue la diarquía Calles – Obregón, tal como ocurrió en 1926 al regresar Alvaro Obregón a la política.

²⁸ *Ibid.*, p. 1218.

²⁹ Pareciera como si habláramos del presente; ¿qué nos recuerdan estos párrafos sobre la política mexicana contemporánea? Nos da la impresión de que la historia en algunos puntos se repite.

³⁰ Lorenzo Meyer, “El primer tramo del...”, *op. cit.*, pp. 1195 – 1196. En el lapso 1920 – 1940 de forma sostenida se puso en marcha la reconstrucción de instituciones políticas. Los gobiernos posrevolucionarios tuvieron empeño en crear un estado que garantizara que la facción que tenía el poder en 1920, permaneciera en el mando, también se empeñaron en desarrollar una economía capitalista. Soledad Loaeza, *op. cit.*, p. 118.

Éste último siempre se preocupó por la situación política e intervino en ella, mediante sus partidarios o bien, en forma de buenos oficios y consejos y, a partir del 26, actuó de manera más contundente; no obstante, dicho impacto fue de súbito frenado al ocurrir su asesinato.³²

Durante el lapso presidencial del general Calles, la historia del pueblo mexicano fue decidida e impuesta por el grupo en el poder. Todo se decidía y todo se jugaba dentro del círculo cerrado de las élites militar, sindical, burocrática y urbana, con la única e importante excepción de las guerras interinas que obligaron a participar a gran cantidad de personas (cristeros, ferrocarrileros, yaquis). Por tanto, no se puede decir que en este período hubiera una mayor participación política.³³

Plutarco Elías Calles no quería saber de contingencias ni de obstáculos. Por esto, el presente y el pasado no le merecían el mínimo respeto. Por el contrario, tenían un aspecto ominoso. De modo que se debía exterminar el pecado vigente para implantar el orden definitivo. Pasado y presente debían ser sustituidos por el futuro ideal, conformado por una excelente educación,³⁴ también se propuso suprimir la superstición; fomentar las obras de irrigación, dar solución a la problemática agraria. Fue este el plan y programa que dominó en Calles y el pensamiento que aplicó a la política.

Al presidente lo secundaba una talentosa minoría que se le asemejaba ideológicamente, eran impaciencia pura; impaciente Gómez Morín, impaciente Morones, no se satisfacían con las costumbres, con el mundo tal como era, con situaciones estables. La ideología

³¹ Lorenzo Meyer, "El primer tramo del...", *op. cit.*, p. 1189.

³² Jean Meyer *et. al.*, "El estado y sus protagonistas", *Estado y sociedad con Calles. Historia de la revolución mexicana 1924-1928*, núm. 11, México, El Colegio de México, 1996, pp. 57 - 58.

³³ Cfr. Jean Meyer, "Advertencia", *Ibid.*, p. 3; Enrique Krauze *et al.*, "Advertencia", *La reconstrucción económica. Historia de la revolución mexicana 1924 - 1928*, núm. 10, México, El Colegio de México, 1977, p. 3.

³⁴ Nótese la importancia que tenía la educación para el presidente.

revolucionaria se basó en el anhelo de lograr el proyecto perfecto, muy bien definido, de un orden económico, social y político si errores.

La impaciencia de los revolucionarios tenía raíces en el entusiasmo de recrear el mundo e implantar un modelo racional definitivo, entendiendo por modelo racional ese tipo de cartesianismo que sólo busca la perfección intelectual pura. Vistas desde su ideología, a los callistas las situaciones concretas les parecían irracionales. La única explicación que encontraban a sus fracasos, a sus dificultades, era la traición, el sabotaje, la obstrucción de lo irracional. Con el objeto de suprimir lo irracional, manifestado como era obvio en la religión, se tendría que tomar el recurso de la violencia.³⁵

Estudiando propiamente a los partidos políticos durante este período, es importante señalar que el Partido Laborista Mexicano (PLM) fue suprimido del escenario en 1928, cuando Morones dejó de pertenecer al círculo más cercano al presidente Calles.³⁶ Este mismo año, el ejecutivo realizó uno de sus últimos actos en el poder, a la vez que una de las acciones más trascendentales para institucionalizar el sistema político posrevolucionario, la creación de un partido político que agruparía a la totalidad de corrientes de la heterogénea coalición gobernante. Este partido se llamaría Partido Nacional Revolucionario (PNR).³⁷ Esta decisión se tomó como otra de las muchas acciones que tenían como objetivo servir de paliativos para la crisis originada por la muerte de Obregón; sin embargo, la resolución tenía una meta a más largo plazo. El 1º de septiembre de 1928, el general Calles rindió su informe al Congreso, y en él sostuvo la necesidad de concluir con el período caudillista y comenzar a crear un aparato que hiciera posible solucionar, por la vía pacífica, el problema

³⁵ En el lapso 1924 – 28, el estado nacionalista aceleró su crecimiento; este desarrollo fue lo novedoso de la época. Jean Meyer, *op. cit.*, pp. 3, 55 – 56.

³⁶ Lorenzo Meyer, “El primer tramo del...”, *op. cit.*, p. 1196.

³⁷ Que por cierto fue el antecedente del Partido Revolucionario Institucional (PRI).

de la sucesión presidencial. El primer paso lo constituía el nuevo partido, la nueva institución tuvo factores positivos y negativos.³⁸

Resumiendo, en el año de 1929 existían más de mil partidos, en su mayoría locales. Al poco tiempo de que se fundara el Partido Nacional Revolucionario (PNR) desapareció de hecho el sistema multipartidista. Éste declaró que su objetivo fundamental era hacer realidad las leyes plasmadas en la constitución del 17, y apareció como una coalición de la totalidad de facciones revolucionarias. En realidad, en su inicio el PNR fue una confederación de los más importantes partidos y líderes de la coalición revolucionaria, al mando de Plutarco Elías Calles.

La meta principal de sus dirigentes fue lograr y conservar un consenso genuino entre los sectores de la coalición, mediante la conciliación de sus peticiones y deseos para, de esta manera, eliminar la violencia como el medio para resolver pugnas internas en la élite. En esos momentos, la organización e incorporación de campesinos y obreros, tanto al partido como al proceso político en general, tuvo una importancia muy secundaria.

Cuando se analiza la fundación del PNR, destacan varios líderes del sector obrero, algunos de los dirigentes campesinos más importantes, caciques regionales y altos jefes militares, como Garrido Canabal, Saturnino Cedillo, Gonzalo N. Santos, Portes Gil, etc. Existieron notables excepciones, en especial la de Morones, debido a las presiones en su contra provenientes de los obregonistas. Otra marcada excepción fue la de Soto y Gama, el

³⁸ Lorenzo Meyer, “El primer tramo del...”, *op. cit.*, p. 1193. De hecho, en el período 1928 a 1934, el establecimiento de un sistema para dominar, que afianzara el éxito del grupo revolucionario y además evitara que se repitieran las crisis del pasado, fue la más urgente labor para los que tuvieron el encargo de dirigir las grandes labores de México. Lorenzo Meyer *et al.*, “Introducción”, *Los inicios de la institucionalización. Historia de la revolución mexicana 1928 – 1934*, núm. 12, México, El Colegio de México, 1978, p. 1. En el período posrevolucionario, tenían importancia las diferencias sociales, sin embargo, mayor peso que cualquier grupo o clase tenía el poder regional, éste fue el motivo de que una condición primordial fuera la alianza de los grupos locales dominantes con el poder central. Esta condición primordial superaba a cualquier otra para lograr la reconstitución del aparato mexicano del poder. Soledad Loaeza, *op. cit.*, p. 118.

cual tuvo una postura intransigente cuando murió Obregón y ésta lo había alejado de Calles.

El hecho de que se creara el PNR³⁹ representa un mayor avance para el proceso de centralización.⁴⁰ No obstante, en cierta medida, se tuvo que respetar el poder de caciques locales y caudillos. Debido a ello, el PNR al principio estuvo constituido como agrupación de partidos estatales y sus militantes estaban afiliados a dos partidos: el nacional y el estatal. No pasó mucho tiempo para que desaparecieran éstos últimos.

Durante su fase formativa el partido tuvo conflictos con el presidente en funciones o con los gobiernos locales en varias ocasiones, pero Plutarco Elías Calles fungió como mediador y juez definitivo de los mismos.

Cuando Calles fue anulado de la política, el año de 1935, el líder absoluto de la coalición revolucionaria fue el presidente, cualquier posibilidad de desacuerdo entre gobierno y partido desapareció quedando subordinado el segundo al primero.⁴¹

Crítiquese lo que se critique, y con todos los defectos que pudo haber tenido, el PNR, se transformó en PRI, y tuvo una gran capacidad de supervivencia, prueba de ello fue que apenas en el 2000 otro partido tomó el poder. Es innegable la visión y capacidad de Calles como político. Podríamos pensar que lo que debió haber hecho si hubiera sido un genuino revolucionario fue crear y fortalecer un partido socialista, sin embargo, él era un capitalista y aunque no lo hubiera sido, en el remoto caso de que se hubiera implantado en México un régimen comunista, con toda seguridad las potencias de esa época lo hubieran destruido sin

³⁹ Lorenzo Meyer, “El primer tramo del...”, *op. cit.*, pp. 1195 – 1196. En 1938 se reformó el partido llamándose Partido de la Revolución Mexicana y tenía por objetivo consolidar la alianza de grupos populares con el Estado, relacionando las organizaciones de dichos grupos a un partido que dependía del gobierno. Véase Soledad Loaeza, *op. cit.*, p. 118.

⁴⁰ Nótese cómo se buscaba centralizar el poder, es obvio que esto repercutió en la educación ya que se buscaba incorporar a los lugareños de todo el país mediante la educación, como estudiaremos en los capítulos dos y tres de esta tesis.

demora. Es claro que nuestro país no estaba en condiciones de realizar una reforma radical como lo había hecho la URSS.

1.5. CONFLICTO IGLESIA - ESTADO

La Iglesia también sufrió las repercusiones de los cambios políticos y sociales que se estaban viviendo y obvio, reaccionó ante esto. En cierta forma, durante el siglo XIX, la Iglesia perdió el poder político que había poseído en la etapa del Virreinato, no obstante, la política de conciliación del porfiriato le permitió recuperar ciertos márgenes de poder. Pero la estabilidad del binomio Iglesia - Estado se vino abajo una vez más debido a la revolución,⁴² pues sus dirigentes tuvieron políticas de secularización que inevitablemente causaron un fuerte conflicto contra la Iglesia Católica,⁴³ el cual estuvo presente durante casi toda la etapa armada y aún en la posrevolución. Dicho enfrentamiento tuvo tres aspectos:

1°. El aspecto político, debido a que la Iglesia era un enemigo de la misma forma que pudieron serlo el ejército o los latifundistas, ya que igual que ellos, fue una institución básica de la dictadura y, como tal, estaba contra el cambio de régimen.

2°. El aspecto cultural, ya que la Iglesia defendía una tradición contraria a la modernización del país.

⁴¹ Lorenzo Meyer, "El primer tramo del...", *op. cit.*, pp. 1196 – 1197.

⁴² Lorenzo Meyer, "El primer tramo del ...", *ibid.*, p. 1189. El concepto de que los cambios en los valores es condición que se requiere para lograr la modernización se tuvo en México desde la Independencia. No obstante, en el siglo XIX este concepto se entendía más que nada como laicización, o sea, diferenciación institucional entre la autoridad civil y la religiosa, y, en el siglo XX, los revolucionarios radicales trataron de que los valores de un proyecto social distinto sustituyeran a los valores que estaban asociados con el catolicismo y con el antiguo régimen. Soledad Loaeza, *op. cit.*, p. 114.

⁴³ Soledad Loaeza nos habla sólo de la Iglesia Católica no de otras, quizá porque ninguna tenía el poder que ésta poseyó. Soledad Loaeza, *idem*. Recordemos que Calles tuvo como subsecretario de educación a Moisés Sáenz Garza, de filiación protestante (como veremos en el capítulo 2) y que el general Plutarco apoyó otro tipo de supuesta Iglesia Católica (lo que estudiaremos en este capítulo), por lo que nos da la impresión de que el general Plutarco lejos de desear el conflicto con otras religiones buscaba su apoyo.

3°. Un aspecto más general, provocado por el enfrentamiento de una sociedad que protegía los límites de su autonomía y un gobierno que trataba de extender su dominio.⁴⁴

Después de promulgada la constitución de 1917 hubo un conflicto fuerte entre la Iglesia y el Estado, ya que la Carta Magna incrementó y reafirmó las medidas anticlericales de la constitución de 1857. Los altos mandos eclesiásticos acusaron a la nueva constitución, particularmente a sus artículos 3, 25, 27 y 130. No obstante, esta denuncia no acarrió acciones efectivas inmediatas. Durante el período obregonista fue tensa la relación entre ambas potestades, y durante el período presidencial de Calles, la crisis Iglesia – Estado se agravó, El presidente alentó las tendencias anticatólicas de forma un tanto innecesaria. Por ejemplo, en Tabasco el gobierno exigió a los sacerdotes que contrajeran nupcias necesariamente para permitirles ejercer, mientras que en México fue patrocinada la creación de la iglesia católica nacional, dirigida por el patriarca llamado José Joaquín Pérez.

A manera de respuesta, en 1926 fue publicada la declaración del arzobispo José Mora y del Río en contra de la Carta Magna del 17, documento que había sido hecho desde 1917. Al parecer tal hecho se realizó sin que el arzobispo diera su aprobación; no obstante, Monseñor José Mora y del Río después reafirmó sus observaciones. Esto fue un desafío al Estado, el cual reaccionó cerrando conventos, escuelas y deportando 200 sacerdotes a su país natal. No pasó mucho tiempo para que se creara la llamada Liga Nacional de la Defensa de la Libertad Religiosa (LNDR) y sus líderes acordaron el rechazo contra el Estado, el cual a su vez decretó nuevas medidas anticlericales. La jerarquía católica decidió suspender el culto en julio de 1926. La consecuencia de esta determinación fue traumática para gran parte de la población, especialmente para la del medio rural, ya que en las

⁴⁴ Soledad Loaeza, *op. cit.*, p. 114.

ciudades continuaron los servicios religiosos, aunque de forma más o menos clandestina. Por fin estalló la lucha armada, pasó el tiempo y fue hacia 1928 que los representantes del episcopado y el presidente intentaron llegar a un acuerdo, pero no lograron la solución definitiva. Cuando un católico asesinó al presidente electo general Álvaro Obregón, se suspendieron las negociaciones, que fueron reanudadas por el presidente Emilio Portes Gil en 1929, ahora con la intervención de Dwight Morrow, el embajador de Estados Unidos.

La Iglesia aceptó la rendición de la tropa cristera y reestablecer los servicios religiosos. El Estado, por su parte, sin alterar sus disposiciones originales, se comprometió a realizarlas con espíritu de conciliación. Así, El domingo 30 de julio de 1929, las iglesias de manera formal se abrieron al culto en forma regular. No obstante, faltaban todavía 10 años para que desapareciera por completo la violencia religiosa.⁴⁵

Es probable que uno de los muchos factores que intervinieron en este conflicto fue el hecho de que Calles tenía como subsecretario de educación pública al profesor Moisés Sáenz Garza, el cual era evangélico, y por ello tenía una ideología de una religión para utilizarla y obtener beneficios tangibles en este mundo, además de lograr la salvación del alma, ideología que concordaba con el pensamiento práctico del presidente. El hecho de que en Tabasco se hubiera exigido que los sacerdotes se casaran como requisito para permitirles officiar y el haber alentado la creación de la Iglesia Católica Nacional, quizá tenía el propósito de rescatar algunos aspectos del protestantismo que mejor encuadraran con el practicismo del primer mandatario.

En un contexto en el que iba en aumento el descontento de la población rural contra el régimen debido a las acciones anticatólicas (recordemos que el número de cristeros se incrementaba cada vez más), un buen paliativo era una educación que realizaba obras de

beneficio social, con un fuerte respaldo de dicho gobierno, el cual también enviaba las Misiones Culturales, nombre significativo en un contexto donde existía primero el malestar (en tiempos de Obregón, cuando surgieron dichas instituciones) y más adelante la lucha religiosa (tiempos de Calles).

Por otro lado, no es raro que dos instituciones poderosas se hayan enfrentado al sentirse una amenazada por la otra, lo cual no significa que, cuando menos, algunos miembros de la población civil, en realidad creyeran que los cristeros estaban agradando a Dios.⁴⁶

1.6. ECONOMÍA

El movimiento revolucionario hizo que desapareciera el progreso económico acelerado de los 30 años anteriores. Sólo la industria petrolera, que casi no tenía relación con la totalidad del aparato económico nacional, además de encontrarse distante de los lugares de enfrentamiento, pudo seguir con su desarrollo durante la lucha armada.⁴⁷

La minería corrió con un poco de menos suerte, ya que aunque sus centros productores estaban más dispersos, gran cantidad de ellos se encontraban en zonas donde se vivía la guerra civil, además de que dependían del transporte terrestre obstaculizado por el mismo problema; no obstante, las compañías más importantes tuvieron, relativamente, pocas pérdidas.⁴⁸ En cambio, el movimiento perjudicó gravemente tanto a las comunicaciones como a la agricultura. La mayoría de la producción estaba en poder de pocas empresas y la participación francesa y británica siempre fue muy inferior a la estadounidense.

⁴⁵ Lorenzo Meyer, "El primer tramo del...", *op. cit.*, pp. 1189 – 1191.

⁴⁶ Una persona de 92 años recordaba la lucha y con sentimiento hablaba en contra del general Plutarco dándonos a entender que los cristeros habían obrado de manera correcta, entre otras cosas nos dijo: "Calles fue uno (sic) de los que más atacó a la Iglesia...el padre Pro murió en el tormento...". Mercedes Toledo Mata, entrevista personal de una hora, domicilio particular, Cuernavaca, Morelos, marzo 7 de 1990.

⁴⁷ Cfr. Lorenzo Meyer, "El primer tramo del...", *op. cit.*, p. 1197 y Soledad Loaeza, *op. cit.*, p. 116.

⁴⁸ Cfr. Lorenzo Meyer, "El primer tramo del...", *op. cit.*, pp. 1197 – 1198; Leopoldo Solís, *op. cit.*, p. 79; Soledad Loaeza, *op. cit.*, p. 116.

Entre los factores que contribuyeron a la depresión agrícola destacan: la fuga de capitales a otros países o a centros urbanos,⁴⁹ la dislocación del sistema de transporte ferroviario, del bancario, el robo de ganado, la destrucción de cosechas, de maquinaria y de construcciones; la inseguridad, el hecho de que los ejércitos de la revolución movilizaran buena parte de la fuerza de trabajo, etc.⁵⁰ Tal vez la incipiente industria de la fabricación, la cual surtía el mercado nacional, como las industrias de cemento, metalúrgica, textil, alimentos y otros similares, también fueron afectados debido a que no había actividad económica, no obstante, el hecho de que su equipo y maquinaria no fuera destruido hizo que fuera capaz de reanudar su ritmo productivo en 1920, cuando vino la calma.⁵¹

Durante el régimen obregonista, el Estado tuvo más o menos poca participación directa en la reconstrucción económica. La producción global tuvo un desarrollo bastante accidentado. El llamado producto interno bruto se desarrolló casi en forma imperceptible durante este gobierno, esto es, al 0.6%. Esto coincidió con un pequeño decremento en el crecimiento poblacional; de modo que, fue del 1.2% el incremento per cápita del PIB.⁵²

Así como en el gobierno del general Obregón el Estado tuvo relativamente poca participación directa en la reconstrucción económica, también con Calles ocurrió lo mismo,

⁴⁹ Lorenzo Meyer, "El primer tramo del...", *op. cit.*, pp. 1199, 1203. También influyó el que la revolución causó una fuerte migración del medio rural hacia la ciudad, durante el lapso 1910-1940; sin embargo, a pesar de ello, el 80% de los mexicanos vivían en poblaciones no urbanas, esto es, con menos de 15 mil personas; el 40% vivía en poblaciones con menos de 2, 500 habitantes. Durante el mismo período la población urbana se incrementó del 11 al 20% de la población total. Soledad Loaeza, *op. cit.*, p. 116.

⁵⁰ Lorenzo Meyer, "El primer tramo del...", p. 1199. Para profundizar sobre el tema de la economía agrícola durante la revolución y la posrevolución véase Leopoldo Solís, *op. cit.*, pp. 79, 86.

⁵¹ Lorenzo Meyer, "El primer tramo del...", *op. cit.*, p. 1199. Es importante subrayar que la actividad industrial en conjunto, esto es, electricidad, construcción y manufacturas, producía tanto en 1910 como en 1921 un valor agregado que era más bajo (de más o menos el 50%) al del sector agropecuario. Leopoldo Solís, *op. cit.*, pp. 79, 81.

⁵² Lorenzo Meyer, "El primer tramo del...", *op. cit.*, pp. 1199, 1202. La exportación petrolera se elevó de 0.2 millones de pesos en el período 1910 – 1911, a ser de 516.8 millones el año de 1920, lo cual era el 60.4% de la exportación total. Durante el período 1910 – 1921, la extracción del petróleo se incrementó de modo extraordinario en un 43.5% cada año. Véase Leopoldo Solís, *op. cit.*, p. 79.

aunque bajo su gobierno la situación comenzó a cambiar. El hecho de que se reestableciera el orden nacional fue el estímulo principal para la actividad económica.⁵³

Durante *El Maximato* ocurrieron algunos cambios; la bonanza que se había experimentado, al tiempo que se quintuplicara el crecimiento anual del PIB, se opacó cuando vino la depresión mundial del año 29, la cual tuvo como consecuencia una fuerte baja en las exportaciones, que afectó a la agricultura y a los sectores petrolero y minero. En consecuencia, de 1930 a 1934 se detuvo el desarrollo del PIB y además se redujo en un 0.5%. La población se incrementó el 1.6%, de modo que, per cápita, el PIB disminuyó en 2.1%.⁵⁴ La crisis económica de 1929 en México fue menos impactante que en países del cono sur. La mayor parte de los mexicanos subsistían de la agricultura tradicional y esto hizo posible que en México sus habitantes salieran mejor librados que otras naciones de la zona.⁵⁵

Del año de 1921 al de 1935, el sector agrícola continuó siendo el eje del sistema económico y tuvo un crecimiento anual del 5.1%, sin embargo, no pudo recuperar por completo el crecimiento anterior a la revolución. La explicación de lo anterior está en los efectos de la guerra civil, así como en la reestructuración de la propiedad agrícola.

Respecto a la producción agrícola, en los años veinte hubo un ascenso modesto que se interrumpió en 1929, debido a la crisis mundial. Lorenzo Meyer sostiene que, para algunos analistas, lo extraordinario no es el aumento en la producción con tanta lentitud, sino el

⁵³ Cfr. Soledad Loaeza, *op. cit.*, pp. 114 - 115; Leopoldo Solís, *op. cit.*, pp. 81, 86, 87 89; Enrique Krauze, *op. cit.*, p. 4.

⁵⁴ Para el año de 1935 de nueva cuenta la economía estaba en vías de superación. Lorenzo Meyer, “El primer tramo del...”, *op. cit.*, p. 1199. La actividad industrial en conjunto, esto es, electricidad, construcción y manufacturas, en los años veinte tuvo un crecimiento notorio y, en 1929, rebasaba el desarrollo de las industrias extractivas (minería y petróleo). No obstante, su valor continuaba siendo muy inferior al de la ganadería y agricultura. Sin embargo, como estos últimos tuvieron un estancamiento que duró hasta el cardenismo, las manufacturas, a partir de 1929, y sobre todo, durante la segunda mitad de los años treinta, rebasaron a la agricultura en participación relativa. Leopoldo Solís, *op. cit.*, p. 81.

hecho de que no se haya reducido debido a la situación de inestabilidad en el campo.⁵⁶ La problemática agraria tuvo en esos años varias causas tanto políticas como económicas (internas y externas).

De todas formas, tanto la agricultura como otras labores primarias afines, las cuales en el año de 1910 aportaron con el 31.3% al llamado Producto Nacional Bruto (PNB), en 1921 contribuyeron con el 28.9% y para 1930 con el 23.1%.⁵⁷

La extracción de petróleo proveniente del Golfo de México, debido al agotamiento del recurso y a la invasión de aguas saladas, llegó en 1932 al nivel más bajo, con solamente 32 millones de barriles. A partir de entonces se tendría un modesto incremento, más nunca fue posible recuperar la extracción de 1921 (193.3 millones). En breve México fue desplazado por los hallazgos de los yacimientos petroleros de Venezuela y del Medio Oriente.⁵⁸

En el tercer capítulo veremos como la educación rural fomentaba las pequeñas industrias así como los métodos de cultivo y la crianza de animales, sin embargo, como vimos en este apartado, existían empresas extranjeras que explotaban nuestro territorio y no era posible que los mexicanos aprovecharan la totalidad de sus recursos. Con seguridad si México hubiera poseído un capitalismo independiente, la situación hubiera sido muy diferente, el problema es ¿cómo podría haberlo tenido? En el siguiente apartado trataremos de analizar la política exterior del país durante la posrevolución.

⁵⁵ Cfr. Lorenzo Meyer, *El conflicto social y los gobiernos del...*, *op. cit.*, p. 3; Soledad Loaeza, *op. cit.*, p. 116; Leopoldo Solís, *op. cit.*, p. 91.

⁵⁶ Lorenzo Meyer, "El primer tramo del...", *op. cit.*, p. 1201.

⁵⁷ El decremento de la importancia relativa de la facción agrícola no sería pasajero, ya que pese al gran incremento que tuvo su producción, a partir de 1940, habría de continuar debido a que las facciones industrial y terciaria tendrían un crecimiento aún mayor. *Idem.*

⁵⁸ Para 1935, solo un poco más del 2% del PNB lo representaba la producción petrolera. Hasta el año de 1938 el capital externo tuvo el completo control de la industria petrolera (el capital mexicano solo tuvo del uno al 3% de participación del total). *Ibid.*, p. 1202.

1.7. RELACIONES EXTERNAS

México no está solo sino enmarcado en un contexto internacional, el cual tuvo bastante influencia durante la posrevolución, analicemos dicho impacto con detenimiento.

Nuestro país quedó bajo la influencia estadounidense cuando finalizó la primer conflagración mundial; ningún país de Europa pudo ya contrarrestarla. Por tal motivo, al término del lapso armado revolucionario, México estuvo determinado por su nexos con Estados Unidos tal vez más aún que en el pasado.

Cuando triunfó, Venustiano Carranza tuvo dos labores importantes que cumplir conforme el plan que había adoptado y redactado en la Carta Magna del 17: suprimir el latifundio y terminar con el control externo de los sectores de la economía más dinámicos. No adoptó acción alguna en contra de la hacienda, aunque sí trató de llevar a la práctica los principios constitucionales referentes a empresas extranjeras, especialmente las de petróleo.

Aunque la presión externa hecho por tierra sus proyectos, cuando más tarde llegó el grupo de Sonora al poder, se replanteó dicha problemática y se tomó la decisión de proseguir con las prioridades de tiempo atrás, esto es, se decidió por solucionar primero la intervención de otros países en la economía nacional.

El general Obregón subió a la presidencia sin que se hubiera concretado un tratado que Estados Unidos solicitaba para garantizar sus intereses. Fue obvio, desde el principio, que el nuevo presidente antes de tener el apoyo de Norteamérica tenía que solucionar varias cuestiones: señalar los límites del artículo 27 constitucional en cuanto a la propiedad agraria y la industria petrolera extranjeras; precisar la compensación a extranjeros por daños a sus personas y bienes durante la guerra civil y garantizar que se continuaría pagando la deuda externa. Los tres problemas están siempre presentes en la correspondencia oficial entre Estados Unidos y México, durante el lapso 1920-1923.

Lo que interesaba más al régimen norteamericano, no era que se le compensara por lo pasado, más bien era que se cambiaran los derechos de la propiedad, esto es, que se legislara sobre la problemática agraria y petrolera.

Por otra parte, era indispensable que Obregón lograra el reconocimiento de Estados Unidos, no porque pudiera estallar un conflicto con ese país sino porque sus adversarios podrían lograr algún apoyo de Washington y, en ese caso, el presidente podría estar privado de material bélico estadounidense.

Si se aceptaba el tratado de Amistad y comercio propuesto por Estados Unidos disminuía ese peligro, pero ello iba en contra del nacionalismo de las mayorías. Este sentimiento era compartido por la mayor parte de los actores políticos del momento y, adicionalmente, el gobierno mexicano tenía interés en no cerrar completamente la puerta a las posibilidades de lograr más control sobre los intereses extranjeros (el proyecto del acuerdo de Amistad y Comercio llegó a Obregón proveniente del departamento de Estado el 27 de mayo de 1921. La parte principal de este acuerdo sugería que las personas tanto de México como de Estados Unidos, que vivieran en el país que no fuera el suyo, deberían tener iguales derechos que los nacionales, y que se proporcionarían garantías recíprocas para que no se nacionalizaran sus bienes).

Por todo ello, Obregón tomó la decisión de rechazar el tratado, esperando que su actitud terminara por convencer a Estados Unidos de que era improcedente el reconocimiento condicionado. En 1921, para ser más exactos en julio y agosto, el presidente de México de manera personal comunicó a Harding, presidente estadounidense, la resolución de no afectar, basándose en el artículo 27 de la constitución, los derechos de propiedad

estadounidenses en México.⁵⁹ En breve se realizó la resolución de Obregón. Aunque esta medida complació a Norteamérica, no la tomó como equivalente al tratado. Todavía había problemas que solucionar.

Subsistía la condición del gobierno mexicano de que las empresas tenían que demostrar haber realizado un acto positivo con anterioridad a 1917 para lograr el total reconocimiento de sus derechos. Ni el gobierno de Washington ni las empresas estaban dispuestas a aceptar. La siguiente medida del presidente mexicano fue la reanudación de los pagos de la deuda con el exterior. Debido a los problemas de erario, primero se trataron de utilizar los impuestos de la exportación del petróleo para tener los recursos suficientes. Con ese fin, en junio del 21, éstos se incrementaron, pero las empresas vetaron la medida y suspendieron labores. Se derogó el nuevo impuesto, México no tuvo el poder para mantenerlo.

En ese momento, De la Huerta, el secretario de Hacienda, fue enviado por Obregón para negociar la reanudación de pagos con la organización que tenía el control de la mayoría de los bonos para la deuda mexicana con el exterior, esto es, el International Committee of Bankers on México. Después de largas diligencias lograron el acuerdo llamado Convenio De la Huerta – Lamont, ya que este último era presidente del Comité de Banqueros.

En junio de 1922 se firmó el convenio. Aunque fue más o menos costoso para México, se le consideró como el precio que se tuvo que pagar para el incondicional reconocimiento del gobierno en funciones. México aceptó una deuda de casi 1452 millones de pesos, que equivalían a 700 millones de dólares. Casi la mitad de esta cantidad era de obligaciones ferroviarias. El presidente Obregón pretendía que De la Huerta también negociara un préstamo con el cual se enfrentarían los primeros pagos, pero el secretario no tuvo el éxito

⁵⁹ Esto significa que Obregón no aceptó todas las condiciones que Estados Unidos trataba de imponerle, sin embargo, le proporcionó ciertos beneficios, a manera de paleativos, con el fin de que ese país le otorgara su

esperado y resultaron insuficientes los recursos fiscales para pagar la deuda. Para poder iniciar los pagos, México realizó un considerable esfuerzo, no obstante, como a fines de 1923 estalló la rebelión delahuertista, disminuyeron los ingresos federales y de nueva cuenta se suspendieron los pagos.

Obregón no logró el reconocimiento de Estados Unidos con la tibieza de la reforma agraria, ni con el acuerdo De la Huerta-Lamont, ni con las resoluciones acerca del artículo 27. Sin embargo, en 1923, Washington empezó a reconsiderar su postura. Según palabras del cónsul general del país del norte, la estabilidad del régimen de Obregón parecía no haber sufrido impacto alguno por no contar con el reconocimiento formal norteamericano; por el contrario, demostraba que éste no era tan indispensable como se pensaba. El hecho de que el general Obregón permaneciera en el poder sin el beneplácito de Estados Unidos hacía dudar de la fuerza de Washington en el hemisferio.

El departamento de Estado comenzó a fraguar otra estrategia. A partir de los últimos días de 1922, en la correspondencia que mantenían las cancillerías se dejó entrever la alternativa de cambiar por otro instrumento el tratado formal. En abril de 1923, a través de los buenos oficios que realizó un empresario de Estados Unidos, fue acordado que representantes personales de los primeros mandatarios, tanto de México como de Estados Unidos, se entrevistarán con el objeto de intercambiar opiniones respecto a la problemática pendiente. En mayo dieron inicio las reuniones y duraron tres meses, al final, el vecino del norte reconoció al régimen mexicano.

Estas entrevistas se llamaron Conferencias de Bucareli, debido a que tuvieron lugar en un domicilio ubicado en las calles de Bucareli. El contenido de las juntas jamás se dio a conocer de manera pública, sólo se externaron algunas breves notas con los acuerdos.

Los puntos donde hubo concordancia fueron: 1. Estados Unidos aceptó que las propiedades agrícolas expropiadas se pagaran con bonos, con la condición de que la superficie no excediera 1755 hectáreas, en caso de ser mayor, se debía pagar en forma inmediata y al contado. 2. Como a partir de 1868 se habían acumulado reclamaciones, se resolvió crear una comisión revisora; las reclamaciones surgidas durante la revolución serían tratadas aparte. 3. México aceptó la no retroactividad del artículo 27, pero la condición de los actos positivos continuaba. Estados Unidos se reservaba el derecho de exigir total poder en sus propiedades, con lo que quedó incompleta la aceptación de la ideología de los actos positivos.

Desde el punto de vista técnico, lo acordado en Bucareli no fue un tratado. Los congresos de México y Estados Unidos no tuvieron en momento alguno estas resoluciones, por lo que no tuvieron validez internacional. De esta situación se valió el gobierno mexicano ante su colega estadounidense cuando, después de años, éste trató de basar ciertos alegatos en el contenido de las resoluciones de Bucareli. Estas conclusiones más bien fueron un acuerdo de caballeros el cual, cuanto mucho comprometía a Obregón, no a sus sucesores.

A fin de cuentas, en agosto de 1923, Harding, presidente de Estados Unidos, otorgó su reconocimiento al gobierno mexicano y nombró a Charles B. Warren como su embajador, este diplomático había sido uno de los dos representantes enviados para las conferencias de Bucareli.

Hacia 1924, el acoplamiento de intereses de los empresarios extranjeros con el régimen obregonista era total. No obstante que el convenio De la Huerta-Lamont resultaba oneroso para México, los pagos dieron inicio en 1924. Según lo acordado, se establecieron las comisiones de reclamaciones.

Sin embargo, no hubo tiempo para que se consolidara el compromiso obregonista con Norteamérica, ya que al llegar al poder Plutarco Elías Calles, de nueva cuenta insistió en cambiar la postura de México frente a los intereses económicos extranjeros. Parte de ese cambio de postura fue implementar una nueva ley.

El presidente pareció resuelto a concentrar gran parte de su labor reformista para lograr dicho cambio de perspectiva. Muy pronto hizo notar a Washington que lo pactado en Bucareli no comprometía a su régimen. Se incrementó el ritmo de la reforma agraria y las propiedades estadounidenses fueron afectadas sin que se les proporcionara la indemnización acordada. También reinició la controversia petrolera en toda su magnitud. A partir de los comienzos del año de 1925 se empezó a formular la ley reglamentaria para el artículo 27 de la constitución. Dicha ley fue redactada por la Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo.

Cuando la embajada americana conoció estos proyectos, hizo la advertencia al gobierno de México de que no aceptaría ley alguna que perjudicara los derechos adquiridos por empresas norteamericanas. Pese a ello, en el último mes de 1925 y el primero de 1926 salieron a la luz leyes reglamentarias de ese artículo en sus párrafos primero y cuarto.

El primero afectaba a empresas que, pese a las normas en contra existentes desde el siglo XIX habían adquirido propiedades en un área de 50 kms. de ancho a lo largo de las costas y 100 en las fronteras. Con este reglamento peligraban, entre otras, una parte de las empresas petroleras de Greene en Veracruz y Tamaulipas, así como sus propiedades ganaderas y mineras en Sonora y las de William R. Hearst, en Chihuahua.

Pero fue el párrafo cuarto el que causó mayor conmoción, pues se refería a los derechos del petróleo y sostenía que las empresas que contaran con derechos antes del

año de 1917, tendrían que cambiar sus papeles de propiedad absoluta por concesiones, las que solo durarían 50 años.

Se reafirmó la política de los actos positivos, en esta ocasión sujeta a una interpretación más rigurosa que la pactada en Bucareli.

Por tanto, a lo largo de 1926, la relación Estados Unidos – México fue muy tirante, gobierno y empresas norteamericanas no cumplieron ni aceptaron el reciente marco legal. Cuando al iniciar 1927 se venció el año de plazo estipulado por éste sobre el petróleo para realizar el cambio de sus títulos de propiedad a concesiones, la tensión aumentó. Además de lo anterior, Estados Unidos y México también se enfrentaron en Nicaragua, ya que cada cual dio su respaldo a una sección diferente de las que luchaban por el poder en este país.

El mayor punto de conflicto llegó cuando el gobierno mexicano dio la orden de que los militares ocuparan ciertos campos petroleros con el objeto de que las empresas rebeldes no pudieran seguir laborando en ellos. De manera simultánea estalló el conflicto religioso, el cual no era una problemática estrictamente internacional pero que sí influyó en parte de la opinión pública de Norteamérica en contra del presidente mexicano.

Con todo lo anterior, no era difícil que ocurriera un choque armado entre los dos países. A partir de 1926, Estados Unidos consideró la posibilidad de tomar medidas en contra de Calles. Una de ellas sería permitir que sus enemigos adquirieran armas, o sea, levantar el embargo de éstas. Frank B. Kellogg, secretario de estado norteamericano, en 1927 de manera abierta acusó a Calles en el senado de ese país por apoyar en Centroamérica la agitación política, así como por tener fuertes lazos con los bolcheviques.

En ese momento se pensó en una inminente ruptura de relaciones entre México y Estados Unidos; era probable la utilización de la fuerza por parte del país vecino, con el objeto de que México acatara los derechos de los norteamericanos. Por fortuna, el conflicto no llegó a ese punto debido a que una corriente de opinión pública estadounidense, que tenía miembros en el congreso, no apoyó esa medida y solicitó la solución del conflicto en la forma propuesta por Calles: a través del arbitraje internacional.

Aunque el presidente estadounidense rechazó tal propuesta, tampoco pudo realizar sus proyectos agresivos. El general Calles contribuyó a esta resolución evitando ejercer una acción definitiva contra las empresas rebeldes a la nueva ley e intentando en varias ocasiones lograr un compromiso con el gobierno norteamericano.

En el segundo semestre de 1927 Coolidge, presidente de Estados Unidos, cambió su política. Primero reemplazó a James R. Sheffield, embajador en México y partidario de la política dura, por Dwight Morrow. Este último, socio del financiero famoso J. P. Morgan, no fue diplomático de carrera. Morrow recibió órdenes terminantes, evitar una guerra contra México, pero no claudicar en los principios de su país. Con este cambio de política, por fin se consiguió finiquitar el conflicto de manera pacífica.

Para cumplir con las dos órdenes que se le habían dado, Morrow dejó de utilizar los argumentos legales empleados hasta entonces, como las amenazas, en su lugar, a través de un contacto informal y directo, trató de lograr un compromiso con el presidente mexicano, cimentado en mutuas concesiones. Para ello el embajador intentó presentar sus requerimientos y soluciones de manera que parecieran acordes con los intereses nacionales de México, tal como el gobierno los concebía.

El más sonado y primer éxito del embajador fue que se cambiara la ley sobre el petróleo. El 8 de noviembre de 1927, después de una entrevista con Morrow, Calles dio instrucciones al poder judicial de declarar la ley como inconstitucional por su atribución retroactiva. El 17 de noviembre, la Suprema Corte cumplió la orden. Más adelante se modificó la ley con la participación de la embajada estadounidense en forma directa. Esta nueva versión sostuvo que se reconocían en forma absoluta los derechos de los petroleros adquiridos con anterioridad a 1917; el límite de medio siglo desaparecía. Dwight Morrow, por su parte, aprobó la política de los actos positivos, pero definida de tal forma que prácticamente la totalidad de terrenos que las empresas controlaban con anterioridad a 1917 podían ser incluidos.

Sin la aprobación de las empresas, Estados Unidos aceptó que se cambiaran por concesiones confirmativas los títulos de propiedad, sabiendo que este cambio sólo era formal.

En marzo de 1928, en un comunicado de prensa, el Departamento de Estado Norteamericano comunicó a los petroleros su disposición de no ejercer más presión sobre México y anunció en forma oficial el fin del conflicto con este país. Sin otra opción las compañías petroleras tuvieron que aceptar la legislación mexicana.

Morrow también abordó otros puntos con el presidente Calles. Además de la deuda, faltaba solucionar las compensaciones debidas a las expropiaciones agrícolas o por daños provocados anteriormente por la guerra civil. No obstante, en comparación con los otros, estos eran problemas de menor importancia, más que nada debido a que, en esa época, fue mundial la suspensión de pagos.

El hecho de que no era conveniente, en el aspecto económico, continuar con la reforma agraria, también fue uno de los temas que trató Morrow. Una vez más, el

embajador logró su propósito, ya que Calles mostró cada vez menos entusiasmo por la supresión del latifundio.

Respecto a la deuda externa, el embajador estadounidense no logró el éxito deseado para que se reanudara el pago, desde 1925, el secretario de Hacienda, Alberto J. Pani, una vez más, se había puesto en contacto con el llamado Comité Internacional de Banqueros con el objeto de volver a negociar los términos de la deuda, debido a que era imposible cumplir lo pactado en 1922, en el acuerdo De la Huerta – Lamont. En octubre de 1925 finalizaron estas negociaciones y por las mismas fue posible apartar la deuda ferroviaria del pacto y regresar algunos ferrocarriles a sus propietarios anteriores. Disminuyó la deuda a 998 millones de pesos (inicialmente era de 1451). No obstante lo anterior, México volvió a suspender sus pagos en 1927. En ese momento, el embajador norteamericano logró que el régimen mexicano aceptara a expertos en finanzas de Estados Unidos para analizar su situación económica y basándose en esto, sugiriera los términos para reanudar el pago de la deuda. Los expertos concluyeron que México podría cubrir la deuda utilizando parte de los recursos dedicados a gastos de tipo social y de infraestructura.⁶⁰ Volveremos sobre éste último punto más adelante, ya que tuvo su desenlace durante *el maximato*,

Las resoluciones tomadas en 1928 muestran que otra vez el grupo dirigente del país desistía de su plan original para tomar en su poder los enclaves económicos, los cuales estaban en manos extranjeras.

Calles, Obregón y Carranza, cada uno a su modo, intentaron reducir el dominio estadounidense, más carecían de la adecuada coyuntura internacional y también de la fuerza para afrontar, en el momento crítico, las presiones del exterior.

En otro orden de cosas, no puede explicarse por estas presiones el alejamiento de la labor nacionalista. A este desenlace también contribuyó el hecho de que el grupo de Agua Prieta siguió una política conservadora para la problemática obrera y agraria. El cambio, claro, no se reflejó en los programas ni en el lenguaje oficial, que siempre continuó enarbolando banderas radicales y nacionalistas. En los medios oficiales continuó vigente la demanda de más independencia de tipo económico mediante el control nacional de sectores como la minería y el petróleo. La autenticidad de este reclamo a la vista de la inmensa mayoría de los elementos conscientes de México, desde el punto de vista político, haría posible que, al ser propicias las circunstancias, renaciera la lucha en contra del dominio exterior.

Durante *El Maximato* también ocurrieron eventos importantes en las relaciones externas mexicanas: en julio de 1930, Luis Montes de Oca, secretario de Hacienda, firmó con el denominado Comité Internacional de Banqueros, un tercer acuerdo. De nueva cuenta disminuyó la cantidad de la deuda ya que se aceptó cancelar, a partir de 1914, gran parte de los intereses vencidos. El total de la cantidad por pagar fue un poco más de 600 millones de pesos. Fue relativa esta disminución, debido a que todavía quedaban los 510 millones de pesos por la deuda ferroviaria. Tampoco se pudo realizar este arreglo ya que las consecuencias de la crisis de 1929, causantes de una gran baja en las exportaciones de México, aunado a los gastos originados por la rebelión escobarista, hicieron que no existieran los recursos para cumplir lo pactado. El embajador norteamericano no logró que Pascual Ortiz Rubio, presidente de México, aceptara el

⁶⁰ Lorenzo Meyer, “El primer tramo del...”, *op. cit.*, pp. 1218 – 1227.

desvío de algunos fondos que estaban destinados al renglón social para que se utilizaran a objeto de cumplir lo pactado.⁶¹

El hecho de que Estados Unidos no haya presionado lo suficiente a Ortiz Rubio para que aceptara desviar dichos fondos tal vez era parte de la política de los paleativos de ese país para México ya que, como vimos, nuestro vecino del norte ya había logrado varias concesiones otros aspectos que más le interesaban y bien podía dejar de presionar para contentar a los mexicanos. Por otro lado, esto nos pone de manifiesto una vez más como varios presidentes nacionales trataron de liberarse del control norteamericano.

De este último apartado del capítulo podemos concluir que: era obvio que si Estados Unidos era el país con mayor influencia y tenía intereses en nuestra patria, presionara al gobierno mexicano de acuerdo a su conveniencia. Si no hubiera sido él, entonces es muy posible que el desarrollo histórico nacional hubiera sido diferente ya que ninguna otra potencia tenía el mismo poder ni los mismos intereses sobre México. También la ubicación geográfica ha sido determinante.

El hecho de que se haya ido abandonando la reforma agraria encaja muy bien con la situación de que la educación rural continuaba siendo espectacular, innovadora y muy benéfica para los lugareños, esto es, proporcionarles escuelas en lugar de tierras.

⁶¹ *Ibid.*, pp. 1226 – 1227.

A MANERA DE CIERRE

A lo largo de todo el capítulo, ya sea a pie de página o al final de cada apartado, hemos relacionado el contexto del país con la situación educativa, en esta última parte también lo haremos.

Durante el lapso del gobierno de Obregón fue la primera ocasión tras la caída del porfiriato, que un presidente pudo permanecer en el poder por espacio de cuatro años. Esto dio la oportunidad de realizar obras para beneficio social y para legitimarse en el mando; una de ellas fue la educación. De hecho, desde el período de *el obregonismo* hasta *el maximato* fue un contexto propicio para realizar cambios en varios rubros, uno de ellos la enseñanza, profundicemos:

Después de la lucha armada se dio una nueva situación en el país en la que coexistían intereses contradictorios, en este contexto la educación era el medio más adecuado para conciliarlos.

Pese a lo anterior, continuó siendo una época conflictiva, los enfrentamientos armados estaban a la orden del día y para poder mantenerse en la presidencia era imprescindible ser tanto un buen estratega militar como poseer habilidad política. Dentro de dicha habilidad estaba el poder contar con el respaldo de obreros y campesinos, los cuales servirían tanto para legitimar al régimen como para beneficiarlo. Los regímenes posrevolucionarios buscaron el apoyo campesino y es obvio que les otorgaron como un “gran beneficio” una escuela que superara a toda la comunidad (como veremos en el capítulo tres).

También la habilidad política incluía la visión a futuro, la cual Calles tuvo con gran acierto al fundar un partido que agrupara (cuando menos en apariencia) a casi todos los

intereses de los diversos grupos existentes en el país. Esto le permitió permanecer como máxima autoridad del país durante seis años después de finiquitado su lapso como presidente. Lo anterior significa que en realidad tuvo el poder durante 10 años, período en el que continuó apoyando la educación rural y ésta siguió con su esplendor, asombrando a nacionales y extranjeros (como estudiaremos en el tercer capítulo).

La mencionada educación era laica, lo cual encajaba con el ideario del presidente de restarle poder a la Iglesia, sobre todo en el lapso en que ocurrió la lucha cristera, pero también más adelante, ya que dicha institución continuaba siendo poderosa.

Otra característica de la citada enseñanza fue que les enseñaba a aprovechar los recursos del lugar (como estudiaremos en los capítulos dos y tres), lo cual enbonaba con el hecho de que la mayoría de los habitantes del campo tenían producción de autoconsumo, esto debía fomentarse tanto para que se recuperaran de los estragos de la guerra civil como para que la depresión de 1929 les afectara mínimamente ya que prácticamente vivían en un universo cerrado.

La educación rural mexicana asombró a los mismos estadounidenses, los cuales (como veremos en el tercer capítulo) venían a estudiarla y admirarla, esto es, era una educación nacional, lo que era acorde con la retórica oficial de la independencia de México aunque realmente, paulatinamente nuestro país tuvo que ceder a los intereses económicos norteamericanos.

Dentro del contexto socio – político posrevolucionario resulta una consecuencia lógica que en México se diera una educación espectacular. Con lo dicho no pretendemos restar mérito a Rafael Ramírez ya que de cualquier forma puso todo su esfuerzo y sacrificio en ella y llegó a ser uno de sus pilares debido por un lado a que el

contexto era propicio y por otro a su gran empeño. En el siguiente capítulo ya comenzaremos a tratar sobre el personaje que es tema de esta investigación.

CAPÍTULO 2

Rafael Ramírez

¿En que medio nació y vivió Rafael Ramírez? ¿Qué estudios tuvo? ¿Qué educadores lo impactaron? En este capítulo determinaremos lo que nuestro personaje debe a su familia, escuela, y corrientes de su época. También indagaremos parte de lo que el mundo debe a Ramírez, para lo cual analizaremos su ideología entre 1923 y 1934 y finiquitaremos presentando similitudes y diferencias entre la persona que es tema de esta investigación y quienes lo influyeron.

2.1. Origen y vida familiar

El 30 de diciembre de 1894 nació un niño al que bautizarían con el nombre de Rafael¹ en Las Vigas, una población veracruzana², Su madre fue la señora Pascuala Castañeda de Ramírez, y su padre Francisco Javier Ramírez.³

Las Vigas se encontraba al noroeste de Veracruz, casi en las faldas del Cofre de Perote, y estaba rodeado por callejones estrechos, con un clima húmedo y frío.⁴

En esta zona la vida era difícil, los lugareños tenían escasas posibilidades de seleccionar su ocupación. Como sucedía en otras poblaciones de México, la faena de las mujeres consistía en buscar agua potable de muy dudosa calidad, lavar y dedicarse a las labores propias de la casa. Los varones salían de casa, muy temprano, para buscar viejos árboles a fin de hacer tablones gruesos para proveer el aserradero, y por ello, la población se llamó Las Vigas.

¹ Ángel José Hermida Ruiz, “Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana,” *Ciclo de conferencias de la UPN organizado con motivo del 60 aniversario de la fundación de la SEP*, 1981, p. 1. Conferencia proporcionada a nosotros por el profesor Hermida en 1991.

² Laura Elvira Meza Campos, *La influencia de la escuela activa de John Dewey en el pensamiento pedagógico de Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana (1924 – 1932)*, tesis, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, licenciada en Pedagogía, 1988, p. 69.

³ Virginia Garduño Velarde, *Don Rafael Ramírez Castañeda, reseña biográfica e ideas pedagógicas destacadas*, Tesis, Escuela Normal Superior, maestra en Pedagogía, rama didáctica y organización, 1966, p. 3. Esta tesis fue la más antigua que encontramos sobre nuestro personaje.

⁴ Con seguridad poseía una población bastante escasa ya que “...La población mexicana era eminentemente rural. La mayoría vivía en haciendas, rancherías o agrupaciones de 100 a 500 habitantes y el promedio nacional en 1910 era de 153. El Distrito Federal, la mayor concentración urbana de la república, tenía 40, 000 habitantes en el mismo año, pero el promedio por ciudad era de 7,000 personas...”, Milada Bazant, “Introducción”, *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, 2002, p. 16.

Los Ramírez poseían un telar rústico de mano, donde todos los miembros familiares tejían cobijas gruesas, labor con la que se relacionaban con personas que pasaban por el telar, el cual permanecía todo el día abierto. Gustosos, compartían su pobreza con las muchas personas que con frecuencia lo visitaban, ya que el señor Francisco Javier Ramírez convivía con sus ocho hijos, cuatro hombres y cuatro mujeres, que siempre le ayudaban de alguna forma.

La señora Pascualita, mamá de Rafael, tal vez fue una de las mujeres que más destacó en el poblado, debido a sus actividades altruistas, siempre hallando justificación para ayudar a otros.⁵ Rafael tuvo una niñez humilde. Cuando su padre falleció, las cosas fueron más difíciles aún.⁶ Su infancia transcurrió en un medio rural.⁷ Es posible que este ambiente tuviera que ver con que años más adelante se consagrara a la educación de la gente del campo, aunque más bien podríamos encontrar la explicación de su interés debido al ambiente postrevolucionario que impregnaba el medio, en el cual se respiraba la ideología de que los campesinos y clases oprimidas habían hecho la lucha armada y que a ellos debían llegar fuertes beneficios.

2.2. Estudios

2.2.1. Elemental

Como era de esperarse, Rafael estudió en la escuela de su pueblo natal,⁸ donde el maestro, Ezequiel Coronado, encauzó su educación durante los primeros años.⁹ Este profesor estimuló a nuestro personaje para terminar su enseñanza primaria en el plantel anexo a la escuela normal, de Xalapa, donde, en un solo año, realizó los dos últimos de la primaria.¹⁰

Podemos imaginar el entusiasmo de Ramírez cuando llegó a este último plantel, el que para entonces era una normal de renombre y contaba con los adelantos pedagógicos de Europa. Por primera vez en su vida, lograba habitar en la capital de su estado.

En este lugar, se ganó el aprecio del docente Juan León, lo cual tendría cierta importancia en su vida. Cuando llegó a Xalapa, en un principio vivió en casa de Jesús J.

⁵ Alma Lila Guillén Tapia, *La obra educativa de Rafael Ramírez*, UPN, Xalapa, Veracruz. Investigación documental para optar al título de licenciado en educación primaria, 1984, p. 17.

⁶ Angel Hermida, *op. cit.*, p. 1.

⁷ Virginia Garduño, *op. cit.*, p. 3.

⁸ Cfr. Laura Elvira Meza, *op. cit.*, p. 69 y Virginia Garduño, *op. cit.*, p. 3.

⁹ Virginia Garduño, *idem*.

Coronado, en quien encontró estímulo, ayuda, y parte de su futuro se decidió aquí. La hija de don Jesús, Carolina, quedó muy impresionada ante aquél muchacho alto, moreno, mucho mayor de edad que ella, pues Rafael tenía 14 años y le llevaba cinco a Carolina. Al conocerlo, nunca se imaginó que él sería su esposo.¹¹ Sobra decir que, tiempo después, Ramírez se enamoró de la hija de su antiguo maestro.¹²

El joven Rafael ingresó a la primaria superior en 1899 y la finalizó en 1900.¹³ Luego, en 1901, a los 16 años de edad, ingresó a la

2.2.2. Normal

Normal de Xalapa,¹⁴ la cual tenía el siguiente plan de estudios: primer año, gramática, lectura, composición, antropología pedagógica, fisiología, psicología pedagógica, aritmética, geometría, caligrafía, dibujo, frances, gimnasia. Segundo grado: gramática, lectura, composición, pedagogía, aritmética, álgebra, geometría, teneduría de libros, caligrafía, dibujo, francés, química, geología, mineralogía, botánica, geografía, historia, canto, gimnasia. Tercer nivel: gramática, lectura, composición, pedagogía, aritmética, álgebra, geometría, dibujo, inglés, física, zoología, geografía, historia, instrucción cívica, canto, gimnasia. Cuarto año: principios de gramática general, en su aplicación al idioma español y nociones de literatura, álgebra, geometría, inglés, química, física, geología, mineralogía, botánica, zoología, geografía, historia, canto, gimnasia, pedagogía general, historia de la pedagogía. Quinto grado: pedagogía general, historia de la pedagogía, química, física, geología, mineralogía, botánica, zoología, moral, nociones de economía política, lógica.

Para ser docente de primaria elemental (esto es, del primero al cuarto grado) bastaba con estudiar los tres años iniciales, para obtener el título de maestro de primaria superior (niveles quinto y sexto) se debían completar los cinco años que abarcaba el plan de estudios.

¹⁰ Cfr. *ibid.*, pp. 3, 4; Angel Hermida, *op. cit.*, p. 1, y Laura Meza, *op. cit.*, p. 3.

¹¹ Raúl Mejía. Entrevista personal de una hora. Ciudad de México, domicilio particular, noviembre 20 de 1992. El maestro de que estamos hablando falleció en el año 2002. Él conoció tanto a Rafael Ramírez como a su esposa y escribió sobre él. Consultar bibliografía al final de esta investigación.

¹² Angel José Hermida, *op. cit.*, pp. 1, 2.

¹³ Angel José Hermida Ruiz, “La estancia de don Rafael Ramírez”, en *La fundación de la Escuela Normal Veracruzana*, Veracruz, 2a ed., 1986, ediciones Normal Veracruzana, p. 127.

¹⁴ Cfr. *Idem*; Laura Elvira Meza Campos, *op. cit.*, p. 69; Virginia Garduño Velarde, *op. cit.*, p. 4; Angel José Hermida Ruiz, “Rafael Ramírez y la escuela rural...”, *op. cit.*, p. 1.

Es necesario aclarar que aunque Enrique Rébsamen dirigió la normal hasta septiembre de 1901, fecha en que marcharía a la capital para hacerse cargo de la Dirección de Educación Normal. No fue maestro del joven Ramírez, ya que don Enrique impartía la clase de antropología pedagógica en el segundo grado y la de pedagogía en tercero y quinto.

Rafael Ramírez no tardó en comenzar a descollar entre sus compañeros. Sus calificaciones fueron muy buenas, excepto en canto. En el primer grado tuvo el 14° sitio en las pruebas finales. En el segundo año mejoró, pero en canto de nueva cuenta salió mal, y regular en gimnasia. En los tres siguientes grados tendría el primer sitio y en cuarto y quinto sacaría cuatro, que equivalía a muy bien, en la totalidad de asignaturas, a excepción de dos materias: gramática de cuarto e inglés en quinto. En ambas sacó tres, o bien. Eso sí, en la totalidad del ciclo escolar destacó en las asignaturas pedagógicas.

Ramírez Castañeda obtuvo el título de maestro de primaria elemental en 1905¹⁵ y, en 1906, el de maestro de primaria superior.¹⁶

Como parte de los requisitos que tuvo que cumplir para titularse, se encuentra la tesis denominada *El papel de los premios y castigos*, en la que se nota ya la influencia del ambiente educativo que se vivía a finales del siglo XIX y principios del XX en las principales instituciones educativas del país, como lo fue la normal de Xalapa, a saber: el rechazo a la escuela tradicional, pasiva, limitada e inútil, y la aceptación de la moderna educación, activa, completa y utilitaria. Ramírez estaba en contra de que la escuela sólo inculcara a los estudiantes ideas, ya que existían personas instruídas que vegetaban en la inactividad, el aislamiento o la pobreza.

El joven pensaba que la escuela que requerían los mexicanos y los individuos de otras partes del mundo era la que impartiera instrucción, formara hábitos saludables y despertara sentimientos y ambiciones nobles, o dicho de otra forma, la escuela que instruyera y al mismo tiempo educara.¹⁷ Esta idea fue producto del momento histórico que estaba viviendo

¹⁵ Angel José Hermida Ruiz, *La fundación de la escuela normal ...*, op. cit., pp. 73, 129, 185 – 197.

¹⁶ Cfr.: Angel José Hermida Ruiz, “La estancia de don Rafael...”, *ibid.*, p. 134; Alma Lila Guillén Tapia, op. cit., p. 17; Virginia Garduño Velarde, op. cit., p. 4.

¹⁷ Rafael Ramírez, “El papel de los premios y castigos”, en Ángel José Hermida Ruiz, *La fundación de la escuela normal...*, op. cit., p. 223.

ya que estaba arraigada en el pensamiento de otros pedagogos.¹⁸ Además de que dicha concepción de nuestro personaje no era nueva, antes de Cristo los griegos ya la practicaban.¹⁹

El mérito que tuvo Ramírez fue ser empeñoso en sus estudios, ganarse el aprecio de algunos docentes y poder llegar a la capital de su estado para seguirse preparando. Nos llama la atención el que una persona que fue tan importante para la educación nacional no tuvo estudios universitarios ni una escolarización impresionante. Rafael continuó con su capacitación tanto adquiriendo experiencia en el trabajo docente como analizando otras lecturas, esto es, en forma.

2.2.3. Autodidacta

Al egresar de la normal, en una hacienda llamada Palo Blanco, cercana a Tuxpan, perteneciente a la familia Núñez, relacionada con el gobernador Dehesa, Ramírez realizó su primera labor educativa, atendiendo el plantel escolar, y llevando la contabilidad de la hacienda.

De la citada hacienda, buscando tener más comunicación con Carolina, su novia, en 1907, año de la matanza obrera en Orizaba, se fue a trabajar a Orizaba, al plantel escolar de Joaquín Balcárcel, de carácter particular. Debido a la matanza y a que no se le pagaba con regularidad, en 1908 se trasladó a Paso de Ovejas a trabajar unos cuantos meses.

En Xalapa se encontró a don Ernesto Alconedo, recién nombrado inspector escolar, quien le ofreció la dirección del plantel que poseía, ubicado en Durango. Así Rafael, con tristeza por separarse de su novia, tuvo que dejar su estado para irse a trabajar a otros lugares más distantes. Por fin, en abril de 1909, a los 23 años, se trasladó a México dado que un viejo profesor suyo, Juan León, era director del plantel escolar industrial llamado José María Chávez y le pidió que colaborara con él.

Otros puestos que tuvo fueron: durante la revolución, en la llamada Legión de Honor, Ramírez fue Jefe de Instrucción y tuvo como nombramiento el de Teniente Coronel Asimilado, también tuvo los cargos de secretario de Departamento, jefe de sección, catedrático e inspector escolar de la SEP; en 1923 participó en la primer Misión Cultural, al

¹⁸ Cfr. “Sesión del día 10 de diciembre de 1889”, *Debates del Congreso Nacional de Instrucción Pública*, México, Imprenta de “El Partido Liberal”, 1889, pp. 11, 12, 14, 21; Moisés González Navarro, “La instrucción pública”, *El Porfiriato. La vida social*, tomo IV de *Historia moderna de México*, México, Hermes, 4a ed. 1985, pp. 574 – 575.

¹⁹ Francisco Larroyo, *La ciencia de la educación*, México, Porrúa, 20a ed., 1982, pp. 35 – 36.

regreso de tal actividad continuó en la ciudad de México, dando clases en el plantel preparatorio, así como en la Escuela Nacional de Maestros y en la Universidad.

En los puestos que tuvo Ramírez fue una persona dedicada, responsable y brillante, no obstante, en ninguno de los cargos mencionados su labor fue tan sobresaliente como cuando se dedicó a la educación rural.²⁰

Con lo expresado nos damos una idea de su vida como joven maestro y de cómo se fue forjando en la práctica misma. Nótese que hemos mencionado sus puestos hasta 1924, esto es, un año después de que el descubriera la que fue la gran pasión educativa de su vida, lo hemos hecho a propósito para que no se piense que destacó más en la escuela del campo debido a que tenía más edad o experiencia.

Una vez abordada la vida de Ramírez y sus estudios trataremos de analizar las influencias que tuvo para explicar a fondo el porqué de su inclinación hacia la escuela rural y de su metodología educativa.

2. 3. Influencias.

2.3.1. Educadores del siglo XIX.

¿La enseñanza del campo preocupó a los educadores del siglo XIX? ¿Cómo se manifestaron estas preocupaciones? ¿Se hizo algo por la enseñanza rural en el siglo mencionado?

En esta parte, se dará respuesta a las interrogantes anteriores con el objetivo de ubicar la labor de Ramírez y apreciar su contribución.

Primero señalaremos algunas leyes dictadas el siglo XIX, como antecedente para pasar luego a dos eventos que tuvieron suma importancia en la vida educativa del país: los dos congresos nacionales de instrucción, eventos en los que por primera vez se unificaron criterios de enseñanza a nivel nacional y se pactaron acuerdos que incluían la educación rural. Debemos aclarar que no copiamos en forma textual los documentos mencionados, sino que los estamos glosando. Si aquí los incluimos es porque en parte se refieren a la educación rural y es obvio que esto influyó a Rafael Ramírez, ya que, como vimos al referirnos a su estancia en la normal, él fue contagiado de ese ambiente educativo que se vivió en México a finales del siglo XIX y principios del XX.

²⁰ Angel José Hermida Ruiz, “Rafael Ramírez y la escuela rural...”, *op. cit.*, pp. 2, 3, 4.

El proyecto de *ley de instrucción primaria en el Distrito y Territorios Federales*, de mayo de 1888 había sido aprobado por la Cámara de Diputados, en diciembre de 1887. El 18 de mayo de 1888, la Cámara de Senadores aprobó el dictamen de la comisión y lo envió a la Comisión de Estilo.

El artículo primero de esta ley señalaba que el Ejecutivo de la Unión, en un lapso de 12 meses a partir de la promulgación de la ley, organizaría la educación primaria oficial, tanto en el Distrito como en los territorios federales, de acuerdo con las bases que dicha norma mencionaba.

En su artículo tercero, establecía que quienes ejercieran la patria potestad, así como los encargados de menores y también los propietarios de ranchos, haciendas, talleres y fábricas, cada año, deberían comprobar, que los infantes a su cargo estaban cursando o habían cursado la primaria elemental.

Esta misma ley, en el inciso H, consignaba que cuando hubiese el número suficiente de habitaciones, de alguna zona, y no contaran con alguna escuela, ni pudieran, por la distancia, asistir a escuelas de otro lugar, el ejecutivo designaría docentes ambulantes para la educación primaria, cuya única ocupación sería recorrer de manera periódica las zonas que carecían de escuelas, a objeto de proporcionarles la enseñanza de que hablaba esta ley.²¹

En esta ley surgió la figura del docente ambulante en México, y apareció cuando Rafael Ramírez contaba con solo dos años de vida; por otro lado, debemos señalar que la instrucción proporcionada por los maestros itinerantes a que se refiere, tenía diferencias con la que, en el siglo XX proporcionarían las Misiones Culturales, ya que aquella estaba orientada únicamente a niños, además de que no propiciaba que el maestro se mezclara con la comunidad para ayudar a la población a solucionar sus problemas. Con todo, la similitud de esta ley con lo que se hizo en las Misiones consistió en que se trataba de maestros ambulantes.

Por otro lado, el proyecto de ley que acabamos de mencionar, en su artículo tercero fue un antecedente de las Escuelas Artículo 123 que tuvieron auge en el siglo XX.

²¹ Senadores Félix Romero, Esteban Calderón, J. V. Villada, G. Enriquez, J. Peón Contreras, “Ley de Instrucción Primaria en el Distrito y Territorios Federales, de mayo de 1888”, en *Primer Congreso Nacional de Instrucción 1889 – 1990*, introducción y compilación de Ángel J. Hermida Ruiz, México, El Caballito, 1975, pp. 49 – 52.

Continuemos ahora con un par de sucesos que ya antes mencionamos de forma breve, y que tuvieron importancia para la educación mexicana: *primero y segundo congresos nacionales de instrucción*, ahora veámoslos más de cerca. Con anterioridad se habían realizado en la República pocos congresos importantes, como el llamado Primer Congreso Pedagógico Veracruzano realizado el año de 1873, el cual tuvo como consecuencia la llamada *Ley de Instrucción Landero y Coss*.

También se había realizado el llamado Congreso Higiénico Pedagógico el año de 1882 en la ciudad de México.

No obstante, su impacto en todo el país no fue como el de los dos congresos de instrucción que se realizaron en 1889 – 1890 y en 1890 – 1891. De hecho, estos congresos fueron denominados con justicia como los constituyentes de la enseñanza mexicana, debido a la importancia que tuvieron para este renglón prioritario de la vida de México.

Tanto el Primero como el Segundo Congreso tuvo educadores importantes en su grupo directivo así como entre sus integrantes.

¿Qué calidad se habría podido esperar del Primer Congreso cuando entre sus delegados se encontraban Rébsamen, Sierra y Luis E. Ruiz? ¿Cuándo Sierra fue el presidente, el vicepresidente Rébsamen, y el secretario, Luis E. Ruiz? Y ¿Qué decir del Segundo Congreso? Entre sus delegados estuvieron Rébsamen, Carlos A. Carrillo, Justo Sierra, Porfirio Parra, Manuel Flores y Luis E. Ruiz y, en su directiva Sierra, Flores, Ruiz, Lombardo y Gómez Flores.

El hecho de que los congresos contaran con representantes de todo el país y que entre ellos estuvieran los más destacados educadores de México hizo que en sus resoluciones se reflejaran las inquietudes y proyectos educativos que se tenían, cómo pretendía manifestarse la enseñanza conforme a las corrientes que llegaban del extranjero y a las que ya se practicaban en México.²²

Es importante para nuestro tema recordar que entre las resoluciones estuvieron presentes las vinculadas con las escuelas rurales, maestros ambulantes y colonias infantiles. En este campo se llegó a decidir los siguientes aspectos:

²² Cfr. Ángel José Hermida Ruiz, “Introducción”, en *Segundo Congreso Nacional de Instrucción 1890 – 1891*, introducción y compilación de Ángel J. Hermida Ruiz, México, El Caballito, 1976, p. 22; *Primer Congreso Nacional de Instrucción...*, *op. cit.*, pp. 81 – 83, 97; *Segundo Congreso Nacional de Instrucción...*, *op. cit.*, pp. 41 – 45.

- a) Se considera que son escuelas rurales las que se vayan a establecer o que ya estén establecidas en rancherías, haciendas y agrupaciones de población pero que no sean cabeceras de algún municipio.
- b) Se fundaría una escuela por cada sexo en cada comunidad de 500 personas y sólo será mixta si niños y niñas no pueden tener su escuela separada.
- c) Al menos se fundaría una escuela mixta en rancherías, haciendas y pequeños poblados con población mayor de 200 y menos de 500 habitantes que distaran mínimo 3 Km. de alguna ciudad o pueblo donde hubiera escuelas primarias
- d) Las escuelas rurales en sus programas, métodos, mobiliario, local, vigilancia e inspección; en lo posible serían iguales a los que tuvieran las demás escuelas primarias o elementales oficiales.
- e) Para enseñar las nociones científicas, de preferencia se dirigiría esta enseñanza a sus aplicaciones a industrias rurales y a la agricultura; se encaminaría a proporcionar el conocimiento de máquinas e instrumentos utilizados en los trabajos, a mostrar la conveniencia y utilidad de adoptarlos para perfeccionar y simplificar el trabajo.²³

Al leer este último párrafo salta a la vista que la preocupación por industrias rurales y por la agricultura era una consecuencia lógica de la situación de los lugareños rurales.

En estas conclusiones también se sostenía que:

- a) En poblados con menos de 200 personas, y que estuvieran a más de tres Kms. de algún lugar donde existiera escuela, la enseñanza elemental obligatoria se proporcionaría a través de docentes ambulantes, trabajando con población mixta de alumnos.
- b) Dentro de sus posibilidades y tomando en cuenta la situación de los lugares donde trabajarían, los docentes ambulantes, se adaptarían a la enseñanza primaria nacional uniforme, tanto en los programas que enseñarían como en las condiciones de periodicidad de sus labores.

Las resoluciones también se refieren a las colonias infantiles:

- a) Se acordó que era conveniente fundar colonias infantiles a través de convenios que se realizarían entre los ejecutivos de las entidades federativas o el Ejecutivo de la Unión y

alguna empresa particular, teniendo en cuenta que las escuelas se sujetarían a los reglamentos para los programas de enseñanza uniforme en todo el país.

- b) Para organizar estas colonias infantiles, era recomendable utilizar como modelo el proyecto para la colonia infantil de Motzorongo, ubicado en Zoongolica, Veracruz.
- c) Se debían establecer las colonias mencionadas en sitios higiénicos, que además fueran lugares productivos y fértiles, con el objeto que la enseñanza industrial y agrícola fuera más fructífera.
- d) En su programa, las escuelas anexas a las colonias citadas, deberían contener las materias señaladas para la enseñanza elemental uniforme y, además, nociones teórico – prácticas de agricultura, artes y oficios aplicables a trabajos rurales, así como para explotar las industrias propias del lugar.²⁴

Respecto al inciso “a” de las resoluciones sobre colonias infantiles, nótese que es un claro antecedente de las Escuelas Artículo 123 del siglo XX, éstos planteles son analizados en otro capítulo de esta tesis. Respecto al inciso “b” de estas mismas resoluciones, no se menciona porqué se eligió este sitio, pero recordemos que en Veracruz se realizaron varios proyectos educativos de importancia a finales del siglo XIX.

2.3.2. “Nuevos” métodos en el siglo XX

Si Ramírez nació en 1884 y falleció en 1959 también recibió influencias en el siglo XX, ¿Cuáles fueron estas? En esta sección las analizaremos:

Algunas influencias en el joven Ramírez.

Cuando Ramírez estudió en la Normal de Xalapa, ésta tenía la influencia del positivismo de Augusto Comte, del organicismo evolucionista de Herbert Spencer y también se sentía la influencia de Rousseau.²⁵ De hecho, estas influencias se habían dejado sentir en las conclusiones de los dos congresos nacionales estudiados con anterioridad. Otra influencia que tenía la Normal era la de Rébsamen, ya que, poco tiempo después que Ramírez ingresó, este pedagogo dejó de trabajar ahí; no obstante, don Rafael recibió su influencia de manera indirecta por el ambiente de la escuela, como se nota en la tesis que presentó para titularse de

²³ “Informe sobre el Primer Congreso Nacional de Instrucción, con las resoluciones aprobadas, leído por su secretario dr. Luis E. Ruiz”, en *Primer Congreso Nacional de Instrucción ...*, op. cit., pp. 137 – 139.

²⁴ *Ibid.*, p. 139.

²⁵ Cfr. Rafael Ramírez, *La escuela rural mexicana*, México, SEP, SepSetentas # 290, 1976, pp. 13, 14; Rafael Ramírez, *La escuela rural mexicana*, México, SEP, SepOchentas # 6, 1981, pp. 13, 14; Angel José Hermida Ruiz, *La fundación de la escuela normal...*, op. cit., pp. 223 – 233.

maestro de primaria superior, ya que menciona el principio de Rébsamen que sostiene que entre más se utilice el castigo, será menos efectivo.²⁶

Una influencia importante que tuvo el joven Rafael, después de que egresó de la Normal, fue la de Félix F. Palavicini, quien de 1914 a 1916 ocupó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y quien compartió los ideales educativos de Pani, Chávez y Sierra, a saber: la clase alta, que era la minoría de la población, debería educar a los demás, los cuales, según el eran peso muerto cuyas manifestaciones de salvajismo se escuchaban en las montañas de Guerrero y en las plantaciones azucareras de Morelos, no consideró que el supuesto peso muerto contribuyó para que se hiciera la revolución.

Para Palavicini la civilización era la conducta decorosa esto es, el ser humano de gestos nobles, postura adecuada, ademanes correctos y además decente; deseaba que las clases bajas se civilizaran para que las altas las utilizaran. También creía que de continuar sin educación los niños humildes, estallarían envidias, odio y avaricia y, por tanto, el comunismo y el anarquismo tomarían el país. Don Félix estaba a favor de los derechos del trabajo, siempre que éste estuviera subordinado a los requerimientos del capital, y que obedeciera de manera fiel sus leyes. Básicamente, fue un defensor de la economía del tipo denominado dejar hacer. Anhelaba con entusiasmo activar, en cada estrato social, los recursos humanos para el proceso de desarrollo. Por ende, el objetivo de la educación sería formar los hombres ideales que ejercieran la ciudadanía y lucharan por la vida. El progreso nacional tendría como base la competencia individual. Al igual que otros educadores, tanto posteriores como anteriores, Palavicini difundió la necesidad de que los conocimientos tuvieran aplicación práctica. También quería adaptar la educación profesional para los requerimientos del crecimiento mexicano. Trató que la clase alta se apartara de las carreras literarias y se orientara a estudios prácticos sobre la sociedad y la ciencia.

Igual que Sierra, Palavicini deseaba que México se tornara en un país civilizado, tenía como ideal a los Estados Unidos, por su cultura, poder y riqueza.²⁷ Como antes lo hicieron Baranda y

²⁶ Ángel José Hermida Ruiz, "Rafael Ramírez" en *ibid.*, p. 225.

²⁷ En 1906, en tiempo de Justo Sierra, Palavicini se encontraba trabajando en la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, el lic. Sierra lo becó para que en Norteamérica y en Europa estudiara el aparato de escuelas industriales. Del mismo modo que Sierra, Palavicini padecía de una sensación de vergüenza respecto a México, sentimiento que se reflejaba en las inseguridades personales de un ser humano aspirante a la clase media. También demostraba su vergüenza por el bárbaro espectáculo de la revolución, muchos intelectuales compartían esta sensación. En la misma forma que Sierra, Palavicini anhelaba con frenesí que su país ingresara al concierto de naciones civilizadas, siendo su ideal de país civilizado los Estados Unidos de

Sierra, mandó docentes al vecino país del norte, para que adquirieran el conocimiento de cómo ser ricos y fuertes por el trabajo y la constancia. Como sucedió antes y acontece hoy, Palavicini quería adaptar la experiencia del extranjero a la situación mexicana.²⁸

Cuando el gobierno carrancista estuvo ubicado en Veracruz, Ramírez fue incluido por Palavicini dentro del grupo de maestros becados para visitar Estados Unidos para conocer algunos de sus centros escolares más prestigiados, cuando Rafael retornó a México editó su libro *La enseñanza industrial*

Antes que Palavicini ocupara la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, fue director de la Escuela Industrial de Huérfanos. Ramírez fue uno de sus principales colaboradores en esta institución. De ahí los vínculos entre ambos. También coincidieron en que se necesitaba cambiar el aprendizaje rutinario de los universitarios, cuyas escuelas ya no satisfacían los requerimientos para crear una sociedad apta y fuerte, pues les restaba eficacia práctica su tradicional desprecio por el trabajo manual.²⁹

Don Rafael reconoció que se apropió de gran parte de la ideología de Palavicini sobre la educación técnica.³⁰ De hecho, don Félix proporcionó a don Rafael información acerca de la educación industrial francesa, libros sobre la educación manual en Norteamérica y en el país europeo citado con anterioridad. Basándose en textos y a su regreso de E. U. fue cuando y como escribió su libro *La educación industrial*.³¹

Otro foco de impacto que tuvo Ramírez en el siglo XX fue la:

Influencia de Vasconcelos

A lo largo del análisis sobre la vida y obra de don José, comentaremos los aspectos de esta con los que influyó a el personaje que es tema de esta tesis y también señalaremos las diferencias:

Vasconcelos nació el 27 de febrero de 1882 en Oaxaca. Tuvo ocho hermanos y ocupó el segundo lugar. Dos de sus consanguíneos fallecieron siendo pequeños: el primero y el quinto, de modo que José quedó como hermano mayor del primer matrimonio de su padre.

Norteamérica. Cfr. Moisés González Navarro, *op. cit.*, p. 574, y Ernesto Meneses Morales, “La educación desde la caída de Huerta hasta la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1914 - 1917)”, *op. cit.*, pp. 145 – 147.

²⁸ Ernesto Meneses Morales, *ibid.*, p. 147.

²⁹ Rafael Ramírez, *La escuela rural...SepOchentas*, *op. cit.*, pp. 15, 16.

³⁰ Rafael Ramírez, *La educación industrial*, en *Obras completas*, tomo IV, Jalapa, Gobierno del Estado de Veracruz, 1968, p. 174.

³¹ Rafael Ramírez. *La escuela rural...SepOchentas*, *op. cit.*, p. 16.

La influencia materna le impactó en forma contundente, tanto por su tendencia a la auto introspección como por la afición por la lectura y por la religiosidad. Al fallecer, Vasconcelos escribió que había perdido lo mejor de él mismo. De ella heredó la tendencia a autoanalizarse y su fina sensibilidad.

La familia cambió con frecuencia de residencia, debido a que su padre era oficial aduanal. Primero radicaron en Sásabe, ubicada en el desierto sonorense, silente y solo. Luego Piedras Negras, la cual, al carecer de plantel escolar y ser ciudad fronteriza, obligó a que Vasconcelos se matriculara en la escuela de Eagle Pass, Texas.

Fue aquí donde el niño cobró conciencia de su nacionalidad, y a golpes la defendió contra sus compañeros estadounidenses, los que se ufanaban por su superioridad física en contraste con el que llamaban semisalvaje mexicano. En Toluca finalizó la primaria superior y en Campeche conoció a ciertos escritores de la literatura francesa, como Loti, Víctor Hugo, Lamartine, Chateaubriand, Fenelón, etc. Finalmente, llegó a la ciudad de México, donde estudió en la Escuela Nacional Preparatoria, institución positivista y remedo de cuartel, debido al control que ejercía sobre sus estudiantes. Al egresar de esta institución, entró a la carrera de jurisprudencia en la Escuela Nacional respectiva. Eligió dicha carrera por eliminación, ya que sentía aversión por la ingeniería y la medicina y todavía no existían estudios de filosofía. En 1905 se tituló como abogado.

En 1908 Vasconcelos, en unión de otros jóvenes intelectuales, fundó el llamado Ateneo de la Juventud, la cual sería una de las instituciones de mayor importancia para la historia de la cultura mexicana y le sirvió para el cultivo de su gusto por la filosofía, con la lectura de los textos de Boutroux, Bergson, Nietzsche, Schopenhauer, Plotino, Platón, etc. También le estimuló la gran admiración que sentía por la Grecia clásica. El joven fue elegido director del Ateneo y se manifestó contra el cultivo del arte por el arte y contra la goethiana complacencia que tenían sus compañeros.

Dado que Vasconcelos tuvo una fuerte conciencia social, se propuso cambiar el instituto en Ateneo de México. Éste no sería ya más una sociedad juvenil de aficionados de la alta cultura, sino que se transformaría en un instituto nacionalista con el objetivo de fundar la Universidad Popular Mexicana, que funcionó de 1912 a 1918 y se consagró a educar obreros a través de conciertos, conferencias, cursos, etc.

Esta etapa sirvió como antecedente para futura gestión, inicialmente como rector de la Universidad Nacional de México, posteriormente como secretario de Educación Pública.³² Profundicemos en su etapa como rector: en junio de 1920, el presidente Adolfo de la Huerta nombra a Vasconcelos como el jefe máximo de la Universidad mencionada, puesto en el que permaneció hasta octubre de 1921, recién nombrado en su nuevo cargo, José sostuvo que no venía a laborar por la Universidad, por el contrario, venía a pedir que la Universidad trabajara por el pueblo, como Justo Sierra dijo en 1910 en su discurso inaugural, Vasconcelos ante todo anhelaba que la Universidad ya no continuara funcionando en el vacío, que no se concentrara en temas ajenos a los requerimientos inmediatos del país ni en temas ajenos a la realidad sino que se transformara en fuente de sugerencias e ideas de utilidad para México.³³

Cuando Vasconcelos fue nombrado, los intelectuales nacionales tuvieron un nuevo entusiasmo, dejaron de lado actitudes partidistas y viejos rencores para entregarse a una labor urgente: forjar la nacionalidad mexicana. Existían dos antiguas corrientes, hispanista y americano – europeizante, ambas estaban desprestigiadas, consecuentemente, ninguna era capaz de representar la nueva realidad del país, que había brotado de modo contundente de la revolución. Resultaba inútil proponerse que México sería otra vez una Nueva España, y era evidente que la gran cantidad de analfabetas no respondían a la corriente de desarrollo americano – europeizante.

El régimen delahuertista se encontró con una situación magisterial caótica, que a su vez era fiel reflejo del estado maltrecho del cual trataba de salir. Se trataba de lograr una opción a la municipalización educativa mas no se encontraba a corto plazo, lo cual era necesario. Rubén Vizcarra, regidor de Instrucción Pública, en junio de 1920 solicitó informes sobre la cantidad que debían los ayuntamientos a los docentes, sumaba \$87 000. Además les debían la tercer decena de mayo así como la primera de junio del mismo año. Por otro lado, los edificios escolares corrían peligro de derrumbarse, mostraban un aspecto decrepito y estaban en

³² Ernesto Meneses Morales, “El paréntesis de Adolfo de la Huerta y el inicio de la estabilización. La presidencia de Álvaro Obregón”, *op. cit.*, pp. 279 – 281. Para una descripción detallada del Ateneo de la Juventud, véase: Fernando Curiel, *La revuelta. Interpretación del Ateneo de la Juventud (1906-1929)*, México, UNAM, 2a ed., 1999, 467 pp. Para analizar algunas de las conferencias que tuvieron los ateneístas, véase: Antonio Caso, Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Carlos González Peña, José Escofet, José Vasconcelos, *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, Prólogo, notas y recopilación de apéndices Juan Hernández Luna, seguidos de anejo (sic) documental de Fernando Curiel Defossé, México, UNAM, 3a ed. revisada y aumentada, 2000, 509 pp.

³³ Claude Fell, “José Vasconcelos, rector de la Universidad de México”, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920 – 1925)*, México, UNAM, 1989, pp. 17 – 18.

completo abandono, se adeudaba en rentas para escuelas \$150 000. En la gran mayoría de estas, faltaban libros y enseres. Por su parte, el ayuntamiento de Tlalpan suspendía dos directores y 11 maestros por motivos económicos. Quedaron a merced de que el presidente del país tuviera benevolencia con ellos. El anterior panorama fue la herencia del funesto lapso educativo del gobierno carrancista.

En la educación nacional continuaba pesando la problemática de la supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Se concedía que la dependencia mencionada fue ilógica ya que no poseyó jurisdicción federal y que era pertinente y lógico, ante los apremiantes requerimientos presentes y futuros, que la constitución se reformara y se federalizara la educación. En esta forma se avanzaría en la fundación de la eficaz Secretaría de Instrucción Pública la cual nunca había existido. En septiembre de 1920, De la Huerta dio su informe a las Cámaras y mencionó que se analizaba el plan para federalizar la enseñanza.

Ocurrió un evento importante, las escuelas primarias y algunas otras, que hasta ese momento dependían del gobierno del Distrito (el cual comprendía los ayuntamientos foráneos como Tlalpan, Coyoacán, etc.) quedaron subordinados a la Universidad, dichos planteles fueron: las escuelas de Enseñanza Técnica y las Normales, el Internado Nacional, la Escuela Nacional Preparatoria, y la Dirección de Educación Pública, con anterioridad estaban subordinadas al Gobierno del Distrito, sin embargo, los planteles escolares de Instrucción Primaria que funcionaban en establecimientos correccionales y penales quedarían bajo la dirección del Gobierno del Distrito, tanto administrativa como económicamente, no obstante, el Departamento Universitario quedó a cargo de la Dirección Técnica de estas últimas escuelas. Los salarios de empleados y profesores y demás gastos que causen la totalidad de los planteles mencionados, a excepción de los últimos, serán por cuenta del Erario Federal.

Con las anteriores disposiciones se intentaban evitar los nada deseables atrasos o suspensiones en los pagos y también se aspiraba a que se asegurara la mejor atención académica a las escuelas por su dependencia universitaria.³⁴

Ahora mencionaremos su etapa como secretario de Educación Pública: el proyecto vasconceliano de creación de la SEP se organizaba en tres secciones: Bellas Artes, Bibliotecas y escolar.

³⁴ Ernesto Meneses, "El paréntesis de Adolfo de la Huerta y el inicio de la...", *op. cit.*, pp. 275 – 276.

El plan fue revisado por la Cámara de Diputados, la cual agregó, contra la opinión de Vasconcelos, la cruzada contra el analfabetismo y el Departamento de Cultura Indígena; este último fue especialmente molesto para José Vasconcelos.³⁵ Lauro G. Caloca se esforzó en la fundación del Departamento de Cultura Indígena; el mismo dijo al Presidente Álvaro Obregón que de no establecerse planteles escolares para campesinos, éstos serían defraudados, y habían sido los más aportadores para que la revolución tuviera éxito. El general Obregón le sugirió convencer de esto a Vasconcelos, quien no muy satisfecho terminó aceptando que en su proyecto se incluyera el Departamento de Incorporación Indígena y de Alfabetización (para enseñanza del medio rural en general). Con beneplácito fue acogida la idea por el Congreso de la Unión y, por iniciativa propia, incluyó el citado Departamento.³⁶

El llamado Departamento de Educación y Cultura Indígena tuvo como primer jefe al profesor Lauro G. Caloca. Pocos meses duró en el puesto; siendo relevado por el maestro Enrique Corona Morfín.³⁷ Luis Álvarez describió a Lauro G. Caloca como un tipo malhablado, pintoresco (no especificó el finado profesor Luis a qué se refería con esto); con ese lenguaje tan especial y ese carácter pintoresco se ganaba las simpatías de algunos y las antipatías de otros.³⁸ Lo anterior fue información adicional que creímos pertinente especificar debido a que el Ministro de educación fue influenciado por otras personas para agregar en su proyecto un Departamento que sería importante para el personaje de esta tesis.

Dentro del lapso vasconceliano, unas instituciones que influyeron fuertemente a Ramírez fueron las Misiones Culturales, de modo que procedamos a analizarlas:

Debido a que México era un país básicamente agrícola, la mayor parte de sus habitantes eran población rural ¿Cómo educarlos? El programa de docentes ambulantes fue la respuesta de Vasconcelos. Cientos de maestros partieron de la capital con un doble propósito, por un lado capacitar a los escasos docentes del campo para la labor de proporcionar el alfabeto a los campesinos, por otra parte, reclutar docentes honorarios que anhelaran ayudar.

³⁵ Isidro Castillo, “Capítulo XI. Creación de la Secretaría de Educación”, *México y su revolución...op. cit.*, pp. 244 – 245.

³⁶ Isidro Castillo, “XVIII. Creación de la Secretaría de Educación Pública”, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, t. 3, México, Gobierno del Estado de Michoacán, 1976, p. 164.

³⁷ Isidro Castillo, “Capítulo XI. Creación de la Secretaría de Educación”, *op. cit.*, p. 250. Más adelante profundizaremos sobre Enrique Corona.

³⁸ Victor Hugo Bolaños, “Con Luis Álvarez Barret”, entrevista personal, no menciona el lugar ni la duración de la misma, en *Historia de la educación en México en el siglo XX contada por sus protagonistas*, t. I, México, Educación, Ciencia y Cultura, 1982, pp. 27 - 28.

Los maestros que cuando se fundó la SEP (1921) se llamaban Misioneros, dependían del Departamento de Educación y Cultura Indígena. Los docentes misioneros localizaban poblaciones indias, analizaban sus requerimientos, su estado cultural; realizaban pláticas de propaganda en pro de la educación. Más adelante establecían un plantel escolar en esa población, escuela que respondía en su funcionamiento y organización, hasta donde era posible, a las aspiraciones y necesidades del sitio, teniendo por maestro a uno de los mejores habitantes del lugar, dicho docente era entrenado por el misionero de forma directa sobre la labor misma.

En esas escuelas enseñaban la lengua española, además de otros asuntos de carácter económico que además eran de provecho social. En este lapso que abarca 1921 y parte de 1922, todavía no se hablaba de comunidad. La mayor labor se respaldaba en el progreso en cuanto a expansión y en la instrucción. La enseñanza debía llegar al campesino y al indígena, seres abandonados y aislados. Todavía era la alfabetización lo que más interesaba. La auténtica educación de la revolución llegaría más tarde.

El hecho de que el misionero itinerante tuviera contacto con el ambiente rural, constituyó un nuevo punto de partida para la educación mexicana. El misionero no tardó en percatarse que era el representante único para la moderna civilización en la comunidad rural e indígena. Para anular la brecha entre lo citadino y lo rural, el misionero debía crear el puente. Tenía que ser, para todas las personas, todas las cosas.

Debía llevar al medio rural la auténtica noción de educación, las primeras letras, las herramientas, la destreza, la ciencia, la higiene, el derecho, la medicina, ya que todo faltaba en las comunidades rurales (la lengua española en muchos casos, el periódico, el maestro de obras, el agrónomo, el doctor, la biblioteca, el campo de juego, la escuela). El maestro misionero debía cuidar todas esas atenciones, debía hacerlo por sí mismo, con la imaginación, iniciativa, y empuje de que fuera capaz. De la SEP solo podía obtener poco apoyo. La secretaría se encontraba bastante lejana, además de que estaba ocupadísima realizando la infinidad de tareas reclamadas por el vasto proyecto del Ministro que pretendía abarcar la totalidad de manifestaciones de la cultura y la educación.

En breve disminuyeron los docentes ambulantes en la medida en que se incrementaba la cantidad de los rurales. Al poco tiempo resultó insuficiente la obra de los docentes ambulantes,

ya que se necesitaba que supieran de todo, y los ayudaron las Misiones Culturales,³⁹ las cuales fueron ideadas en 1923 por el entonces Oficial Mayor de la SEP, profesor Roberto Medellín.⁴⁰

La primer Misión Cultural contó con los maestros: Rafael Ramírez (el cual laboraba como inspector escolar en el DF, puesto que abandonó para alistarse, desde este momento primero, en la cruzada educativa que surgía), el doctor Ranulfo Bravo, Alfredo Tamayo, Fernando Galbiati, Rafael Rangel e Isaías Bárcenas. Quedaron distribuidas entre ellos las labores de curtiduría, jabonería, agricultura, música, educación física, salubridad y técnica educativa.⁴¹

José Vasconcelos, desde su puesto lanzó las llamadas Misiones Culturales.

Además de lo anterior realizó diversas actividades:

Respaldó a los muralistas primigenios, impulsó el arte popular, ordenó que se publicara gran cantidad de textos, estimuló la educación tecnológica, acciones todas que eran necesarias para la superación nacional. Pensaba que el pueblo sería redimido a través de la educación, y para esto era necesaria una labor coordinada del libro, el artista y el maestro.

Vasconcelos fue inspirado por un doble mesianismo, a saber: librar la cultura del obsoletismo de la clase media, admiradora de la ideología práctica sajona, y rescatar a la población de la barbarie, la cual la convertía en material moldeable de hacendados y tiranos.

Vasconcelos tuvo su momento cumbre como ideólogo de América Latina cuando editó, en 1925, *La raza cósmica*; fue en ese momento cuando su anticolonialismo juvenil se transformó en un objetivo trascendente.

Ernesto Meneses nos dice, citando a Blanco, que cuando Vasconcelos tenía treinta años, ya estaban desarrolladas las principales características de su personalidad. Representaba una mística y una generación superadas, como el mismo maderismo, antes que pudiera definirse y permanecer en obras sólidas. Si bien para esta época la mística liberal fue sustituida por la populista y los partidarios de Zapata, Villa y Carranza ocuparon el lugar de los antirreeleccionistas, José Vasconcelos permaneció fiel al maderismo y poco cambió sus postulados después de los 23 años. A pesar de todo, una vez designado secretario de Educación Pública, (12 de octubre de 1921) logró una labor en muchos sentidos admirable, teniendo una

³⁹ Cfr. Ernesto Meneses, “La obra de Vasconcelos se consolida”, *op. cit.*, p. 423; Isidro Castillo, “Capítulo XI. Creación de la Secretaría de...”, *op. cit.*, pp. 245 – 246; Francisco Larroyo, “La enseñanza rural”, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 19a ed., 1986, pp. 404 – 405.

⁴⁰ Cfr. Isidro Castillo, “Capítulo XI. Creación de la Secretaría de...”, *op. cit.*, p. 255; Francisco Larroyo, “La enseñanza...”, *op. cit.*, p. 405.

⁴¹ Isidro Castillo, “Capítulo XI. Creación de la Secretaría de...”, *op. cit.*, p. 255.

energía que era difícil que se obtuviera con ideas concebidas en un tiempo lejano. También nos dice que Vasconcelos fue un renovador que, se sentaba callada y quietamente ante una mesa de trabajo para idear sus programas e ir preparándolos.⁴²

Nosotros pensamos que tanto la mística como la generación trascendieron en algunos hombres, que además lograron obras sólidas, uno de ellos fue el Secretario de Educación del que estamos tratando. Respecto a la energía que difícilmente podría obtenerse con ideas concebidas en tiempo remoto, tampoco estamos de acuerdo, ya que también en tiempo de Madero hubo personas con grandes ideales y muchísima energía.

En algunos aspectos comentados en párrafos anteriores podemos notar la influencia que tuvo Vasconcelos en Ramírez ya que era jefe de éste y estaba fomentando la educación rural y la edición de textos, como ya vimos, para esta fecha don Rafael ya había escrito su primer libro, sin embargo, el hecho es que el ambiente era propicio para que continuara redactando textos; por otro lado, fue en el período de Vasconcelos como Secretario de Educación, cuando Ramírez descubrió su pasión por la educación rural al participar en la primer Misión Cultural, además de lo anterior, nuestro personaje coincidió con el Ministro de Educación en su concepto de redimir al pueblo mediante la educación.

Continuemos estudiando a José Vasconcelos: no fue únicamente funcionario de oficina, sino que obtuvo un conocimiento directo de la problemática nacional; fue el primer ministro que recorrió toda la nación, llegando a las zonas más desfavorecidas y dialogando con autoridades locales y con maestros de cada lugar.

Para su desempeño como secretario de Educación Pública en la SEP, se inspiró básicamente en tres fuentes:

- a) La labor que había desempeñado Justo Sierra, el cual sentó algunas estructuras, hasta cierto punto maltrechas después de la lucha revolucionaria, pero que en general soportaron muy bien el transcurso del tiempo. No siempre tuvo Sierra los recursos para realizar su política; al igual que Vasconcelos, aquél tuvo una panorámica global de la problemática mexicana, tanto cultural como educativa. Una fase decisiva fue marcada en 1889 por el llamado Congreso Nacional de Instrucción Pública.

⁴² Ernesto Meneses, “El paréntesis de Adolfo de la Huerta y el inicio de la...”, *op. cit.*, pp. 280 – 281.

- b) Según Vasconcelos, cualquier pedagogía implicaba la tesis acerca del destino, no sólo la ciencia de los objetos. En 1920 su ideología acerca de la cultura y la educación se encontraban marcadas de modo profundo por el debate contra el positivismo, que tuvo lugar en el llamado Ateneo de la Juventud (Vasconcelos había sido uno de sus pilares) desde 1909. No es de extrañar que uno de los primeros y más destacados ensayos vasconcelistas fuera la conferencia denominada Gabino Barreda y las ideas contemporáneas. Para un aparato que se basaba en la clasificación continua de las ciencias, José Vasconcelos opuso un ideal, una mística; su área de indagación eran la emoción y el alma, ya no la materia y la naturaleza como había acontecido durante varias décadas. Basándose principalmente en Schopenhauer, quien fuera el gran inspirador de la generación del Ateneo y, en segundo lugar, en Bergson, José Vasconcelos sugiere lograr los conocimientos básicos tomando métodos y vías de la literatura, del impulso vital, del arte y de la religión. Aún si con frecuencia insistió en la faceta de la educación que era necesariamente práctica, Vasconcelos edificó un nuevo aparato cultural y educativo desde 1920 – 1921, sobre la doctrina espiritualista, precisada, adquirida y expuesta en el llamado Ateneo de la Juventud.
- c) Se inspiró también en la reforma educativa soviética realizada desde 1918 e impulsada por Krupskaja y Lenin, así como por un par de propagandistas formidables como fueron Máximo Gorki y Anatoli Lunacharsky. Los rusos tuvieron iniciativas educativas y culturales con un fuerte eco en la prensa mundial desde 1918-1919. José Vasconcelos tomó de ellos la idea de que para que un aparato educativo fuera operante, tenía que contener total coherencia, partiendo del jardín de infantes hasta la universidad. De ellos también copió ciertas técnicas para la difusión cultural: el desarrollo y preservación del patrimonio nacional cultural. A este se integrarían los objetos culturales alógenos, la sistematización de la alfabetización, la multiplicación de bibliotecas, las ediciones de precio reducido y gran tiraje, la organización de festivales populares. Por el contrario, siempre rechazó que el sistema se politizara.. Las campañas para alfabetizar tuvieron lugar casi de modo simultáneo en los dos países.

Según Vasconcelos, las acciones realizadas en la cultura y la educación tenían que ir aparejadas por varios cambios generales en otros renglones de la vida mexicana:

- a) El desenvolvimiento educativo, más específicamente la educación rural, tenía que conllevar la intensificación de la reforma agraria.
- b) La apropiación de los grandes postulados de Francisco I. Madero, por los que México debía tener la política de regeneración y cohesión nacional. De acuerdo a Vasconcelos, el régimen obregonista era heredero directo de Madero
- c) La implantación de una nueva educación, la que debía considerar la evolución del devenir de México. Esto hizo que Vasconcelos trazara varios frescos históricos, en los cuales se cuestionaba el militarismo y el latifundismo, que, según él, eran los azotes básicos y permanentes del pueblo hispanoamericano y mexicano, además de la generalizada ignorancia así como de la violencia que tenía la vida política.
- d) El interés por construir, ya que pensaba que era necesario multiplicar edificios escolares.
- e) La necesidad de volver a formular normas que reglamentaran la formación docente, así como las condiciones para la inserción social de los maestros, volviendo a valorar su rol en los medios nacional y local. José Vasconcelos fue el propulsor de la que en la actualidad se llama capacitación permanente, a través de un par de iniciativas, la primera de éstas tendría pleno desarrollo durante el régimen de Calles: las Misiones Culturales y los cursos de invierno. Ambos sirvieron como modelo en gran parte de naciones de hispanoamérica
- f) La necesidad de hallar un modelo escolar que fuera más acorde con la realidad nacional y los requerimientos auténticos del pueblo. La llamada Escuela Racional, inspirada en las bases de Francisco Ferrer Guardia, anarquista español, fue propuesta por Yucatán; José Vasconcelos, al igual que Eulalia Guzmán y otros educadores, se adhirieron a la llamada Escuela Activa.
- g) La necesidad de integrar al país a las pauperizadas y marginadas comunidades indias. José Vasconcelos sugirió castellanizar al indio, aunque con algunos claros matices, presentes en las medidas dictadas por él, en 1923. De manera categórica rechazó la idea de reservación sugerida por algunos. Los motores y artesanos para lograr dicha integración serían los misioneros docentes, los que gracias a la política

vasconcelista, se multiplicaron desde 1922, al igual que las llamadas Casas del Pueblo, cuyas atribuciones designó con ayuda del maestro Enrique Corona, en esa misma época.

- h) Necesidad de impulsar la educación técnica y profesional, las que siempre relacionó con el desenvolvimiento socioeconómico mexicano. Fue durante su desempeño como secretario de Educación Pública cuando se desarrolló y estableció la enseñanza técnica de la mujer.
- i) El énfasis en la enseñanza técnica y primaria, más no por esto descuidó la universidad (aquí es donde encontró las mayores trabas: con Pedro Henríquez Ureña y Antonio Caso, la autonomía de la Universidad que Vasconcelos no tuvo disposición de otorgar; con Vicente Lombardo Toledano, la reforma de la preparatoria; con la CROM y las federaciones estudiantiles, la gestión de planteles superiores y secundarios).⁴³

En el análisis que acabamos de hacer, podemos observar más puntos de influencia de Vasconcelos en Ramírez: el conocimiento directo de la problemática nacional al recorrer toda la nación incluyendo las zonas más desfavorecidas, la sistematización de la alfabetización, la multiplicación de bibliotecas, las ediciones a precio reducido y gran tiraje, los festivales populares, la multiplicación de edificios escolares, la integración de los indígenas al país, la castellanización de los mismos. Este pensamiento de integración del indígena está fuertemente presente en don Rafael durante sus gestiones como funcionario de la enseñanza rural.

Analícemos ahora algunos aspectos de la ideología de Vasconcelos al frente de la SEP: Según la tendencia proveniente del positivismo spenceriano, sólo se debía educar y atender a los mejores, ya que eran los únicos que subsistían; no obstante, Vasconcelos invirtió esta idea y se preocupó por los 2/3 de los habitantes mexicanos, que se encontraban en grandes regiones desérticas, o en bosques de las montañas o en selvas tropicales.

Determinada su meta, Vasconcelos aplicó los recursos necesarios para alcanzarla, abocándose a la cruzada de docentes ambulantes, más adelante transformada en Misiones Culturales para campesinos, y a la campaña citadina para alfabetizar, para lo cual, llamó al sentimiento patrio y a la generosidad de adultos e infantes para que enseñaran a los

⁴³ Claude Fell, "Conclusión", *op. cit.*, pp. 661 – 664.

analfabetos. Actuó de forma similar a como habían trabajado los planteles escolares de los misioneros de la etapa colonial; el lugar de radiación y conservación de los aportes benéficos de la cultura de los campesinos fueron los centros culturales, tanto nocturnos como diurnos. Para esta labor llamó a los más generosos sentimientos de los mexicanos.

Don José no se conformó con esto, ya que, según él, no bastaba con que los ignorantes supieran leer y escribir; era menester que tomaran parte en las campañas para la ilustración, sacándolos de su barbarie, aprovechando sus habilidades y aptitudes, las cuales incrementarían su dignidad. Su objetivo era lograr la integración de millones de personas a la vida mexicana. En las ciudades, también se debían alimentar a los infantes que padecían desnutrición, causante de graves males en su desarrollo y crecimiento.

Ésta fue una tremenda campaña, planeada para ayudar al pueblo a ayudarse, con el objeto de que las personas sacaran provecho de sus capacidades, para su propio beneficio, de las habilidades que tenían y que habían desperdiciado hasta entonces.

Según Vasconcelos, la vida no sólo consistía en conservar la especie y satisfacer las necesidades biológicas. Implicaba la educación de habilidades que la librarán de la monotonía, la insulsez y el prosaísmo. Las artes proporcionaban profundidad y relieve a la vida. El funcionario tuvo presente que los mexicanos de la ciudad y del campo necesitaban el arte para cambiar sus vidas; de esta forma surgió la idea de llevar el arte al pueblo, la música, la escritura, la danza y la cerámica.

Este arte tenía como base temas nacionalistas, las subculturas mexicanas con la totalidad de sus tradiciones y costumbres pintorescas: los bailes, los trajes típicos, los diversos frutos, los variados tipos indígenas, los recursos naturales, el paisaje, etc. Para Vasconcelos no era suficiente la promoción de los indígenas, ya que los mexicanos tenían una grave falta de identidad nacional (de la cual don José había sido testigo en sus experiencias y estudios de la revolución). Se esforzó por crear una cultura mexicana (desenvolvimiento de los factores espirituales humanos) en contraste con la civilización (el dominio del ambiente material por parte del ser humano). Recuérdese que en contraste, durante el antiguo régimen, todo lo propio, las expresiones de lo mexicano, eran vistas con gran desprecio por la clase en el

poder e incluso, por muchos de los intelectuales. En ese sentido, la posición de Vasconcelos fue radical.

En la creación de la matriz cultural, Vasconcelos tuvo sitio de primer importancia. Incorporó al país a los oprimidos, rompiendo de esta manera, a través del arte, la tradición de sometimiento y exclusión. El orgullo por la raza era propuesto por la pintura mural que él impulsó.

Los indios no podían vivir en un país en que se les discriminaba y despreciaba Vasconcelos quiso poner de ejemplo imágenes ideales. Rescatar del abandono el esplendor de la cultura aborígen, enseñarles a Quetzalcóatl y proponerles que ellos eran eso.

Para crear la cultura mexicana, México debía aceptar y corregir sus anteriores fallas, esto es, no negar ni abandonar su pasado español. Según José, en los Estados Unidos Mexicanos el proceso de la historia había sido continuo aniquilamiento y cambio de culturas, no de evolución y crecimiento regular de un lapso a otro, la historia mexicana era la de un compuesto de razas que aún no estaban por completo combinadas. Nuestro país estaba influido por el spencerismo en sociología, el comtismo en filosofía y el romanticismo en literatura. Para entonces, México se encontraba distendido entre el gusto por lo estadounidense y lo francés. Sufría diversas influencias; en sociología del spencerismo, en filosofía del comtismo y en literatura del romanticismo. Vasconcelos trató de frenar el largo período de imitación; intentó alcanzar la segunda independencia, esto es, la independencia espiritual (según él, la primera había sido la independencia política).

No era posible que México tuviera una identidad propia sin alimentarse de sus propias fuentes, como por ejemplo, la herencia india con su arquitectura admirable (Uxmal, Chichén-Itzá, Palenque, Mitla, Monte Alván, Tula, Teotihuacan); los bordados de Chiapas, los frescos de Bonampak, las pinturas de jaguares en Teotihuacán, etc.

Por otro lado, el país debía retornar a su legado español, mas no a la tiranía y crueldad del encomendero, sino al respeto y generosidad que tuvieron sacerdotes y frailes, los cuales superaron el nivel intelectual y moral de los aborígenes, como fueron Juan de Salvatierra (¿ - 1717), Eusebio F. Kino (1644-1711), Francisco Javier Clavijero (1731-1787), Vasco de Quiroga (1470-1565), Pedro de Gante (¿ - 1572) y Toribio de Motolinía (1490-1569), entre otros.

España había proporcionado a México la tradición religiosa y civilizadora de la católica Roma, el derecho romano, el milagro judeo-cristiano, una cultura con raíces en el alma helénica y un lenguaje común. Dentro de su revaloración de la cultura latina, rescató de su pasado como militante del Ateneo de la Juventud el texto titulado: *Ariel*, escrito en 1900 por José Enrique Rodó. Esta obra fue calificada por los intelectuales humanistas como el evangelio de la esperanza para América Latina.

Ariel en el simbolismo shakesperiano representaba la facción alada y noble del espíritu, era el genio del aire, el imperio del sentimiento, de la razón, la espiritualidad para la cultura. El símbolo de América Latina era *Ariel*, mientras que Calibán encarnaba el materialismo burdo y representaba a Norteamérica. En tanto que, por América Latina se propagaba el arielismo, José Vasconcelos, Pedro Henríquez Ureña, Antonio Caso y Alfonso Reyes, todos pertenecientes al Ateneo de la Juventud, restauraban la literatura y la filosofía, proclamaban que se regresara a la herencia latina, y luchaban contra el dominio del positivismo, tanto spenceriano como comtiano.

Los ateneístas coincidían con Rodó, pero diferían en la aristocracia intelectual propuesta por él, ya que el grupo mexicano se proponía proporcionar cultura a las masas populares, tal y como comenzaron a hacerlo en la llamada Universidad Popular.

Para José Vasconcelos el tiempo para realizar grandes creaciones y construcciones para América Latina había llegado; solo los necios y los locos creían que podía improvisarse la cultura. Creía además que sólo tenía derecho a crear e inventar el que conocía la totalidad de su pasado y sabía coordinarlo con el presente a fin de hacer el futuro.

De acuerdo con Vasconcelos, la República Mexicana sólo tenía los vínculos de unión: el poder central, tiránico según su punto de vista, y la Iglesia; además, México estaba en extremo dividido en lo cultural, lingüístico, racial y geográfico, lo cual provocaba facciones y regionalismos. El secretario de la SEP estaba conciente de todo lo anterior y se propuso unificar y reconciliar estas agrupaciones sociales y étnicas mediante tres empresas:

- a) Reconciliación de la diversidad del país; Vasconcelos pensaba que a los aborígenes se los podrían ganar haciéndolos propietarios e incorporándolos en la cultura mexicana.
- b) Reforma del campo, educación para que existiera democracia mediante la metamorfosis de esclavos en dueños; Vasconcelos la sostuvo en su carta enviada a la juventud de Colombia y a Germán Arciniegas. Según don José, la civilización entre los latinoamericanos era destruída por la distribución inequitativa de la riqueza y los prejuicios sociales.
- c) Educación, entrenamiento para la democracia; transformar en ciudadanos a las masas, con el objeto que la escuela mirara la realidad nacional para encontrar inspiración en dicha realidad; no que el plantel escolar impusiera modelos extraños a lo que ocurría en el medio mexicano.

En corto tiempo, los artistas pintaron imágenes reales, no ideales. Así aparecieron la arquitectura y la pintura nacionalistas, mezcla de lo hispano y lo indígena. Con una gran

promoción de danzas, cantos y artesanías populares, el mismo pueblo se transformó en artista.

Al final, la elevación del indio, el culto a lo primigenio, que era la idea original, dio paso al objetivo de despertar la conciencia de grupo en la población y adentrarla en lo popular.

En estas labores, José Vasconcelos se mostró consistente con su ideología, pues pensaba que en las artes estaba la mejor manera para transmitir los valores culturales. La síntesis racial y cultural: libros, gimnasia, música, pintura. Por esta labor cultural merece un lugar en la historia de México, más que por sus textos, como *Indología o La raza cósmica*, productos de la errónea interpretación de la genética y de su imaginación. Con la reconciliación de las diversas facetas del país; con la asimilación de los personajes importantes, la historia, el paisaje, y la geografía de México se esculpió la identidad nacional (extensión del yo al grupo, ubicado más allá de la familia).

El mexicano era mestizo en lo cultural y/o racial, dado que proviene de un par de raíces diferentes: ibérica e indígena. Vasconcelos pensaba que los mexicanos no eran como los estadounidenses, ni éstos como los mexicanos y sostuvo que esta diferencia importaba para el adelanto mundial, ya que la composición de las diferentes actitudes de las masas creadoras sería capaz de fijar los cimientos para una cultura armoniosa e integral.

Pese a su labor fructífera y titánica, el 4 de julio de 1924, Vasconcelos renunció a su cargo como secretario de la SEP, en protesta de que el régimen no procediera en contra de los victimarios del senador Francisco Field Jurado.⁴⁴ También fue entonces cuando

⁴⁴ Ernesto Meneses Morales, *op. cit.*, pp. 280, 418 – 421. Francisco Field Jurado, senador por Campeche, se opuso al cumplimiento de los Tratados de Bucareli, y sostuvo que no firmaría dicho documento aunque lo asesinaran. A mediodía, el coronel Preve, quien ocuparía comisiones importantes durante el callismo, lo asesinó. Jurado había sido condiscípulo de Vasconcelos en el estado mencionado. Cfr. Ernesto Meneses Morales, “El paréntesis de Adolfo de la Huerta y el inicio de la...”, *ibid.*, p. 280; José Vasconcelos, “La represión en las cámaras”, *El desastre*, México, Trillas, 1998, pp. 238, 242; www.google.com.mx.

promovió su campaña para la gubernatura de Oaxaca, pero con un programa más que nada maderista. El resultado fue un rotundo fracaso.

Más adelante, por un tiempo breve fue escritor del periódico *El Universal*, para después exiliarse en forma voluntaria, viajando por Turquía, Portugal, Italia, Francia, España, Cuba, etc. Desde esas naciones mandó crónicas y artículos. De 1926 a 1928 impartió la cátedra de sociología en las Universidades de Chicago y California. Mientras tanto, en México se había consumado el crimen contra Obregón, lo cual catalizó varios conflictos políticos. Se resquebrajó la relativa unión de la tropa; ciertos generales tomaron las armas en contra del presidente Calles y por varios estados cundió la guerra cristera.

En este contexto, Vasconcelos decidió ingresar a la dinámica democrática que el general Plutarco prometió cuando Obregón fue asesinado – México ya no sería la nación de una sola persona sino que se transformaría en una patria de instituciones – se esforzó por aglutinar a las diferentes corrientes opositoras. Su campaña fue lucha sin tregua en contra de la embajada norteamericana, el Partido Nacional Revolucionario, la Confederación Regional Obrero Mexicana, el gobierno y el ejército. El vasconcelismo llegó a tornarse en sinónimo de locura contra la corrupción de siniestros poderes, en sinónimo de juventud y también de idealismo.

La campaña tuvo fracasos fuertes y éxitos rotundos; hubo gran cantidad de motines que dejaron heridos y hasta muertos.⁴⁵ Las ciudades recorridas por José fueron Nogales, Cananea, Hermosillo, Guaymas, Los Mochis, Mazatlán, Tepic, Guadalajara, Morelia, Toluca, Jalapa, Tlacotalpan, Orizaba, Córdoba, El Paso, Ciudad Juárez, Chihuahua, Parral, Jiménez, Torreón, Zacatecas, León, Querétaro, México, Izúcar, Iguala, Piedras

Negras, Nuevo Laredo, Monclova, Saltillo, Monterrey y Tampico. Más que una gira, parecía un plebiscito, razón por la que el gobierno cambió su actitud transformando su tolerancia inicial en una cadena de atentados contra José y sus seguidores; reuniones y manifestaciones fueron dispersas por el ejército y la policía, ametralladas por pistoleros.⁴⁶ El plan vasconcelista prometía el restablecimiento de la democracia, pagar la deuda del exterior, redención de la educación, legalidad y moralidad en el gobierno.

El fraude en las elecciones fue escandaloso. El PNR, en muchos lugares robó las urnas o impidió votar a los partidarios de Vasconcelos. De manera oficial, éste sólo obtuvo el 5% del total de votos, mientras que Pascual Ortiz Rubio, el candidato oficial, tuvo los demás.⁴⁷

Otra vez Vasconcelos marchó al exilio; debido a que tenía un gran sentimiento de amargura, utilizó el sarcasmo como escudo. Tomó parte en las intentonas que tuvieron grupos inconformes de dar inicio a otra rebelión. Hizo las paces con el general Calles, (quien había sido expulsado del país por Cárdenas en 1936), con quién planeó una conspiración que jamás se realizó.

Lázaro Cárdenas invitó a Vasconcelos a regresar a México, donde vivió a partir de 1939. Se reconcilió con la iglesia católica en 1940 y se consagró a escribir y a dirigir, primero jefaturó la Biblioteca Nacional y más tarde, la Biblioteca de México, la que transformó, en corto tiempo, en una de las mejores de la capital. Sostiene Meneses que

⁴⁵ Ernesto Meneses Morales, “El paréntesis de Adolfo de la Huerta y el inicio de la...”, *op. cit.*, pp. 280 – 281.

⁴⁶ Jean Meyer sostiene haber confirmado las aseveraciones de Vasconcelos, siguiéndole la pista en archivos tanto norteamericanos como franceses y mexicanos. Jean Meyer, “Prólogo”, José Vasconcelos, *El proconsulado*, México, Trillas, 1998, pp. 5, 12, 17.

⁴⁷ Ernesto Meneses Morales, “El paréntesis de Adolfo de la Huerta y el inicio de la...”, *op. cit.*, p. 281. Meyer afirma que sin duda Vasconcelos ganó las elecciones pero que el triunfo se lo dieron a su opositor, menciona una ligera diferencia en el resultado oficial de la votación 5.42% para José y 93.58% a Ortiz Rubio. Jean Meyer, “Prólogo”, *op. cit.*, pp. 17 – 18.

a partir de 1940, hasta que falleció, en 1959, don José solo fue un fantasma de lo que pudo haber llegado a ser y una sombra de lo que fue.

También afirma el padre Ernesto Meneses que algunos autores tacharon a José Vasconcelos de megalomanía pero que otros opinaron que era una de las opiniones más equivocadas sobre él. Según Meneses se confundió la avidez con la que José luchó por sus ideales y la forma con la que defendía sus acciones con el anhelo de poder y renombre. Poco le preocupaba su reputación, prueba de esto son tanto su autobiografía como el hecho de que mirara con desdén los reconocimientos alcanzados: el título como maestro de la juventud (1923), el nombramiento como miembro fundador del llamado Colegio Nacional (1946), además de varios doctorados honoris causa.

La campaña presidencial de Vasconcelos, divide su labor como escritor en dos períodos. El primero corresponde a los años veinte y en este lapso publicó: *Tratado de metafísica* (1929), *Indología* (1927), y *La raza cósmica* (1925). En el segundo, que va de 1929 a 1959, editó *Ulises Criollo* (1936), *La tormenta* (1937), *Todología o filosofía de la coordinación* (1952), *Lógica orgánica* (1945), *Manual de filosofía* (1940), *Historia del pensamiento filosófico* (1937), *Estética* (1935), *Ética* (1931), *Breve historia de México* (1936), *De Robinson a Odiseo* (1935), *La flama* (1956), *El proconsulado* (1939), *El desastre* (1938), además de gran cantidad de artículos.

Ulises criollo, *La tormenta*, *El desastre*, *El proconsulado*, *La flama*, son textos autobiográficos. *De Robinson a Odiseo* trata de la educación. *Ética*, *Estética*, *Historia del pensamiento filosófico*, *Manual de filosofía*, *Lógica orgánica*, *Todología o filosofía de la coordinación*; son libros filosóficos.⁴⁸

⁴⁸ Ernesto Meneses Morales, “El paréntesis de Adolfo de la Huerta y el inicio de la...”, *op. cit.*, pp. 281 – 282. Las obras completas de José Vasconcelos fueron publicadas en cuatro volúmenes en la Ciudad de México por

Vasconcelos fue maestro y escritor, político y místico, filósofo y abogado.⁴⁹

De estos últimos párrafos, otros puntos de influencia del Secretario de Educación en Ramírez, que podemos notar fueron: su preocupación por la mayor parte de mexicanos, los cuales se encontraban en el medio rural; su idea de que no era suficiente con que los ignorantes supieran leer y escribir, sino que tomaran parte en campañas de ilustración, quitándoles su barbarie, aprovechando sus aptitudes y habilidades, integrándolos a la vida nacional; ayudar al pueblo a ayudarse, a fin de que aprovechara sus potencialidades para beneficio propio; fomentar la identidad nacional; su admiración por los misioneros de la colonia en su forma de educar a los indígenas; ambos redactaron textos en forma abundante.

También encontramos puntos de diferencia con Ramírez: la admiración de don Rafael por el pragmatismo estadounidense; Vasconcelos pensaba que en las artes estaba la mejor manera para transmitir los valores culturales, la síntesis racial y cultural (libros, gimnasia, música, pintura), mientras que para Ramírez las artes eran importantes en el sentido de hacer amena la vida rural y de transmitir valores (como las campañas contra el alcohol, para plantar árboles, etc.), no eran un factor de primera importancia ni una síntesis cultural; la intención de José Vasconcelos de ser Presidente del país, cosa que Ramírez jamás intentó; otra diferencia es que Vasconcelos no estuvo preocupado toda

Libreros Mexicanos Unidos, v. 1, 1957, 1810 pp.; v. II, 1958, 1777 pp.; v. III, 1959, 1744 pp.; v. IV, 1961, 1723 pp. En *El desastre*, Vasconcelos narra su gestión en la SEP. Este libro se reeditó en 1998 en la Ciudad de México por Trillas. Luis González y González nos cita la clasificación de José Bravo Ugarte para los libros históricos de Vasconcelos, según Bravo existen cuatro tipos: de temática mexicana, de asuntos hispanoamericanos, autobiográficos y biográficos; incluye en el primer grupo: *Breve historia de México* (1937), *Aspects of Mexican Civilization* (lectures on the Harris foundation, 1926), *Los últimos cincuenta años* (1924), *La caída de Carranza: De la dictadura a la libertad* (s/f), parcialmente escrito por Vasconcelos y solo en parte es histórico; el texto de asuntos hispanoamericanos es *Bolivarismo y monroísmo* (1934); los autobiográficos: *La flama* (1959), *El proconsulado* (1939), *El desastre* (1938), *La tormenta* (1936), *Ulises criollo* (1935); biográficos: *Don Evaristo Madero: autobiografía de un patricio* (1958), *Hernán Cortés: creador de la nacionalidad* (1941), *Simón Bolívar* (1939). Luis González y González, "Prólogo", José Vasconcelos, *Breve historia de México*, México, Trillas, 1998, pp. 18 – 19.

su vida por la educación rural; los textos de don José no estaban dedicados de forma prioritaria para el medio rural.

A lo largo de la exposición de la vida y obra del fundador y primer ministro de la SEP hemos mencionado la influencia en Ramírez. Ciertamente es que el impulso que él proporcionó a la educación fue formidable, además de que la situación era propicia para ello. El lic. José fue un personaje polifacético y un líder nato además de ser jefe de Rafael, pensamos que de él tuvo un impacto importante tanto para su ideología como para su labor. Una diferencia que no comentamos fue el hecho de que Ramírez nunca estuvo tan politizado como el ex ministro de educación, antes de jubilarse, ya que, después de jubilado, Rafael escribió a favor de la paz mundial. Otro aspecto de similitud fue que Ramírez coincidió con Vasconcelos en que la enseñanza superior debía ser útil y no sólo un aspecto decorativo.

Existió también otro maestro que tuvo impacto en el pensamiento del personaje tema de esta tesis, dicho docente se apellidó Corona y no podemos pasar por alto sus aportaciones a la escuela rural.

Enrique Corona y su influencia en el pensamiento de Ramírez

Enrique Corona Morfín, nació en Colima, en Villa de Álvarez, el año de 1887, Falleció en 1977 en la Ciudad de México D. F. Hacia 1902 ingresó en el ejercicio docente, consagrándose con fervor a cumplir el apostolado que llevaba en su sangre. Años más tarde (1906) viajó al norte del país, donde ejerció su profesión en el Estado de Sonora, además ansiaba conocer nuevas concepciones educativas, así como otros planteles escolares.

En los estados del noroeste lo sorprendió la revolución, movimiento con el cual simpatizó debido a las tendencias de su ideología avanzada y libre. El motor de la lucha

⁴⁹ Ernesto Meneses Morales, "El paréntesis de Adolfo de la Huerta y el inicio de la...", *op. cit.*, p. 282.

armada en el noroeste era el general Álvaro Obregón, de origen sonoreño. Este militar conoció y apoyó la labor educativa del profesor Corona Morfín y, posteriormente, al llegar a la silla presidencial, lo llamó para que colaborara en su régimen, pues con enormes esfuerzos y pocos recursos intentaba lograr, la superación del pueblo.

Corona Morfín quien para entonces contaba con una abundante y fructífera experiencia, pues había dirigido varios sistemas educativos, entre ellos, el sistema escolar local de Sonora, acudió al llamado del presidente. Fue nombrado jefe del Departamento de Educación y Cultura Indígenas, en el que manifestó mejor los anhelos del movimiento de la revolución.

Según el profesor Fidel Delgado Casillas, a Enrique Corona se debe la creación de la llamada Casa del Pueblo⁵⁰ y según el propio Enrique Corona Morfín, al realizarse una junta de maestros misioneros, para explicar la forma de la enseñanza a fomentar, en oposición a la tradicional, uno de los participantes tuvo la iniciativa de que los centros culturales del aparato de educación y cultura indígena se denominaran Casas del Pueblo, lo cual no implicó un impertinente esnobismo, sino el hecho de que era conveniente sugerir un nombre que expresara el pensamiento básico de un plantel escolar relacionado de manera estrecha con la población y preocupado celosamente por superar sus límites tradicionales para buscar el ascenso de la comunidad.⁵¹ Sostiene Delgado Casillas que la creación de la Casa del Pueblo fue un cambio educativo mexicano cuando el gobierno organizó y desarrolló su ejemplar aparato rural dentro de los derroteros fundamentales implantados

⁵⁰ Fidel Delgado, “El hombre y el educador”, *Enrique Corona Morfín y la educación rural*, antología preparada por Benjamín Fuentes, México, SEP, 1986, pp. 11-13.

⁵¹ Enrique Corona, “La casa del pueblo, la escuela rural de la revolución”, *Enrique Corona Morfín y la educación...*, *ibid.*, p. 28.

por la citada escuela, que transformaron de modo natural y obligado, a la raíz de la educación rural de México.

Delgado Casillas también sostuvo que la aportación del profesor Corona fue original, que su labor no fue inspirada en adaptaciones, imitaciones, traducciones o transplantes de tesis, que la mayor parte de las veces no embonaban en la forma de ser de la población mexicana, ni solucionaban la problemática que esta poseía.

El profesor Corona fue un conocedor profundo de la vida rural y desde su juventud, sus preocupaciones y pensamiento estuvieron orientados a solucionar los problemas de los trabajadores y a otorgar todo tipo de satisfactores a los indios, así como a la población del medio rural, en esa época fuertemente indianizada.⁵²

Enrique Corona fue jefe de Rafael Ramírez, ya que las Misiones Culturales dependían de este departamento, además de lo anterior, también don Rafael fue un conocedor profundo de la vida rural y trató de proporcionar beneficios a los lugareños del campo.

Años más tarde, el gobierno mexicano decidió establecer en la Ciudad de México la Casa del Estudiante Indígena, y la SEP encargó a Enrique Corona Morfín la organización y dirección de la institución. Fue también inspector de Misiones Culturales (1942); por esa misma época representó a la SEP para formar la subcomisión mixta de estadounidenses y mexicanos, destinada a analizar la situación de la vida rural en Estados Unidos y en México. En sus conclusiones dicha representación fijó sus sugerencias para superar de modo integral ambas regiones.

Meses después, Corona fue nombrado Jefe del Departamento de Misiones Culturales, puesto en el que estuvo poco tiempo debido a que lo abandonó para encargarse de la

⁵² Fidel Delgado, *op. cit.*, pp. 13-17.

presidencia de la Comisión Nacional de Escalafón. En 1954 fue Director General de Educación Extraescolar.⁵³

Profundicemos en la Casa del Pueblo: En abril de 1923, José Vasconcelos, entonces Secretario de Educación Pública, firmó el documento redactado por Enrique Corona, titulado *Bases que norman el funcionamiento de la Casa del Pueblo*, el cual sostuvo, entre otras cosas, que los estudios, actividades y características de la Casa del Pueblo, serían las siguientes:

Las instituciones de cultura y educación que dependieran del Departamento de Educación y Cultura Indígena, en lo sucesivo se denominarían Casa del Pueblo, sujetándose en su funcionamiento a las bases que mencionaba el documento ya citado.

En la primer base, Corona sostuvo que consideraba que la educación no consistía en tener 40 o más adultos o infantes encerrados en un aula, manteniéndolos serios, inmóviles, e impidiéndoles toda manifestación de su personalidad. Para él la finalidad de la escuela no solo consistía en enseñar aritmética, escritura y lectura, ya que la alfabetización, de no estar aparejada con las indispensables mejoras sociales que redimieran a los indígenas, sólo sería un paliativo para sus desgracias y seguirían actuando como elementos mecánicos. Asimismo, sostenía que era urgente que fueran incorporados a la civilización, capacitándolos de modo adecuado a fin de que, en el futuro inmediato realizaran sus funciones como ciudadanos, como mexicanos y como hombres.

En la segunda base, Enrique Corona sostuvo que, debido a lo anterior, las escuelas dependientes del Departamento que el dirigía deberían ser auténticos lugares para educarse. Es decir, centros en los que se plasmara de manera íntegra el modo de ser y el carácter de la

⁵³ Enrique Corona, *Enrique Corona Morfín y la educación...*, *ibid.*, pp. 105-106, 149-150.

nueva generación y se modificaran los de la que había llegado a la madurez, eliminando o atenuando sus defectos o vicios y robusteciendo sus virtudes.

Los mismos estudiantes, ya fueran adultos o infantes, apoyarían en todas las ocupaciones de las casas, en el entendido que la Casa del Pueblo otorgaría alimentos y abrigo a los estudiantes más necesitados.

Base tercera; como mínimo una vez cada mes, los estudiantes, maestros y padres de familia, se reunirían y el docente desarrollaría temas relacionados con la historia o relataría cuentos. Se intercambiarían impresiones acerca de las mejoras que la comunidad necesitara, la superación de cultivos, la selección y procreación de animales domésticos, o se realizarían pláticas cívicas.

Base cuarta, debido a que, al inicio el régimen federal carecía de los recursos necesarios para el sostenimiento de las Casas del Pueblo, docentes y misioneros del medio rural, establecerían el apiario, dotarían los establos, formarían un gran gallinero, etc. apelando a la buena voluntad y benevolencia de los lugareños y a su amor a sus compatriotas, en particular, a los niños. El misionero despertaría en su comunidad el anhelo de ayuda a México para solucionar sus problemas, y también motivaría el espíritu de asociación y cooperación.

Cualquier apoyo brindado al plantel escolar debería darse en tal forma que anulara la idea de limosna, realizándose sólo por el deseo de contribuir para una labor santa y noble.

Respecto a las prácticas de trabajo, las bases sostienen, entre otras cosas, lo siguiente:

Base quinta, en la Casa del Pueblo se desarrollarían todas o algunas de las actividades siguientes, de acuerdo a la zona en donde cada una se encontrara ubicada:

Economía del hogar (para niñas). Surcido y remiendo, confección y corte de prendas de vestir muy sencillas, cocina; oficios como jabonería, curtiduría, barbería, carpintería, etc.;

actividades relacionadas con industrias locales, como fabricación de objetos de hule, palma, carrizo, tule, otate, mimbre, ixtle, barro, etc. También se incluían industrias agrícolas pequeñas, como por ejemplo, empaque de frutas y flores, envase de legumbres y frutas.

Leporicultura, sericicultura, avicultura, apicultura, cría de ganado cabrío y lanar, e incluso de ciertos ejemplares de vacuno y equino, Agrícolas. Plantación de árboles, exterminación de plagas, selección de semillas, cosechas, cultivos, siembras, injertos, abonos, etc. y Conocimiento de la naturaleza. Las excursiones, las industrias agrícolas pequeñas y las actividades agrícolas originarían pláticas, observaciones y prácticas acerca de:

- a) Sencillas conversaciones sobre los ojos, el oído, la nariz, la boca, el pelo, la piel, relacionados con la creación de hábitos de higiene personal.
- b) Observaciones y cuidado de plantas cultivadas en el plantel escolar o en campos cercanos.
- c) Anécdotas, observaciones y cuidado de animales que se conocieran de visu.
- d) Accidentes geográficos locales
- e) Influencia de la luna y el sol, la lluvia y las nubes.

No se olvidaron de la vida social. Las relaciones de la comunidad con La Casa del Pueblo se estrecharían a través de banquetes periódicos ofrecidos por la Casa o realizados con los lugareños, en la celebración de fiestas cívicas, patrióticas y familiares, desarrollando y fomentando el espíritu de cooperación y asociación entre los miembros de la escuela y entre los demás pobladores de la zona. Todo ello con la mira de que en un futuro próximo, el plantel escolar o La Casa del Pueblo tuviera la función de cooperativa de

distribución, consumo, producción y trabajo y que, con el tiempo, fuera autosuficiente, labrara la independencia de los maestros y tuviera una vida por completo desvinculada del erario nacional.

En el documento se menciona que en posterior circular se proporcionarían las instrucciones para organizar las cooperativas.

Base sexta. Simultánea a las pláticas mencionadas, se organizaría la obra de enseñanza rudimentaria y alfabetización. Para enseñar la lectura y la escritura en el primer grado, los maestros debían tratar que se hiciera al mismo tiempo, siguiendo la metodología que mejor conociera el docente. También indica que, en caso de ser necesario, podría enseñarse de manera sucesiva.

Para la enseñanza de la aritmética, en el segundo grado, entre otras cosas se especificaba, que los cálculos aritméticos que se realizaran en las Casas del Pueblo, deberían tener relación íntima con cuestiones y asuntos de la vida real.

Respecto a la enseñanza de la lengua nacional, para el segundo grado, entre otros puntos se señalaba, que se leerían fragmentos cortos de los periódicos que se pudieran adquirir en la localidad, propiciando entre los estudiantes, sencillas discusiones acerca de temas actuales.

También se especificaba que se realizarían ejercicios de composición, teniendo como temas los asuntos vinculados con sucesos notorios, de la localidad o de la Casa del Pueblo, temas de los que se percataran de modo claro los estudiantes.

Base séptima. Se visitarían las pequeñas industrias, las fábricas y aquellos lugares en que se manifestaran labores y medios de vida, teniendo conocimiento de visu sobre las cosas, o, al menos, ocurriendo a la intuición indirecta. De la mejor forma posible, se

emplearían los cinematógrafos como forma de propagar la cultura estética, social, industrial y agrícola de los estudiantes.

También se enfatizaría el desenvolvimiento de las costumbres higiénicas entre lugareños y alumnos y se organizarían equipos de deporte para realizar todo tipo de competencias atléticas y de juegos, cultivando los peculiares de cada zona.

En el anexo primero de las Bases, se señala que los docentes misioneros deberían tener cuidado de que las Casas del Pueblo se establecieran en zonas con porcentaje indígena superior al 60%.

El anexo cuarto de las Bases especifica, entre otras cosas, el objetivo principal que tuvo el Departamento de Educación y Cultura Indígenas, a saber: la incorporación de la masa indígena a la civilización.

En la misma circular se ordenó y recomendó a los maestros rurales y misioneros que, por ningún motivo se convirtieran en agentes de partidos políticos militantes, sino que realizaran su trabajo de modo que nadie se los obstaculizara, ya que de no desarrollar su labor en la forma indicada, implicaría que más adelante hubiera un atraso indebido para lograr las metas de la SEP.

En diciembre de 1923, Enrique Corona redactó las *Finalidades de la Casa del Pueblo*, ya que intentaba ordenar y puntualizar las tendencias y objetivos de la institución para un informe proporcionado a Vasconcelos. Dichas tendencias y objetivos quedaron en un capítulo especial, mismo que se publicó a su tiempo con el título ya mencionado.

De acuerdo con el documento *Finalidades de la Casa del Pueblo*, las finalidades de estas instituciones eran las siguientes:

1. *Morales*. La finalidad básica sería afirmar el nacionalismo.
Otra meta sería formar personas prácticas pero con ideales,

con iniciativa, libres, para que lograran forjar una vida placentera, tanto para ellos mismos como para los demás integrantes de la sociedad.

2. *Económicas.* Con menos esfuerzo, se debería incrementar la producción, hasta entonces lograda con dificultad máxima. Fomentar hábitos de cooperación y asociación.
3. *Sociales.* Se trataba de que el plantel escolar rural indígena fuera el producto de la cooperación de la totalidad de los lugareños, adultos o infantes, que fuera considerado por todos como completamente propio del lugar y que realizara sus labores tomando en cuenta, en todo momento los intereses colectivos. Que se impartieran ciertas enseñanzas y además agrupara a la totalidad de personas, que estableciera eslabones de solidaridad y capacitara para las luchas patrióticas y cívicas.
4. *Estéticas y físicas.* Formar personas que en su físico fueran vigorosas y fuertes, dulcificando su temperamento a través de expresiones artísticas.
5. *Intelectuales.* Debería otorgar los conocimientos generales conforme a los diferentes niveles de enseñanza, limitando la extensión de sus programas a fin de que la educación tuviera como consecuencia un reducido acervo de conocimientos pero muy bien asimilados, que capacitaran al estudiante para las diferentes labores de la vida, así como para una lucha por

la existencia más fácil. Sin dejar de lado el desarrollo armónico e integral del estudiante, perseguirá de manera firme la meta utilitaria en todas las asignaturas, de especial forma, a través de las prácticas domésticas, industriales o agrícolas típicas de la región.

El segundo inciso del documento *Finalidades de la Casa del Pueblo*, denominado Prácticas de trabajo sostenía, entre otras cosas, que de acuerdo a la zona en que se encontrara ubicado el plantel escolar, y en consonancia con los conocimientos generales logrados en los diferentes niveles de enseñanza y con la capacidad física y edad de los estudiantes, se desarrollarían y fomentarían algunas de las siguientes actividades: 1. Oficios e industrias de la región, 2. Industrias agrícolas pequeñas, 3. Tareas agrícolas, 4. Labores del hogar.

A continuación detallamos cada uno de los puntos:

1. Oficios e industrias de la región. Apoyo para la preparación y construcción del edificio de la llamada Casa del Pueblo. Peluquería, tejidos de algodón o lana, carpintería, jabonería, curtiduría, etc. Fabricación de objetos de hule, palma, tule, carrizo, oate, mimbre, ixtle, barro, etc.
2. Industrias agrícolas pequeñas. Empaque de frutas y flores, envase de legumbres y frutas, lechería, conservación de carnes, aprovechamiento de productos. Cría de algunos ejemplares de ganado

vacuno y equino, cría de ganado cabrío y lanar, cría de conejos, sericultura, avicultura, apicultura.

3. Tareas agrícolas. El jardín, huerto, o campo de cultivo, propiedad de la escuela, así como el jardín público. Plantación de árboles, exterminación de plagas, cosechas, cultivos, siembras, abonos, selección de semillas.
4. Labores del hogar. Sólo para niñas, remiendo, confección y corte de prendas de vestir muy sencillas, como enaguas, calzoncillos, camisas, vestidos de dormir, de casa, de niño, etc., prefiriendo al inicio que las estudiantes fueran capaces por si mismas de satisfacer sus necesidades más simples e inmediatas, postergando para que, en las Casas del Pueblo consolidadas y elementales así como en los cursos de extensión se les enseñara la confección discreta de algunos artículos que agregaran a su utilidad algo de adorno. Cocina: sopas de pollo, de pastas, de legumbres, etc., sencillos platillos típicos en que entraran diferentes tipos de carnes y de vegetales, evitando la excesiva utilización de condimentos.

En este mismo documento, Enrique Corona reportó que en las Casas del Pueblo, el mínimo de prácticas de trabajo que se realizaba, era el siguiente: ocupaciones del hogar, un oficio básico, una industria agrícola afín, labores agrícolas en el campo para cultivar, en el

ejido o intramuros. También asienta que los mismos estudiantes, adultos e infantes, apoyaban en todas las ocupaciones.

El tercer inciso del documento analizado (*Finalidades de la Casa del Pueblo*), se denominó Actividades sociales, económicas y de orden moral y, entre otras cosas, sostuvo que la totalidad de estudios, trabajos y actividades de las Casas del Pueblo deberían tener relación íntima con las cuestiones y asuntos de la vida del medio rural. También menciona que estaba prescrita la asociación de vecinos, alumnos y autoridades, para trabajar por la superación de la llamada Casa del Pueblo y proporcionarle animales, adecuado mobiliario, un buen edificio, etc. Se debería tender a transformarla en una cooperativa de distribución, producción y trabajo, con la meta de que, en un futuro, fuera autosuficiente, tuviera una vida desvinculada del erario nacional y forjara la independencia de sus docentes.

La Casa del Pueblo tuvo elementos de trabajo que eran puestos al servicio de los lugareños pobres. Corona reportó que se introdujeron formas laborales superiores y se apoyaba la introducción de maquinaria, entre esta estuvieron los molinos para nixtamal.

Se proyectó la formación de una Confederación Pro – Casa del Pueblo, compuesta por la totalidad de comités existentes en la región, para que actuara de manera conjunta en un momento dado.

De acuerdo con otra de sus normas, la Casa del Pueblo, a través de la totalidad de sus miembros así como de sus correspondientes docentes rurales, realizaría una campaña tenaz para erradicar la embriaguez y el vicio, laboraría ante lugareños y autoridades para apoyar la creación de canales o presas, vías telegráficas, telefónicas y postales, buenos caminos. Pugnaría para que los indígenas fueran protegidos mediante las adecuadas disposiciones en sus trabajos.

Lucharía para que no se diera la explotación del indígena por los enganchadores, chacharpas, tiendas de raya, vales o cualquier tipo de moneda de papel que trataran de emitir y hacer circular los dueños de fábricas y los hacendados. En pocas palabras, la Casa del Pueblo lucharía para que el indígena recibiera un trato justo, y para que se hicieran efectivos los preceptos y garantías constitucionales.

Los docentes rurales y misioneros deberían actuar con la ecuanimidad, mesura y prudencia necesarias y no convertirse en agitadores, ni portar entre sus banderas ideas de partidismo religioso o político. De hacerlo, se desvirtuaría completamente la obra de fraternidad y amor que trataba de realizar la llamada Casa del Pueblo, provocaría un retraso indebido en el logro de las metas del Departamento de Cultura Indígena, pues colocaría sobre el mismo una carga negativa, difícil de soportar.

El apartado e) Categorías de la Casa del pueblo del documento estudiado, planteaba que la Casa del Pueblo se había concebido en tres niveles: rudimentario, elemental y consolidado.

El primero tenía un programa de dos años y comprendía labores de tipo social, prácticas de trabajo, información e instrumentos de cultura, para iniciar a mestizos e indígenas atrasados en la cultura del momento.

Enrique Corona reportó que, por entonces, y tomando en cuenta que era urgente llevar hasta el más apartado lugar de la nación alguna luz en el sistema educativo, el Departamento se enfocó en la propagación de planteles escolares rudimentarios, los que se fundarían preferentemente en poblaciones en las que el porcentaje de indios rebasara el 60% de la totalidad.

De acuerdo con Corona los problemas de desarrollo de los planteles escolares, hacia niveles superiores se solucionaban conforme el aparato educativo se extendía y crecía el deseo por el saber.

Poco a poco se fue creando lo que en otros lugares y en similares situaciones se llamaba método de consolidación, el cual proponía la interdependencia entre planteles escolares ubicados en zonas con densidad de población mediana con pueblecillos que tenían escaso número de habitantes y auspicia su encadenamiento y coordinación. De manera que las escuelas con un solo docente y con programa rudimentario canalizaban la promoción y concurrencia de los alumnos a planteles escolares próximos, los que por su organización y situación central ofrecían niveles de educación superiores. Estos planteles escolares a su vez hacían que sus alumnos pasaran a escuelas con primaria completa de seis años.

Corona reportó que, en burro o a pié, por caminos de herraduras, travesías y veredas, infantes y adultos acudieron al sitio que era menester; afirmaba que los docentes jamás escatimaron esfuerzos para provocar buenos resultados, así como más altos patrones sociales, económicos y educativos entre la población rural.

La Casa del Pueblo elemental, abarcaba la educación rudimentaria más otros dos niveles íntimamente relacionados entre sí; insistía en practicar las labores generales relativas, en aprender de forma sistemática las asignaturas instrumentales con sentido funcional.⁵⁴ Cuando convenía, se particularizaba el conocimiento, sin olvidar la globalización de las diferentes labores propias de la escuela. Su meta era entender cada vez mejor la problemática social e individual, y canalizar a sus estudiantes a planteles más

⁵⁴ Aunque Enrique Corona Morfín no especificó que quería decir con materias instrumentales con sentido funcional, con seguridad se refería a lo que señala en una de las finalidades de la Casa del Pueblo: "...perseguir...el fin utilitario en todas las materias de enseñanza y de una manera especial, mediante las prácticas agrícolas, industriales o domésticas propias de la localidad." Enrique Corona, "II. La escuela rural

elevados, sin que en ningún momento se descuidara la meta de capacitar en la vida para la vida que, como vimos, fue una de sus aspiraciones vertebrales.

Enrique Corona solicitaba la fundación de la Casa del Pueblo Consolidada, con seis grados, proyectada para establecerse en zonas indígenas muy bien delimitadas, así como en sitios estratégicos, con personal que incluía un médico, docentes especialistas en labores agropecuarias, domésticas y oficios. También se educaba en actividades artísticas, así como en aquellas encaminadas a robustecer y conservar la salud comunal e individual.

En septiembre de 1923, el presidente Obregón informó al H. Congreso de la Unión que la concurrencia a las llamadas Casas del Pueblo era de 34 mil estudiantes y que estos planteles laboraban en regiones donde nunca había existido escuela alguna y a donde tampoco había llegado la labor de autoridades escolares.

Corona sostuvo que el aparato educativo que él dirigía, progresaba. Cuando terminaba el primer semestre del año 24, existían 50 mil estudiantes, en su gran mayoría indígenas, que asistían a 1, 023 escuelas. Hacia fines de 1924 ya había 65 mil alumnos en 1, 089 escuelas, que atendían 1,146 docentes e impulsaban 102 misioneros.⁵⁵

Pudiera parecer repetitivo lo que asentamos ya que el documento de Enrique Corona *Finalidades de la Casa del Pueblo* era muy parecido a las *Bases que norman el funcionamiento de las Casas del Pueblo*, sin embargo, aquel explica mejor algunos puntos que el segundo.

Existieron varias semejanzas entre Corona y Ramírez, éstas no eran casuales pues cuando don Rafael comenzó a trabajar en las Misiones Culturales, Corona era su jefe en el

de la revolución”, *Al servicio de la escuela popular*, México, SEP, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, 2a ed., 1963, pp. 43, 37.

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 36, 37, 38, 40-41, 42-44, 153-158, 160, 167-168.

Departamento de Cultura Indígena. Además de esto, las casas del pueblo existieron hasta 1929.

Con todo, entre el documento de Enrique Corona (*Bases que norman el funcionamiento de la Casa del Pueblo*), y la labor de Ramírez, cuando fue Jefe del Departamento de Escuelas rurales, existen algunas diferencias:

Para enseñar a leer y escribir en el primer grado, en el documento mencionado el maestro tenía libertad de seguir el método que mejor conociera mientras que don Rafael marcaba a los maestros la forma como debían enseñar; la Casa del Pueblo era más que nada para indígenas, mientras que la educación rural planteada por Ramírez era para indios y mestizos; la educación jefaturada por Ramírez era de manera prioritaria para adultos y de forma secundaria para niños, mientras que para Corona infantes y adultos eran importantes por igual; el objetivo principal del departamento era la incorporación, del indígena con el maestro Enrique y del mestizo e indígena con el profesor Rafael.

Las similitudes fueron: para dotar de material a las escuelas, motivaban la cooperación de los lugareños; intentaron la creación de cooperativas entre los lugareños; pretendían que la escuela llegara hasta los más apartados lugares del país; una de sus metas era la primaria de seis años; la Casa del Pueblo trataba de ser un plantel escolar relacionado estrechamente con la población y preocupado por superar sus límites para lograr la superación comunal; estaban en contra de proporcionar sólo alfabetización a los alumnos y trabajaban para que se proporcionara una educación integral; realización de campañas para erradicar el alcoholismo; laboraban para crear presas, caminos, vías telegráficas, etc.; fomentaban industrias y oficios típicos de la región así como las labores del hogar; procuraban evitar que los docentes se politizaran; fomentaban el nacionalismo.

Sin embargo, las coincidencias no se debían a que se copiaran las ideas, sino respondían a las necesidades del medio rural.

Una vez analizada la contribución de Corona, podemos concluir que Ramírez no estaba solo en su preocupación y entusiasmo por la escuela rural, acabamos de estudiar como Enrique Corona detalló en 1923 la función que tendría la educación para el medio rural en un documento firmado por Vasconcelos. De modo que los tres supieron de lo limitado de enseñar solo a leer y escribir.

Si bien existen similitudes entre Enrique Corona Morfín y Rafael Ramírez Castañeda, todavía tenemos que analizar otras influencias que tuvo nuestro personaje de tesis.

Influencia de Gamio

Otro impacto que recibió fue el de Manuel Gamio Martínez (1883 – 1960), el cual tuvo una formación impresionante: Realizó su educación primaria en los Colegios Fournier y Colón. Cursó el bachillerato en San Ildefonso, en la llamada Escuela Nacional Preparatoria, finalizándolo en 1903. Recién había iniciado sus estudios de ingeniería, los abandonó para irse a laborar en una finca rural propiedad de su familia, llamada Santo Domingo, situada en el límite de los Estados de Puebla, Veracruz y Oaxaca. Manuel convivió un par de años con peones y familias de filiación azteca, habitantes de ese lugar, lo cual le hizo posible tanto aprender su lengua como comprender y conocer su situación paupérrima de vida. De esta manera, comenzó a interesarse por la problemática social mexicana, más que nada por los problemas que atañían a los indígenas.

De 1906 a 1908 tomó cursos de antropología, etnología y arqueología, en el llamado Museo Nacional. A fines de 1908, realizó excavaciones en Zacatecas, obteniendo tales resultados que la arqueóloga estadounidense Zelia Nuttall se interesó en Gamio, obteniendo para él una beca en Nueva York, en la Columbia University. No obstante, Don Manuel la

rechazó, dado que tendría que abandonar el trabajo que tenía en el Museo Nacional, con cuya remuneración ayudaba a sus familiares, quienes habían perdido la totalidad de su fortuna, sin embargo, el señor Genaro García, director de la institución, le mantuvo sueldo y puesto mientras estudiaba, por lo que Gamio pudo aceptar el ofrecimiento.

En Columbia University estudió de 1909 a 1911. Dirigido por Franz Boas, tuvo un éxito tan notable, que cuando en 1910 el llamado Museum of American Indian preparó una expedición arqueológica rumbo a Ecuador, Gamio fue designado miembro de ésta. Cuando retornó a la Universidad de Columbia, en 1911, logró el título de maestro en artes. Más adelante, en otro viaje en 1921 a Nueva York, logró doctorarse en filosofía, y, años más tarde, Columbia University lo nombró Doctor Honoris Causa en Letras, en 1948.

Revista *Ethnos*

Gamio tuvo una desinteresada y apasionada preocupación por la antropología, así como por el problema indígena. Una prueba de ello fue que, en 1920, creó una revista llamada *Ethnos*, de la cual fue director y propietario. Dicha publicación tuvo las directrices siguientes:

Analizar los hechos que implicaba el desenvolvimiento anormal o normal de los grupos humanos, así como su mejoría consecuente. Dicho estudio tenía que realizarse conforme a los métodos y principios científicos establecidos por las disciplinas sociales: psicología, antropología, sociología, historia, etc.

La revista tendría la utilidad práctica de iniciar el interés público en la enorme proporción de mexicanos ignorados, pese a tener derecho a ser reconocidos y en esta forma poderlos impulsar de modo consciente para su superación social, debido a que era la única manera de incorporarlos en la vida mexicana, tanto en el aspecto productivo como en el socio - político.

La información proporcionada en la revista, no se limitaría a la disciplina científica del especialista, sino que, para llevar a cabo su vasto programa, resultaba indispensable la exposición sencilla y asequible para la población en general.

La revista *Ethnos* tuvo tres épocas: Primera, de abril de 1920 a marzo de 1921, constaba de 274 páginas sumando todos los números, 12 números y un tomo. Segunda, de noviembre de 1922 a abril del 23, sumando la totalidad de los números eran 182 páginas y dos números. Tercera, teniendo en total, considerando todos los números, 144 páginas, fueron cinco números; se publicó de enero a mayo de 1925.

Se dejó de publicar en forma definitiva en junio de 1925, al marcharse del país el director – propietario, debido a su renuncia a la Subsecretaría de Educación Pública.

Concepto Lingüista de Gamio

Don Manuel luchó por el surgimiento y afianzamiento de la nacionalidad mexicana. Para lograr lo anterior, hablaba de cinco factores indispensables.⁵⁶ De éstos, expondremos la unificación lingüística debido a que es un punto importante de contraste entre la obra de Ramírez y la de Gamio.

La homogeneidad del idioma se refería a tener un medio común de expresión y algunos jefes educativos de la época, por ejemplo Rafael Ramírez y Moisés Sáenz, trataban de castellanizar en forma directa a los aborígenes, incluso a veces utilizando métodos coercitivos para llegar a una incorporación más rápida a la sociedad mexicana.

⁵⁶ Juan Comas, “Estudio preliminar”, *Manuel Gamio. Antología*, México, UNAM, 1975, pp. VI-IX, XII-XIV, XV. Aunque Juan Comas no menciona cuáles son los factores, se refiere a: equilibrio económico, unificación lingüística, convergencia y fusión de manifestaciones culturales y fusión de razas. Justino Fernández, “Prólogo”, Manuel Gamio, *Forjando patria*, México, Porrúa, 2a ed., 1960, p. XII.

No obstante, Gamio tuvo la actitud contraria; en 1916 sostuvo que en una nacionalidad integrada y definida, la mayor parte de ciudadanos tenía que utilizar la lengua común, pudiendo contar también con lenguajes secundarios.

Por tal motivo, propuso que se postulara el bilingüismo para las masas indígenas, mediante el aprendizaje del español como segundo idioma, siendo el castellano, la lengua oficial mexicana.

Ni Gamio, ni los indigenistas y antropólogos seguidores de su ideología, en momento alguno lucharon por imponer de manera violenta el español, menos por extinguir los lenguajes aborígenes.

Manuel Gamio fue pionero de esta doctrina. Las lenguas indígenas regionales y lengua nacional son dos formas para comunicarse que son compatibles en la integración de los diferentes grupos sociales a la nacionalidad mexicana.⁵⁷

En este punto podemos mencionar algunas similitudes y diferencias entre Ramírez y Gamio. Comencemos con las primeras: se valieron de escritos para su labor; les preocupaba la incorporación a la vida nacional, de los grupos desfavorecidos, solo que Gamio se interesaba por los indígenas y a Ramírez le importaban tanto indios como mestizos.

Respecto a las diferencias, tenemos que Gamio se comenzó a interesar por la problemática social mexicana más que nada la concerniente a los indígenas más o menos a los veinte años, mientras que Ramírez lo comenzó a hacer en forma contundente hasta los treinta y ocho, interesándose tanto por mestizos como por indios; don Manuel defendía el bilingüismo como una de las formas de lograr la incorporación, mientras que el profesor Rafael estaba en contra de permitir a los aborígenes utilizar su lengua nativa y trataba de imponerles el español como único idioma; Gamio tuvo estudios universitarios y de

posgrado en Estados Unidos, nuestro personaje de tesis estudió para maestro de primaria después de concluir la primaria superior; Manuel Gamio era antropólogo y Rafael Ramírez era docente.

Concepto de educación integral en Manuel Gamio

Gamio cuestionó la creencia que con frecuencia se tenía acerca de que el engrandecimiento nacional y el bienestar del país dependían de que se alfabetizara a la totalidad de mexicanos. No estaba de acuerdo con que la educación pudiera tener estos resultados si no se acompañaba de factores complementarios, tales como el étnico, el económico, el político y otros.

También pensaba que los intentos de alfabetismo aislado hasta 1916 aplicados en México habían resultado insuficientes e ineficaces, casi inútiles debido a que no se atendía en forma simultánea a niveles educativos superiores, a los cuales estaba subordinado el desenvolvimiento de la educación básica.

Gamio sostuvo que a los compatriotas que difícilmente aprendieron a escribir y leer no les bastaba con ello para conseguir el bienestar que deseaban. También sostuvo que en algunas zonas del país existía bienestar, pero que éste era indiferente al alfabetismo. Para lograr una evolución cultural normal en un pueblo, era menester que al mismo tiempo se educaran todos los elementos constitutivos de la población, lo cual sólo se lograba estableciendo la educación integral, cosa realizada con éxito en Alemania y Francia, donde se había llegado a un alto grado evolutivo de las manifestaciones culturales.

El hecho de que la población mexicana en el aspecto racial fuera heterogénea, tuviera diferentes lenguas, aspiraciones y tendencias, habían hecho imposible la implantación de un

⁵⁷ Juan Comas, *op. cit.*, pp. XV – XVI, XVIII.

sistema educativo integral, de modo que se debía establecer en México la educación íntegra pero con sólido y previo conocimiento del pueblo en el cual se iba a establecer.

Don Manuel explicó que en México, se alfabetizaba al que no sabía leer y escribir abandonándosele después, por lo que no aprovechaba ese saber para lograr una vida mejor en los ámbitos material e intelectual. El hecho de saber leer y escribir no era de ayuda a los individuos para elevar sus ideas ni disminuir su hambre.

Según Gamio en la República Mexicana se formaban profesionistas quienes eran, en su mayoría, máquinas para hacer dinero, más no se forjaban investigadores que aportaran conocimiento científico original, el cual era base para el bienestar humano.

Las normales habían forjado docentes bajo las ideas de Froebel y Pestalozzi, sin embargo, estos maestros sólo habían podido emancipar en cuanto a lo material e intelectual a una pequeña cantidad de analfabetas, los cuales, dados sus antecedentes étnicos y el medio en que se desenvolvían, eran aptos para la educación tipo europeo. En cuanto al resto de los cerebros, permanecían bajo sombras solicitando con ahínco la educación más no sólo del tipo pedagógico europeo sino acorde a la situación del ambiente donde vivían y a sus antecedentes.

En nuestro país existían pocos docentes que formaban maestros normalistas. Respecto a los maestros de los profesionistas, éstos deberían ser de otra manera, porque en el lugar donde se formaban, esto es, facultades de altos estudios, todavía no existía marcha regular ni organización definitiva.

De modo que había que adoptar organizaciones nuevas, las cuales ayudarían a establecer una educación integral nacionalista. Algunas de estas orientaciones eran las siguientes:

- a) Incrementar en gran cantidad el presupuesto de la Universidad para que fueran de mayor competencia y en superior cantidad los

docentes que en el futuro forjarían a los maestros de maestros y docentes de profesionistas. Sobre todo urgía formar sociólogos, psicólogos, historiadores, biólogos y antropólogos, ya que sin su participación no se podía siquiera comenzar el establecimiento de la enseñanza integral.

- b) Se debían establecer centros para la investigación científica similares a los Institutos Carnegie, Rockefeller, Pasteur y otros, para que los hombres de estudio mexicanos se pudieran consagrar a las indagaciones a que estuvieran inclinados.
- c) Establecer en las normales nacionales, secciones donde se formaran especialmente docentes para poblaciones indígenas. Éstos deberían recibir, entre otras enseñanzas, las de competentes etnólogos, ya que éstos eran quienes por sustancia y esencia conocían la población indígena, aspiraciones y requerimientos de ésta.
- d) En todo el país y a toda costa, se debía fomentar una lectura utilitaria, práctica, amena, elemental y barata.

Según Gamio, cuando a lo dicho hasta hoy a favor de la educación integral, fueran aumentadas las sugerencias anteriores además de otras que sería largo enumerar, México tendría una evolución cultural que se desarrollaría de modo eficiente, paralelo y normal.⁵⁸

Ramírez también estaba a favor de la educación integral pero en forma más modesta, se refería a la educación del cuerpo, la mente y el arte.

La población del Valle de Teotihuacan

En 1917 se fundó la Dirección de Antropología, que dependía de la Secretaría de Agricultura y Fomento. Se fundó por considerar que para conocer a las familias aborígenes, en su idioma, civilización y tipo físico, la única manera era investigar de manera científica sus caracteres actuales y sus antecedentes coloniales y precoloniales. Manuel Gamio, fue el encargado de ella hasta 1925.

Uno de los trabajos más importantes realizados por esta Dirección fue la obra llamada *La población del Valle de Teotihuacan*, publicada en 1922. Dicha obra fue reconocida por estudiosos extranjeros y nacionales como el inicio de los estudios de corte integral, debido a que en ella se tomaron en cuenta tanto los tres períodos que tiene la citada población (prehispánico, colonial y actual), como su realidad bajo la óptica de las diferentes ciencias naturales y sociales además de la acción social e investigación en su productivo y necesario vínculo.⁵⁹

En Teotihuacan, la Dirección de Antropología implantó varias mejoras e innovaciones, algunas de las cuales fueron:

Mostrar a los lugareños cómo utilizar los barro regionales para fabricar fina cerámica. También se investigaron las tierras vegetales para que por ese conocimiento se facilitara que se superaran los cultivos.

En la zona no había estaciones meteorológicas, por lo que se instaló una.

Existía una aguda carencia económica, lo cual era una de las principales causantes de la situación miserable de los lugareños.

⁵⁸ Manuel Gamio, “La educación integral”, *Manuel Gamio. Antología, op. cit.*, pp. 91-94.

⁵⁹ Cfr. Juan Comas, “Estudio preliminar”, *ibid.*, p. XIX; Juan Comas, 2º pie de página al artículo de Manuel Gamio, “La Dirección de Antropología”, en *ibid.*, p. 36; Isidro Castillo, “Capítulo XVIII. Momentos culminantes de la revolución”, *México y su revolución..., op. cit.*, p. 413.

Debido a que la fuente de vida principal que éstos podían tener en la zona eran productos agrícolas, se investigó primero la situación de propiedad de bienes raíces y, al percatarse de que era indispensable proporcionar tierras, se hizo la propuesta a la Gran Comisión Nacional Agraria, a la Secretaría de Agricultura y Fomento y a la Comisión Local Agraria de Toluca.

Además de lo anterior, debido a que los pueblos lo solicitaron, se les apoyó para realizar censos agrarios así como para hacer solicitudes de tierras, ya que no podían hacerlo ellos por carecer de instrucción.

La Dirección de Antropología, con el objeto de hacer factible en forma inmediata esta dotación, sugirió la adquisición y dotación conforme a lo siguiente: a los hacendados se les pagarían las tierras a 20 años, se harían efectivos los réditos anuales que correspondieran a su valor, el cual se deduciría conforme al valor fiscal fijado por los mismos hacendados. El gobierno podría en cualquier momento amortizar.

Algunos pueblos se quejaron ante la Dirección de haber sido despojados de su agua por los terratenientes. En Atlatongo, por ejemplo, lo que se hizo fue analizar el asunto en los aspectos técnico e histórico. Al comprobar el despojo se informó a la llamada Secretaría de Agricultura y Fomento, más adelante se gestionó su restitución de agua, y por lo pronto, se logró que pudieran utilizar de manera provisional el agua contenida en el río de San Juan. Gamio esperaba que en fecha próxima la mencionada Secretaría en definitiva resolvería la situación a su favor.

Después de analizar los cultivos de la zona, se sugirieron técnicas adecuadas y de ejecución fácil con el objeto de superar cultivos e incrementar, intensificar y variar la producción ganadera y agrícola.

Además de lo anterior, se indicó la forma de hacer productivas e higienizar las industrias del maguey, sobre todo la de fibra y sus derivados, la cual tenía en la zona mucha importancia.

También, la Dirección hizo y repartió diferentes folletos dirigidos a dar a conocer sistemas prácticos para criar ganado y superar cultivos.

Se estableció un vivero en la zona arqueológica y se combatió la tala de árboles. Con esto último, se logró detener la tala en las calzadas, la cual era ordenada por autoridades poco escrupulosas e incultas.

La Dirección de Estudios Biológicos propuso maneras de que no se extinguieran animales de caza regionales.

Por iniciativa de la Dirección de Antropología se creó un camino que unía la zona arqueológica de Teotihuacan con la capital y se fundó la estación de ferrocarril llamada Pirámides.

Además, la citada Dirección construyó un puente para salvar la barranca interpuesta entre dos estaciones ferrocarrileras.

Ingenieros de esta jefatura mencionada dirigieron a los lugareños de la población denominada San Martín de las Pirámides, para que construyeran una carretera (la cual casi estaba terminada en 1922) de esta población a la zona arqueológica.

Esta misma jefatura vacunó a los lugareños de la zona contra la viruela, y realizó propaganda acerca del peligro de no inmunizarse.

También creó una escuela regional y ahí se enseñó a los infantes varios deportes, por ejemplo: carrera, salto, pelota; cómo utilizar los baños de la zona arqueológica, los cuales estaban disponibles para infantes, público en general y empleados de dicha zona. En esta escuela se proporcionaba pan y leche a los infantes, también se trataba de desarrollar

aptitudes industriales y artísticas en los infantes y se les explicaban los modernos métodos agrícolas, tratando de convencerlos de su conveniencia.

Otra mejora implantada fue que si un trabajador que laborara en la zona arqueológica, dependiente de la Dirección se emborrachaba con pulque, se despedía.

Además, el docente escolar, indicaba a los infantes qué inconvenientes tenía ingerir el pulque.

En caso de que el maíz elevara su costo de modo exagerado, ocasionando enfermedades, así como incremento en la mortalidad, se distribuía a menor precio que el que valía.

Dado que en la zona no había médicos cirujanos, en caso de que éstos se requirieran, la Dirección les mandaba sin demora a la Cruz Roja.

La Dirección fomentó la producción industrial de la zona entre los adultos. Se industrializó y modernizó la producción de cerámica.

Se hicieron varios proyectos para aconsejar un sistema de construcciones higiénicas, económicas y adecuadas al ambiente social de los lugareños y al geográfico regional.

Se copiaron texto y letra de cantos y música regionales para que compositores mexicanos pudieran aprovechar sus fundamentales temas modernizándolos como fuera adecuado.

Se implantó la apicultura conforme a modernos métodos.

Se comenzó a crear la industria sericícola.

Se estaba tratando de hacer en realidad comercial la producción de costales tejidos y cordeles de fibras de maguey.

Los lugareños habían conocido diferentes industrias a través del cinematógrafo.

Mediante diferentes métodos científicos, se observó, describió y clasificó a los caracteres zoológicos, botánicos, geológicos, climatéricos y orohidrográficos del suelo, así

como de los animales y plantas que crecían en el, también de las características psicológicas, sociológicas, etnográficas, antropológicas, etc., de sus habitantes.

Lo anterior ya proporcionaba un conocimiento más o menos satisfactorio, acerca del medio y la vida en el valle. No obstante, existían características que no se podían apreciar con los métodos anteriores, caracteres percibidos y expresados sólo a través de las diferentes modalidades del arte.

Para percibir el impacto poderoso del paisaje del valle ejercido hace mucho tiempo en los lugareños, los métodos citados con anterioridad o los medios mecánicos tales como la fotografía, no podían estimarlo.

Para lograrlo, se requería un pintor de amplia visión, técnica equilibrada, agudo criterio analista y con sensibilidad extrema, que viviera en el lugar durante el tiempo necesario para que, sin festinaciones ni prejuicios, se identificara con los templos coloniales, las tierras bajas, las montañas, el cielo, las ruinas milenarias, los míseros jacales. Que el pintor se hermanara y conviviera con el sujeto del valle, que al menos temporalmente hiciera suyos sus placeres, supersticiones, sus deleites, sus dolores, sus anhelos, sus costumbres. Toda su existencia. Lo anterior lo realizó el pintor Francisco Gotilla quien vivió en Teotihuacan varios meses. Lo mismo se había comenzado a hacer a partir de la visión del escultor.

Canciones y música regionales tuvieron atención especial, dado que eran la quinta esencia del sentir artístico popular, sentir que no se podía caracterizar con la escultura o la pintura. Las supersticiones, relaciones, leyendas, etc., además de su folclor, tenían aspectos sólo artísticos, en extremo interesantes. De modo que se realizó una minuciosa y amplia compilación de ellos.

Las conclusiones e investigaciones realizadas en Teotihuacan por Gamio, se dieron a conocer en forma pública en la exposición que tuvo por sede San Jacinto D. F., en un salón de la Dirección. En el Valle de Teotihuacan se estableció otra exposición.

Se estaba transcribiendo, a términos sencillos, la investigación realizada en Teotihuacan. se sintetizaron sobre todo los aspectos referidos a la superación de la población de forma inmediata con el objeto de distribuirlos con abundancia entre los lugareños. Esta labor se comenzó con el capitulado referente a mejoría de cultivos, irrigación, desarrollo físico, etc.

Qué se hizo para superar la educación

Se formuló y adaptó un programa educativo para la situación especial de la población. Este tuvo dos partes: a) educación para adultos, b) educación para infantes.

En cuanto a la educación para niños, fue creada una Escuela Regional, la cual era modelo para las escuelas del Valle. Se realizaron varias selecciones y ensayos hasta que ingresó un docente que por completo satisfacía la situación específica del ambiente escolar donde se encontraba. Este maestro había egresado de la Normal del plantel escolar de Rébsamen, que se encontraba en Jalapa. Era de raza indígena, sabía su ideología y con entusiasmo trabajaba por su redención dentro del área donde podía hacerlo. Era originario de Oaxaca, había nacido en una población rural, conocía industrias y cultivos agrícolas de modo práctico. Las labores de la escuela se realizaban en un número de horas reducido, a objeto de no cansar a los estudiantes y también para que pudieran realizar labores domésticas en sus hogares, ya que no podían evadirlas por la pobreza de sus progenitores.

Atención especial se dio al aseo personal, creando un baño y otorgando ropa a los infantes. A objeto de completar lo referente a educación física e higiénica, vacunaron a los niños de la escuela, haciéndoles ver que esto era necesario, y además se les enseñaron varios deportes.

El programa de la enseñanza impartida con textos, se hizo conforme a los métodos pedagógicos más satisfactorios, pero adaptados a la situación de los escolapios mestizos e indígenas del Valle. En algunas asignaturas, como geografía, se otorgó preferencia a aspectos políticos, físicos y regionales, para ampliar posteriormente la frontera de las enseñanzas.

Es posible que el aspecto educativo al cual se diera mayor atención, fuera enseñar a los infantes cómo aprovechar en cuanto a lo agrícola e industrial los recursos naturales existentes en la zona.

Poco a poco se trató de inculcarles lo que era humanidad, nacionalidad y patria, lo cual era indispensable, ya que tenían y habían tenido siempre una nebulosa comprensión de estos conceptos, empezando por patria, la cual era para la mayoría de los vecinos, los diferentes pueblos donde cada uno había nacido.

En cuanto a la educación de adultos, ésta comenzó con los empleados de la zona arqueológica. Fue muy difícil realizar con éxito esta labor. Asistieron con docilidad al plantel escolar regional en horas a ellos dedicadas. No obstante, hubo tres obstáculos que siempre entorpecieron que aprendieran todo lo que necesitaba algún esfuerzo mental: a) querían utilizar el tiempo de la escuela en faenas rurales o domésticas, b) tenían decadencia física dada su insuficiente alimentación y por otras causas, c) debido a sus labores diarias, tenían cansancio físico. Al comprender que de poco serviría a los empleados mencionados acudir al plantel escolar en tanto que no mejorara su situación económica, se eligieron las contadas personas que eran capaces de hacer por voluntad propia un aprendizaje fructífero, dejando que los demás no acudieran a la escuela, y se trató de utilizar otras formas para educarlos. Una de éstas, fue distribuirles folletos acerca de moral, higiene, métodos de

cultivo, industrias, etc., con objeto que, aquellos que estuvieran alfabetizados, transmitieran a los otros los conocimientos así adquiridos.

A los adultos también se les proporcionó enseñanza práctica de industrias.

Se comenzó la educación gráfica a través de exhibiciones cinematográficas gratis.

Para solucionar el difícil problema de la educación de adultos, todo lo posible se había realizado y se continuaba proporcionando cierta atención. Pero en primer lugar se ampliaría e intensificaría en la totalidad de sentidos la educación infantil, que tenía un criterio que podía ser modelado con éxito en prácticas e ideas de la moderna civilización, por estar libre de prejuicios.

Sugestiones hechas por la Dirección de Antropología

Algunas de las sugerencias que hizo la jefatura mencionada, fueron las siguientes:

Que en el Valle de Teotihuacan, leyes y constitución fueran revisadas con el objeto de que fuera benéfica, adecuada y eficiente su aplicación gubernamental, no sólo para la parte mínima de población formada por clases blancas con moderna cultura, sino también para agrupaciones indo – mestizas e indígenas, que eran la gran mayoría.

Se debían realizar dichas reformas previa observación e investigación científica de la totalidad de componentes sociales mexicanos. Según Gamio, ya había demostrado la experiencia que transformaciones realizadas de otra manera habían casi siempre causado desastrosos resultados.

Que se investigaran y establecieran las maneras de mejorar la administración de justicia en el Valle. Primero se organizarían defensorías de oficio para evitar los prejuicios injustificados que padecían todavía en esa época los que no tenían recursos.

Que los representantes regionales en las dos cámaras conocieran y analizaran la situación y requerimientos de los lugareños para que de modo efectivo influyeran para su superación.

Que sin demora se repartieran tierras en el Valle. También, que a la brevedad se realizaran obras de irrigación.

Que el salario mínimo se hiciera efectivo, éste debería hacer posible a los empleados subsistir de modo normal. Que se fijara en definitiva una jornada laboral de ocho horas, así como el pago de horas extra.

Con posterioridad a que a los lugareños se les distribuyeran tierras, reimplantar el comunismo rural o mutualismo (no bolchevismo), ya que, debido a sus antecedentes históricos, así como a algunos aspectos de su organización social contemporánea, quizá la explotación comunal de tierras daría buenos resultados: trabajos colectivos para irrigar, cosechas, labranza, adquisición colectiva de maquinaria para el campo, etc.

Que de manera periódica se enviaran médicos visitantes a objeto de que combatieran la excesiva mortandad regional, sobre todo de los infantes. Además, que se implantaran eficaces maneras para atacar la degeneración racial de los lugareños.

Fomentar en el Valle el mestizaje, ya que éste, de cierta manera entrañaría la superación cultural y económica de la población.

Dado que era excesiva la mortandad de niños, se debía investigar en forma científica si se tenía que regular o controlar la natalidad, en caso que no se pudiera combatir de otra manera.

En las municipalidades se debían realizar de modo puntual y eficaz anotaciones y registros para estadísticas y censos regionales, explicando de manera insistente a los pobladores la ventaja de hacerlo.

Lograr que el clero exigiera a sus devotos, certificados civiles de matrimonio, defunción, nacimiento, etc., previo a la celebración de la correspondiente ceremonia religiosa.

Que en la región se establecieran escuelas con orientación adecuada a la situación geográfica y a las condiciones de los medios social y racial. No adoptar los programas de la capital del país.

Editar y vender a precios módicos publicaciones de exposición sencilla referentes a explotación industrial de las materias primas, cría del ganado, mejoría de los cultivos, higiene, etc.

Luchar por la reducción de los pagos para usar el ferrocarril, la superación del servicio postal de entrega y reparto, la creación de una línea de teléfono hasta la capital. En esto último, los lugareños estaban dispuestos a cooperar.

Que se disminuyeran los impuestos federales sobre todo para pequeños propietarios y comerciantes.

El gobierno estatal eliminaría las atribuciones excesivas que respecto a municipios poseía, en cuanto a lo político y económico, siendo indispensable que dichos municipios fueran capaces de disfrutar rentas mayores para beneficio de la colectividad del lugar.

En ese tiempo, eran muy escasos sus recursos, ya que tenían obligación de entregar al gobierno del estado y al gobierno federal buen porcentaje de los impuestos.

Dado que la población del Valle era religiosa en forma predominante, se debía dedicar especial atención a este punto.

La iglesia católica en el Valle tenía una obra estancada, deficiente y retrógrada; no evolucionaba, de manera que su labor no era favorable para el desenvolvimiento del pueblo.

No existía ya el motivo político que hizo que en el siglo XVI los frailes convirtieran el catolicismo en mezcla de monoteísmo, politeísmo y animismo, cuyos ídolos todavía reinaban en los diferentes pueblos y los creyentes no concebían que pudieran sustituirlos otras imágenes, aunque representaran la misma virgen o el mismo santo.

Se debía ir poco a poco hacia la desmaterialización y abstracción de las imágenes, también, hacia la sensata modernización de los conceptos. De no ser así, existía el peligro de que pudiera ruidosamente desplomarse esta religión burda, y con esta, las tendencias espiritualistas que habían caracterizado siempre a los lugareños. Esto sería desastroso para ellos, debido a que no poseían cultura científica y no se podían apoyar en ésta cuando dejaran su religión.

Cuando una religión se ridiculizaba, estaba a un paso de ser vista con desprecio o indiferencia.

En el Valle, faltaba estética en las iglesias (en sus modernos decorados), también en imágenes y en cuadros murales. La falta de estética llegaba hasta lo chocarrero y ridículo. Cristos y santos poseían vestimenta teatral; además, vestían con frecuencia ropa femenina con tiras y listones bordados, también tenían cabelleras polvorosas y poseían coágulos de sangre profusos cubriendo la escultura desde la cabeza a los pies.

Debido a sus costumbres, en el siglo XVI, eran lógicas las imágenes sangrientas, pero, ya en la época de Gamio, las imágenes no embrazaban escudos, ni usaban plumas, ni alababan a Huitzilopochtli. En ese siglo, el culto a la sangre en los conquistadores estaba fresco y se halagaba su tradición estética y ética.

Debía tratarse de que decoraciones, imágenes, etc., tuvieran aspecto sencillo y bello a objeto de contentar el espíritu y halagar la vista.

Ya que el Valle pertenecía a la jurisdicción de la Mitra de México, se debía sugerir a ésta, que diera la orden a los párrocos para que anularan o disminuyeran las tarifas altas a que los habitantes estaban sujetos y con dificultad podían sobrevivir.

Para mantener el culto en la región, los magnates católicos mexicanos darían los fondos. También, según Gamio, el anticristiano e inútil lujo de la clerecía de las ciudades principales y de la capital así como de las ceremonias, se moderaría.

Combatir por la competencia y el ejemplo, la relajación del clero de la zona. Se debía incrementar el porcentaje insignificante que en ese tiempo existía de clérigos conscientes de su misión apostólica.

Se debían establecer otros credos religiosos. Que se organizaran asociaciones cívicas y logias masónicas regionales, y que prensa y lugareños hicieran pública la mala actuación del clero corrupto.

Según Gamio, al realizarse esto, seguramente la iglesia se moralizaría y aportaría en lo que le correspondía, para hacer felices en lo espiritual a los lugareños, quienes habían cifrado su dicha ultraterrenal y terrenal en sus templos.

La prensa podría realizar una importante labor a favor de los teotihuacanos, los periódicos ciudadanos podrían realizar dos o una edición por mes a bajo costo, tratando que llegara a regiones similares en el país y a Teotihuacan.

Aquí se tratarían, de manera sencilla, temas de interés para los lugareños.

De esta manera, se podría comunicar de forma intelectual a los lugareños con el mundo exterior, además de que se les formaría el hábito de leer, en ese entonces inexistente, debido a la imposibilidad de poseer impresos a precio reducido. Gamio concluyó esta parte

diciendo que la Dirección de Antropología, tomaría como realizadas sus metas si las entidades particulares y oficiales ya mencionadas, realizaban lo sugerido.⁶⁰

Una diferencia importante entre Ramírez y Gamio, respecto a la educación, consiste en que para el primero lo principal era la educación de adultos, otra consiste en que el plantel escolar era el centro de la comunidad, en cuanto a esto último, don Manuel está manifestando su formación de antropólogo y don Rafael su visión de maestro. También referente a lo educativo, fueron puntos de coincidencia: enseñar a aprovechar en cuanto a lo agrícola e industrial los recursos de la zona; percatarse que un docente y una escuela rural diferían en extremo de uno urbano.

Por otro lado, coincidieron en que pretendían que publicaciones a bajo costo, donde se abordaran de modo sencillo temas que interesaran a los lugareños, llegaran a regiones rurales y apartadas

Cese como Subsecretario de Educación Pública.

Cuando el general Calles tomó posesión de su puesto como presidente mexicano, el primero de diciembre de 1924, designó a Gamio como Subsecretario de Educación Pública y a Puig Casauranc como Secretario.

Gamio, en 1916, había expresado su concepto sobre cómo debían ser políticos y política desde la revolución de 1910, fustigando con energía a los politiquillos y politicastros del tiempo porfirista.

El Doctor Manuel no era afecto a ocuparse de cargos políticos, sin embargo, se vio obligado a aceptar , teniendo que renunciar a su puesto como Director de Antropología por él ocupado con tanto éxito durante siete años.

⁶⁰ Manuel Gamio, *Introducción, síntesis y conclusiones de la obra La población del Valle de Teotihuacán*, México, SEP, 1922, pp. LXXXVII-LXXXIX, XC-XCIX.

Desde el principio ocurrieron pugnas e incomprensiones entre él y Puig Casauranc, debido a que Gamio no aceptó ocultar ni amparar, además de denunciar de manera pública, fraudes y otros ilegales manejos de fondos efectuados al comprar muebles, libros, etc., con recargos enormes sobre los precios normales.

Aunque al principio el general Calles prestó atención a las quejas de Manuel, quien quedó como jefe de la SEP, dado que el señor Puig se ausentó por un par de meses, tiempo en el cual, Gamio pudo indagar muchas irregularidades, no se solucionó la situación, no obstante que Calles ratificó su confianza en Gamio en una carta con fecha 14 de mayo de 1925.

Desde finales de mayo, hasta el ocho de junio, la prensa publicó información amplia donde don Manuel establecía con documentos que en la SEP había erogaciones y que con éstas, aunque no se había realizado dicho delito, ya que la contraloría lo había evitado se trataba de defraudar al erario. También aclaraba Gamio que había otras erogaciones donde el erario había sido defraudado y que la contraloría no se percató de estas, sino hasta después de haberse realizado.

Por su parte, la prensa, específicamente *Excelsior*, sostenía que la actitud de Manuel era de grave indisciplina, la cual no debería haber trascendido al conocimiento público. Sostuvo que Gamio había desempeñado un rol que correspondía únicamente al llamado contralor general de la nación.

Terminó el escándalo en junio cinco de 1925, al destituirlo Calles como Subsecretario.

El general Plutarco sostuvo que entre funcionarios dirigentes de una Secretaría de Estado, era incorrecto que hubiera diferencias de criterio en la resolución de los asuntos de ésta, y que Gamio de manera pública había hecho infundadas imputaciones contra Puig Casauranc.

Calles sostuvo que por lo anterior, acordó separarlo de su puesto en la SEP. También le agradeció su colaboración en dicho puesto para el gobierno mexicano.

Por su parte, el Dr. Gamio declaró a la prensa que su cese como Subsecretario de Educación Pública lo había provocado con insistencia, y que era muy satisfactorio para él, ya que así creía aportar, en mínima parte conforme a sus posibilidades, a rectificar valores morales de la administración pública.

También creía dignificar a sus compañeros, quienes vivían al igual que él, sujetos sin esperanza al servilismo oficial, debido a la tradición.

Aclaró Gamio que con la anterior declaración terminaba con el incidente de su cese.

Según Juan Comas, Gamio salió de la Subsecretaría debido a su moralidad insobornable y su integérrimo carácter. Esto ocurrió seis meses después de ser designado.

Gamio arribó a Estados Unidos en junio, ahí trabajó primero con la llamada American Archaeological Society of Washington la cual lo envió a Guatemala, para hacer investigación arqueológica y etnográfica. Más adelante, analizó la inmigración mexicana en Estados Unidos, investigación que dependía del Social Science Research Council, en combinación con el gobierno de México. Esto último ocurrió en 1927, y sus estudios fueron publicadas en 1931, en The University of Chicago Press.

Juan Comas sostuvo que, en el conflicto que tuvo Gamio en la SEP, en 1925, tanto la publicidad que al caso dio, como su exilio voluntario de muchos años en condiciones económicas difíciles, probaban que conservó sus principios, y que eligió dejar puestos altos en el gobierno, en el momento de considerarlos incompatibles con su ética.

También menciona Comas, que salir de la política militante permitió a Gamio consagrarse, con exclusividad, a partir de entonces, a labores científicas. Lo cual aconteció

en un lapso histórico en que más falta hacían en los puestos clave gubernamentales, personas con la capacidad y honestidad de Manuel Gamio.⁶¹

Nosotros pensamos que su salida más bien se pudo deber a su pasión por la investigación y a que ya no estaba realizando lo que él quería, de modo que hacer que lo despidieran era una buena excusa para regresar a Norteamérica.

Por otro lado, el hecho de que don Manuel pretendiera reformas profundas para beneficio de las masas, cambios que afectaban la propiedad de la tierra e involucraba a políticos tal vez sea la causa de que sus sugerencias no se adoptaran, a diferencia de lo realizado por Ramírez más adelante, quien efectuó cambios más moderados y aceptables para el gobierno.

Cuando Gamio regresó de Norteamérica aceptó, a partir de 1929, puestos no siempre acordes a sus intereses, debido a problemas económicos, hasta que en 1942 se le nombró director del Instituto Indigenista Interamericano, recién fundado y con sede en México, el lapso reglamentario para ocupar dicho cargo era de seis años, de modo que fue reelegido en dos ocasiones y ocupó dicho puesto hasta su muerte (1960). De 1929 a 1934 parte de sus investigaciones fueron en el ramo educativo, precisando, en la Escuela Regional y Campesina de El Mexe, sin embargo, al parecer ya no tuvo el impacto anterior a su salida de la Subsecretaría de Educación Pública.⁶²

A nosotros en lo particular nos ha admirado tanto la formación de Manuel Gamio, como las realizaciones que tuvo en Teotihuacan.

⁶¹ Juan Comas, "Estudio preliminar", *op. cit.*, pp. XXXIII, XXXIX, XL-XLI.

⁶² Juan Comas, *Manuel Gamio. Antología*, pp. V-XLIV, 164-176.

A lo largo de la exposición sobre vida y obra de Gamio hemos señalado similitudes y diferencias con Ramírez de modo que ha quedado claro como fue una de las influencias para su obra, a continuación analizaremos un influjo que no fue mexicano.

Influencia de Dewey

Un personaje extranjero que tuvo fuerte influencia en México en ese tiempo fue John Dewey, de modo que no podemos pasar por alto su impacto en Ramírez.

Dewey nació en Burlington (Vermont) en octubre 20 de 1859,⁶³ estudió en Estados Unidos hasta doctorarse en la Universidad de John Hopkins. En filosofía, en dicha escuela tuvo contacto con la enseñanza de Charles Peirce y de Stanley Hall. George S. Morris (1840-1889) fue su docente preferido, tal vez no tan importante como los dos anteriores, pero con mérito notorio. Morris indujo a John Dewey en el análisis de George Wilhelm Friedrich Hegel (1770 - 1831), quien pertenecía al idealismo platónico. Según Hegel, la materia es ilusoria y lo único real es la mente. En el espíritu está basado el universo y la vida humana es eterna lucha hacia la mente inmutable y universal de Dios. Dewey, hegeliano convencido, tiempo después adoptó el pragmatismo, ya que igual que su maestro, no toleraba dualismos. Le apasionaba unificar ideologías aparentemente irreconciliables. Le parecía que la clave para desentrañar y unificar los enigmas del universo, era el pragmatismo, con sus categorías del pensamiento extrapolado de la biología, unidas a su énfasis en la metodología científica. También se le antojaba una extensión natural de sus experiencias tempranas sobre la resolución de problemas.

John Dewey salió de Baltimore y ganó una plaza como maestro en Chicago en 1892. En su ideología influyó de manera profunda el hecho de que en esos años Estados Unidos

⁶³ Antonio Molero Pintado, María del Mar del Pozo Andrés, "Introducción crítica", *Antología sociopedagógica de John Dewey*, Madrid, Colección clásicos CEPE # 9, p. 12.

todavía era una nación con fronteras en desarrollo. Norteamérica se veía como un país que se convertiría en una de las mayores potencias industriales del planeta.

Un país como el descrito, más que sabios requería personas prácticas, con habilidad para realizar varias labores: organizar un municipio, publicar un periódico, poner a trabajar un ferrocarril, fundar tanto la pequeña como la gran industria, criar ganado y cultivar la tierra. Para un pueblo de esta naturaleza, la persona idónea era la enérgica, exploradora, segura de sí misma, con aptitud para hacer frente sin titubear, a la problemática apremiante de cuya resolución se derivaba la supervivencia de la nación. Este tipo de sociedad joven repele cualquier reclamación que no se funde en la habilidad y el mérito; enfatiza con vigor la independencia, la individualidad, las empresas.

La ideología mencionada se manifestó en la totalidad de la obra de Dewey; colocó por encima de todo a la persona democrática, héroe de la sociedad estadounidense, en la decimonovena centuria y a la persona común de la época actual.

Para el profesor John, la función de la educación era formar a la persona ciudadina demócrata, al hombre moderno; la función educativa no era crear al caballero, al letrado, o al gobernador aristocrático.

En 1894, Dewey abrió en Chicago un plantel escolar, junto con su esposa y ciertos vecinos. Esta fue la Escuela Experimental de la Universidad de Chicago, y tenía por objetivos: la educación de niños de ambos sexos con edades entre 4 y 14 años, y, sobre todo, la comprobación de las teorías educativas y filosóficas de Dewey. Sus coetáneos contemplaban con horror y escándalo que de escuela solamente tenía el nombre: en el lugar se escuchaba el constante bullicio de los infantes con interés en lo que estaban realizando y se veía gran actividad; en ninguna parte se contemplaba el silencio tétrico y la frialdad de la escuela tradicional. El docente no tenía un lugar fijo. De manera constante iba y venía,

prestando atención, en todas partes a los comentarios y a las preguntas, aconsejando allá, preguntando aquí, mezclándose con los infantes. Había un lugar para trabajar, lleno de infantes, unos en grupo, otros a solas; éstos realizaban una junta, aquellos pintaban unas tablas, los de allá martillaban ruidosamente, los de acá ostentaban papel y lápiz, los de acullá se inquirían acerca de los libros. No existía lista de materias ni plan de estudios que debieran dominar los niños. No se exigía la rutina de recitar. El maestro no tenía regla, ni campana, ni pupitre. La escuela carecía de filas de sillas y bancas alineadas con cuidado.

La escuela experimental trabajaba alrededor de 3 aspectos básicos: el telar, la cocina y el taller, esto es, la labor con herramientas y madera. Niños y niñas practicaban las 3. Una clase trataba de indagar cómo inventó la tela el ser humano; se proporcionaba a los infantes los materiales adecuados: lana, algodón y lino, que deberían analizar para después crear telas con alguno de éstos. El estudio de las telas los hacía determinar por qué mucho antes se utilizó la lana que el algodón, a saber: las fibras de lana se adherían unas a otras, resistían más que las del algodón; las fibras de éste, medían un décimo de lo que medían las de lana y se separaban de las semillas con dificultad; las fibras de lana se hilaban con mayor facilidad.

El docente apoyaba a los alumnos con sugerencias y preguntas y éstos indagaban cómo podían tejer la tela. Los chicos, al principio, sólo sacaban pelo a las tiras, esto es, reinventaban la primer forma de cardar lana; experiencia tras experiencia al fin llegaban al moderno telar de esa época. Al mismo tiempo, aprendían varias ciencias, artes e historia. Respecto a esto último, analizaban el impacto de las diferentes invenciones humanas. Se podía resumir la historia de la totalidad de la humanidad en el desarrollo de la lana, del algodón y del lino, esto es, las telas utilizadas en esa época. Las ciencias trataban del análisis de las fibras, las leyes de física utilizadas en las máquinas para la producción, los

grandes lugares de fabricación y distribución, la situación ambiental y geográfica en la cual se desarrollaban los materiales en bruto. En el cuidado con que se creaba el aparato para cardar, se incluía el arte.

Esto que se realizaba con las telas podía hacerse con cualquier tipo de materiales procesados. De esta manera, el infante incrementaba su iniciativa y al mismo tiempo respondía a su curiosidad acerca de los inventos. Se le proporcionaba el cimiento para estudios futuros y la motivación para aprender.

De igual forma ocurría en la habilidad para cocinar, aquí intervenía buena parte de geografía relacionada con la labor teórica de tejer y coser, principios de carpintería y geometría y buen número de principios químicos en relación con cocinar. John Dewey fragmentó en 3 lapsos la vida escolar elemental: de 4 a 8 años el período de juego, de 8 a 12, lapso de atención espontánea; de 12 en adelante, atención refleja.

El impacto de la Escuela Experimental fue nulo en la educación estadounidense, ya que estaba muy alejada de las costumbres familiares, por lo que no se entendía. Incluso tuvo poco aprecio entre los educadores profesionales; fue tildada por los críticos de consentir a los infantes, de no enseñarles lo básico, de hacer que la autoridad fuera despreciada por los niños. Peor aún, sospechaban que Dewey anulaba de manera sutil la creencia en Dios. Entonces Dewey escribió un texto: *La escuela y la sociedad*, publicado en 1899. Libro escrito en forma abstracta y dura, obra difusa que tuvo pocos lectores y no convenció a nadie. En 1903 se clausuró la escuela laboratorio y, en 1904, Dewey marchó a Nueva York a la Universidad de Columbia a objeto de enseñar filosofía. Impartió esa materia cerca de una decena de años. Durante este lapso, en ocasiones penetró en el ámbito educativo.

Rompió el silencio en 1916 al publicar *Democracia y educación*,⁶⁴ libro que lo situó entre los pensadores estadounidenses de avanzada. No obstante su prosa enrevesada, difícil y dura, el texto se exaltó como uno de los básicos en la educación estadounidense, incluso hubo quienes lo consideraban superior a *La República* de Platón o al *Emilio* de Rousseau.

En su obra, Dewey partió del punto de vista del fracaso de la escuela tradicional para amoldarse a los extraordinarios cambios que trajo la revolución industrial en la sociedad. Las escuelas mencionadas servían en forma adecuada a aquellas generaciones cuya mayoría vivía en el medio rural, mas nada habían realizado para amoldarse a la vida de la ciudad. John Dewey aceptó que la vida de la familia campesina antigua había fracasado, también aceptó el fin del pueblo pequeño con su escasa comunidad.

No había considerado este cambio la escuela tradicional en el medio educativo. Permanecía en dichos planteles escolares la actitud de que la escuela era un lujo para pocos privilegiados. Lo principal de la institución continuaba siendo los libros; las escuelas mencionadas seguían con las bancas fijas al piso para no moverse y los salones construidos para escuchar. El anterior grupo de situaciones presuponía alumnos pasivos, con poca oportunidad para realizar algo más que escuchar, ocupados en asimilar la clase del docente. Casi imposible parecía que los niños trataran de hacer algo, si lo hacían se individualizarían, y la disposición de estos planteles escolares tradicionales se había formado para tratar a los alumnos no como individuos, sino en masa. Esta organización tenía como consecuencia paralizar la inteligencia; mas había un resultado más grave por este descuido de la formación moral, ya que la educación moral, entonces llamada educación social, se lograba sólo tomando parte en necesidades de la sociedad, en objetivos comunes; la escuela tradicional impedía la organización de los alumnos en una unidad

⁶⁴ Este libro fue reeditado en 1998 en Madrid por Ediciones Morata, S.L.

social. El error de estas escuelas fue que formaba a los miembros futuros del orden social en un medio carente de las condiciones para el espíritu social. Por lo anterior, el objetivo de la educación tradicional era colocar al alumno en contacto con el mundo: matemáticas, geografía, aritmética, materias sin ninguna relación con la situación social. Objetivo basado en información vacía.

John Dewey se percató de la necesidad de relacionar la vida con la escuela, en lugar de conservarla sin movimiento, hacer de ella el último nivel en el proceso de desenvolvimiento. Las asignaturas se debían transformar en herramientas para la vida, cambio que originó el método de proyectos, aportación de William H. Kilpatrick, en 1920. Por el contrario, la metodología de la escuela tradicional era vacía, vana; era menester librarse de la ideología de que lo aprendido en la escuela era fijo y estaba fuera de la experiencia del infante. En lugar de esto, se debía indagar la manera de satisfacer los requerimientos de su vida mental. Esta ideología hizo a Dewey tomar, en 1916, el proceso educativo como reorganización o reconstrucción de las experiencias que se suma al significado de la experiencia y que incrementa la capacidad para dirigir la trayectoria de la siguiente experiencia.

Del análisis radical de la educación tradicional, John Dewey concluyó lo siguiente: La enseñanza tenía que entrenar a los educandos para la vida total en su medio social de ese tiempo; a objeto de alcanzar esa meta, era necesario vincularla con el hogar e introducir asignaturas como el arte, la ciencia y la historia, que tuvieran real significado para el infante en su vida propia y que contuvieran valor positivo; realizar la enseñanza en las asignaturas formales, así como en aritmética, escritura y lectura, de manera que se vincularan con la experiencia diaria y la ocupación como apoyo, haciéndolas amenas a

través de estudios de mayor contenido; otorgar la adecuada atención a las necesidades y capacidades individuales.

La concepción de la mente no como ente estático sino como proceso de desarrollo fue introducida por Dewey. Según la enseñanza tradicional, siempre era la misma la mente a cualquier edad y poseía facultades, en el adulto como en el infante. Lo único que era distinto es que algunas capacidades surgían temprano en la vida, como es el caso de la memoria, y otras facultades como la inferencia y el juicio, aparecían mucho después, esto es, era cuantitativa la única diferencia de importancia: el infante tenía una mente pequeña y él era un hombre diminuto. En todo lo demás el adulto era igual que el niño.

Dewey demostró la inoperancia de esa creencia. Si se creía que la mente iba evolucionando, se tenía que llegar a la conclusión de que ésta se transformaba de manera vigorosa con la maduración, siendo su potencialidad diferente cada vez, teniendo diversos intereses en cada etapa. Se apegó Dewey a una psicología que considerara la mente en desarrollo. De manera básica, la mente era social, era lo que era debido a la sociedad y necesitaba de ésta para su desenvolvimiento.

La antigua psicología concebía a la mente de forma individual y en relación desnuda y directa con el medio exterior. En cambio, la psicología moderna la tomaba como función de la vida social, la cual necesitaba de un estímulo constante de los factores sociales y tenía en la sociedad su alimento.

Este concepto de mente tuvo consecuencias en la educación. Cuando la mente tenía que asimilar la totalidad de sus contenidos del mundo, los requerimientos para la enseñanza consistían en colocar al infante en contacto directo con los datos de la gramática, la aritmética, la geografía, etc. Sin considerar que estas materias presentaban las soluciones a los requerimientos sociales y provenían de situaciones sociales, se le presentaban al infante

sólo como información, sin tratar de hacer que los vinculara con sus propios requerimientos. John Dewey mostró otra versión. Las asignaturas de arte, ciencia e historia, ya no se tomaban como ajenas a la experiencia infantil. Sólo eran las fases finales del proceso de desenvolvimiento que comenzaban en cada infante. Se desconocía el significado de su ejecución o sus tendencias, a excepción de cuando se tomaban como un botón a punto de dar fruto o como una semilla que germinaba.

La consecuencia de reconstruir artes y ciencias en términos de la experiencia individual, cambió el carácter de la educación. En la forma tradicional, las asignaturas de instrucción estaban desacomodadas para guiar el desenvolvimiento de la mente infantil. Sólo eran símbolos carentes de significado para él, jeroglífico maya sin clave para traducirlo. Al abandonar la concepción de que lo que se aprende era algo fuera de la experiencia del aprendiz y algo fijo, entonces la enseñanza sería una continua reconstrucción, moviéndose de la actual experiencia infantil hacia un sistema organizado de verdades (que eran los estudios), éstas se convertirían en parte integral para el currículo y para la conducta del infante. No se necesitaba obligar al niño a retener de memoria, podía realizar todo por la razón; no se requería motivar al infante para aprender.⁶⁵

Existen diferencias entre la labor de Dewey y la de Ramírez ya que Estados Unidos se proyectaba como nación a convertirse en una de las principales potencias industriales a nivel mundial, de modo que aún cuando el profesor Rafael hubiera tratado de copiar tal cual la ideología de Dewey no hubiera sido posible ya que las circunstancias de México diferían de las de Norteamérica; otras diferencias son: John Dewey educaba para amoldarse en la vida en la ciudad, para adaptarse a los cambios que trajo la revolución industrial; el educador estadounidense que es tema de este apartado trabajaba más que nada dentro del

plantel escolar, mientras que el maestro mexicano, tema de esta tesis lo hacía tanto dentro como fuera, sobre todo fuera; el norteamericano trabajaba con niños mientras que el nacional lo hacía con toda la comunidad, siendo lo principal los adultos; Ramírez enseñaba solo las industrias que podían funcionar en el medio rural;

Un aspecto en el que sí influyó Dewey a Ramírez fue que el segundo trató de utilizar la metodología de los centros de interés, también coincidían en que pensaban que la escuela no era un lujo para pocos privilegiados, otro punto en común fue que consideraban que se debía relacionar la enseñanza de la escuela con lo que vivían en la vida diaria; con algo de imaginación podemos encontrar otras similitudes: no era una educación pasiva sino activa; el docente se mezclaba con los alumnos; enseñaban industrias.

Después de esta panorámica sobre el pensamiento de Dewey, solo nos resta proporcionar algunos datos para redondear la información sobre él: se jubiló en 1930 en la Universidad de Columbia. Durante la década de los veinte tuvo muchos viajes al extranjero: Japón, China, Turquía, México, Unión Soviética. Después de una larga y productiva vida consagrada tanto a la investigación como a la educación y a la lucha política, John Dewey, con 92 años de edad, falleció en junio primero de 1952. Al morir se le reconocía como uno de los líderes educativos a nivel mundial. Tanto maestros como pedagogos opuestos ideológicamente a él y lejanos geográficamente, aceptaron que leer sus textos les causó impacto.⁶⁶

Ya hemos señalado similitudes y diferencias entre el educador tema de este apartado de la tesis y el docente tema de nuestra investigación. Pensamos que en realidad existen puntos en común aunque matizados por la diferencia de circunstancias. Por otro lado, quizá lo que

⁶⁵ Ernesto Meneses, “Los modelos extranjeros de la educación mexicana en el siglo XX”, *op. cit.*, pp. 21-25.

⁶⁶ Antonio Molero Pintado, María del Mar Del Pozo Andrés, *op. cit.*, pp. 19, 21.

hizo Ramírez fue tomar un poco de la ideología de Dewey y mucho de la experiencia diaria y más que nada de las necesidades que tenía la gran masa rural mexicana. Si un maestro llegaba a una población que carecía de agua potable, tenía abundancia de enfermos por falta de vacunas y ni siquiera hablaban español, no era necesario tener estudios para introducir el agua, las vacunas y enseñar español, lo que se necesitaba era sentido común y amor por la escuela y la comunidad rural. En varios de sus escritos, el profesor Rafael menciona que sus docentes tenían pocos estudios y mucho sentido común, también sostiene que la educación rural no fue una copia de la metodología de Estados Unidos.

Existió otra influencia en el profesor Rafael, un educador que fue discípulo de Dewey, de este hablaremos en el siguiente apartado.

Influencia de Sáenz⁶⁷

Otro de los contemporáneos de Ramírez, del cual tal vez obtuvo la mayor influencia fue Moisés Sáenz Garza, de modo que es pertinente determinar dicho influjo.

Los padres de Moisés Sáenz fueron Juan Sáenz Garza y Concepción Garza de Sáenz. Dicho matrimonio tuvo una estrecha relación con el Dr. Boyce, un misionero estadounidense que los conoció recién llegado a México;⁶⁸ la esposa del citado doctor tuvo además un profundo agradecimiento hacia la familia Sáenz, debido a un incidente ocurrido en el que Juan brindó apoyo a su marido contra los bandoleros, y más adelante, la señora Ana Papp Boyce, mostró su agradecimiento hacia la familia Sáenz, ofreciendo su apoyo a Moisés Sáenz.⁶⁹ Volveremos sobre este punto más adelante y, dado que no

⁶⁷ Este personaje nos llamó la atención debido a la dificultad para conseguir información sobre él, los datos escasos que proporcionan diversos autores y su formación protestante.

⁶⁸ V. Euresti, "Sensible defunción", México, *El Faro*, 26 de julio de 1918, p. 469.

⁶⁹ Juan Sáenz Garza, "A la memoria de la señora Ana Papp Boyce", México, *El Faro*, 4 de noviembre de 1910, pp. 707, 711.

se pretende tratar de los padres de Moisés Sáenz sino de él, citemos más datos sobre éste.

Nació el año de 1888, el 13 de febrero.⁷⁰ Cursó la primaria en el Colegio Civil de Nuevo León (Monterrey)⁷¹ entre 1897 y 1902. En diciembre de éste último, Sáenz ya se encontraba estudiando en el Seminario Teológico de Coyoacán y ese mismo mes, el Presbiterio Zacatense en su reunión anual, acordó aceptar al adolescente Moisés en carácter de candidato al ministerio.⁷²

El Colegio y Seminario Teológico Presbiteriano de Coyoacán desde su fundación en 1897, contó con el reverendo Isaac Boyce como uno de sus maestros.⁷³ La esposa de Isaac Boyce, Ana Papp Boyce, en cuanto supo que Moisés Sáenz Garza, entraba en el Colegio de Coyoacán, de inmediato comenzó a mostrar su afecto y simpatía por él, al saberlo hijo de Juan Sáenz Garza, ya que le estaba agradecida por la razón ya mencionada cuando escribimos sobre los padres de Sáenz. Pese a estar la señora Boyce en Xalapa, realizó, de acuerdo con Juan Sáenz Garza, una labor digna de envidiarse por gran cantidad de mujeres, ya que si así hubieran actuado, tendrían muy buenos frutos y además harían que sus nombres fueran inmortales en el alma del ser humano, y también en la historia. Juan Sáenz pensaba que esto honraría tanto al cristianismo como a la nación en la cual nacieron.⁷⁴

El seminario poseía un plan de estudios doble, el cual consistía en asignaturas que seguían el plan de la preparatoria y otras asignaturas que seguían el plan de estudios de

⁷⁰ Alumni Directory, Washington and Jefferson College, datos enviados por Betty E. Jenkins alumni office, Washington and Jefferson College.

⁷¹ Angel J. Hermida Ruiz, "La estancia de Don Moisés Sáenz", *La fundación de la Escuela Normal...*, op. cit., p. 137.

⁷² "Acuerdos", México, *El Faro*, 15 de enero de 1903, p. 12.

⁷³ Comité Pro Centenario, "Escuela Preparatoria Coyoacán", 1872 -1972. *Centenario*, Iglesia Nacional Presbiteriana de México, Monterrey, Iglesia Nacional Presbiteriana de México, 1973, pp. 355, 356.

los seminaristas.⁷⁵ El curso que seguían incluía estudios de Biblia, literatura, teología, matemáticas, idiomas, ciencias e historia, y duraba cinco años. La meta del seminario consistía en capacitar obreros y ministros cristianos para evangelizar a México.⁷⁶ Carlos C. Millar fue director hasta 1906, cuando fue sustituido por el reverendo Guillermo Wallace, el cual ocupó el puesto hasta 1910.⁷⁷ En 1906, se formó el Departamento Preparatoriano, con tres años de duración, y se le asignó el nombre de Colegio Presbiteriano de Coyoacán. El primer director de dicho departamento fue el Dr. Roberto A. Brown, quien tenía los siguientes estudios: Bachelor of Arts, también había estudiado en la Universidad de Chicago, en la de Harvard y la de Columbia.⁷⁸ Wallace (quien también era Doctor), había luchado porque la preparatoria y el seminario se separaran. En 1910 el Sínodo ordenó la separación de los departamentos, y designó director del Colegio Presbiteriano de Coyoacán a Roberto A. Brown, quien había trabajado en esa institución a partir de 1903. El Sínodo nombró como director del otro departamento (Seminario), a Wallace.⁷⁹

A Sáenz le tocó el plan antiguo, ya que, cuando egresó de Coyoacán en 1907, había cuando menos los siguientes grados escolares: año introductorio, el curso preparatorio, que constaba de 1º., 2º., 3º., y 4º. años. Curso Teológico, que tenía dos años de duración.

⁷⁴ Juan Sáenz Garza, *op. cit.*

⁷⁵ *Preparatoria de Coyoacán. Ministerio del "Instituto Juárez"*, sin autor, sin fecha, sin editor, folleto mostrado por la licenciada Marina Guzmán Von Meted, Directora General del Instituto Juárez en 1989.

⁷⁶ "El Seminario Teológico Presbiteriano en Coyoacán", México, *El Faro*, 15 de julio de 1903, p. 105.

⁷⁷ *Preparatoria de Coyoacán...*, *op. cit.*

⁷⁸ *Reseña histórica de la Escuela Preparatoria del Instituto Juárez*, sin autor, sin fecha, sin editor, hoja impresa mostrada por la licenciada Marina Guzmán Von Meeter, Directora General del Instituto Juárez en 1989.

⁷⁹ *Preparatoria de Coyoacán...*, *op. cit.*

Sáenz, en el último año cursado, que fue el segundo del curso teológico, fue el único de su generación que obtuvo el promedio de 97 (en total fueron cinco egresados).⁸⁰

Cuando terminó el año escolar, se efectuaron diversos actos en la escuela, y cada uno de los cinco graduados presentó un ensayo, de modo que a continuación mencionaremos el nombre del alumno seguido del título del estudio que expuso:

José Venecia: Principales armas de un orador sagrado.

Miguel Peralta: Cualidades que exigen los tiempos actuales en un ministro de Cristo.

Leandro Garza Leal, debió haber presentado: La misión distintiva de la Iglesia Presbiteriana en México. Debido a los cuidados otorgados por su familia, éste egresado no pudo asistir.

Tomás Guerrero: El profeta Isaías.

Moisés Sáenz: Cristo como un especialista en el estudio y formación del carácter.⁸¹

Nótese la preocupación del joven Moisés ya en este ensayo por la educación del carácter.

Sus siguientes estudios los realizó en la Normal de Xalapa, Sáenz se esforzó por titularse en la escuela mencionada, esto lo deseaba, en opinión de Hermida Ruiz, porque le atraía tanto la influencia como la grandeza de dicha normal. Al concluir su preparatoria en Coyoacán, era mucho más corta la distancia para acudir a la Nacional de Maestros a fin de titularse como docente, sin embargo, marchó a Xalapa.⁸²

Nosotros pensamos que tal vez otra razón para dirigirse a Xalapa, además de lo supuesto por Hermida Ruiz, fue que la señora Ana Papp Boyce, ya le había proporcionado mucho afecto como mencionamos con anterioridad, de modo que, como

⁸⁰ “Colegio y Seminario de Coyoacán”, México, *El Faro*, 15 de enero de 1908, p. 13.

⁸¹ Basnague, “Festival en Coyoacán”, México, *El Faro*, 1º. de enero de 1908, pp. 1, 5, 8.

sostiene Juan Sáenz Garza, cuando el joven Moisés marchó a Xalapa, fue como su segunda madre y vivió en su casa. Los Boyce le inspiraron tanto sentimientos puros como ideas sanas. También da a entender Juan Sáenz, que allí fue el lugar en que su labor desarrolló toda la generosidad de su corazón al proporcionarle tanto dirección como apoyo en el trabajo que Moisés Sáenz realizaba con gran cantidad de consejos y con el ejemplo de la vida cristiana. Moisés Sáenz estuvo en Xalapa con los Boyce, hasta el sexto mes de 1908, pues en junio, la señora Boyce fue a Estados Unidos junto con sus hijas. De acuerdo con Juan Sáenz, Ana Papp Boyce tuvo siempre una expresión amable y dulce para el joven Moisés.⁸³

Toda su formación religiosa y sobre todo el hecho de que estuviera viviendo con una familia de misioneros seguramente influyeron para que Sáenz fuera pastor en una iglesia en Xalapa,⁸⁴ sin embargo, no profesó como pastor cuando estuvo en el Colegio y Seminario de Coyoacán,⁸⁵ aunque los maestros que habían pasado por dicho Colegio y Seminario, también predicaron cuando tenían ocasión de hacerlo.⁸⁶ También en Xalapa, Moisés Sáenz, cuando menos durante cierto tiempo, fue asociado con el Dr. Boyce, en la redacción para el cuaderno de lecciones de los domingos. Su labor en el departamento primario fue una ayuda de mucho valor en esa sección de educación.⁸⁷

Una de las diferencias entre Sáenz y Ramírez fue que el primero relacionó su labor educativa con su trabajo religioso desde su juventud temprana. Otra disimilitud

⁸² Angel José Hermida Ruiz, “La estancia de don Moisés...”, *op. cit.*, p.135.

⁸³ Juan Sáenz Garza, *op. cit.*

⁸⁴ *El Faro*, México, 15 de octubre de 1908, p. 159.

⁸⁵ Reverendo Leopoldo López Mistegui, Entrevista personal de una hora, Ciudad de México, seminario de San Jerónimo, 1988. Este pastor fue quien hizo la clasificación de los alumnos de la escuela donde estudió Sáenz, que habían profesado a finales del siglo XIX y principios del XX.

⁸⁶ “Reunión de exalumnos de el Colegio y Seminario Presbiteriano de Coyoacán”, México, *El Faro*, 14 de febrero de 1913, p. 105.

⁸⁷ *El Faro*, México, 15 de octubre de 1908, *op. cit.*, p. 159.

consistió en que contó con un fuerte apoyo de un educador estadounidense, el cual es posible que le hablara de cómo se enseñaba en ese país, además de esto, Sáenz estudió en una preparatoria donde parte de la planta docente era de Norteamérica y quizá algunos métodos pedagógicos los trataban de realizar como en el país mencionado.

Respecto a sus estudios en la Normal de Xalapa, Sáenz los realizó y, al cabo del tiempo, el dos de febrero de 1909, presentó su examen profesional para ser profesor de primaria elemental. El joven Moisés continuó estudiando y, el 28 de agosto de 1909 presentó la primera parte de su examen profesional para ser maestro de primaria superior, consistente en una tesis en la que más adelante profundizaremos. El 30 de agosto presentó la segunda parte del examen profesional, la cual consistió en una lección de prueba, la cual aprobó.⁸⁸

La tesis del reciente maestro se tituló: *Rousseau: significación que en el movimiento pedagógico moderno debe atribuírsele a este escritor*. En esta, Sáenz comenzó dando a entender que cuando juzgaban a un autor, lo hacían con base en sus preferencias; aclaró que para algunos, Rousseau había pronunciado la palabra definitiva en cuanto a educación, que había mostrado un modelo tan perfecto y alto, que sólo nos quedaba tratar de lograrlo; y que para otras personas, el criterio educativo de Rousseau sólo había sido ficción, resultado de un intelecto muy brillante que no tenía ningún tipo de alcance. Debido a que su ensayo necesitaba juzgar la labor de Rousseau, Sáenz trató de mostrar su opinión con los juicios de peritos educativos y también con lo que había observado.

El joven Moisés, al resumir la ideología educativa de Jacobo Rousseau, que mostró en *Emilio*, nos da a entender que Rousseau pensaba que la educación debería tener como

fundamento el desarrollo físico del estudiante, y el desenvolvimiento tanto de sentimientos, como el juicio provocado en forma separada en las diferentes épocas de edad de los jóvenes y que su meta debiera ser puramente utilitarista. La educación de Rousseau era espontánea; la libertad y retorno a la naturaleza, era lo que une a toda la idea educativa de Juan Jacobo.

Sáenz afirmó que si pensamos en el retorno al ambiente objetivo, y al ambiente biológico y físico, como el rasgo distintivo de la educación de Juan Jacobo, deberíamos reconocer que había tenido muy poca originalidad y que su obra no justificaba la admiración tan especial que se le tenía, pues el padre de la educación intuitiva había sido Comenio. Sáenz afirmó esto porque para ésta último persona, tanto en su metodología general para enseñar, como en su método para aprender idiomas, la naturaleza estaba en primer término.

Moisés pensaba que Rousseau podría haber sumado muy poco a lo que Rabelais puso en labios de Gargantúa al decirle éste último a su hijo que se consagrara al conocimiento de la naturaleza, que no quedara fuente, río ni mar cuyos peces desconociera; así mismo, debía conocer todos los metales ocultos de oriente y también los de uso común, las hierbas de la tierra, los frutos y árboles de los bosques así como los pájaros que circulaban por el aire.

Sáenz tenía el concepto de que Rousseau no tenía un gran mérito, debido a pretender el retorno al mundo físico externo. Sáenz sostenía que cuando Rousseau hablaba de retorno a la naturaleza, si bien nos daba a entender en el término naturaleza el mundo externo, también daba a éste término otra connotación más profunda: quería significar naturaleza interior del niño, esto es, el ambiente subjetivo, lo psicológico. El joven

⁸⁸ Angel José Hermida Ruiz, "La estancia de don Moisés...", *op. cit.*, pp. 135, 137, 138, 139.

Moisés pensaba que el haberse percatado de que se necesitaba este tipo de retorno, y haber entendido que no era posible que la educación tuviera buen éxito sino hasta que estuviera de acuerdo con las leyes psicológicas del alumno; que hubiera manifestado que la mejor preparación que puede haber en el docente es la que consiste en conocer la estructura del niño y conocer, en particular, la estructura de sus discípulos, ese era el mérito de Rousseau. De acuerdo con aquello de que Locke, Rabelais, Fenelón y Comenio, antes que Juan Jacobo, entrevieron y esbozaron, Rousseau con su inteligencia, lo había contemplado en toda su magnitud y lo comunicó a todo el mundo, en una obra que era hermosa por siempre.

Moisés Sáenz Garza pensaba que no era posible que el impacto de una persona tuviera todo su logro sólo con lo que escribía, sino que era necesario que otras personas continuaran lo que este individuo había comenzado, que otros, en condiciones diferentes, llevaran a la práctica e hicieran generalización de sus ideas. Sáenz sostuvo que Jacobo tuvo seguidores, y que existían pocas obras que hubieran incitado mayor interés que su libro *El Emilio*. Aunque muchos no estuvieron de acuerdo, señalaba, otros muchos sí le aceptaron y se habían basado en dicho texto. Sin embargo, existían tres personas que merecían especial atención, pues habían sido quienes hicieron la teoría de Rousseau real y practicable, al quitarle lo que tenía de utópico. A saber: Froebel, Pestalozzi y Herbart.

Sáenz señaló que Jacobo despertó el anhelo de educar en Pestalozzi, que éste, en *El canto del cisne*, autobiografía que redactó al final de su existencia, afirmó que los fundamentos de libertad que Rousseau proclamaba y que mostraba en su forma ideal, habían robustecido en él el anhelo de hallar una vía de acción que fuera más completa, vía donde él pudiera ser de utilidad para la población. Moisés sostuvo que lo que animó

a Pestalozzi a dedicarse a la docencia fue lo escrito por Jacobo. Sáenz señaló que Pestalozzi y Rousseau difirieron en cuanto a temperamento. El primero era tierno y amante, ventaja que tuvo sobre Jacobo; y ambos eran de temperamento sensible. Sáenz narró que Pestalozzi dio educación a quienes amaba y al proporcionarles educación, aprovechó muchas ideas de Rousseau.

Sáenz no pasó por alto el hecho de que Pestalozzi realizó una experiencia llevando a la práctica la teoría de su inspirador. Moisés narra cómo dicha práctica consistió en que, con su hijo, llamado Jacobli, practicó la educación conforme a lo planeado por Rousseau, esto es, realizó lo que decía *El Emilio*. Gracias a esta práctica, sostuvo Sáenz, se pudo observar que no era posible, a no ser que se retornara al estado salvaje primitivo, el dejar por completo abandonado al pequeño a la naturaleza. También se vio, afirmó Moisés, que el niño era un individuo social y que debía ser influido por el contexto social. Sáenz sostuvo que se observó que el alma no es divisible y que no es posible marcar con exactitud matemática la edad a que se debe dar educación a la inteligencia, o los sentidos, o el corazón. Otra de las cosas que hizo notar Sáenz, fue que, no obstante, por esa misma experiencia se obtuvieron datos admirables y supieron que la teoría de Jacobo era en esencia practicable. Que la educación ideal que les mostraba, podía establecerse sin miedo a equivocarse, y que además, esta práctica de Pestalozzi ilustró su gran capacidad pedagógica, y en lo sucesivo, sería quien implementaría las ideas de Rousseau.

Moisés también escribió sobre Froebel, quien, señaló Sáenz, sacó partido de las teorías de Jacobo, pues reconoce a éste como autor de la base de su teoría, o sea, de la libertad y respeto a la vocación y gusto del estudiante.

Sostuvo Sáenz que estos pedagogos, al llevar a la práctica las teorías de Jacobo, tuvieron que modificar unas teorías y descartar otras; y que pese a que no tuvieron infalibilidad, la posteridad les otorgó la razón. Pensaba Sáenz que si estudiaban estas transformaciones, serían capaces de determinar hasta dónde, las teorías de Jacobo habían tenido influencia en el moderno movimiento pedagógico, hasta qué punto, Rousseau era digno del status que se le otorgaba.

Sáenz señaló que primeramente se tuvo que eliminar la ideología de disciplina de Rousseau respecto a obedecer; que a Emilio no se le debía ordenar; que en el lapso de los doce años primeros, el docente debía ser la necesidad y el único trabajo del maestro era combinar situaciones, como un maquinista. Sáenz señaló el contraste con la moderna disciplina escolar, que tenía como base el respeto al profesor, el obedecer.

Sostuvo Sáenz que don Jacobo dividió la vida en etapas, hasta la edad de 20 años, lo cual era un error en su concepto, al hacer esto, mostraba tener poca capacidad práctica. Señaló que Emilio estaba fraccionado en tres partes: en la primera, que abarca hasta la edad de doce años, Emilio no posee en su alma sino sentidos, es por completo ignorante, es un animal fuerte. En el siguiente período se educa sólo la inteligencia, este lapso comprende de los doce a los quince años, y de quince a veinte años se le otorga corazón, sentimientos.

Moisés opinaba que, con un análisis superficial de la teoría anterior, percibirían sus fallas, pues no era posible que el desenvolvimiento intelectual se retrasara hasta la edad de doce años, y que tampoco era posible pensar que en sus primeros 18 años de vida la persona no tuviera la más mínima idea de Dios, por no habersele hablado de éste; aclaró Sáenz que en este último aspecto poseían otra experiencia, que también fue concluyente y maravillosa. Moisés se refería a la de Sentanis, quien narraba esta historia: ya a la

edad de 10 años, su papá, queriendo probar la ideología de Rousseau, nunca le había dicho alguna palabra de Dios, entonces, su espíritu trató de encontrarlo y, como si fuera salvaje, comenzó a idolatrar al sol, ya que pensó que este cuerpo celeste era la entidad suprema que él intuía.

Sáenz sostuvo que a pesar de que las teorías de Jacobo, si se llevaban al cabo estrictamente en este punto eran utópicas, habían realizado una transformación en el terreno educativo, pues gracias a ellas se había aceptado a la educación como un proceso que poseía diferentes etapas, y que cada etapa debía poseer una meta especial y debía ser trabajada con especiales técnicas; que además se había aceptado que la adolescencia era el lapso vital de la educación intelectual, física y moral.

Sáenz señaló que don Jacobo pretendía dividir el alma, al contrario de Condillac, quien basándose en que el alma era solamente una en todas edades, pretendía que el infante desde los primeros años comenzara con el análisis psicológico, el auto examen y la filosofía de la historia. Desde el punto de vista de Moisés, la moderna escuela había tratado de encontrar un punto medio, el cual estaba mucho más cercano a las teorías de Rousseau que a las de Condillac.

Sáenz sostuvo que en la segunda mitad del siglo XIX, ocurrió una reacción educativa; que el factor sociológico de la educación iba colocándose en el primer lugar, el cual hasta entonces era ocupado por el factor psicológico. Pestalozzi fue capaz de enunciar que el ideal de todo docente debía ser psicologizar la educación, pero que, en el texto *Política positiva* de Comte, y en la obra de Spencer titulada *Educación*, estos autores señalaron un nuevo camino: ya no era tanto la persona la que debía considerarse, sino la sociedad. No era tanto educar psicológicamente como educar sociológicamente, siendo más preciso, era una educación psicológico-sociológica. De

acuerdo con Moisés, se notaba esta reacción, por la forma en que se consideraba a la enseñanza en historia, pues ésta ocupaba un lugar de honor; también por la mayor atención que se proporcionaba a las ciencias sociales en cuanto a su estudio, y por el anhelo de que el infante entendiera tanto que era parte de una patria, como que era parte de la familia humana.

Después de analizar lo anterior, Sáenz se cuestionó si se podían hacer la pregunta de si Jacobo tenía influencia en la reacción referida; señaló Sáenz que si para responder a esta pregunta, sólo se tomaba *El Emilio*, la respuesta debería ser que no, pues Emilio estaba aislado, sin padres, se le colocó alejado de la sociedad, en el campo; no se le daban conocimientos de historia. Todo estaba dispuesto para que Emilio estuviera aparte de la sociedad que Rousseau detestaba; el vínculo de unión de los hombres, o sea, los libros, estaban prohibidos, sólo se leía *Emilio*, el cual era el relato novelesco de cómo vivía una persona sola. Por tanto, Emilio era una persona en extremo egoísta y antisocial. Pero Moisés hizo notar que este aspecto del proyecto educativo de Rousseau, era resultado tanto de la sociedad como de la época en la cual escribió, pues si Jacobo hubiera escrito *El Emilio* tiempo después, lo habría hecho en forma diferente, y si lo hubiera redactado en otro contexto social, hubiera sido otro.

De acuerdo con Sáenz, prueba de lo anterior era la proporcionada por el mismo Rousseau al escribir en la obra: *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia*, que solo los pueblos libres poseían educación nacional, ésta es la que debía proporcionar a las almas la forma de la nación y también dirigir sus gustos y opiniones a manera que hiciera a las personas patriotas por necesidad, pasión e inclinación; cuando el infante abriera sus ojos solo debía ver la nación; un auténtico republicano chupaba el amor a su país con la leche materna, esto era, libertad y leyes. Dicho amor constituía la totalidad

de su existencia, solo veía su patria, solo vivía para ella; en el momento en que se encontrara solo era persona nula; a partir de que carecía de patria, no existía.

Por lo anterior, según Moisés, se podía observar que, no obstante que la educación mostrada en *El Emilio* era antisocial y egoísta, el concepto que de ésta tenía Jacobo, estaba en concordancia con el moderno movimiento pedagógico de principios del siglo XX.

Sáenz opinó que estaban en capacidad, después de lo expresado con anterioridad, de proporcionar un juicio que fuera la respuesta al tema de su tesis, y lo expresó dando a entender que el influjo de Jacobo no había sido pequeño; que Geux había afirmado que la moderna pedagogía estaba teñida por las doctrinas de Rousseau. Sostuvo Moisés que sus fallas eran las de su época, que sus aciertos eran eternos. Que al llevar sus teorías a la práctica, había sido necesario desechar algunas y transformar otras, que esta misma práctica les había comprobado que la mayor parte de ellas eran elevadas, y que el impacto de Jacobo había sido muy positivo. Sáenz concluye diciendo que Rousseau fue una gran persona, predicador de la libertad de individuos.⁸⁹

No podemos sino mostrar nuestra admiración ante el dominio de los autores que muestra un joven de 21 años cuando presenta una tesis como parte de los requisitos para titularse de maestro de primaria.

En esta tesis podemos notar la preocupación de Sáenz por una educación centrada en el estudiante y que además le fuera útil, no es causal que eligiera a Rousseau para desarrollar su trabajo de investigación. Coincide con Ramírez en cuanto a tomar en cuenta al estudiante para el proceso educativo y en cuanto al utilitarismo. En este último

⁸⁹ Moisés Sáenz, “Rousseau: significación que en el movimiento pedagógico moderno debe atribuírsele a este escritor”, en Ángel José Hermida Ruiz, *La fundación de la Escuela Normal...*, *ibid.*, pp. 227 – 233.

punto, también existe coincidencia entre la tesis de Ramírez y la de Sáenz. Otro punto de coincidencia es que les interesaba no únicamente el individuo sino también la comunidad, teniendo preferencia esta última;

Difiere de Ramírez en que muestra su ideología religiosa y en que manejaba los postulados de los autores clásicos de la educación.

Continuemos analizando a Moisés Sáenz Garza:

Al poco tiempo de concluir sus estudios en la Normal Veracruzana, Sáenz marchó a Estados Unidos, a Pennsylvania, para estudiar en el Washington and Jefferson College, de 1909 a 1912, logrando el diploma de Bachelor of Arts. Perteneció a un grupo de 33 personas y la escuela le otorgó el reconocimiento *XXXX Magna Cum Laude*, esto es, los honores principales de su escuela, los cuales tuvo a la par con otro estudiante que hizo en cuatro años lo que Moisés realizó en tres. El profesor Boyce fue quien redactó la noticia en una revista evangélica,⁹⁰ una prueba más del afecto que le tuvo.

Sáenz, al mismo tiempo que era estudiante, fue asistente facultativo durante dos años, así como miembro de la Pensión Pandora, de la Unión de Sociedad Literaria, y de la Asociación Cristiana de Hombres Jóvenes.⁹¹

Al estar en Estados Unidos, Sáenz continuó recibiendo el apoyo de la familia Boyce, la cual marchó antes que él. Como se mencionó antes, en junio de 1908, la señora Boyce fue a Norteamérica junto con sus hijas, en donde planeaba permanecer tres años para encargarse de la educación de éstas. Antes de irse, ella estuvo en casa de Juan Sáenz y, según da a entender el padre de Moisés, en ese tiempo se comunicarían tanto con el corazón como con palabras emanadas de sus bocas, el padre de Moisés escribió

⁹⁰ Isaac Boyce, "Noticia interesante", México, *El Faro*, 21 de junio de 1912, p. 393.

que gruesas lágrimas brotaron de la esposa de Boyce, pero que estas no eran de dolor, sino de alegría al mostrar afecto a su hijo Moisés. Esta Sra. Falleció en 1910, el 29 de septiembre.⁹² Moisés Sáenz, al estar en Estados Unidos, como estudiante de Bachelor of Arts, siguió teniendo comunicación con los señores Boyce.⁹³

Al regresar Sáenz de Estados Unidos, los puestos de mayor importancia que tuvo fueron: Director de Educación Pública del Estado de Guanajuato, de 15 a 16; Director de la Escuela Nacional Preparatoria de 16 a 20; Director de Educación del DF en 1920.⁹⁴

Siendo director de la ENP, en 1917, escribió un artículo llamado *La enseñanza de las ciencias experimentales*, en el que sostuvo que en los planteles de enseñanza media existía la tendencia a enseñar mucho acerca de las cosas y dejar de lado, en muchas ocasiones, las cosas en sí. Sáenz citó el siguiente ejemplo: existían maestros que elegían tratar sobre la anatomía de los tallos, clasificarlos, y hablar de detalles de tipo microscópico, en lugar de enseñar los tallos, hacer que el educando los conociera, tocara, clasificara. Existían estudiantes que podían realizar un atractivo esquema de una visión microscópica de un corte de tipo transversal de madera de pino, y en un bosque no eran capaces de hacer la distinción entre un ciprés y un pino.

Sáenz también señaló que la frase que daba a entender que la química solo estaba en el pizarrón era de sobra conocida y se refería a la inclinación hacia el verbalismo. Ya fuera por causa de la amplitud y calidad del conocimiento del docente sobre su materia, comentaba Sáenz, o por su ambición, o porque se olvidaba con frecuencia del

⁹¹ Incluso, muchos años después de que egresó, en 1930, se le dio un grado honorario, que fue el de Doctor en Ciencias, otorgado por el Washington and Jefferson College. Alumni Directory..., *op. cit.*,

⁹² Juan Sáenz Garza, *op. cit.*

⁹³ Isaac Boyce, *op. cit.*

⁹⁴ Alumni Directory..., *op. cit.*

programa, o de la capacidad mental del educando, o de la relación entre los estudios, ocurría que los maestros ampliaban en exceso su materia.

Era bastante frecuente no terminar el programa de la asignatura, y era más frecuente que el docente diera una clase con características de dominio del tema, y de amplitud, que sería digna de ser cátedra de la universidad, sin embargo, estaba por encima de la capacidad de los muchachos. Los maestros corrían, como si fuera denigrante, de la palabra elemental, y para dichos maestros era casi una ofensa cuando leían que en el programa había palabras relacionadas con el vocablo elemental. Por ejemplo: en el programa Elemental de física, o la frase Elementos de historia natural. Existían muchos profesores que pensaban que su reputación docente peligraba por el hecho de enseñar de manera elemental alguna ciencia. Estos maestros, según parecía, estaban decididos a salvar su reputación de personas cultas, sacrificando al educando.

Sostuvo Sáenz, que los estudiantes egresados sabían muchas teorías y fórmulas y creían que sabían todo en cuanto a ciencia, pero no sabían las más básicas realidades de la ciencia y no eran aptos para utilizar los saberes que tenían en las múltiples ocasiones que para usarlos había en su diario vivir.

También señaló Sáenz que a los experimentos, los podían dividir en los realizados por los educandos y los de cátedra; la experiencia de cátedra era demostrativa, era el recurso del cual se debía valer el maestro para ilustrar su cátedra. Sáenz pensaba que hasta que no participara en la ejecución de un evento, el educando no fijaría el conocimiento. Sáenz también escribió sobre la desventaja de la experimentación, la cual consistía en que la experiencia de repetición, era en esencia artificial, además de que en otra manera no podía ser y que al igual que cualquier procedimiento, se podía volver

mecánico y perder varias de sus ventajas. De acuerdo con Sáenz, la rutina también se podía llegar a dar en la experimentación.

Sáenz también habló de cómo aplicar los conocimientos; sostuvo que aplicar los saberes científicos consistía por un lado, en hacer que el estudiante supiera la manera de gobernar y usar los fenómenos naturales y los hechos y, por otro lado, en transformar su conducta y su vida para entrar en armonía con su medio, esto es, que respondiera hacia el medio de una manera racional e inteligente. Sáenz ejemplificó lo anterior, asumiendo que se lograría el primer objetivo cuando la educación hiciera que un estudiante cubriera de grasa un objeto metálico para que no se oxidara cuando estuviera en un medio húmedo, y se lograría el segundo objetivo, cuando permitiera que se ventilara en forma abundante el lugar donde dormía. Lo anterior, en cuanto a la utilización material; en cuanto a la utilización educativa, esto se lograría si el estudiante, por la disciplina mental impartida, podía a cada fenómeno y hecho nuevo, darle interpretación con base en lo que ya conoce o ha estudiado.⁹⁵

Una vez más, Sáenz mostró su inclinación por el conocimiento útil y práctico, y su rechazo hacia la enseñanza verbalista; también pregonó nuevamente que se debe considerar la capacidad del alumno para impartirle educación, sobra decir que en esto coincidió con Ramírez.

Después del lapso descrito (hasta 1920), Sáenz continuó estudiando.

Fue pensionado por el gobierno mexicano para estudiar en Estados Unidos, en la Universidad de Columbia; salió de México en septiembre de 1920,⁹⁶ y en Estados

⁹⁵ Moisés Sáenz, “La enseñanza de las ciencias experimentales”, México, 1917, pp. 1 – 4, 7 – 8, 11 – 16, 21, 22, 24, 25, artículo en poder del profesor Raúl Mejía Zúñiga, *Archivo Particular de Raúl Mejía Zúñiga sobre Moisés Sáenz*.

⁹⁶ Cfr. Moisés Sáenz, “Informe de los estudios realizados en el extranjero por Moisés Sáenz”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, sección: Colección Personal

Unidos ingresó a un programa de estudios de nivel superior al bachelor, cuya meta era obtener la maestría en artes. Comenzó en el período otoño 1920-1921; su grado de bachelor of arts fue la base. Obtuvo la maestría en artes con especialidad en educación en la escuela secundaria, obtuvo el grado el primero de junio de 1921, después que terminó en forma satisfactoria todos los requerimientos del curso que tomó de septiembre de 1920 a junio de 1921, obteniendo en total 33 puntos en el posgrado. Él, sin demora, llegó quizá a los 44 puntos en el doctorado. En caso de haberlos completado, habría obtenido su doctorado en filosofía con especialidad en educación en la escuela secundaria; y decimos quizá porque el historial académico de Moisés Sáenz está microfilmado y por tal motivo, la copia microfilmada no es lo bastante clara, por esta razón, no podemos afirmar con toda certeza que él en realidad obtuvo 44 puntos abonados para terminar el doctorado, ya que el último curso es imposible de leer, pero sí podemos sostener que al menos, completó 44 puntos después de obtener la maestría en artes.⁹⁷

En su tesis doctoral investigó sobre la educación secundaria; al mismo tiempo que estudió en Estados Unidos, realizó una investigación sobre la enseñanza media en el

Sobresaliente, serie: Sáenz Moisés (expediente), subserie: expediente personal, años: 1916-1922, no. de expediente: S1/1 L.1, legajo 1, foja 107; Moisés Sáenz, “Petición de prórroga de la pensión para poder obtener el grado de doctor”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Sáenz Moisés, (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1916-1922, no. de expediente: S1/1 L.1, legajo 1, foja 103; Moisés Sáenz, “Solicitud de fondos para que Sáenz se traslade de Francia a España y a México”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, Sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Sáenz Moisés (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1916-1922, no. de expediente: S1/1 L.1, legajo 1, foja 109; Moisés Sáenz, “Memorándum relativo a viáticos de regreso que el suscrito, comisionado de la Secretaría de Educación en Europa somete a la consideración del Sr. Sub-secretario de Educación Pública”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Sáenz Moisés (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1916-1922, no. de expediente: S1/1 L.1, legajo 1, foja 110.

⁹⁷ Datos enviados por Ronald DeL. Rinsland, Ed. D. Assistant Dean and Registrar, Teachers College, Columbia University.

norte de este país, en la cual observó varias escuelas en diversas ciudades.⁹⁸ El 4 de julio de 1922, salió rumbo a Francia a fin de estudiar la enseñanza media en ese país; la investigación comprendía tanto trabajo de biblioteca como visitas a las escuelas; en Francia, Sáenz revisó las publicaciones educativas: revistas, libros, etc., e informó a la SEP mexicana que deseaba llevarse una colección, así como inscribir a la SEP a un número de publicaciones educativas que consideraba convenía en extremo tener en México; a Sáenz se le proporcionaron fondos para comprar libros, revistas, etc.⁹⁹ Sáenz planeaba presentar su examen para optar por el grado de doctor en 1922, y el plazo de su misión terminaba el 31 de diciembre de 1922.¹⁰⁰ Sin embargo, la biblioteca de la Universidad de Columbia nunca recibió una tesis de la persona citada,¹⁰¹ y tampoco se encuentra en la Sorbona.¹⁰²

Nótese como Sáenz, a diferencia de Ramírez, tuvo estudios de posgrado, no solo eso, sino que estuvo becado tanto en Estados Unidos como en Francia. También para nuestro tema de tesis es interesante notar que no hay datos de que durante su estancia en

⁹⁸ Cfr. Moisés Sáenz, “Informe de los estudios realizados en el extranjero por Moisés...”, *AHSEP, op. cit.*; Moisés Sáenz, “Petición de prórroga de la pensión para poder obtener el grado de...”, *AHSEP, op. cit.*; Moisés Sáenz, “Solicitud de fondos para que Sáenz se traslade de Francia a España y a...”, *AHSEP, op. cit.*; Moisés Sáenz, “Memorándum relativo a viáticos de regreso que el suscrito, comisionado de la Secretaría de Educación en Europa somete a la consideración del Sr. Sub-secretario de Educación...”, *AHSEP, op. cit.*

⁹⁹ Cfr. Moisés Sáenz, “Informe de los estudios realizados en el extranjero por Moisés...”, *AHSEP, op. cit.*; Moisés Sáenz, “Solicitud de fondos para ir a España, Nueva York y México, además de inscribir a la SEP a revistas educativas europeas y adquirir material de enseñanza”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Sáenz Moisés (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1916-1922, no. de expediente: S1/1 L. 1, legajo 1, fojas 111-112; F. Figueroa, “Se giran las órdenes para ministrar a Sáenz 300 pesos para comprar libros de consulta, de texto, revistas educativas, etc.”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Sáenz Moisés (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1922-1930, no. de expediente: S1/1 L.2, legajo 2, foja 116. Al estar en Francia, en el año de 1922, Moisés Sáenz realizó en la Sorbona, estudios avanzados. Edwin B. Rosser, *Beyond revolution. The social concern of Moisés Sáenz, a mexican educator. 1888-1941*, Dissertation, Doctor of Philosophy in International Studies, Ann Arbor, Michigan, p. 421.

¹⁰⁰ Cfr. Moisés Sáenz, “Solicitud de fondos para ir a España, Nueva York y México, además de inscribir a la SEP a revistas educativas europeas y adquirir material de...”, *AHSEP, op. cit.*; Moisés Sáenz, “Petición de prórroga de la pensión para poder obtener el grado de...”, *AHSEP, op. cit.*

¹⁰¹ Datos enviados por David M. Ment, Head, Special Collections, Teachers College Columbia University.

esos países haya estado preocupado por la educación rural, más bien lo que ocupó su pensamiento fue la escuela secundaria.

Después de que regresó de estudiar en el extranjero, los cargos de importancia que desempeñó fueron los siguientes: director de la Escuela de Verano de la Universidad Nacional en 1924, Oficial Mayor del Departamento de Educación Pública en ese mismo año; Subsecretario de Educación Pública de 1925 a 1930.¹⁰³

Conviene hacer notar en este punto de la investigación de tesis, que ya con este último puesto, en 1925 Rafael Ramírez y otros once docentes fueron comisionados por Moisés Sáenz para ir a Nueva York durante tres meses a fin de preparar el que la escuela secundaria mexicana surgiera y, en sus ratos libres, Ramírez se dedicaba a indagar la educación rural en Estados Unidos, estudió y se documentó de forma extensa sobre ella.¹⁰⁴ Sáenz se interesó tanto en lo que realizó Ramírez que en 1928 lo volvió a comisionar (sólo a él) para ir a Estados Unidos con el único propósito de analizar la educación rural.¹⁰⁵

Otro punto que debemos mencionar es que, siendo Sáenz Subsecretario de Educación en tiempo de Calles, se realizaron varias acciones para conservar el sistema educativo vivo y en constante superación y desarrollo. Una de ellas fue la motivación que recibían los profesores de forma directa de la SEP mediante un eficientísimo servicio de publicaciones y bibliotecas para los docentes del medio rural, los campesinos y para los

¹⁰² Datos enviados por Madame Antoinette Py, bibliothécaire pour le conservateur, chef du département des services publics, Bibliothèque de La Sorbonne, Universités de Paris.

¹⁰³ Alumni Directory..., *op. cit.*

¹⁰⁴ Cfr. Raúl Mejía Zúñiga, entrevista personal de una hora, domicilio particular, marzo 8 de 1988; Rosa María Gutiérrez Eskildsen, "Maestro Rafael Ramírez Castañeda", folleto núm. 1, Colección biográfica de la ENS, p. 7; Laura Elvira Meza Campos, *op. cit.*, p. 70; Concepción Jiménez, *Rafael Ramírez y la Escuela Rural Mexicana*, México, SEP, El Caballito, 1986, p. 13; Ángel Hermida, "Rafael Ramírez y la Escuela Rural...", *op. cit.*, p. 4.

¹⁰⁵ Raúl Mejía Zúñiga, entrevista personal de una hora, domicilio particular, marzo 8 de 1988.

infantes de los planteles escolares rurales, que inició en el tiempo de José Vasconcelos, habiéndose tornado más eficaz desde 1926. En esta época se repartieron bibliotecas de consulta para los docentes del medio rural; éstos las pagaban en plazos, con precios accesibles para ellos.¹⁰⁶

Por acuerdo del general Calles, en el año de 1927, la SEP sugirió a los docentes rurales que tuvieran una pequeña colección de libros a objeto que superaran su labor profesional y el Departamento de Escuelas Rurales fue la vía por la que 3,000 docentes adquirieron 12 textos, de un precio de \$18.78, cantidad que pagaron en la Caja Escolar de Ahorros y Préstamos, de modo paulatino. Dichos volúmenes fueron los siguientes: *Diccionario de la lengua española*, de A. Rancés; *La República Mexicana*, de P. Delgadillo; *Historia de la Pedagogía*, FVN Painter; *Método de proyectos en los trabajos de clase*, E. A. Hotchkiss; *La civilización en México*, A. Toro, *Los derechos individuales*, J. M. Bonilla; *Tratado elemental de agricultura*, R. Escobar; *Las aritméticas de Thorndike* (dos volúmenes, libros primero y segundo); *Estudio experimental del algunos animales*, J. Palacio Nera; *Método de la lengua castellana*, M. de Toro y Gómez; *Estudio experimental de la vida de las plantas*, G. F. Atkinson. Todos los libros, a excepción del señalado, fueron de un volumen.

A la mesa de envíos, en 1928, seguían llegando en forma constante giros, sobre todo de docentes de primaria, pidiendo textos a objeto de superar su enseñanza.

Esta labor de publicaciones tuvo que hacerse, debido a que eran improvisados casi todos los profesores rurales, ya que era imposible reclutar docentes preparados de modo adecuado cuando cada año habían ingresado mil o más, sin embargo, cuando ya estaban

¹⁰⁶ Isidro Castillo, “Capítulo XIV. Desarrollo del sistema de educación”, *México y su revolución...*, op. cit., pp. 312 – 313.

trabajando se trataba de superarlos, una de las formas era a través de libros y de la revista llamada *La escuela rural*.¹⁰⁷

También mencionaremos que, durante *el callismo*, mientras Sáenz era Subsecretario de Educación, el Jefe de Escuelas Rurales fue Ignacio Ramírez López, el cual no tenemos datos de que haya influido a Ramírez, pese a haber sido un docente brillante (nació el 23 de enero de 1881 en Ciudad González, Guanajuato, en aquella época llamada San Felipe Torres Mochas, se tituló de maestro de primaria en 1899 en la Normal de Guanajuato; su tesis fue acerca del establecimiento de planteles escolares rudimentarios para infantes del campo; fue director de la Escuela Normal de Guanajuato, posteriormente Director General de Educación Pública en el mismo lugar. En 1922, en el sitio mencionado fue Delegado de Educación Federal. Debido a sus méritos tuvo por varios años la jefatura de escuelas rurales. Falleció el 7 de mayo de 1965 en Salamanca, Guanajuato.¹⁰⁸ Luis Álvarez Barret describió a Ignacio Ramírez como excelente maestro, muy inteligente, simpático y culto.¹⁰⁹)

Continuemos estudiando a Moisés Sáenz: al finalizar el periodo del presidente Calles, durante los tres meses últimos, fungió como secretario. Tiempo después, debido a dificultades con el nuevo secretario de Educación, Narciso Bassols, renunció en 1933

¹⁰⁷ Moisés Sáenz, “Sumario Crítico” y “Departamento de Escuelas Rurales, Primarias, Foráneas e Incorporación Cultural Indígena”, en José Manuel Puig Casauranc, *El esfuerzo educativo en México. La obra del Gobierno Federal en el ramo de Educación Pública durante la administración del Presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*. Presentada al H. Congreso de la Unión por el Dr. J. M. Puig Casauranc, Secretario del ramo, en obediencia al artículo constitucional, t. I, México, SEP, 1928, pp. XXVIII – XXIX, 32, 45 - 46.

¹⁰⁸ Cfr. Rubén Castillo, “Ignacio Ramírez López”, *Educación*, vol. V, No. 28, abril – mayo – junio, 1979, cuarta época, contraportada; Moisés Sáenz, “Moisés Sáenz, Subsecretario de Educación Pública, comunicó a Ramírez su nombramiento como Jefe de Departamento `A´ de Escuelas rurales e Incorporación Cultural Indígena, en sustitución de Ignacio Ramírez”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925 – 1951, no. de expediente: R1/61.2, legajo 2, foja 420.

¹⁰⁹ Victor Hugo Bolaños, “Con Luis Álvarez Barret”, *op. cit.*, p. 28.

y comenzó su fase como diplomático. Viajó a Dinamarca, a continuación a Ecuador y Perú. Esta fase la continuó hasta que murió en Lima en 1941.

Sáenz adquirió conocimiento de primera mano sobre la situación educativa de diferentes lugares, no fue funcionario de escritorio. Sus viajes abarcaron: la selva de Quintana Roo, San Luis Potosí (Matehuala), Puebla (Necaxa) y la sierra michoacana. También viajó y conoció a los indios aymaraes de Bolivia y a los quechuas de Perú.¹¹⁰

Detengámonos un momento para analizar otras diferencias de Sáenz con Ramírez: el segundo nunca tuvo puestos tan altos como el primero, ni fue diplomático mexicano en el extranjero durante tantos años. El profesor Moisés, al tener puestos de tanta jerarquía, estaba ocupado por varios rubros educativos, uno de ellos fue el rural, Rafael Ramírez Castañeda, durante el lapso que estamos trabajando en esta tesis, se dedicó casi de manera exclusiva a la educación del campo mexicano.

Un punto en común con Rafael Ramírez fue que éste último tampoco se conformó con ser un funcionario de escritorio, recordemos que el profesor Moisés fue jefe del maestro Rafael, es obvio que supo de su labor, aunque más bien Ramírez ya había tenido contacto de primera mano con la educación rural primero como alumno en su primaria, más adelante en las haciendas donde trabajó recién egresado de la Escuela Normal de Xalapa y en forma posterior con las Misiones Culturales.

Continuemos analizando a Sáenz, al revisar el trabajo y el pensamiento de este personaje, se tiene la impresión de que la vida era considerada por él como una oportunidad para proporcionar un propósito noble a los momentos pasajeros: servir a las gentes. Por su actitud general demostró que creía que era posible que las personas

¹¹⁰ Ernesto Meneses Morales, “Un prometedor comienzo para la educación: el régimen del general Plutarco Elías Calles (1924-1928)”, *op. cit.*, p. 450.

podieran decidir acerca de su dirección propia y hacer una significativa aportación, incluso en período de cambio revolucionario y de confusión.

Pese a no ser considerado como filósofo, Sáenz era un sujeto contemplativo. Era un teórico y un intelectual, perteneciente a la escuela pragmática, la cual sostenía que el pensamiento tenía por objetivo ser guía de la acción. Experimentó de manera constante con ideas, evaluando y probando su funcionalidad en aparatos educativos y en el indigenismo internacional. Durante el proceso tuvo la iniciativa de llevar a la práctica innovaciones educativas, fundando la educación secundaria mexicana, promoviendo el indianismo de América.

Sáenz tuvo un plan programado y constructivo que respondía a la problemática del movimiento social de todo el país. Amó con pasión a México, afectuoso por su religiosidad y esclarecido por su conocimiento directo, extendido hacia las más humildes personas y a los más alejados rincones. Toda su vida buscó la satisfacción y el significado de una meta principal: incorporar mestizos e indígenas a la vida nacional. Otros compartieron con él esta meta, y realizaron aportaciones valiosas para lograrla. Casi la totalidad de lo que realizó, se interpreta relacionado con su meta primordial. Él mismo se relacionó con los requerimientos mexicanos, coordinó y revisó programas, sugirió legislación de apoyo, revisó currículos, estimuló técnicas de prueba, hizo un tabulador de presupuestos y salarios, asignó prioridades, impulsó y entrenó al personal proporcionado para las investigaciones, definió objetivos.

Sáenz sostuvo ideales democráticos que impulsaron la participación cívica, el énfasis dado a la socialización, impulsó a estudiantes de cualquier edad y demostró que relevancia tenían los estudios; la exclusión arbitraria de los que no eran privilegiados se

eliminó debido a los programas planeados; el porcentaje de movilidad social ascendente se incrementó debido a la base extensa de la enseñanza pública.

Sáenz siempre impulsó (igual que Gamio) el acercamiento íntegro a la problemática india mediante una estrategia gubernamental total. Para esto, mostró cuán importante era la investigación educativa y la ciencia social como base para planes realistas. Sáenz pensaba que incluso en un México que en apariencia carece de tiempo, en forma constante cambiaba la sociedad. Por lo anterior, se debían realizar adaptaciones para el proceso educativo, porque la educación se vinculaba con la vida en sí. No obstante, se debían retener y reconocer algunos valores dinámicos. En la escuela recaía fortalecer y cultivar los factores de experiencia indígena (un ritmo místico de vida, habilidad manual, sensibilidad artística, organización social cooperativa) a objeto de tener la capacidad de incrementar el hecho de ser concientes de que eran mexicanos. La escuela podría, dentro de su programa, incluir industrias caseras, modernas técnicas de agricultura, medidas para la salud pública, educación cívica y otras mejoras que acarrearían benéficos cambios. Era básico para el beneficio de la patria y el programa de la escuela, la capacitación para conservar la buena salud, formar un hogar, ganarse la vida y gozar de una vida completa. México, según siguiera creciendo y cambiando, consciente con orgullo de sus caracteres distintivos como país mestizo, tendría para compartir mucho más con otras naciones en crecimiento.

En los discursos, artículos y libros de Sáenz a veces se notan algunas ambigüedades. A manera de ejemplo: creía en la propiedad privada al mismo tiempo que favorecía que el gobierno interviniera en asuntos de propiedad; preparó la ruta para la enseñanza socialista y subrayó lo importante de la experiencia individual; fue fiel a gobiernos autocráticos al mismo tiempo que luchaba por la educación democrática; anhelaba

preservar valores indígenas que ya habían sido criticados por la iglesia debido a que fracasaron en la lucha contra supersticiones paganas y aconsejó enseñanza compensatoria para los indios, mas previno de apartarlos de otras comunidades ofendiendo sus sentimientos. Sin duda se puede explicar esta ambivalencia debido a la política cambiante de las diversas administraciones en las cuales él laboró, a su proceso de maduración, a los conflictivos valores de la sociedad en general, en especial en un lapso de cambio rápido.

Al igual que la mayor parte de los mexicanos preparados, Sáenz experimentó el impacto de varias filosofías. Tuvo la influencia del colectivismo socialista proveniente de Europa, la vitalidad de Dewey, Krausismo y utopía, positivismo científico, liberalismo económico del siglo XIX, protestantismo ecuménico e individualista; también tuvo la influencia del ejemplo proveniente de la América indígena en su vida comunal.

Sáenz fue aclerical más no antagonista con la iglesia, excepto en los momentos en que el progreso del Estado y los básicos derechos humanos entraban en conflicto con el privilegio eclesiástico. Con esta ideología rechazó la tradición española representada por un vestigio pequeño de la clase terrateniente y criolla; no obstante, manifestó que valoraba a la herencia europea y a la significativa educación cristiana. Se fortaleció el sentimiento de vocación personal de Sáenz, debido al espíritu de misión evangelizadora que surgía de la experiencia protestante y católica.

Muchas de las actividades e ideas de Sáenz se vinculaban a principios revolucionarios plasmados en la Carta Magna del 17. Por lo anterior, es un esfuerzo débil tratar de encontrar originalidad en su pensamiento, a no ser en la aplicación de su

ideología a combinaciones específicas de circunstancias y problemas o en la energía de sus interpretaciones propias.

Solucionando problemas entre ideologías opuestas y entre internacionalismo y nacionalismo, Sáenz, al igual que muchos contemporáneos suyos pensaban que México se encontraba forjando, en el mundo de esa época, un nuevo rumbo.¹¹¹

En los párrafos anteriores encontramos demasiadas coincidencias y algunas diferencias entre Sáenz y Ramírez, Comencemos con las primeras: la labor de ambos fue conocida en otros países; podrían catalogarse como pertenecientes a la escuela pragmática, aunque no estamos de acuerdo con que Ramírez haya sido influido de manera contundente por Dewey debido a las razones ya señaladas cuando analizamos a éste último; toda su vida tuvieron como meta principal incorporar indígenas y mestizos a la vida nacional; impulsaron la participación de los lugareños para solucionar sus problemas; adaptaban los programas educativos para abarcar la mayor cantidad posible de la población; trataban que la escuela incluyera en su programa industrias caseras, modernas técnicas de agricultura, etc., esto es, mejoras que producirían benéficos cambios; tuvieron una fuerte mística laica de misión evangelizadora; creían que México era ejemplo para el mundo.

Respecto a las diferencias: Sáenz trabajó con indígenas de varios países y Ramírez con aborígenes nacionales; el profesor Moisés impulsaba un acercamiento íntegro a la problemática indígena mediante una estrategia gubernamental total, mientras Ramírez tuvo fe extrema en la escuela; para actuar, el profesor Moisés se basaba en la investigación educativa y en la ciencia social mientras el maestro Rafael actuaba por sentido común y por el conocimiento obtenido sobre la práctica.

Analicemos algunos aspectos de la ideología de Sáenz con mayor detalle:

El objetivo de la teoría educativa de Sáenz fue formar a la persona que fuera autosuficiente, leal a su pueblo, autónoma en cuanto a lo económico e industriosa. De manera primordial, se refería a los indígenas con este perfil, a quienes trataba de integrar a la nacionalidad mexicana.

Sáenz propuso medios que podría decirse se redujeron a la escuela, ubicada en la llamada Casa del Pueblo, las Normales Campesinas y las Centrales Agrícolas. Fue partidario de establecer escuelas especiales para indios y de que éstas no implicaran discriminarlos o segregarlos.

La Casa del Pueblo satisfaría 4 requerimientos aborígenes: recreación; superación del nivel de vida; control del ambiente físico rural; preservación de la vida y la salud. En la Casa del Pueblo o escuela rural se discutía e ilustraba la totalidad de la problemática de la comunidad, también se trabajaba a objeto de solucionarla. La Casa del Pueblo era una herramienta de la hora actual. Laboraba más para el presente que para el futuro. La reivindicación y organización de los campesinos obligaban a la Casa del Pueblo a enfatizar la faceta sociológica de la labor educativa antes que el aspecto formal y pedagógico.

Moisés Sáenz señaló para las escuelas la siguiente misión:

- a) Mediante la educación política, buscar la manera de cambiar los modelos a objeto de formar una nueva vida, así como una nueva organización económica y política que forjara los antecedentes para que en México hubiera una vida democrática.
- b) A través de la división de las faenas, socializar a las personas adultas, de modo que se compartieran tanto beneficios como responsabilidades, esto es, que la escuela

¹¹¹ Harry Edwin Rosser, "Summary and conclusions: a man as a history", *op. cit.*, pp. 390 – 395.

enseñara cómo laborar en colaboración, que enseñara a formar un equilibrio entre el individuo y el grupo, entre el país y la comunidad.

- c) Mantener la tradición artística, haciendo consciente el arte inconsciente.
- d) Enseñar a leer y escribir, herramientas elementales para la vida civilizada, pero enseñarlas en íntimo vínculo con la vida real del indio, esto es, enseñarlas de manera funcional.
- e) Crear la comunicación tanto espiritual como material; se iniciaría con ésta última, que sería base para la unidad física, la cual facilitaría la integración espiritual.
- f) Enseñar el idioma español a millones de indígenas que apenas lo entendían o no lo hablaban.

Dicha educación se realizaría sobre todo con la transmisión de conceptos básicos para su vida.

Según Meneses, Sáenz, de manera sutil y hábil introdujo los principios fundamentales de Dewey en la educación para el aborigen: la democracia en la educación, el aprender haciendo, el método de proyectos, la vitalización del trabajo de la escuela, la autoexpresión, el respeto a la personalidad, la motivación. Meneses sostiene que una de las diferencias básicas entre Dewey y Sáenz estribaba en que el segundo trató de convertir la escuela en el foco para la comunidad, crear una sociedad que enraizara en el suelo, que integrara los diversos grupos sociales, que hiciera más fuerte el nacionalismo. Dewey en cambio, intentaba adiestrar a las personas a objeto de lograr capacidades requeridas por la industria.

Las escuelas rurales eran creadas con el apoyo de los lugareños y emanaban cierto ambiente no formal. En éstas, los temas acerca de la metodología educativa pasaban a segundo plano, mucho más importante era cómo dejar satisfechas las necesidades vitales.¹¹²

Detengámonos a analizar otros puntos en común y en contraste, entre Sáenz y Ramírez; puntos en que coinciden: trataban de lograr que la comunidad solucionara sus problemas; pretendían enseñar el castellano a los indígenas que no lo hablaban, coincidencia lógica al tener como meta la incorporación; los profesores Sáenz Garza y Ramírez Castañeda diferían con Dewey en que los primeros trataron de hacer que la escuela fuera el foco de la comunidad, que fortaleciera el nacionalismo, que integrara los diferentes grupos étnicos y sociales, que formara la comunidad que enraizara en el suelo, por el contrario, John Dewey tenía como meta adiestrar a las personas para lograr las aptitudes que necesitaba la industria; otra coincidencia entre Sáenz y Ramírez fue que más que introducir los principios del norteamericano a la educación indígena, fue adoptar la teoría que mejor encajara con lo que se estaba haciendo, tomar un poco de la escuela activa y mucho de lo ya realizado en México; creaban escuelas rurales apoyados por los lugareños; en la educación para el campo, lo importante era satisfacer las necesidades vitales, pasando la metodología educativa a segundo término, el hecho de que las escuelas fueran creadas con el apoyo de los vecinos fue retomado con mayor contundencia por Ramírez cuando dirigió las escuelas de circuito.

Puntos donde no concuerdan: el profesor Rafael no pregonaba el crear escuelas especiales para aborígenes, sino que pretendía educar en el mismo plantel a mestizos e indígenas, a éstos se les proporcionaba además un curso previo de español en caso que no lo hablaran.

¹¹² Ernesto Meneses Morales, “Consideraciones finales”, *op. cit.*, pp. 681 – 682.

Como hemos hecho con los demás, señalamos similitudes y diferencias con Rafael Ramírez. Aunque con los otros autores también hemos encontrado puntos en común, Sáenz tiene la característica de que estuvo cerca del profesor Rafael desde 1924 hasta 1933 y estamos indagando la contribución de Ramírez de 1923 a 1934, de modo que su presencia fue durante casi todo el lapso que nos interesa. De los autores revisados, solamente Sáenz y Ramírez han permanecido toda su vida preocupados por la incorporación, esto es significativo ya que nos habla de una orientación en su vida.

Influencia de Bassols

Bassols, jefe de Ramírez también se interesó por la educación rural, de modo que conviene analizar su influencia en el profesor Rafael.

Narciso Bassols (1897-1959)¹¹³ nació en una pequeña población llamada Tenango del Valle, ubicada en el Estado de México. De joven estudió en la capital del país en la Escuela Nacional Preparatoria para de ahí pasar a la de Jurisprudencia donde se tituló como Licenciado en Derecho¹¹⁴ en 1919. En sus estudios siempre sobresalió debido a su carácter enérgico y por su brillante y aguda inteligencia.

En la Universidad Nacional de México impartió la cátedra de derecho internacional, también ejerció con éxito como abogado y al mismo tiempo fue autor de proyectos que más adelante serían leyes obreras y agrarias; no obstante, no se conformó con ser un licenciado brillante, dado que le preocupaba la problemática social y política tanto de todo el mundo como de su país. Bassols deseaba ser útil para México; anhelaba servir a las enormes masas ignorantes, enfermas y desnutridas. Desde joven se alineó con los

¹¹³ Jesús Silva Herzog, "Introducción", *Narciso Bassols. Obras*, México, Fondo de Cultura Económica, 1964, VII, XVII.

¹¹⁴ Cfr. *ibid.*, p. VII, y Ernesto Meneses Morales, "La Secretaría de Educación Pública en los primeros años de la gestión de Narciso Bassols", *op. cit.*, p. 591.

desprotegidos e hizo notar el peligro del liberalismo capitalista. Se le nombró, en la UNM, director de la llamada Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en 1929. Aquí implantó la sección de economía y el curso sobre derecho agrario; también estableció los exámenes trimestrales. Dicha medida provocó una huelga, que aprovechó el presidente Portes Gil para otorgar, a la Universidad Nacional de México, la autonomía.¹¹⁵

Bassols fue secretario de educación, también lo fue de gobernación así como de hacienda (durante el régimen del general Cárdenas), fue embajador de México en Londres, representante de su país en la Liga de las Naciones, lugar donde abogó por Etiopía y España, en ese tiempo, víctimas del fascismo. Más adelante fungió en París como embajador, lugar donde organizó tanto el rescate como el envío a México (en calidad de asilados) de 10 mil españoles republicanos detenidos en los campos de concentración. De 1944 a 1946 se desempeñó como embajador en la Unión Soviética, éste último año regresó a México.

En un tiempo de claudicaciones e inestabilidad, Bassols fue hombre recto en sus ideas y conducta. Presentó su renuncia como secretario de gobernación debido a que propuso al entonces presidente Abelardo Rodríguez clausurar la totalidad de los garitos, lujosos o modestos, pequeños o grandes, proyecto al que se opuso Rodríguez. Era inflexible y rígido debido a su rectitud. Don Narciso sostenía que no le importaba el impacto político, que su forma de ser, tal vez nunca le permitiría tenerlo, que no sabía

¹¹⁵ Para obtener información detallada sobre la autonomía universitaria en el lapso 1929-1933, véase el libro de Bertha Elena González del Rivero, *La autonomía universitaria y sus implicaciones laborales: 1929-1933*, México, UNAM, 1989, 225 p. En realidad, más que aprovechar Portes Gil para otorgar la autonomía, ésta fue ganada por la huelga. Para una descripción detallada sobre la participación de Bassols en el conflicto universitario, consúltese la obra de Jesús Silva Herzog, *Una historia de la Universidad de México y sus problemas*, México, Siglo XXI, 6a ed., 1999, 213 pp.; léase específicamente el capítulo: “La ley Bassols y la plena autonomía universitaria”.

guardarse lo que pensaba. Su falta de delicadeza lo privó de leales colaboradores como J. Guadalupe Nájera y Moisés Sáenz.

Se enteraba de todo. Sin parar leía periódicos, revistas y folletos; al mismo tiempo contrastaba la realidad con su lectura. Fue viajero incansable que recorrió la totalidad de América y gran parte de Europa.

Narciso Bassols juzgaba inadecuada la postura liberal que tuvo el siglo XIX para encarar los requerimientos del siglo XX. Era partidario del principio de la economía que no tuviera ninguna clase de trabas. Como nefasto ejemplo de que había fracasado el capitalismo, denunciaba la pobreza de la mayoría de los mexicanos. México requería un gobierno que participara de forma activa en la economía. No podría convenirle un Estado que sólo se limitara a la política no interviniendo en nada en las orientaciones económicas nacionales.

Para Bassols era absurda la idea de la igualdad frente a la ley de todos los hombres. El indio no tenía los mismos antecedentes culturales o sociales de los autores de esta ley, quienes eran parte de la raza criolla (europea) de México. El decreto era para la situación específica de los europeos, estaba redactado por europeos, y era una ley de Europa, por lo tanto, no tenía sentido para la vida diaria del indígena. Bassols tampoco era partícipe de la disputa entre centralismo y federalismo, la cual le parecía sin sentido, ya que él no admitía la filosofía de que los poderes estatales se separaran, sino que pensaba que a menudo se requería concentrar la autoridad a objeto de que el país funcionara como era debido.

Según Bassols, las causas básicas de la problemática social y económica de México en la decimonónica centuria, continuaban iguales en el vigésimo siglo. En el país deberían encontrarse las soluciones, no en Europa. En el mundo contemporáneo se

necesitaba transformar la manera como los medios de producción (trabajo, tierra, capital) estaban distribuidos, organizando mejor la riqueza; la manera de hacerlo era el socialismo que podría experimentarse en México aunque en Europa había carecido de mucho éxito. Por sencillo que fuera, un socialismo sin el materialismo histórico se podría ensayar en diversas situaciones y de formas diferentes. De acuerdo con Bassols, no toda la historia era económica, pero no era nada un Estado que no tuviera economía. El socialismo de Bassols tenía por base un gobierno activo, siempre dispuesto para intervenir en asuntos sociales y económicos. Entre los más importantes objetivos económicos estaba la reforma agraria, creadora de una red de pequeños ejidos y parcelas y aniquiladora del latifundio.

Otro postulado básico de Bassols fue su lucha sin tregua al catolicismo. Sostenía que la religión era opio que servía para dominar a las masas. Por esto, el Estado debería controlar, en forma activa, la labor de la iglesia con el fin de superar el control religioso en estas.

Debido a que la mayoría mexicana era católica, las ideas de don Narciso fueron elementos de conflicto; además de lo anterior, Bassols con su comportamiento creaba problemas. Se enfrentó contra Alberto J. Pani, entonces secretario de Hacienda, al ser ambos parte de la comisión que escribió el Plan Sexenal. El secretario de Abelardo Rodríguez, llamado Francisco Gaxiola, tomó el puesto de Bassols con el fin de que los dos contrarios se separaran; después de observarlo durante meses, Gaxiola lo calificó como un impulsivo que tenía energía de sobra, responsable de imposiciones producto de su inexperiencia. Bassols también tuvo problemas con Moisés Sáenz, quien había sido uno de los pilares de la enseñanza rural durante el régimen del presidente Calles; Sáenz reprobaba a Bassols su inhumano trato hacia los docentes, también lo acusaba de

relegar a segundo término la educación rural. El profesor Moisés renunció, también lo hizo su amigo de antaño Rafael Ramírez. Ernesto Meneses sostiene que de esta forma la SEP perdió un par de magníficos elementos debido a los conflictos con Bassols.¹¹⁶ Algo que no menciona Meneses es que el secretario de educación no aceptó la renuncia de Ramírez y que este continuó con su puesto hasta 1934.¹¹⁷

Otro dato que tampoco menciona Ernesto Meneses Morales fue que, de hecho, hubo otro maestro que renunció para apoyar a Moisés Sáenz, este fue Ramón Bonfil, el cual había tenido puestos de importancia en la SEP, ingresó a esta en 1924 como Director de Educación de Sonora y conoció a Vasconcelos, Sáenz y Bassols, según él, debido a su inquietud, a veces parecía que Narciso Bassols atropellaba a las personas.¹¹⁸ Un tercer dato no señalado por Meneses es que Sáenz cuando llegó a su casa estalló en llanto en un sillón que se encontraba en el rincón de su sala.¹¹⁹

En este punto conviene mencionar similitudes y diferencias entre Bassols y Ramírez, comenzaremos con las primeras: anhelo de servir a los enormes grupos ignorantes y desnutridos; extrema rectitud en sus ideas y conducta, llegaban a la inflexibilidad y rigidez, con su comportamiento creaban problemas; no se conformaban con lo que leían

¹¹⁶ Ernesto Meneses Morales, “La Secretaría de Educación Pública en los primeros años de la gestión de Narciso...”, *op. cit.*, pp. 591 – 593.

¹¹⁷ Cfr. Rafael Ramírez, “Oficio de renuncia de Rafael Ramírez con fecha 31 de enero de 1933”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 leg. 2, legajo 2, foja 434; Rafael Ramírez, “Oficio de renuncia de Rafael Ramírez con fecha 4 de febrero de 1933”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 leg. 2, legajo 2, foja 435; Narciso Bassols, “Oficio en el que Bassols no acepta la renuncia de Ramírez”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 leg. 2, legajo 2, foja 436; Francisco G. García <Jefe del Departamento Administrativo de la SEP en 1938> “Constancia de servicios de Rafael Ramírez”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 leg. 2, legajo 2, foja 479.

¹¹⁸ Ramón Bonfil, entrevista personal con duración de una hora, Ciudad de México, enero de 1991.

¹¹⁹ Raúl Mejía Zúñiga, entrevista personal con duración de una hora, Ciudad de México, enero de 1987.

sino que buscaban conocimiento de primera mano sobre la situación, razón por la que viajaron a lugares apartados; no estaban de acuerdo con el latifundio sino con que el campesino tuviera su propia tierra.

Diferencias: Bassols tenía estudios a nivel universitario, Ramírez no; el primero recorrió toda América y la mayor parte de Europa, el segundo viajó por lugares apartados e inhóspitos de México; el Secretario de Educación dio guerra sin tregua al catolicismo.

Ahora detallemos algunos aspectos de la ideología de Bassols, primero lo haremos como secretario de Educación Pública. Fue designado para este puesto en octubre de 1931; en 1932, llamó a Jesús Silva Herzog¹²⁰ para encargarse, en esa misma secretaría, de la oficialía mayor y, en 1933, Herzog fue nombrado subsecretario de Educación Pública, sustituyendo a Luis Padilla Nervo, quien se reincorporó al Servicio Exterior de México. Como secretario de Educación, Bassols fue en extremo honrado y metódico para manejar el presupuesto asignado a la dependencia. La totalidad de oficiales mayores, subsecretarios y secretarios de estado tenían un par o, al menos, un automóvil que el gobierno les compraba, uno o dos chóferes y gasolina en ilimitada cantidad. No obstante, tanto el auto de Silva Herzog como el de Bassols, aparte de ser bastante modestos, fueron adquiridos antes de ser funcionarios públicos. Ambos compraban la gasolina siempre con su dinero, y el presupuesto gubernamental destinado para esto, lo donaban para adquirir libros para el llamado Departamento de Bibliotecas. Herzog y Bassols sólo aceptaban que a cada uno le pagaran un chofer.¹²¹ Sin duda, fue la reforma educativa la principal labor a la cual se entregó

¹²⁰ Para mayores datos sobre este personaje véase su libro autobiográfico *Una vida en la vida de México y Mis últimas andanzas, 1947-1972*, México, Siglo XXI, 2a ed., 1993, en coedición con el Colegio Nacional. 621 pp.

¹²¹ Jesús Silva Herzog, "Introducción", *Narciso Bassols...*, op. cit., pp. IX, X.

Bassols en el primer lustro de la década de los treinta. Dedicó a aquella la mayoría de su entusiasmo, de su energía y de su tiempo en el lapso que va de fines de 1931 a principios de 1934.¹²²

Fue una persona con muchísima capacidad para el trabajo. Abordó con febril pasión la labor de ajustar y armar el sistema educativo: realizó la reforma del Consejo Técnico de Primaria del Distrito Federal y del escalafón; hizo que las primarias particulares se laicizaran,¹²³ modernizó la educación mexicana en sus métodos, le proporcionó un nuevo sentido humano, nueva proyección social, trató de afianzarla en pilares realmente científicos, proporcionó a la enseñanza un papel trascendental y concreto en el cambio de la conciencia nacional y la realidad mexicana. De octubre del 31 a los meses primigenios del 34, Bassols patrocinó y echó a andar una reforma educativa. Algunas de las ideas y objetivos que la inspiraron fueron los siguientes: En cuanto a la primaria, Bassols, en uno de sus informes sostuvo que los principales objetivos fueron: que el poco dinero de que se disponía fuera aprovechado al máximo adaptándose a estrictos presupuestos financieros; que los nuevos edificios se adaptaran a los requerimientos para los cuales se construían; crear la mayor cantidad posible de escuelas. Revisar métodos de enseñanza, mejores salarios para los docentes, extender los servicios escolares y darle otra orientación a la totalidad de la educación. No obstante haber permanecido poco tiempo en la SEP, Bassols tuvo fuerte impacto con su gestión, influencia que se sintió en todas las áreas: en la Universidad Nacional; en los métodos

¹²² Alfonso Aguilar M, “Preámbulo”, *ibid.*, p. 115.

¹²³ Ernesto Meneses Morales, “Nuevos conflictos en la SEP”, *op. cit.*, p. 643.

para capacitar docentes; en la educación rural; en las misiones culturales; en los centros técnicos; en las modernas secundarias y en la primaria.¹²⁴

Ahora detallaremos la ideología de Narciso Bassols respecto a la escuela socialista. Por el tiempo de la jefatura de Bassols, José de la Luz Mena gestionó con el objeto de que la llamada Cámara de Diputados aprobara la escuela racionalista. Narciso Bassols supo lo anterior pero tomó la decisión de proponer una orientación social. Esto lo sostuvo en su prólogo para la memoria del 32. Aquí, Bassols criticó la ineficiencia del laicismo y escribió que era probable proporcionar una orientación definida a la educación, esta orientación sería con una ideología moderna. Bassols propuso, sólo como ejemplo, la enseñanza socialista. Sin embargo, la frase fue retomada por políticos, ya que les abría otro mundo, lleno de promesas. Sin preguntarse si en realidad existía esa educación, ni que era la enseñanza socialista, ni si lo sabían los docentes. Lo que les interesaba era que esta educación podían utilizarla para blandir una bandera política vistosa en luchas por venir.

Debido a dicha sugerencia Bassols se convirtió en el redactor del texto para el artículo tercero socialista, sin embargo, nunca, ni como secretario de Estado ni como ciudadano luchó por que se impusiera la reforma al citado artículo sino que para él sólo se trataba de urgir el laicismo combativo.

Don Narciso sostuvo que el auténtico problema político no estribaba en la palabra socialista, sino en que se prohibiera al catolicismo su intromisión en la primaria para hacer de ella una herramienta de propaganda científica y confesional. Según bassols, lo demás eran excusas.¹²⁵

¹²⁴ Alfonso Aguilar M., *op. cit.*, pp. 115, 116.

¹²⁵ Ernesto Meneses Morales, “Nuevos conflictos en la...”, *op. cit.*, p. 644.

Como se señaló en el inciso anterior, uno de los objetivos a cumplir en la educación primaria, era darle otra orientación. En cuanto a esto, fueron interesantes las palabras redactadas en la memoria de 1932 de la SEP, donde Bassols sostuvo que era necesario entender al laicismo no como posición únicamente negativa, limitada a liberar la educación de la religión. Narciso Bassols sostuvo que resultaría absurdo tener el concepto de que la educación laica, sólo por serlo y para conservarse en los límites de su laicismo, tenía obligación de dejar sin la solución satisfactoria a los asuntos sociales y económicos, así como a la problemática científica que todos los seres humanos deberían conocer y tener solucionados.

También sostuvo que lo único que el laicismo prohibía era que la solución a las cuestiones anteriores fuera religiosa. Sostuvo que era inexacto el concepto de que la educación laica, debido a su misma naturaleza, no contuviera posibilidades afirmativas y tuviera el destino de no satisfacer los requerimientos para el entendimiento de la vida social y para la explicación del universo. Y como en otras ocasiones, Bassols se anticipó a una revisión del artículo 3º. de la Constitución, que se realizaría un par de años más adelante, por lo cual, don Narciso sostuvo que estarían a favor del laicismo la totalidad de los que creyeran en la conveniencia de desligar datos e influencia religiosa de la mente de los infantes; la coincidencia en cuanto a la naturaleza laica para la educación, no implicaba la coincidencia en la totalidad, ni en la mayoría de la problemática de integración y elaboración para la filosofía escolar. Al tratar por ejemplo, que la primaria tuviera una ideología socialista respecto al repartimiento de los bienes, era incorrecto solicitar la reforma al artículo tercero constitucional. En lugar de transformarlo, en el estricto sentido, se debía solicitar adición, incremento para una característica nueva de la educación, en este ejemplo, que fuera socialista. Según don

Narciso, los términos laicismo y socialismo no eran excluyentes sino complementarios, y sumados, daban por resultado la educación.¹²⁶

En septiembre de 1934, se declaró a Lázaro Cárdenas como presidente electo. Con el apoyo de Luis Enrique Erro y de acuerdo con el general, Bassols sustituyó al laicismo por la enseñanza socialista cuando tomó parte en el plan para reformar el artículo 3º de la Constitución. Ese mismo año, en diciembre, teniendo ya a Cárdenas como presidente de México, el proyecto de reforma fue aprobado por el Congreso.

Dentro de este análisis detallado de la ideología de Bassols no podía faltar la educación rural. Desde su más tierna juventud, tuvo claro que la problemática básica de México era el inteligente y justo reparto de la tierra para los campesinos. Temprano en su vida se manifestaron sus ideas agraristas y cada vez arraigaron con más fuerza a lo largo de su existencia. El presidente de México en 1927, General Calles, dio la comisión a Bassols de formular la ley agraria para terminar con el desorden existente en las leyes acerca de este tema, desorden que era resultado de la inexperiencia que se tuvo en años anteriores. Bassols en breve concluyó la ley y ésta se publicó en el llamado *Diario Oficial* en abril 27 de 1927. La ley formulada por don Narciso tuvo reformas antes de que transcurrieran 4 meses de vigencia. Bassols defendió su trabajo en el libro que publicó en 1927. El lic. Narciso sostuvo, entre otras cosas, que se había confundido agrarismo con abuso y desorden. Que él no era un individuo que al enfrentarse a los extremos retrocediera dejando en paz al terrateniente y satisfaciendo a los campesinos sólo en apariencia mediante el agrarismo de contentillo. Manifestó su desacuerdo con la completa carencia de sistema, de método, con el desorden, todo lo cual resultaba en un continuo hilo de fracasos. Tomando tanto de los presupuestos locales como del federal,

¹²⁶ Alfonso Aguilar M., *op. cit.*, pp. 115 – 116.

se invertían considerables sumas para proporcionar tierras a las poblaciones. Sin embargo, dado que se desatendían los requisitos básicos de los expedientes años después de otorgadas las tierras, todo lo realizado se desplomaba, ya que con un amparo, protegían las autoridades judiciales al terrateniente afectado por las irregularidades de la tramitación. También expresó Bassols su admiración a Rusia, al sostener que en aquel entonces era la única nación a nivel mundial que podía considerarse en serio, estuviéramos de acuerdo o no con él. Y que ese país era buen ejemplo de la forma como se necesitaban las minorías cultas e inteligentes. Sostuvo el lic. Narciso que sólo existía un par de caminos: el inteligente agrarismo, que formara un México nuevo, y el camino del asesinato de los hombres blancos, realizado por los indios antes de medio siglo. Existía otro que él no consideraba camino: que Estados Unidos asesinara a los indígenas, apoyado por arzobispos y mexicanos aristócratas. Pese a que la *Ley Bassols* ordenó la desorganización legislativa anterior, en breve tuvo cambios de cierta importancia, quizá por el disgusto de algunas facciones pseudorevolucionarias.¹²⁷

Años después, al ser Bassols secretario de educación, proporcionó un fuerte empuje a la enseñanza rural, teniendo la cooperación efectiva del maestro Rafael Ramírez Castañeda.¹²⁸

El lic. Narciso sabía que uno de los más urgentes problemas mexicanos era el analfabetismo de las enormes masas rurales. De acuerdo con lo anterior, las Escuelas Centrales Agrícolas se reorganizaron bajo la tendencia de proporcionar enseñanza útil para

¹²⁷ El lic. Silva Herzog no menciona cuáles fueron los cambios que sufrió esta ley pero con lo que ya redactamos basta para percatarnos de la ideología de Bassols respecto al agrarismo. Jesús Silva Herzog, "Introducción", *Narciso Bassols...*, *ibid.*, pp. XII, XIX, XXI – XXIII.

¹²⁸ Las aportaciones de Bassols a la educación rural que no menciona Silva Herzog fueron que fusionó las Normales Rurales, las Escuelas Centrales Agrícolas y las Misiones Culturales creando así la Escuela Regional Campesina cuyo propósito fue proporcionar educación agrícola a los docentes y preparar técnicos capaces a

los hijos de ejidatarios que habrían concluido sus estudios en escuelas rurales.¹²⁹ Bassols, a partir de su nombramiento como secretario de educación, se consagró con pasión a estudiar la problemática educativa mexicana; no sólo en su oficina ministerial, también tuvo conocimiento de primera mano, en frecuentes viajes por diferentes sitios de la República.

En poco tiempo le preocupó la problemática educativa indígena, de la misma forma que hallar los recursos adecuados para superar su estándar de vida. Según Bassols, sólo podía realizarse la incorporación del indio a la civilización mexicana, trasladando la escuela a las tribus aisladas del resto del país; e introduciendo las herramientas para el avance social y económico.

Bassols, después de viajar por Chihuahua y Zacatecas, hizo declaraciones a la prensa capitalina, en noviembre del 32, acerca de lo que observó. Don Narciso sostuvo, entre otras cosas, que los indígenas tarahumaras estaban compuestos por una cantidad de 20 a 30 mil personas que estaban en la situación social, económica y biológica más desastrosa. O nunca alcanzaron bienes o los habían perdido casi en su totalidad. No obstante, conservaban nítidamente la noción del eslabón de la superación económica y cultural de sus hijos, con los intereses de los adultos. Debido a lo anterior, recibían en forma amable y comprensiva a la totalidad de agentes estatales que podrían apoyarlos de alguna manera, fuera quien levantaba planteles escolares, o quien les arreglaba asuntos referentes a sus tierras, o quien construía un camino.

También sostuvo Bassols que al observar sus condiciones de vida se comprobaba de manera firme el supuesto que la SEP ya tenía de que la más fecunda y eficaz forma de educar a los aborígenes era ir adonde ellos vivían, no llevarlos a un medio desvinculador de

través de la organización de un programa educativo basado en los requerimientos de la región. Engracia Loyo, *op. cit.*, pp. 17 – 18.

sus condiciones de vida y de su ambiente, sino llevar la escuela al seno mismo de las comunidades, por otra parte, la educación sólo les sería provechosa de no consistir en el tipo tradicional, meramente académico, sino en una poderosa institución que los superara tanto en lo social como en lo económico, que tuviera relación con toda la problemática que tenían los grupos indígenas, es decir, la enseñanza sólo sería útil en cuanto fuera un medio para la superación económica, con potencialidad de introducir modernas técnicas de trabajo así como aptitudes de producción entre los indígenas. Era indispensable realizar un cambio integral en esas tribus, tanto en sus sentimientos como en sus ideas y sus costumbres, y esta transformación sólo se lograría siendo la escuela una agencia vinculada con vigor a las necesidades y problemática de la comunidad.

Bassols sostuvo que tanto él como Rafael Ramírez, con los antecedentes que tenían, era obvio que confirmarían con su viaje que era pertinente modificar la llamada Casa del Estudiante Indígena, dicha institución ya había cumplido su cometido comprobando de manera rotunda la potencialidad del aborígen para educarse en diferentes internados para indios que la SEP fundaría en el centro de las etnias, teniendo por consecuencia que, al trabajar en medios rurales, cumplirían un par de requerimientos muy importantes. A saber: no desligar de su ambiente al alumno y propagar con amplitud diez veces mayor el beneficio de los internados así como de la labor de aculturación, ya que en esas condiciones, la educación sería mucho más barata. El lic. Narciso afirmó que jamás podría insistirse lo suficiente en que se debe educar al campesino en el medio rural, ya que de otra manera no corresponderían los resultados a los propósitos de modo que no se mejoraría la vida agrícola mexicana.¹³⁰

¹²⁹ Jesús Silva Herzog, "Introducción", *Narciso Bassols...*, op. cit., p. XI.

¹³⁰ Cfr. *ibid.*, pp. XXIV - XXV y Alfonso Aguilar M., *ibid.*, p. 116.

Respecto a los planteles escolares agrícolas, los cuales habían sido hasta entonces, de alguna manera, refugio para jóvenes de la clase media rural y urbana, desligados en el fondo de la problemática que tenía la población campesina, don Narciso pensaba que lo primordial era vincular de manera vigorosa dichas escuelas con el campo, de modo que formaran un auténtico circuito. En éste, irían los campesinos del plantel escolar a la tierra, así como de la tierra al plantel escolar en forma cíclica.¹³¹

En una conferencia sustentada por Bassols en 1932, se esbozan algunos aspectos de su ideología: sostuvo que la educación rural era una labor que pretendía extenderse a la totalidad de la comunidad, cambiando costumbres, economía y situación de cada núcleo campesino de población. También sostuvo que en México, la educación rural intentaba cambiar sistemas de consumo, distribución y producción de la riqueza, debido a que la labor educativa rural mexicana, además de tratar de que cada joven fuera un productor nuevo con habilidad para hacer frente a los demás, lograra un sitio propio; también trataba en esencia, de que los no adecuados y antiguos sistemas de transformar la riqueza y de producción, fueran desterrados, poniendo en su lugar, en toda la colectividad campesina, otras labores industriales o agrícolas, las cuales tuvieran posibilidad de un enriquecimiento indispensable a objeto que el indígena superara su tradicional miseria. La labor educativa tenía la orientación de lograr un cambio integral en la situación de vida en comunidades campesinas.¹³²

Detengámonos un momento para estudiar similitudes y diferencias entre el personaje tema de esta tesis y el Ministro de Educación.

¹³¹ Alfonso Aguilar M., *idem*.

¹³² Narciso Bassols, "El programa educativo de México", Conferencia sustentada en el Seminario de México, Julio 19 de 1932, *El maestro rural*, t. I, # 11, 1º de agosto de 1932, México, SEP.

Puntos en común: no tenían un pensamiento radicalizado hacia el socialismo, debemos mencionar que cuando Ramírez salió de la jefatura de Escuelas Rurales luchó con vigor por una educación de este tipo, nuestra investigación abarca hasta 1934 y sería tema de otra tesis indagar lo anterior, por ahora baste decir que si don Rafael estaba a favor de los grupos desfavorecidos y era una persona recta hasta la exageración fue inevitable que tarde o temprano tomara partido por la escuela socialista, también es conveniente mencionar que durante el sexenio de Cárdenas nuestro personaje de tesis también se radicalizó contra la iglesia, lo cual fue obvio ya que adoptó con fervor la postura socialista, lo importante de lo dicho sobre la escuela mencionada es que don Rafael ya comenzaba a tener simpatía por esta ideología, esbozada en forma nebulosa por su jefe, Narciso Bassols.

Otros puntos en que coincidieron fueron: el Ministro de Educación donaba parte del presupuesto a él asignado para automóviles, choferes y gasolina al Departamento de Bibliotecas, Ramírez legaba las ganancias de sus libros de la serie *El Sembrador* para la SEP, también le entregaba los viáticos que le otorgaban cuando visitaba alguna zona fuera de la capital; ambos funcionarios compartieron la preocupación por la incorporación del aborigen; estuvieron de acuerdo en modificar la forma como funcionaba la Casa del Estudiante Indígena, siendo uno de sus cambios el trasladarla a los lugares de población aborigen y que la institución fuera una agencia de superación para la comunidad, lo cual no era idea del licenciado Narciso ya que las Escuelas Rurales y las Misiones Culturales habían laborado de manera similar antes de que él ingresara como Ministro de Educación, aquí más bien podríamos pensar en que Ramírez fue quien influyó a Bassols.

Amén de lo anterior, tuvieron en común: pensaban que la Educación Rural pretendía abarcar a toda la comunidad, superando economía, costumbres y situación de los lugareños, conviene mencionar que Ramírez lo pretendía realizar antes que Bassols; el Secretario de

Educación enfatizó el aspecto económico de la educación, sin embargo, el profesor Rafael aceptó este cambio sin mayor problema.

Punto de diferencia: Bassols desde joven se interesó en la problemática rural mientras que don Rafael hasta los 38 años descubrió que la pasión de su vida era la educación rural.

Al analizar el pensamiento del lic. Bassols sobre educación rural, se antoja que más que haya influido al profesor Rafael, éste lo influyó a él, Ramírez corregía los métodos de enseñanza cosa que también hizo Bassols, el profesor Rafael educaba a toda la comunidad para su superación, ideología que más tarde propagó don Narciso. El punto en que sí lo influyó el lic. Narciso fue en el énfasis del aspecto económico en la educación.

Un aspecto de la ideología de Bassols que no podemos pasar por alto y que también está relacionado con su renuncia, es la educación sexual: no obstante que el esfuerzo realizado tanto por Bassols como por sus colaboradores más cercanos en la labor de proporcionar a México mejores y nuevos medios educativos fue en realidad intenso y generoso, los enemigos del cambio no permanecieron pasivos, sino que siempre estuvieron activos: contra el conocimiento y la ciencia defendieron la ignorancia; defendieron antiguos métodos confesionales y académicos; usando por escudo la libertad y la tradición, defendieron los prejuicios y el fanatismo.

Debido a que podían esgrimirse pocos argumentos a favor de sus posturas (las cuales con frecuencia sólo ocultaban privilegios), utilizaron armas sucias: la mentira, la intriga y la calumnia. Esto se manifestó con claridad respecto a la educación sexual. Los modernos métodos educativos pretendían proporcionar una imagen auténtica de la vida, así como de sus problemas, también aspiraban a orientar de forma específica al alumno acerca de los hechos sexuales.

Aquí, igual que en casos similares, la intención para modernizar y racionalizar la educación se enfrentó al oscurantismo y, aquello que pudiera resultar en divergencias explicables y serias discusiones, tuvo por consecuencia sólo la tergiversación de hechos y el escándalo.

Entre el criterio reaccionario que acusaba a Bassols de pervertir a la infancia, el secretario de Educación, en unas declaraciones para la prensa dijo palabras justas y serenas. Sostuvo que la SEP no pudo ignorar la problemática. Que había estado analizando el tema y seguiría estudiándolo, ya que tenía la convicción de que se le imponía su deber. Daba a la primaria la labor de otorgar al infante una visión integral de la vida y del mundo; que tenía la obligación de dar satisfacción a la totalidad de inquietudes que en el niño motivaba en su espíritu su ansia de conocimientos. Tenía que proporcionar respuesta a la totalidad de cuestiones, no aceptando prejuicios que pretendían fundar la moral en la ignorancia. Para Bassols, la educación tenía que proporcionar en la medida justa y en su hora, no después ni antes, la noción científica acerca de cómo se reproducen y nacen los seres vivos. Las más antiguas supersticiones tenían por refugio el tabú sobre la reproducción. En tanto la educación no lograra derrotarlas, no conseguiría crear de manera eficaz en la cabeza de las nuevas generaciones, una verdadera y racional noción de la vida, moral y sana. Según don Narciso, un par de conceptos antagónicos sobre la moral pugnaban en el fondo: el que trataba de basar el comportamiento humano en el miedo al más allá o en la ignorancia, y el que intentaba edificar una concepción social sobre la vida en la que las fronteras impuestas para el comportamiento surgieran por el deseo de superación de la vida común y la solidaridad con los seres humanos.

Salió Bassols de la SEP en medio de una tempestad y, después de dirigir unos meses la Secretaría de Gobernación, se encargó del Ministerio de Hacienda en diciembre de 1934.¹³³ Como datos adicionales, agregaremos que, en mayo 11 de 1934, Bassols renunció a la SEP y 4 días después, esto es, en mayo 15 de 1934, renunció Jesús Silva Herzog, al percatarse que su ideología no estaba acorde, en lo básico, con la del lic. Eduardo Vasconcelos, nuevo secretario de Educación.¹³⁴

En la actualidad todavía causan controversia los temas sexuales, imaginemos que difícil situación fue el tema de la educación en este sentido en los años treinta del siglo XX, aspecto atizado por las enemistades que el ministro de educación se creó debido a su carácter difícil e incorruptible de modo que no nos sorprende que el desenlace haya sido tan negativo para Bassols, es más, nos llama la atención el que hubiera permanecido tanto tiempo al frente de la SEP durante *El Maximato* época de fuerte inestabilidad política.

Por otro lado, queremos hacer notar que si Bassols renunció en mayo de 1934 y Ramírez lo hizo hasta diciembre del mismo año, en ese lapso fue el más fuerte motor de la educación rural en la SEP.

2.4. Ideología

Después de exponer la biografía del profesor Rafael y mostrar vida, obra e ideología de quienes lo influyeron, expondremos cómo era su pensamiento: el telar que tuvo su familia con seguridad influyó en su inclinación a las pequeñas industrias, así como la influencia de Juan León y Palavacini, el medio humilde y rural en que vivió en su infancia, y el hecho de que sus primeras experiencias fueran en escuelas rurales también debió tener

¹³³ Alfonso Aguilar M, *op. cit.*, pp. 116 – 117.

¹³⁴ Jesús Silva Herzog, “Introducción”, *Narciso Bassols...*, *ibid.*, p. XI.

impacto en él, sin embargo, hasta antes de su colaboración con José Vasconcelos se inclinó sobre todo a la educación industrial.

Ya cuando trabajó con el ministro de educación recién fundada la SEP aprovechó el empuje proporcionado por el lic. José a la enseñanza rural para aplicar al medio campestre toda su experiencia en técnica de la enseñanza de las industrias pequeñas. En 1923, Ramírez participó en la primer misión cultural y a partir de entonces y hasta su muerte la educación rural fue la meta de su labor y sus afanes.¹³⁵ Ramírez ayudó a organizar las Misiones Culturales y en ellas se dio a conocer.¹³⁶ En 1923 nuestro personaje descubrió la pasión de su vida, la educación rural, estamos hablando de un hombre de 38 años, esto es, todavía a los 37 no había descubierto su vocación, tal vez el hecho de que ya estuviera el país aparentemente en calma, con una secretaría novedosa, con maestros que alentaban un ideal educativo redentor para las clases más desfavorecidas y que el fuera parte de este movimiento, influyó para que en don Rafael alforara este interés.

La primer Misión se realizó con el propósito de llevar hasta los más apartados lugares del territorio nacional los ideales y el progreso de una nueva educación, que debería beneficiar tanto a los maestros (por su mejoramiento profesional) como a todos los habitantes de la comunidad que desearan superar su situación cultural y material. En uno de sus informes a la SEP, el profesor Rafael sostuvo que este tipo de misiones tenían un doble interés, ya que, por una parte, era el medio más seguro y rápido de alcanzar la superación profesional y cultural de los docentes de primaria, y por consiguiente, de las futuras generaciones. Por otro lado, a través del impacto educativo, los adultos recibían la

¹³⁵ Ernesto Meneses Morales, “La Secretaría de Educación Pública en los primeros años de la gestión de Narciso Bassols”, *op. cit.*, p. 609.

¹³⁶ Ramón Eduardo Ruiz, “Los pioneros conservadores”, *México: 1920 – 1958 el reto de la pobreza y del analfabetismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1977, p. 47.

sugerencia de superiores y nuevas formas de vida, perfeccionaban las rutinas de trabajo que ya tenían o adquirirían otras y modificaban sus costumbres. Estos cursos efímeros y ambulantes, organizados con trabajos de extensión para beneficio directo de las comunidades fueron una revelación tanto para Ramírez como para los demás docentes y para los alumnos.¹³⁷

Al año siguiente (1924), Ramírez publicó el libro *La escuela de la acción dentro de la enseñanza rural*.¹³⁸ Ese mismo año se realizó una nueva misión cultural, y el profesor Rafael una vez más fue el director; en el año 24 hubo nuevas misiones a San Luis Potosí, Pachuca, Monterrey, Hermosillo, Mazatlán, Colima, Iguala y Puebla.¹³⁹

A partir de 1925 la labor de nuestro personaje para consolidar la escuela rural, se encaminó a buscar la unidad, la cual era el antecedente obligatorio para la integración mexicana.¹⁴⁰ El maestro Rafael sostuvo que el objetivo de la educación rural mexicana era la incorporación. Se pretendía formar una nacionalidad homogénea en todo México, dado que había gran diversidad de grupos étnicos con vida y costumbres muy diferentes en el país. Ramírez afirmó que se pretendía incorporar estos grupos a la vida nacional; por este motivo, los planteles escolares rurales laboraban tanto con infantes como con adultos, para incorporar a los niños y a la totalidad del vecindario que estaba alrededor del plantel escolar, de modo que, los docentes rurales, además de ser maestros para infantes, debían ser trabajadores sociales eficientes.¹⁴¹ Junto con Moisés Sáenz, estableció actividades, normas y principios para la educación rural. Recordemos que

¹³⁷ Claude Fell, "Construir escuelas y formar maestros", *op. cit.*, pp. 147 - 148.

¹³⁸ Ernesto Meneses Morales, "La Secretaría de Educación Pública en los primeros años de la gestión de Narciso ...", *op. cit.*, p. 609.

¹³⁹ Claude Fell, "Construir escuelas y formar...", *op. cit.*, p. 148.

¹⁴⁰ Ernesto Meneses Morales, "La Secretaría de educación Pública en los primeros años de la gestión de Narciso...", *op. cit.*, p. 608.

Sáenz ya era subsecretario de Educación Pública y por tanto era su jefe, ambos tenían como objetivo primordial, la incorporación.

Ramírez extendió el ideal de la llamada Casa del Pueblo,¹⁴² la cual tenía como objetivo educar a los indígenas con el fin de que por sí mismos se percataran de la situación de subordinación y dependencia en la que estaban y entrenarlos para que realizaran su propia liberación.¹⁴³

Ramírez sostuvo que la escuela rural nacional era una institución en realidad socializante, o sea, una institución creada sobretodo para integrar a las personas en genuinos grupos sociales con vida y alma colectiva. Esta era su labor más útil y también más noble, ya que el auténtico trabajo de la escuela se concentraba en la comunidad, con personas maduras, personas a quienes se debía imperiosamente socializar en primer lugar, para dignificarlas, ennoblecerlas y que alcanzaran la superación individual y social.

El profesor Rafael pensaba que la escuela era socializada cuando se había organizado en sociedad; cuando alumnos y maestro estaban integrados en un grupo homogéneo y compacto, motivado por intereses comunes y que organizadamente trabajaba por el logro de metas comunes; la escuela era socializada cuando su vida y la vida de la comunidad estaban organizadas; cuando la vida de la escuela se había quitado todo artificio y transcurría tan natural como la vida de la comunidad; cuando el programa de la escuela tenía contenido social que en realidad integraba, esto es, en el programa de estudios se encontraban las metas de la sociedad, los instrumentos de cultura y comunicación sociales, las ocupaciones comunales y las labores domésticas; una escuela era socializada cuando su

¹⁴¹ Rafael Ramírez, “Cuál es la contribución americana al progreso educativo del mundo”, *Obras completas de Rafael Ramírez*, t. VIII, p. 80.

¹⁴² Recordemos que La Casa del Pueblo fue inspiración del profesor Enrique Corona Morfín, quien como ya mencionamos cuando lo biografamos, también fue jefe del maestro Rafael.

forma de trabajo estaba dirigida por el estupendo sentido común que era el que ponía en su labor la comunidad.¹⁴⁴

Ramírez pensaba que se debía concientizar a los lugareños para que alcanzaran su rehabilitación en cuanto a lo económico, doméstico y social. Según don Rafael, la superación del nivel de vida de las poblaciones del campo, para que fuera satisfactoria, debía nacer elaborada por la misma población, por tanto, la mejor labor social realizada para esto debería solo tender a organizar y dirigir las mismas fuerzas vivas que fueran a rehabilitarse.¹⁴⁵

Según el profesor Rafael, para superar las comunidades rurales, las personas de mejor desempeño dentro de los grupos que secundaban la labor del plantel escolar, deberían tener reuniones para analizar la problemática de la vida rural y determinar qué estrategia seguir para solucionarla.¹⁴⁶ Ramírez pensaba que en la escuela rural, el alumno era tanto la comunidad como el infante. Según él, en el programa deberían encontrarse las asignaturas académicas rudimentarias y también se debía extender para abarcar economía doméstica, oficios, artesanías, industrias pequeñas, prácticas pecuarias y agrícolas.¹⁴⁷

En septiembre 20 de 1929, en la Ciudad de México, el profesor Ramírez pronunció una conferencia sobre la labor social de la educación rural, en la que sostuvo que la educación mexicana rural sentía muy hondo, pensaba muy elevado, y laboraba para la social

¹⁴³ Ernesto Meneses Morales, “La Secretaría de Educación Pública en los primeros años de la gestión de Narciso...”, *op. cit.*, pp. 609, 610.

¹⁴⁴ Raúl Mejía Zúñiga, “La escuela que surge de la revolución”, en Fernando Solana, *et al.*, *Historia de la educación pública en México*, México, SEP, Fondo de Cultura Económico, 1982, p. 214.

¹⁴⁵ Nótese la profundidad de estos pensamientos, hacer conscientes a los lugareños para que ellos mismos se superen.

¹⁴⁶ Rafael Ramírez, “La asociación de educación cooperativa de Virginia, Estados Unidos”, *Obras completas de Rafael...*, *op. cit.*, pp. 19, 20, 23.

¹⁴⁷ Ernesto Meneses Morales, “La Secretaría de Educación Pública en los primeros años de la gestión de Narciso...”, *op. cit.*, p. 611.

rehabilitación de manera tenaz y terca, poniendo en armonía emoción, pensamiento y conducta.

El profesor Rafael pensaba conocerla, haberla tratado íntimamente, decía sentir por ella una simpatía cordial y sincera.¹⁴⁸ Afirmó que la había comparado al revés y al derecho, por fuera y por dentro con la educación rural extranjera; de dicho cotejo, sostuvo Ramírez, había crecido su afecto por ella, así como su fe en que lograría su objetivo.

Más adelante la describió, para que cuando terminara el auditorio fuera capaz de tener hacia ella un cariñoso pensamiento. Según el profesor Rafael, en la República, apenas podía afirmarse que la tercera parte de los habitantes se habían colocado en la ruta civilizada;¹⁴⁹ en México, dos terceras partes de ciudadanos estaban en el abandono más completo, y repartidos en el medio rural, de tal manera que la educación rural nacional tenía que poseer, desde su nacimiento, orientaciones profundas socializantes.

Según él, en cualquier lugar donde aparecía el plantel escolar rural, éste motivaba como auténtica institución social, de modo que se colocaba al servicio de la comunidad considerándose responsable por la resolución de su problemática: incultura, miseria, superstición, ignorancia, fanatismo y abandono, injusticia social. En caso que la educación rural solucionara la anterior problemática enseñando a leer y escribir, no tendría caso, según Ramírez, asistir a la conferencia para escuchar hablar sobre ella, y que si la educación rural tenía algún significado para la economía de los habitantes de México, se debía a que laboraba de manera más eficiente.

¹⁴⁸ Una característica de nuestro personaje que sus contemporáneos no tuvieron, fue que hablaba de la escuela rural como si fuera una mujer muy hermosa y de la cual estaba profundamente enamorado.

¹⁴⁹ Nótese cómo tenía la convicción de que la forma de vida de las comunidades rurales era inferior a la de los habitantes de las ciudades.

Con el objeto de integrar para el progreso a personas que en número sumaban 10 millones - datos basados en un censo que había mostrado que en lo social estaban retrasadas - servía muy poco el silabario. Tuvieran o no alfabeto, estas personas por fuerza tenían que subsistir; en la situación en que se encontraban, en cuanto a estancamiento social, supieran o no escribir, continuarían con ese mismo tipo de vida. De modo que, era urgente, preciso, que la educación rural mexicana desde que nació tuviera el ideal de acabar con el orden educativo establecido, transformando su labor estéril de alfabetizar, ya que no ponía nada a funcionar por la labor de acción social, la cual era benéfica porque ponía a las fuerzas humanas en acción. Dichas fuerzas eran directoras para la vida más elevada.

Nuestro personaje pensaba que la educación rural extranjera se auto consideraba como la genuina y única institución que educaba. Para la educación rural mexicana, la comunidad era la auténtica y única institución que dignificaba y elevaba a los lugareños, que ennoblecía y superaba a los vecinos. En caso de que la educación rural mexicana se hubiera originado siguiendo la rutina antigua, hubiera puesto su empeño únicamente en la educación infantil, dejando al tiempo la labor de educación de los adultos, quienes eran sin lugar a dudas, la parte más importante en cualquier cometido educativo, debido a que el plantel escolar que no educaba adultos, destruía la labor educacional realizada con los infantes. La escuela rural mexicana, según Ramírez tomaba a la comunidad por entero; la tomaba y empezaba a educarla, no a enseñarle a escribir y leer, sino a vivir con más satisfacción.

También pensaba el profesor Rafael que en el extranjero, la labor del plantel escolar rural solo era docente y enfocada a los infantes, únicamente en forma secundaria, y sólo labor de extensión educativa, el plantel escolar se ocupaba de los adultos, en cambio, en México, la genuina labor del plantel escolar rural se enfocaba para la comunidad.

Según Ramírez, la ideología educativa rural mexicana era por completo radical, había invertido la situación educativa y lo había realizado con acierto. Pensaba que sus resultados satisfactorios eran patentes cuando, al recorrer zonas rurales, pasaban por poblaciones que estaban levantadas en las serranías o distribuidas en las planicies, o en los valles perdidas. Yendo a ver sus planteles escolares se podía apreciar cómo era efectiva la filosofía de la educación rural mexicana que se proponía motivar poblaciones adormecidas y ponerlas a laborar organizadamente en favor de su propia rehabilitación.

Según Ramírez, invirtiendo los valores en la forma mencionada, la educación rural mexicana solo había restituido a la comunidad el carácter educativo que al principio había tenido. Señaló el profesor Rafael que, pese al plantel escolar y en último término era la comunidad la que a su modo moldeaba a los componentes sociales inmaduros con el fin de que quedaran integrados en su seno, conforme a sus requerimientos, anhelos y posibilidades.

La educación rural mexicana, hacía lo debido, comenzaba por el principio su labor. Elevaba y ennoblecía el medio social de la comunidad, en primer término, debido a que dicho medio era dinámica fuerza impulsora; en esta forma, entera la maquinaria humana empezaba a marchar en el camino de su rehabilitación y superación.

Nuestro personaje afirmó que, en caso de recorrer el país, en todo lugar se encontraría al plantel escolar realizando gran proporción de su esfuerzo para esta humanitaria tarea de servicio comunal y social. Era en este sentido, que la educación rural mexicana no era diferente a la educación rural extranjera, perteneciente a adelantados países, mas que en su magnitud y fuerza con la cual en México se realizaba esta labor. La educación rural mexicana de manera enfática acentuaba dicha labor social, y era bueno que obrara así, porque en el México rural, al cual la totalidad del mundo tenía en el olvido, si no lo

realizaba el plantel escolar, no creía don Rafael que existiera algún generoso espíritu que lo hiciera. Afirmó Ramírez que, en caso de visitar a los docentes rurales y pasear por la calle, se percatarían de la labor social desplegada por el plantel escolar en la comunidad.¹⁵⁰

Respecto a la castellanización, el profesor Rafael pensaba que los infantes indígenas debían adquirir el idioma español, como uno de los pasos para que lograran formas superiores de vida, dejando las suyas, consideradas como inferiores por nuestro personaje. Para Ramírez era importante que los indígenas infantes adquirieran el castellano ya que, según él, en el lenguaje se condensaba toda la vida de los pueblos, por lo tanto, al adquirir otra lengua, también se adquirirían formas nuevas de pensar y todavía se asimilaban otras maneras de vivir. Debido a lo anterior, Ramírez pensaba que tenía gran importancia que dominaran el español. Para incorporar a los indios a la raza mexicana, el docente rural debía empezar enseñándolos a hablar español, de modo que fueran capaces de entenderse y comunicarse con los que hablaban castellano, debido a que los civilizados no tenían intereses prácticos que les hicieran aprender su lengua. Ramírez sostuvo que, en caso de que el docente les enseñara a los niños en la escuela usando su dialecto, estaba en peligro de ser él quien se incorporara a la raza indígena, ya que primero se acostumbraría a hablar con ellos, después, gradualmente y sin percibirlo, iría asimilando sus costumbres, después sus formas de vivir inferiores, y según el maestro Rafael, como último paso, el docente se volvería indígena y sería otra persona más que se tendría que incorporar a la cultura mexicana. Pensaba que se debía transformar en gente de razón a la totalidad de la población india, no únicamente a los infantes. Pensaba que al adquirir una lengua también se iban

¹⁵⁰ Rafael Ramírez. Conferencia dada por él, en 1929, sobre la educación rural, en “Una de las varias formas en que solían ser inspirados los maestros rurales de aquellos días”, *Reivindicación*, año VIII, # 87, México, junio 25 de 1956, pp. 5 - 8. En cuanto a que la educación no debía ser pasiva, inútil, verbalista, libresca sino todo lo contrario coincidía con Sáenz y ambos concordaban con Justo Sierra, Enrique Rébsamen y demás delegados al primero y Segundo Congreso Nacional de Instrucción.

adquiriendo formas de vida y costumbres del grupo que poseía dicho idioma, por lo tanto, el docente rural debía vigilar que sus niños, además de asimilar el español, adquirieran costumbres de la gente de razón, así como sus formas de vida, las cuales el profesor Rafael consideraba como superiores en comparación con las de los indígenas, éstos últimos, sostuvo Ramírez, llamaban gente de razón a los hombres blancos debido a que su idioma era el español y a que comían y vestían diferente y su vida la llevaban de manera diversa a la de ellos.

De modo que Ramírez pensaba que el docente rural que estuviera en una comunidad indígena no solo debía enseñar a hablar el español sino que debía convertirla en lo que ellos llamaban gente de razón y debía transformar a toda la comunidad.¹⁵¹

Cuando Narciso Bassols fue secretario de Educación Pública, Ramírez estableció con él actividades, normas y principios para la educación rural. En esta época de su vida, el profesor Rafael insistió en la variable económica y repetía frecuentemente que solo en tanto se superara la situación económica del campo se podría cambiar socialmente a los indios.¹⁵² En estos años, Ramírez se comienza a afiliar a la escuela racional, que tiene como representante a José de la Luz Mena, al principio sin pasión y más adelante con mucho fervor.¹⁵³

También en esa época, en 1931 el profesor Rafael pensaba que la educación debía señalar lo que tendrían que realizar los lugareños rurales para lograr tener una vida más satisfactoria, y que esta educación debería proporcionarse tanto a niños como a

¹⁵¹ Rafael Ramírez, “La incorporación de los indígenas por medio del idioma castellano”, en *Cómo dar a todo México un idioma*, Biblioteca del maestro rural mexicano, volumen IV, pp. 47, 48, 50.

¹⁵² Ernesto Meneses Morales, “La Secretaría de Educación Pública en los primeros años de la gestión de Narciso...”, *op. cit.*, pp. 609, 610.

¹⁵³ Gonzalo Aguirre Beltrán, “Introducción”, en Rafael Ramírez. *La escuela rural mexicana*, SEP/80, pp. 46 - 47.

adultos.¹⁵⁴ Sus ideas para la superación de la comunidad eran: luchar contra el alcoholismo, que los ricos establecieran escuelas, que los pobres entusiasmaran a otros lugareños para que entre todos establecieran y mantuvieran un plantel escolar, que los lugareños agrandaran y mejoraran la escuela, que los vecinos mantuvieran la escuela, que hubiera buenos líderes, que los alumnos de las escuelas rurales defendieran lo que según él eran los logros para el pueblo que había alcanzado la revolución (construcción de caminos y carreteras, campaña de protección a la infancia, campaña antialcohólica), que los lugareños rurales formaran cooperativas para su beneficio,¹⁵⁵ que el hogar rural se edificara aunque fuera con los materiales rústicos de la zona y poseyendo las siguientes partes: sala – comedor, cuarto para dormir, cocina, baño, secciones para animales en el patio, un jardín; que las personas se ejercitaran en deportes y juegos para ser los individuos fuertes, vigorosos y sanos requeridos por la patria y el hogar; que cualquier comunidad poseyera un campo para deportes y juegos y junto a éste, un parque para infantes, en el que los niños se recrearan y entrenaran; que la población poseyera algún jardín público para que las personas se recrearan, pasearan y reunieran; que los lugareños cuidaran los árboles; que se inculcara a los alumnos rurales la identidad nacional, una forma de hacerlo era mediante su texto de lectura; que los campesinos adquirieran una vaca y, en caso que ya la tuvieran, que la cuidaran; que los campesinos criaran aves de corral; que los lugareños solicitaran orientación al docente rural para obtener el mayor provecho de esa actividad; que los lugareños poseyeran una hortaliza; que los campesinos que carecieran de tierra propia crearan un sindicato en cada hacienda; que

¹⁵⁴ Rafael Ramírez, *El sembrador. Libro segundo de lectura para las escuelas rurales, Obras completas de Rafael Ramírez*, t. IX, pp. 3, 5.

¹⁵⁵ Rafael Ramírez, *El sembrador, libro 4º de lectura para las escuelas rurales, Obras completas de Rafael...*, *ibid.*, pp. 3, 5, 35 – 39, 46, 53 – 54, 62 - 65.

los campesinos se agruparan en sociedades cooperativas; que los alumnos de los planteles escolares rurales enseñaran y/o motivaran a otros lugareños de su comunidad a hacer lo que a ellos se les enseñaría,¹⁵⁶ que se crearan tanto la biblioteca popular como el plantel escolar, teatros al aire libre, que se luchara contra las moscas, que hubiera gran cantidad de escuelas.¹⁵⁷

En 1934 el pensamiento de Ramírez era más radical, pensaba que la escuela rural debía tratar de lograr una nación socialmente más justa y equitativa, atendiendo a dos ideas centrales: edificar un estado social más justo y crear una sola nación. Todo lo que la escuela rural realizara (enseñar castellano, luchar por el vigor físico y la salud, combatir epidemias, enfermedades, mugre, etc.) debería relacionarse a las dos ideas mencionadas.

Rafael Ramírez pensaba que, para alcanzar las dos ideas centrales se debía:

1) Utilizar las llamadas Escuelas artículo 123, tanto para la labor cultural como para ser medios de lucha para dividir las fincas y repartirlas entre los peones que las trabajaban; debido a que México era una nación de latifundios, debía aumentarse el número de planteles llamados Escuelas artículo 123 y éstas escuelas debían organizarlas con las mismas normas que los planteles escolares rurales.

¹⁵⁶ Rafael Ramírez *El sembrador. Libro segundo de lectura para las escuelas...*, *Obras completas de Rafael...*, *ibid.*, pp. 3, 5, 7 – 8, 12 – 13, 17 – 18, 23, 39, 41 – 45, 54, 57 – 59. Nótese cómo a raíz de su contacto con Bassols se comienza a radicalizar su pensamiento. Similar a Sáenz y a Gamio.

¹⁵⁷ Rafael Ramírez, *El sembrador. Libro 3º de lectura para las escuelas rurales*, *Obras completas de Rafael...*, *ibid.*, pp. 3, 5, 42, 49 – 53. Pese a la influencia de Bassols, esta ideología de Ramírez se sigue pareciendo mucho a la de Sáenz y a la de Gamio, con la diferencia de que este último no delegaba en la escuela toda la responsabilidad de la superación de la comunidad sino que la veía como una de las agencias que debían realizar el cambio. Recordemos que Gamio también fue jefe del profesor Rafael.

2) Crear lo que en su concepto era un plantel escolar superior a la escuela rural tradicional: la Escuela Regional Campesina.¹⁵⁸ Ésta debía estar formada por: Instituto de Acción Social, Instituto para investigar la vida rural, la Normal Rural y la Sección Agrícola. Cada sección se dedicaría a lo que su nombre indicaba; según Ramírez, México debía poseer gran cantidad de estos planteles escolares.

3) Gran cantidad de planteles escolares rurales debían funcionar en regiones nétamente indígenas, trabajando por el entrenamiento de estas personas atrasadas socialmente con el objeto de que se rehabilitaran en lo cultural, económico y social.

4) Con el fin de rehabilitar indígenas, se debían crear, además de escuelas rurales, Centros de Educación Indígena, los cuales educarían adolescentes que estuvieran bien dotados en su mente para convertirlos en líderes sociales, quienes dirigirían en sus tierras natales la labor de incorporación. Los centros deberían funcionar en regiones indígenas, en el corazón de éstas.¹⁵⁹

Por otro lado, debemos mencionar que, el profesor Rafael pensaba que México estaba siendo ejemplo para el mundo de redención del pueblo por medio de la educación.¹⁶⁰

También es importante que mencionemos que el profesor Rafael pensaba que era importante viajar por toda la nación, hasta los lugares más apartados, para tener conocimiento de primera mano sobre la problemática educativa rural.¹⁶¹

¹⁵⁸ Ya mencionamos, cuando analizamos a Bassols, que este tipo de escuela fue idea del secretario de Educación Pública, de modo que fue una reforma aceptada gustosamente por Ramírez.

¹⁵⁹ Rafael Ramírez, “La visita a Chile”, en *Obras completas de Rafael...*, t. VIII, *op. cit.*, pp. 89 – 90, 93 - 95. Al año siguiente, 1935, el pensamiento de Ramírez sería aún más radical. Cfr. Rafael Ramírez. “Lo que debe ser la escuela socialista”, en *Obras completas de Rafael Ramírez*, t. V, pp. 141, 146 – 150, y Rafael Ramírez, “Lo que debe ser la escuela socialista”, En Gilberto Guevara Niebla, *La educación socialista en México (1934 – 1945)*, México, SEP, 1985, pp. 137 - 150. Pero ya habría salido de la jefatura del Departamento de Escuelas Rurales y ése sería tema de otra investigación.

¹⁶⁰ Rafael Ramírez, “La visita a...”, *op. cit.*, pp. 89 – 90, 93 – 95; influencia de Vasconcelos y de Sáenz.

¹⁶¹ Cfr. Rosa María Gutiérrez Eskildsen, *op. cit.*, p. 8; José Manuel Puig Casauranc, “Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena”, *Memoria de 1931*, p. 30; Rafael Ramírez, “Respuesta al profesor Aureliano Esquivel, inspector general de la tercera zona escolar, Celaya

Otro aspecto a resaltar de su ideología fue su admiración por los misioneros mexicanos de los siglos XVI y XVII, sin embargo, el profesor Rafael pensaba que la escuela rural nacional debía buscar el bienestar no en el cielo sino en la tierra.¹⁶²

Respecto a su carácter, nuestro personaje tuvo una ideología en extremo honrada, “...Acostumbró ceder a la Secretaría de Educación Pública las regalías que una casa editora le pagaba por sus libros de lectura para cuatro grados de educación primaria llamados *El sembrador*, ...”¹⁶³

Ramírez tuvo un carácter en extremo difícil y exigente de todos los que lo rodeaban; fue persona de convicciones morales profundas que lo hacían quedar en desventaja al relacionarse con personas menos íntegras.¹⁶⁴ Tuvo la fe del reformador, fue un católico liberal que ayudaba al oprimido y al pobre simplemente porque lo necesitaban.¹⁶⁵

Al igual que todos los intelectuales, el profesor Rafael tuvo varias influencias pero imprimió un sello propio a su labor. De hecho, nadie es original al 100% siempre existen antecedentes y aún si alguna persona quisiera copiar punto por punto a todas las que influyen no sería posible dado que cada una de ellas tiene variaciones y la persona que tratara de igualarlas también tiene experiencias y situaciones diferentes en poco o en mucho. ¿Cómo imprimió Ramírez su sello personal a su labor? Esto es ¿Qué

Guanajuato, en Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez, hemerobibliografía*, pp. 18 - 19; Narciso Bassols, “Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea”, *Memoria de 1932*, pp. 16 - 20; Narciso Bassols, “Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea”, *Memoria de 1933*, pp. 33 - 35. De igual forma pensaron Sáenz y Bassols.

¹⁶² Manuel M. Cerna, *Rafael Ramírez (adali de la educación rural)*, Cuadernos de Lectura Popular # 121, México, SEP, 1967, Subsecretaría de Asuntos Culturales, serie El Hombre en la Historia, pp. 13 - 15. También Vasconcelos los admiró, y Sáenz con seguridad admiró a los misioneros protestantes de fines del siglo XIX y principios del XX, recordemos el estrecho contacto que tuvo su familia con estos misioneros.

¹⁶³ Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, México, SEP, 1986, pp. 14 -15. Ya mencionamos que en su honradez fue similar a Bassols.

¹⁶⁴ Mencionamos anteriormente que en este aspecto fue parecido a Bassols.

¹⁶⁵ Ramón Eduardo Ruiz, “Los pioneros...”, *op. cit.*, pp. 46 - 47.

contribución realizó a la escuela rural mexicana? Esto será el tema del siguiente capítulo, por ahora nos resta dar las:

Conclusiones

Salta a la vista que el contexto en que Ramírez realizó su labor educativa, era propicio para hacer diversas innovaciones educativas. Dentro del sistema post revolucionario de la SEP, comenzó a funcionar de manera sobresaliente Rafael Ramírez. De hecho, en su infancia fue brillante: no todos los infantes del pueblo llamado Las Vigas terminaban su primaria y menos en la escuela anexa a la Normal Veracruzana, plantel de prestigio en esa época. Tampoco era frecuente que una persona con las carencias económicas del adolescente Rafael, finiquitara una carrera de maestro normalista y que tiempo después llegara a la capital para ocupar puestos cada vez de mayor importancia hasta que por fin comenzó a tener una participación tremendamente notable, cuando las condiciones fueron propicias.

Tomando en consideración que Ramírez fue importante para las Misiones Culturales y la Escuela Rural, podría vérselo como ideólogo e implementador de estas instituciones en México, tal como florecieron de 1923 a 1934. Sin embargo, no pretendemos ser maniqueístas, pues es una de las críticas que realizamos en la introducción de nuestra tesis, a gran cantidad de estudios realizados sobre el personaje que es tema de investigación, de modo que ubiquémoslo, no fue ni el primero que habló de ellas ni mucho menos quien las implementó. Como ya vimos en este capítulo, cuando él participó en la primer Misión ya hacía años que en el medio mexicano había surgido la figura del docente ambulante y también se planeaba otra forma de trabajo para las escuelas rurales. No pretendemos restarle mérito al profesor Rafael, ya que en el capítulo tres veremos sus aportaciones directas a la enseñanza rural, pues tenemos que consignar que estas innovaciones

educativas respondieron a un largo proceso; adelantemos algo de lo que estudiaremos en el siguiente capítulo, veremos como Ramírez ayudó a conformar la forma de trabajo que tuvieron las Misiones. Así pues, encontramos que dentro de las primeras aportaciones del profesor Rafael para la educación rural está el haber participado de manera sobresaliente en la primer Misión Cultural. Otras aportaciones iniciales del profesor Rafael las mencionaremos en el capítulo tres.

Respecto a la educación rural, ya mencionamos que las resoluciones del Primer Congreso Nacional de Instrucción relacionadas con esta enseñanza fueron en cierto sentido el antecedente de la Escuela Rural Mexicana en las décadas de los 20 y 30, con las diferencias ya señaladas en este capítulo, a saber: que la educación era para niños únicamente, que en el caso de la enseñanza para el indígena monolingüe no mencionan como educarlo y que en la enseñanza rural del siglo XX no se pretendía dar solo nociones de agricultura y artes y oficios, sino que se trataba de que las aprendieran para que pudieran vivir de ellas; además la educación que se impartía era principalmente para adultos. Por tanto, desde finales del siglo XIX existía la preocupación por la educación rural e, incluso, hubo acuerdos para impartirla a nivel nacional. Tales resoluciones fueron adoptadas por los principales educadores de todo el país tales como Justo Sierra, Enrique Rébsamen, Luis E. Ruiz, Manuel Flores, etc.

En las ideas de Ramírez respecto a la educación para las pequeñas industrias influyeron tanto el telar rústico que su familia poseía, como los docentes Juan León y Palavicini. Sin embargo, en 1923, más que las pequeñas industrias, lo que comenzó a interesarle fue la comunidad rural. Analizamos en este capítulo que Ramírez no estaba solo en esta preocupación; en 1923 Enrique Corona detalló la función que tendría la educación para el medio rural en un documento que fue firmado por Vasconcelos. Este escrito coincidía con

las ideas que se iba formando el profesor Rafael sobre la función de las Misiones. La similitud no es casual pues, para entonces, Corona era jefe de Ramírez en el Departamento de Cultura Indígena. Sin embargo, las coincidencias no se debían a que se copiaran las ideas, sino más bien respondían a las necesidades del medio rural.

Como mencionamos párrafos atrás, José Vasconcelos firmó las *Bases que norman el funcionamiento de la Casa del Pueblo*, por tanto, sabía de lo limitado que era enseñar solo a leer y escribir a los lugareños rurales. El secretario de Educación Pública del periodo de Obregón también colaboró en la formación de Ramírez al transmitirle a él y a los demás docentes su espíritu místico y su entusiasmo por la cruzada educativa, así como el hecho de que escribiera libros, ésta última característica también la asimilaron muchos contemporáneos del lic. José de manera que también redactaron libros.

Otras similitudes y diferencias entre Rafael Ramírez y los demás educadores de que hemos hablado son las siguientes:

1) Gamio, Vasconcelos, Corona, Ramírez, Sáenz y Bassols, cada uno a su manera, querían la superación del pueblo mexicano y el cultivo de su nacionalidad. Gamio, Sáenz y Ramírez trataron de conservar y fortalecer las artes y tradiciones positivas de los indígenas mexicanos.

2) Vasconcelos, Sáenz, Bassols y Ramírez recorrieron toda la nación, obtuvieron conocimiento de primera mano sobre los problemas del país, no se conformaron con ser funcionarios de escritorio.

3) Gamio, pensaba que México sería líder intelectual de América latina. Ésta creencia fue compartida por Vasconcelos, Sáenz y también por Ramírez.

4) Vasconcelos y Ramírez tuvieron admiración por la educación de los misioneros católicos de la Nueva España, Sáenz la tuvo por los misioneros evangélicos

contemporáneos. La labor de éstos funcionarios de la SEP contuvo un fuerte misticismo laico con fervor religioso. Sáenz era presbiteriano, no católico, de modo que estaba acorde con la política de Calles de limitar el poder de la iglesia. Por su parte, Ramírez, aunque era católico, fue moderado y se adaptó con facilidad a las políticas gubernamentales que de alguna manera tenían fricción con la religión. Respecto a Bassols, debemos señalar que, si estaba contra el catolicismo, entonces estaba acorde con la idea de Calles aunque ya hubiera terminado la guerra cristera, recordemos que era *el maximato* y el general Plutarco seguía dominando la situación.

- 3) Sáenz fue quien popularizó la escuela activa en México cuando fue subsecretario de Educación (1925 – 1930).
- 4) Sáenz y Ramírez tuvieron más simpatía por la enseñanza activa de la que tuvieron Vasconcelos y Bassols.
- 5) Sáenz se preocupó toda su vida por la educación rural, sin embargo, le preocupaba tanto el indigenismo mexicano como el latinoamericano, de modo que, parte de sus investigaciones las realizó en México y parte en el extranjero no estuvo consagrado a la educación rural nacional como lo hizo Ramírez. Manuel Gamio, al igual que Sáenz hizo investigaciones antropológicas en México así como en otros países.
- 6) La educación rural implementada por Ramírez se parece mucho a lo que de 1917 a 1920 hizo Manuel Gamio en Teotihuacán. Cuando el doctor Manuel fue Subsecretario de Educación Pública, en tiempos de Calles, ya Ramírez había comenzado a interesarse fuertemente por la educación rural, además, en 1922 y 1924, se hizo mucha publicidad a su labor en el Valle de Teotihuacán. De modo que, pecaríamos de ingenuos al pensar que no supo de la labor de Gamio. La revista *Ethnos*, fundada por Gamio, estuvo apareciendo desde 1920 hasta 1925, tiempo en

que don Rafael ya era subordinado de don Manuel (la labor de Gamio cuando regresó de Estados Unidos, en la Escuela Regional y Campesina de El Mexe, ya no tuvo el impacto anterior a su trabajo realizado previo a su salida de la Subsecretaría de Educación Pública).

Sin embargo, aunque la labor de Ramírez de los años veinte y treinta, se parece mucho a la de Gamio en Teotihuacan, en las mejoras e innovaciones implantadas por él en ese lugar así como en las sugerencias que hizo para beneficio de los lugareños, no es idéntica, una fuerte diferencia es su concepción del bilingüismo.

Gamio, abogó desde antes de 1920 por que se permitiera al indígena utilizar su lengua, además del español, siendo la lengua oficial esta último, mientras que Ramírez luchaba por evitar el uso de las lenguas autóctonas. Otra diferencia notable es que el doctor Manuel se preocupó básicamente por indígenas, mientras que Sáenz y Ramírez lo hacían tanto por indígenas como por mestizos.

Ramírez, Sáenz y Gamio, opinaban que debían intervenir varias instancias para superar a los lugareños. Sin embargo, Gamio nunca puso una fe ciega en la educación, sino la veía como una de tantas herramientas para la incorporación. No ponía al maestro escolar como el principal promotor de la superación comunal. Sáenz, terminó por aceptar que para redimir a los lugareños era menester que otras agencias gubernamentales intervinieran de manera vigorosa además de la SEP. Ramírez, aunque aceptó que se requieren otros organismos del gobierno para la superación de las comunidades rurales, siguió teniendo una fe tremenda en la educación como herramienta redentora para los lugareños.

En lo anterior intervino su formación: Ramírez era maestro normalista, Gamio era antropólogo, éste veía a la educación como una de las herramientas para superar a la

comunidad rural, no como el instrumento principal de redención, su formación de antropólogo la hacían percibirla de la manera mencionada. Ramírez, con formación docente, veía a la escuela como la única agencia para la superación comunal y le atribuyó un poder tremendo.

Una de las mejoras de Gamio en Teotihuacan fue en cuanto a la educación, educó tanto a infantes como a adultos. Siendo su principal preocupación los niños. Esta es otra fuerte diferencia con Ramírez y Sáenz, quienes también luchaban por educar infantes y adultos, pero su preocupación principal eran los adultos.

Gamio, Sáenz y Ramírez, trataron de fomentar las artesanías aborígenes. Antes que Sáenz y Ramírez, Gamio hablaba de que la alfabetización por si sola, no podía superar a las comunidades. El doctor Manuel, abogó por fomentar en todo el país una buena lectura, desde antes de que lo hicieran Vasconcelos y Ramírez, cada uno entendiendo por buena lectura cosas diferentes. Al igual que Sáenz y Ramírez, Gamio ya mencionaba que la educación debía ser acorde a las masas a educar. Gamio, a diferencia de Ramírez y similar a Sáenz y Bassols (cada uno a su manera), no se preocupó solo por la educación campesina, sino por la de todas las esferas del país.

7) En realidad, la labor educativa rural de Ramírez se parece mucho a la de Sáenz y Gamio y casi nada a la de Dewey. No fue tanto que Ramírez fuera influido por la ideología de Dewey, para aplicarla a la educación rural nacional, más bien fue que la ideología de Dewey era la que mejor se adaptaba a lo que ya en México se venía haciendo antes de que se propagara fuertemente la escuela activa en nuestro país. La educación de Dewey era para niños y estaba dirigida sobre todo a las ciudades, la educación de Ramírez era más que nada para adultos y estaba dirigida al medio rural.

- 8) Juan León, Palavacini, Gamio, Dewey, Corona, Sáenz y Ramírez podrían clasificarse dentro de la escuela del pragmatismo (sin percatarse de ello, el profesor Rafael así lo manifestó en su tesis de maestro normalista). Así mismo, las personas acabadas de mencionar más Justo Sierra, Enrique Rébsamen, Manuel Flores, Luis E. Ruiz y demás delegados al primero y segundo Congreso Nacional de Educación pueden clasificarse dentro de la corriente que a fines del siglo XIX se llamo La escuela moderna, esto es, la que proporcionaba educación integral, la que estaba en contra de la enseñanza pasiva, autoritaria, verbalista, libresca e inútil.
- 9) Otra característica que compartieron todos los autores mencionados en el párrafo anterior es que escribieron textos.
- 10) Gamio, Vasconcelos, Corona, Dewey, Sáenz y Ramírez se preocupaban por la comunidad en general, no únicamente por el sujeto a educar.
- 11) Al tener Sáenz una preocupación primordial durante toda su vida: la incorporación de las comunidades rurales era obvio que se acoplaría con Ramírez quien también estaría preocupado por ella toda su vida. Al ser Bassols una persona con muchísima capacidad para el trabajo y un hombre honrado, era lógico que embonaría con personas con esas características, como lo fue Rafael Ramírez, el cual, al igual que Bassols, fue una persona difícil de tratar en muchas ocasiones. El profesor Rafael donó en repetidas veces las ganancias de sus libros de la serie denominada, *El sembrador*, de manera similar, Bassols también hacía aportaciones a la SEP. Ramírez fue honrado y sincero hasta la exageración, lo cual lo hacía quedar en desventaja en su trato con personas menos íntegras. Bassols también fue tremendamente honrado, al igual que Gamio. Prueba de la honradez de éste último

fue el hecho de que tuviera que renunciar a la Subsecretaría de Educación Pública por estar en contra de la corrupción de funcionarios.

12) Aunque en tiempos de Bassols (1931 – 1934) el pensamiento educativo rural de Ramírez se haya ido orientando cada vez más al aspecto económico, no por eso dejó de tener mucho peso la ideología anterior, que a final de cuentas era superar la vida de las comunidades rurales. Además, las reformas introducidas por Bassols y aceptadas por Ramírez eran educación práctica, para la vida, y para superar a las comunidades rurales, no fueron educación muerta e inútil, en ese sentido era similar a lo que antes había venido realizando.

13) Corona, Vasconcelos, Sáenz, Bassols y Ramírez, cada uno durante su gestión como funcionario de la SEP, se interesaron de manera profunda en la enseñanza rural; no obstante, ni Vasconcelos ni Bassols se preocuparon toda su vida por ella, cosa que si hicieron Sáenz y Ramírez, y ambos emplearon métodos similares para educar. Respecto a Gamio, nunca fue su principal preocupación la educación.

14) De modo que, de 1923 a 1934 fue Moisés Sáenz quien más influyó en la ideología de Ramírez; también Narciso Bassols tuvo alguna importancia para el pensamiento de Ramírez, aunque también tuvo el impacto directo o indirecto, en mayor o menor grado de los demás educadores mencionados.

Sólo nos resta analizar las contribuciones que hizo nuestro personaje a la educación rural, lo cual realizaremos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 3

SU CONTRIBUCIÓN A LA ESCUELA RURAL MEXICANA

¿Cuáles fueron las aportaciones de Rafael Ramírez Castañeda a la educación rural posrevolucionaria? En este capítulo, habiendo estudiado el contexto, la vida de Ramírez y las ideas que influyeron en su actividad y pensamiento, de 1923 a 1934, estamos en condiciones de analizar y mostrar cuáles fueron las contribuciones de nuestro personaje a la escuela rural mexicana. Para esto, podemos dividir su labor en tres grandes rubros, los cuales abarcan la totalidad de su actividad, a saber: Misiones Culturales, escuelas rurales y obra escrita. Los estudiaremos en el orden mencionado, aclarando que esta división es solo con fines de estudio, ya que en varias ocasiones realizó estas actividades de modo simultáneo. Más adelante analizaremos la renuncia de Ramírez a la jefatura del departamento y expondremos qué ocurrió con él después. Finalizaremos con las conclusiones para este capítulo.

3.1. Misiones Culturales

Bajo este título estudiaremos tanto las netamente llamadas Misiones Culturales así como tres instituciones muy relacionadas con éstas: las normales rurales, ya que como mas adelante se expondrá, la jefatura de Misiones lo fue también de Normales; la Casa del Estudiante Indígena, debido a que parte de su función fue preparar docentes rurales y en forma subsiguiente desembocó en centros de educación indígena; los circuitos rurales, los cuales fueron la consolidación de la labor del docente ambulante del tiempo de Vasconcelos; ahora éste tenía una zona definitiva para laborar, un número de planteles

escolares para atender¹ (como antecedente obligado a los circuitos mencionados, se mencionarán los comités de educación).

3.1.1. Antes de que Rafael Ramírez fuera Director de Misiones Culturales

Nuestro personaje no siempre fue jefe de Misiones, ¿Qué desempeño tuvo en estas instituciones antes de llegar a ese puesto?; analicemos lo que ocurrió: las Misiones Culturales surgieron con el fin de responder al requerimiento de otorgar alguna orientación profesional para los docentes en servicio de que se había servido la SEP en su empeño por hacer que los planteles escolares rurales se multiplicaran por todo el país. En 1923, realizaron sus ensayos de trabajo primigenios. Ramírez fue uno de sus primeros realizadores y, a partir de entonces, mantuvo contacto con las que, según él, eran agencias apropiadas, concebidas para promover la superación profesional y cultural de los docentes en servicio.

En un documento firmado por José Vasconcelos, siendo Secretario de Educación Pública, se fijó lugar y fecha, con la mayor precisión, en que fue depositada la semilla de la institución que, ya en 1927, había prendido definitivamente. En ese año, estaba llena de vigor y, según Ramírez, en breve tiempo daría frutos. El documento sostenía que al profesor Rafael Ramírez se le otorgaba una mención honorífica debido a su brillante actuación realizada como miembro de la Misión de Zacualtipán, Hidalgo, ocurrida en la segunda mitad de octubre de 1923, para beneficio de los docentes de la sierra, Misión que había estado presidida por el profesor Roberto Medellín Ostos, a la sazón Oficial Mayor de la SEP.²

¹ Ernesto Meneses, “La educación durante el inicio del Maximato”, *op. cit.*, p. 537.

² Cfr. José Vasconcelos, “Mención honorífica otorgada a Ramírez por Vasconcelos”, *Expediente personal de Rafael Ramírez en poder de su nieto Rafael Ramírez Heredia*; Ángel Hermida, “Rafael Ramírez y la escuela rural...”, *op. cit.*, p. 4.

Este documento manifestaba claramente el propósito único para el que se crearon las Misiones Culturales, a saber: superar la situación de preparación para los docentes del medio rural en servicio. No obstante, las condiciones los hicieron ampliar esta única meta, y poner al servicio social, los saberes de algunos miembros de la Misión.

En la primera Misión, Rafael Ramírez inicialmente estuvo como maestro de educación rural. En dicha Institución, ya principiado los cursos, ocurrió que los lugareños empezaron a pedir también para ellos mismos, los beneficios de la Misión; varios de ellos se inscribieron para las clases de agricultura y las de industrias. De esta forma, la Institución adquirió una nueva característica que no había sido considerada cuando se creó.³ Respecto al profesor Roberto Medellín Ostos, una vez ya establecida la Misión Cultural, y después de dejar trabajando regularmente los cursos, retornó a la capital del país para atender asuntos urgentes. En ese momento, el profesor Rafael Ramírez tomó a su cargo la jefatura de la Misión hasta que ésta finalizó⁴.

La labor realizada en Zacualtipán, trajo a la conciencia de los Jefes de la SEP, una idea novedosa: que, a través de estas instituciones, se promoviera la superación económica de las comunidades, mediante la vulgarización de la enseñanza de pequeñas industrias, así como de la enseñanza agrícola que iban realizando los miembros de la Misión en las comunidades. En lo que restaba del año, no fue posible que la SEP hiciera más. No obstante, en 1924, a mediados de año, durante el lapso vacacional que tenían los planteles escolares rurales y primarios establecidos por la SEP en Morelos, las

³ Cfr. Ernesto Meneses, “La cruzada educativa de José Vasconcelos”, *op. cit.*, p. 329; Isidro Castillo, “Capítulo XI. Creación de la Secretaría de...”, *op. cit.*, p. 255.

⁴ Cfr. Claude, Fell, “Construir escuelas y formar...”, *op. cit.*, p.147; Ramón Eduardo Ruiz, “Misioneros del siglo XX”, *op. cit.*, p. 112; Ángel Hermida, “Rafael Ramírez y la escuela rural...”, *op. cit.*, p. 4.

autoridades educativas reiniciaron la labor que desarrollaban las Misiones. Una de ellas fue organizada y comisionada a la ciudad de Cuernavaca.

En esta ocasión, la Misión ya iba preparada para realizar una labor doble:

a) Brindar oportunidades a los lugareños para que, a través de un rápido aprendizaje sobre pequeñas industrias, tuvieran la capacidad de aliviar eficazmente su apremiante situación económica.

b) Atender a la superación profesional y cultural de los docentes en servicio.

Entre los integrantes de esta empresa educativa, se encontraba una maestra de economía doméstica, encargada de enseñar cocina además de corte y confección de ropa; gracias a ella la Misión tuvo, por primera vez, experiencias en cuanto a la superación del hogar. Desde ese momento, la labor de estas instituciones al interior de la comunidad resultó algo más provechosa y eficaz. En esta empresa, Rafael Ramírez fue el jefe además de ser docente de técnica de la enseñanza. Las clases de apicultura, crianza de animales y agricultura, estuvieron a cargo de dos agrónomos, mientras que la materia de trabajos de madera estuvo bajo la dirección de un maestro carpintero. La Misión retornó a la capital del país con la convicción de que había dejado honda huella para la vida social de Cuernavaca. Se habían inscrito para tomar sus cursos tanto los docentes primarios y rurales pertenecientes a la Federación, como todos los maestros pertenecientes al Gobierno del Estado, así como un numeroso público integrado por individuos de ambos sexos que se matricularon para la totalidad de clases que podían serles de utilidad inmediata por su carácter práctico.

Los altos dirigentes de la SEP, entusiasmados por el éxito obtenido con las dos misiones anteriores, planearon para el invierno de 1924, labores similares con alcances más extensos y a escala mayor. Para esto, organizaron media docena de Misiones, cada una compuesta

por un docente competente que se haría cargo de las prácticas para la enseñanza, de modo que los maestros alumnos vieran ejemplificadas las doctrinas en clases con demostración práctica; un médico que enseñara la vacuna y la higiene; una maestra para la economía doméstica; un docente de educación física; un maestro para orfeones y música; un docente para las pequeñas industrias; además, por supuesto, de un jefe.

Las Misiones partieron en noviembre de 1924 a sus diferentes destinos y, la única persona que fue jefe de dos de ellas (los demás presidieron sólo a una) fue el profesor Rafael Ramírez; en noviembre fue jefe de la Misión de Pachuca, Hidalgo y en diciembre de la de San Luis Potosí; esto es, Ramírez participó en la media docena de misiones que trabajaron en noviembre y además fue jefe de la Misión que salió en diciembre de ese mismo año.

La totalidad de estas instituciones educativas obraron de manera brillante, tratando de alcanzar la superación profesional y cultural para los docentes en servicio que tomaban los cursos, difundiendo los conocimientos para las pequeñas industrias, promoviendo que se adoptaran prácticas domésticas superiores y, en pocas palabras, sentando las bases para una nueva vida social.

Cuando el General Calles asumió la presidencia del país, en diciembre 1º de 1924, algunas de estas Misiones ya habían concluido su trabajo, mientras que otras permanecían laborando y algunas se encontraban a la mitad de su obra. En este último caso, se encontraba la de San Luis Potosí, cuyo jefe era el profesor Rafael Ramírez. De esta Misión, el nuevo Secretario de Educación Pública, doctor José Manuel Puig Casauranc, hizo referencias galantes en su mensaje, transmitido por radio, desde la SEP, el seis de diciembre de ese mismo año. Puig sostuvo, entre otras cosas, que ni los planteles escolares rurales ni la Universidad Nacional formaban maestros idóneos para escuelas del medio rural, que conocieran los diferentes idiomas indígenas pertenecientes a las distintas etnias

que habitaban la nación. También sostuvo Puig, que frecuentemente se observaba que los docentes con la suficiente preparación cultural para esa labor de formación patria ofrecían resistencia para alejarse del medio urbano y acudir al corazón de las montañas o a los villorrios, por lo que a menudo se requería tomar personal para los planteles escolares del medio rural de entre el sobrante que había de la totalidad de docentes urbanos, sobrante que solía carecer del entusiasmo y la preparación mental que la labor requería.

Mientras no se obtuviera la capacitación de la cantidad suficiente de maestros para planteles escolares rurales, sería necesario reclutarlos de entre las personas de buena voluntad que en cada lugar conocieran los requerimientos de la población de alumnos adyacente así como del medio. Para reclutar estos docentes, se necesitaba tanto del consejo como del concurso del público. El Secretario de Educación sostuvo que así se había procedido ya en diferentes partes de la República; también sostuvo que la capacitación de docentes para el medio rural, los cuales frecuentemente eran improvisados, se estaba realizando a través de cursos de invierno, un ejemplo de éstos, se hallaba en los que se efectuaban en ese momento, con resultados muy brillantes, en San Luis Potosí, según Puig esto último solucionaba de manera bastante satisfactoria, la grave problemática del reclutamiento de estos docentes, en tanto los planteles escolares normales para indígenas, los cuales se fundarían en los centros para la incorporación cultural, proporcionarían los maestros requeridos.

Por su parte, Ramírez sostuvo que la labor de todas las misiones que trabajaron en el invierno de 1924 había tenido un éxito contundente, y que en la de San Luis Potosí había ocurrido lo siguiente:

Trabajó durante cinco semanas y desarrolló un extenso programa con riqueza de oportunidades, compuesto de: encuadernación artística, canciones populares y orfeones,

educación física y deportes, cocina y repostería, corte y confección de ropa, industria del ixtle, trabajos de batik, dibujo y pintura, jabonería y perfumería, organización escolar, educación y técnica de enseñanza para los docentes de planteles escolares primarios tanto rurales como urbanos.

A estos cursos se inscribieron docentes primarios y rurales dependientes de la Federación; la enorme mayoría de los dependientes del gobierno local, así como un numeroso grupo de lugareños. Los salones del Instituto de San Luis Potosí fueron insuficientes para dar cabida a la totalidad de alumnos, y fue necesario que la Misión también ocupara el Departamento de Cocina del Plantel Escolar Normal de Maestros, así como la Escuela de Artes y Oficios para Señoritas y la primaria para infantes “Benito Juárez”. Fueron más de 1,200 las personas asistentes.

Al finiquitar los cursos, la sociedad potosina obsequió a los misioneros con un banquete espléndido y, cuando las labores fueron clausuradas, con un festival realizado en el Teatro más importante de la ciudad; en ese acto distribuyó entre los misioneros, medallas de oro y diplomas honoríficos con leyendas alusivas. La totalidad de autoridades del lugar, especialmente don Aurelio Manrique, el gobernador del Estado, brindaron una valiosa y decidida colaboración moral y material, sin la que, posiblemente, no se hubiera podido lograr el éxito franco que se obtuvo.

Ya de regreso a la capital del país, y posteriormente a rendir el informe obligatorio, las autoridades superiores, a través del Departamento de Escuelas Primarias y Normales, felicitaron a los misioneros por los logros alcanzados, mediante un documento dirigido a Ramírez con fecha enero siete de 1925: al acusar a don Rafael el recibo del informe rendido por el al oficial mayor de la SEP, en diciembre 30 de 1924, aprovechaba J. A. Pichardo (jefe técnico para los planteles escolares normales federales y primarios del Departamento

Federal) la oportunidad para felicitarlo debido a la fructífera tarea que había desempeñado con la Misión Cultural dirigida por él en San Luis Potosí.

Al llegar las vacaciones de invierno de 1925, funcionaron once misiones y cada una de éstas contaba con un docente de organización escolar y técnica de la enseñanza, y otros de servicio sanitario, cultura física, pequeñas industrias, economía doméstica, prácticas agrícolas, música y orfeones. Durante 1925, el trabajo y organización de las Misiones Culturales tuvo como rasgo distintivo, respecto a años anteriores, un mayor acercamiento a los intereses de la comunidad. Mientras que el trabajo misionero en 1923 y 1924 fue provechoso e intenso, únicamente se dirigió hacia las siguientes metas: superación profesional y cultural de los docentes en servicio. Superación de las labores domésticas de las familias. Superación de la economía de las mismas, a través de la propagación de las pequeñas industrias y de la agricultura.

Las Misiones de 1925 trataron ya de adicionar a las labores mencionadas, el análisis y resolución de la problemática sanitaria que poseía cada una de las diversas comunidades en las cuales laboraron. De suma importancia es este dato, y es aconsejable considerarlo para poder comprender el posterior funcionamiento que tuvieron las misiones. Este año, la señorita Eulalia Guzmán fue jefe de la Misión de invierno de Iguala, Guerrero y el señor José María Bonilla lo fue de la de Yolomecatl, Oaxaca.

La principal tendencia de la labor de todas estas Misiones Culturales del invierno de 1925 se estableció en un artículo sobre sus reglas de funcionamiento y organización, el cual sostuvo que los maestros misioneros debían llevar su labor educativa a la comunidad donde estuvieran establecidas para desempeñar su tarea. Al propósito mencionado consagrarían semanalmente dos o tres sesiones aparte de su horario oficial, para enseñanzas prácticas o conferencias, según fuere el caso, para los participantes del lugar. Esta medida era general,

sin embargo, se refería de manera especial a los docentes de servicio higiénico y sanitario, de prácticas agrícolas, de pequeñas industrias y de educación física; cada uno de estos profesores tenía indicaciones de su departamento en cuanto a que debía desarrollar programas de labor social.

En 1926, el alto mando de la SEP, acordó que era necesario proporcionar forma orgánica a las llamadas Misiones Culturales, para lo cual se integró media docena de éstas para trabajar en el país de manera permanente, con un programa definido y concreto. Simultáneamente, en la SEP se fundó la oficina central que coordinaba la labor de dichos grupos.⁵ La oficina en cuestión fue denominada Dirección de Misiones Culturales y tuvo por jefe a la profesora Elena Torres,⁶ quien era experta en educación para el medio rural y en trabajos sociales. La profesora mencionada se encargó de organizar la media docena de misiones que laboraron durante 1926, de la capacitación que recibieron los misioneros como orientación durante los cuatro primeros meses de este año, así como de la estructuración de los programas de trabajo que tendrían los misioneros al entrar al campo de operaciones. Cada una de estas Misiones tuvo los siguientes integrantes: una trabajadora social, que se haría cargo de la economía doméstica, la puericultura, la enfermería y la vacuna; un docente para la educación física, el cual sería jefe de deportes y juegos, así como gimnasia; un maestro de agricultura, encargado de las labores de cultivos generales,

⁵ En 1926, la totalidad de departamentos que entonces poseía la SEP tenían necesidades apremiantes para el funcionamiento y organización del órgano adecuado para trabajar en forma directa en la capacitación y el mejoramiento de los docentes primarios y rurales en servicio, y como no hubo partidas en el presupuesto respectivo para satisfacer este requerimiento, se sacrificaron algunas partidas de los demás departamentos, en especial las que no perjudicaban fuertemente el programa de trabajo señalado para dichas secciones en ese año. José Manuel Puig, “Dirección de Misiones Culturales y Escuelas Normales Rurales”, en *El esfuerzo educativo en México...*, *op. cit.*, p. 119.

⁶ Ernesto Meneses, “Un prometedor comienzo para la educación: el régimen del General Plutarco Elías Calles (1924 – 1928)”, *op. cit.*, p. 456. Isidro Castillo, “Capítulo XI. Creación de la Secretaría de...”, *op. cit.*, p. 256. Ramón Eduardo Ruiz, “Misioneros del siglo...”, *op. cit.*, p.115. José Manuel Puig, “Dirección de Misiones Culturales y Escuelas Normales...”, *op. cit.*, p. 121.

huerto de frutales, jardinería, hortaliza; un jefe de Misión, encargado de las asignaturas de técnica de enseñanza, organización escolar, educación. Las Misiones también contaron con tres docentes para las pequeñas industrias, maestros que, sin estar adscritos de manera permanente a alguna de aquellas, eran cambiados de una institución a otra conforme el servicio lo exigía. Las industrias que enseñaron estos docentes fueron principalmente las del tipo rural, a saber: fabricación de muebles rústicos para la escuela y el hogar, sericultura, avicultura, apicultura, conservación de legumbres y frutas, jabonería, curtiduría.

Las Misiones tuvieron el siguiente plan de trabajo: cada una ingresaría en la zona a ella señalada con anticipación y laboraría sistemáticamente, de preferencia en las comunidades rurales. Los docentes del lugar se congregarían en dichas comunidades en los lapsos oportunamente establecidos, con el fin de proporcionarles un curso intenso y breve de superación y orientación profesional, que duraría 21 días.

En cada uno de los estados escogidos, se llevaron a cabo los llamados Institutos de Mejoramiento para Maestros - tantos como se requirieron - para que la totalidad de los docentes federales sin excepción, así como los profesores que dependían de gobiernos locales que lo quisieran, disfrutaran de sus beneficios. En 1926, en los Estados de Oaxaca, Morelos, Tlaxcala, Guerrero, Puebla, Colima, Michoacán, Querétaro, Guanajuato, Coahuila y Nuevo León, se efectuaron en total 42 institutos y se benefició a 2, 327 maestros.⁷

⁷ Puig menciona que fueron 2,263 los maestros mejorados; también menciona que a esta cifra deben aumentarse aproximadamente 1000 docentes para el medio rural, quienes acudieron a los cursos de Molango y Zacualtipán, Hidalgo; Huautla de Jiménez, Oaxaca; Toluca, México; y Tlapa, Guerrero; que se organizaron en ese mismo año de 1926 durante el invierno, además de 436 maestros primarios asistentes para los diferentes Cursos Breves de Orientación Profesional que se organizaron por los Directores Federales de Educación y que se realizaron en colaboración con la Dirección de Misiones Culturales. José Manuel Puig, “Dirección de Misiones Culturales y Escuelas...”, *op. cit.*, pp. 119 – 120.

Las seis Misiones de 1926 se esmeraron no únicamente en la superación para los 2, 327 docentes inscritos en los institutos, sino que también promovieron el progreso y bienestar de las comunidades donde trabajaron, sugiriendo ideales y aspiraciones para una vida superior, perfeccionando las prácticas para la actividad diaria, superando los métodos de vida social y doméstica introduciendo nuevas formas para trabajar. Ese año el trabajo de las misiones tuvo una tendencia caracterizada por los siguientes aspectos:

- a) Por primera vez, el trabajo de las Misiones Culturales fue controlado y coordinado por un órgano especial, la Dirección de Misiones Culturales.
- b) Su labor se dirigió tanto a la superación profesional y cultural para los docentes en servicio, como a procurar el progreso y bienestar para las comunidades.
- c) Tuvo un programa definido y concreto, además de que su labor obedeció a un proyecto meditado con cuidado y detenimiento.
- d) Su trabajo fue sistemático y permanente, no se redujo sólo a las temporadas vacacionales.

Las Misiones procedían de la siguiente manera al ingresar a trabajar en algún estado: con anticipación, se dividía cada entidad en tantas regiones o zonas como fueran necesarias. Se escogía, posteriormente, como base de operaciones, una comunidad pequeña para concentrar a los docentes. Cuando los misioneros arribaban, abrían el Instituto de Perfeccionamiento y de Acción Social, que duraba 21 días. Posteriormente, marchaba la misión a otro lugar, para comenzar otra vez con su labor, y así sucesivamente hasta finiquitarla.

Por esta razón, sería útil, cuando menos para la historia de cómo las pequeñas comunidades se incorporaron culturalmente al progreso general de México, mencionar los sitios donde condujeron y organizaron Institutos las Misiones de 1926, a saber:

Oaxaca: Huantla de Jiménez, Villa Hidalgo, Tututepec, Juchitán, Tuxtla, San Pablo Etna, Yanhuitlán.

Morelos: Puente de Ixtla, Cuautla.

Tlaxcala: Calpulalpan, Zacatelco, Santa Cruz, Huamantla, Tlaxcala.

Guerrero: Alcozauca, Teloloapan, Huitzuco.

Puebla: Coautieco, Amozoc, Teteles, Necaxa, Coyotepec.

Colima: Cuauhtémoc, Comala.

Michoacán: Tacámbaro, Jicalán, Rio Grande, Pueblo Nuevo.

Querétaro: Jalpan, Cadereyta, San Juan del Río.

Guanajuato: Ciudad González, Abasolo, Valle de Santiago, Suchitlán.

Coahuila: Morelos, San Buenaventura, General Zepeda.

Nuevo León: Melchor Ocampo, Larraldeña, La Grange, La Gloria.⁸

No obstante que Ramírez aún no era el jefe de las Misiones Culturales, hasta este momento había tenido una participación sobresaliente en las novedosas instituciones que se iban conformando; de hecho, la forma de trabajar se fue forjando con la experiencia que daba la práctica. Aquí nos atrevemos a decir que era una pedagogía nacional surgida de necesidades mexicanas.

3.1.2. Rafael Ramírez, Director de Misiones Culturales

El primer año que la Dirección de Misiones Culturales tuvo un funcionamiento económico normal fue 1927, contó con \$332,628.50 de presupuesto,⁹ este mismo años, ocurrió un nombramiento importante: en enero 7 de 1927, José Manuel Puig Casauranc,

⁸ Rafael Ramírez, “Historia, orígenes y tendencias de las Misiones Culturales. Éxitos y fracasos. Breve análisis de las causas”, *Las Misiones Culturales en 1927. Las Escuelas Normales Rurales*. México, SEP, 1928, pp. 23 – 30.

⁹ Jose Manuel Puig, “Dirección de Misiones Culturales y Escuelas Normales...”, *op. cit.*, p. 126.

Secretario de Educación Pública, ordenó al Jefe del Departamento Administrativo tramitar el nombramiento del profesor Rafael Ramírez Castañeda como Director de las Misiones Culturales y de Preparación y Mejoramiento de Maestros en Servicio a partir del primero de enero del mismo año.¹⁰

En enero 10 de ese año, Moisés Sáenz Garza, Subsecretario de Educación Pública, por orden del Secretario Puig, comunicó a Rafael Ramírez su nombramiento como Director de las Misiones Culturales desde el primero de enero del año citado.¹¹

Con fecha de enero primero de 1927, en la Ciudad de México, en la SEP, el profesor Rafael Ramírez fue interrogado por Alfredo Uruchurtu, entonces Oficial Mayor de la Institución mencionada, y Ramírez protestó como Director de las Misiones Culturales y de Preparación y Mejoramiento de los Maestros en Servicio.¹² Obviamente el documento se firmó posteriormente a la fecha mencionada, pero con fecha primero de enero.

En 1927, el Secretario de Educación volvió a mostrar interés por la labor de las Misiones Culturales, poco tiempo después de que el profesor Rafael asumiera su dirección.

Uruchurtu, en febrero 14 de 1927, envió a Ramírez un acuerdo que consistía en que el señor Puig pretendía poseer un vasto y directo conocimiento sobre la totalidad de asuntos que se tramitaban en la Dirección de Misiones; por tal motivo, el Secretario mencionado ordenó que en el lapso del 14 al 21 de abril de 1927, don Rafael se presentara a las 17 hrs.

¹⁰ José Manuel Puig Casauranc, "Orden para tramitar el nombramiento de Rafael Ramírez como Director de las Misiones Culturales y de Preparación y Mejoramiento de Maestros en Servicio", *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l. 2, legajo 2, foja 344.

¹¹ Moisés Sáenz, "Comunicación a Ramírez de su nombramiento como Director de las Misiones Culturales y de Preparación y Mejoramiento de los Maestros en Servicio", *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l. 2, legajo 2, foja 346.

¹² Rafael Ramírez y Alfredo Uruchurtu, "Ramírez protestó como director de las Misiones Culturales y de Preparación y Mejoramiento de los Maestros en Servicio", *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l. 2, legajo 2, foja 342.

ante él, con la totalidad de asuntos que ordinariamente se tramitaban y acordaban en la Subsecretaría de Educación Pública o en la Oficialía Mayor de la SEP.¹³ No fue casual el interés de Puig Casauranc en las Misiones Culturales; la atracción e importancia que iban cobrando era creciente, además de que el trabajo de nuestro personaje era cada vez más notorio. Analicemos la labor de Ramírez desde el principio de su gestión:

Durante todo enero de 1927, hubo un receso en el trabajo de las Misiones Culturales, las cuales estuvieron de vacaciones, en tanto que, en la oficina directora, el profesor Rafael planeó cursos para el perfeccionamiento de los misioneros, los cuales se impartieron en la Escuela de Verano, en el lapso comprendido entre febrero siete (lunes) y marzo 19 (sábado) del año citado. Ramírez fue selectivo tanto para enviar a los docentes a curso como para decidir quienes seguirían laborando. Antes de que se impartieran los cursos, cuando terminaba el mes de enero, el profesor Ramírez reajustó el personal de Misioneros; aquellos que en 1926 habían realizado una labor poco satisfactoria fueron removidos.¹⁴ Ya reorganizadas las Misiones Culturales, dieron comienzo los cursos de perfeccionamiento y orientación planeados para ellas.

Durante seis semanas los jefes misioneros realizaron los siguientes estudios: literatura infantil; economía rural y sociología mexicana; salubridad e higiene; técnica de enseñanza, psicología educativa; organización y administración escolar; principios de educación (rural y urbana). Las trabajadoras sociales estudiaron: organización social para las comunidades pequeñas; economía rural y sociología mexicana; primeros auxilios, salubridad e higiene;

¹³ Rafael Ramírez, "Acuerdo del 14 de febrero de 1927, al Sr. director de Misiones Culturales", *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l. 2, legajo 2, foja 351.

¹⁴ Podemos imaginar el descontento que esto debió causar al comenzar Ramírez con sus acciones radicales, consecuencia de su carácter. ¿No hubiera sido preferible advertirles que mejoraran su trabajo y, si no lo hacían, entonces sí adoptar las medidas correspondientes?

confección y corte de ropa; cuidado de los infantes y alimentación para niños; economía doméstica en su aspecto de cocina. Los docentes de educación física, llevaron las siguientes asignaturas: juegos, recreaciones; gimnasia estética, rítmica y calistenia; deportes; organización para las sociedades de recreación y deportivas; higiene y fisiología. Respecto a los docentes de agricultura, éstos recibieron capacitación para economía rural, sociología mexicana, pequeñas industrias rurales, resolución de la problemática del crédito rural y de los problemas agrícolas. Los docentes para las pequeñas industrias realizaron estudios teórico-prácticos, básicamente en lechería, industrias escolares, conservación de legumbres y frutas, curtiduría y jabonería. La totalidad de integrantes de las Misiones recibieron, además, clases de orfeones y música, varias conferencias con la temática educación higiénica, a cargo de don Alfonso Pruneda, a la sazón rector de la Universidad; también recibieron varias pláticas sustentadas por don Alfredo Uruchurtu, Moisés Sáenz, los doctores Monroe e Inman, pertenecientes a la Universidad de Columbia, Nueva York; también dio una plática el secretario de Educación, titulada “Cómo son y por qué son así nuestras escuelas rurales”. En marzo 19, el Oficial Mayor de la SEP, declaró clausurados los cursos de perfeccionamiento y orientación para los docentes misioneros.

El profesor Rafael Ramírez, simultáneamente a la conducción de los cursos mencionados, elaboraba el plan de trabajo que las Misiones tendrían por norma en cuanto diera comienzo su apostólica peregrinación a través del país. A cada uno de los maestros misioneros se le otorgaron indicaciones concretas sobre su trabajo a realizar en los distintos institutos que impartiera la misión de la cual formaba parte; tales indicaciones esbozaban perfectamente la orientación definitiva que para estas instituciones había ideado la SEP y sostenían, entre otras cosas, lo que mencionamos a continuación:

Para los jefes misioneros:

1°. Se señalan como finalidades a lograr a través de la labor de los Institutos, las siguientes:

- a) Superar la situación de la comunidad donde el Instituto se estableciera, en cuanto a lo espiritual, social, económico y material, haciendo que los lugareños fueran conscientes de su problemática y apoyándolos con sugerencias prácticas para que se organizaran y les dieran solución.
- b) Formar el espíritu de cuerpo entre los docentes; para este fin se aprovecharían las asambleas sabatinas.
- c) Inspirar a los maestros para que tuvieran idealismo en la docencia, a través de asambleas sabatinas para profesores que se proyecten
- d) Realizar propaganda sobre el programa para la política educativa de la SEP, aprovechando que en el Instituto se organizarían reuniones sociales, a fin de proporcionar algunas conferencias sobre el tema.
- e) Superar, en los docentes, la preparación profesional, conduciendo y organizando adecuadamente tanto las clases de demostración como el curso regular para la educación y técnica de la enseñanza.
- f) Superar la preparación académica para los docentes en servicio, organizando adecuadamente en la Biblioteca del Instituto la Hora de Lectura, proporcionando clases acerca de temas culturales en caso de ser necesario, e ideando otras labores al respecto.

Las finalidades anteriores se cumplirían como se estipulaba, en cada uno de los Institutos, informando cada jefe a Rafael Ramírez, Director de Misiones Culturales, los logros en cada una de ellas.

2°. Los encargados de supervisar, dirigir y organizar el trabajo de los Institutos, serían los Jefes de Misión; consecuentemente, quedarían como subordinados los demás integrantes de la misma.

3°. Los Directores Educativos Federales habían recibido las indicaciones para colaborar tanto moral como materialmente con las Misiones Culturales, para que el éxito de la labor estuviera asegurado. La SEP les había comunicado que los reponsabilizaría por los fracasos resultantes de la falta de colaboración. En cada caso, los jefes de las Misiones comunicarían la contribución otorgada por dichos funcionarios.

4°. Los jefes misionales acatarían rigurosamente el plan de trabajo señalado para los institutos, así como la duración marcada para éstos. Excepto en situaciones de fuerza mayor, debidamente justificadas, ninguna persona tenía la facultad de alargar o acortar la duración estipulada.

5°. Los Inspectores Instructores que concurrieran a los Institutos, tendrían la obligación de atender a las clases de técnica de enseñanza y de educación. Se comunicaría a estos inspectores que serían responsables en su zona, de la renovación educativa conforme a lo enseñado por la Misión, desde el momento en que el Instituto se clausurara.

6°. Se establecería como Biblioteca Circulante, la biblioteca del Instituto; se debería de redactar un reglamento sobre su funcionamiento, mismo que se daría a conocer a los docentes, y se mandaría copia para Rafael Ramírez.

7°. Los equipos que quedarían en cada Instituto serían los de: Agricultura, Economía Doméstica, Carpintería, Cultura Física, y serían utilizados por el plantel escolar primario de la zona, sin embargo, su función principal serían las labores de los docentes durante las posteriores reuniones que tendrían lugar en dicha zona, conforme a las normas que sobre el particular se redactarían, y de las cuales se mandaría copia al profesor Rafael.

8°. A los docentes que debido a su aprovechamiento y dedicación merecieran un certificado, les sería expedido a nombre de la SEP, por el jefe de la Misión.

9°. Cuando finiquitara el Instituto, cada miembro de la Misión informaría sobre su trabajo a través del jefe de la misma. Dicho informe estaría acompañado por la lista de nombres de docentes concurrentes, indicando quiénes fueron los que obtuvieron su certificado.

10°. Un inventario de las bibliotecas y equipos que se dejaran, se enviaría al profesor Ramírez, debidamente requisitado.¹⁵

Con estas indicaciones podría pensarse que era suficiente para que las Misiones tuvieran éxito, ya que explicitaba detalladamente las funciones de su jefe; no obstante, Ramírez no se conformó con lo anterior sino que prolijamente dictó las funciones de los demás miembros.

Las instrucciones para las trabajadoras sociales, fueron las siguientes:

En los institutos conducidos y organizados por la Misión de la cual formaban parte, tenían encomendada, por parte de Ramírez, esta tarea:

1. Con los docentes:
 - a) Realizar un curso práctico y sencillo de labores femeniles y de costura.
 - a) Desarrollar un sencillo curso sobre puericultura, para mejorar el cuidado y la alimentación de los niños.
 - b) Encargarse de un curso sencillo de alimentación, que incluyera la elaboración de algunas comidas típicas, diversas recetas para hacer comidas, así como los fundamentos para una alimentación racional.

¹⁵ Rafael Ramírez, “Historia, orígenes y tendencias de las Misiones Culturales. Éxitos y fracasos. Breve análisis de las...”, *op. cit.*, pp. 30 – 32.

- c) La realización de un curso sencillo sobre higiene, que abarcaría prevención de enfermedades más frecuentes, primeros auxilios y la higiene propiamente dicha.
 - d) Varias lecciones que tuvieran como meta enseñar a los docentes a laborar en la comunidad para lograr la superación de la misma, otorgándoles instrucción sobre los métodos para la organización social encaminados a lograr beneficios colectivos y también enseñándoles cómo superar sus hogares para lograr también el mejoramiento respecto a maneras superiores de vida comunal y doméstica.
1. Con la comunidad:
 - a) Organización de los lugareños en clubes o asociaciones de economía doméstica, así como de recreaciones y festivales.
 - b) Festivales y reuniones sociales.
 - c) Acudir a los hogares, con el fin de proponerles ideales de superación para la vida doméstica.
 - d) Cuidado y alimentación infantil.
 - e) Labores sobre economía doméstica, abarcando labores femeninas y cocina.
 - f) Vacuna y pláticas de primeros auxilios, profilaxis de enfermedades e higiene.
 2. Con los infantes pertenecientes a los planteles escolares anexos a los institutos:
 - a) Clases sobre economía doméstica e higiene que pudieran ser una demostración para los maestros, a fin de que fueran capaces de superar su método de enseñanza.

b) Vacuna.

Además de realizar eficazmente la totalidad de labores ya mencionadas, la trabajadora social estaría lista para desempeñar todas las comisiones que a ella encargara el jefe de su Misión, en relación con la superación de la comunidad.¹⁶

Es muy notoria la función social que asignó el profesor Rafael tanto a jefes de Misión como a las trabajadoras sociales, sin embargo, no descuidó el aspecto económico de estas paupérrimas comunidades.

A los maestros de las pequeñas industrias, Ramírez les indicó que, en los institutos que realizara la misión a la cual pertenecieran desempeñarían el siguiente trabajo:

a) Para superación de la comunidad. Organizaría cursos sobre pequeñas industrias, en diversos horarios, obviamente acordes con los marcados para la labor de los docentes y conforme con la disponibilidad de tiempo de los lugareños; también tendría por función dar ayuda a los lugareños para solucionar su problemática industrial, además de que les propondría formas para superar la situación económica de la comunidad y la de cada vecino, mediante organizaciones de venta y de producción.

b) En el plantel escolar adjunto a los institutos, acudiría en forma regular para proporcionarles algunas clases sobre industrias, las cuales pudieran emplearse como clases para demostración, dirigidas a los grupos de profesores.

c) Con los docentes: regularmente daría clases prácticas y teóricas de:
industrias escolares, jabonería, conservación de legumbres y frutas,
conservación y curtiduría de pieles así como sobre lechería.

Otra de sus funciones sería realizar efectivamente la totalidad de comisiones a él asignadas por su jefe de misión relacionadas con la superación de la comunidad.¹⁷

De hecho los lugareños, con los recursos que tenían podían haber tenido menor penuria económica, sin embargo era necesario que alguien se los hiciera notar, una forma de lograrlo era con las pequeñas industrias, utilizando los recursos propios de la zona. Además de esto, si consideramos que estamos hablando de un México rural, el profesor Rafael no podía pasar por alto la educación en agricultura.

Los docentes de agricultura recibieron de Ramírez las siguientes instrucciones:

a) Enseñaría sericultura, apicultura, conocimientos básicos sobre construcciones para el medio rural, crianza de animales (palomas, conejos, gallinas) y agricultura en sus aspectos prácticos. Dicha tarea la realizaría con la comunidad, así como con los docentes e infantes.

b) Desarrollaría, en las áreas para cultivar que poseía el plantel escolar, un jardín, una hortaliza y también, de ser posible, también arreglaría un lote o huerto de frutales. En sus tareas, el maestro de agricultura sería ayudado por los alumnos del plantel escolar, así como por los docentes concurrentes al Instituto, principalmente cuando el docente de agricultura pretendiera proporcionar con ellos ciertas clases para demostración a los maestros.

d) Se proporcionaría a los docentes, sistemáticamente, las clases ya mencionadas, y la tendencia debería ser entrenarlos a fin de que introdujeran, en la forma adecuada, dichas actividades en sus planteles escolares.

e) El profesor de agricultura también proporcionaría a los lugareños sugerencias sobre organizaciones agrícolas, cómo las aparcerías, las cooperativas de consumo y de producción, etc.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 32 – 33.

¹⁷ *Ibid.*, p. 33.

Respecto a la labor del docente misionero de agricultura con la comunidad, a su paso debería dejar huella: mínimamente un jardín, además de las orientaciones que proporcionaría a los lugareños a fin de superar su producción agrícola y apoyarlos para solucionar su problemática rural.

La totalidad de estas sugerencias y consejos debería ser, básicamente, realizable y práctica. Para esto, el maestro de agricultura aprovecharía todo el tiempo que tuviera libre, esto es, no ocuparía tiempo de las reuniones organizadas por los institutos con la comunidad, ni tiempo planeado para los docentes.

Finalmente, el profesor de agricultura realizaría eficientemente la totalidad de comisiones a él encomendadas por su jefe de misión, para la superación de la comunidad donde laborara la misma.¹⁸

Y como se trataba de una educación integral, el jefe de Misiones Culturales también giró órdenes para los maestros de educación física.

Rafael Ramírez dio las siguientes instrucciones a los profesores de educación física:

1. Para realizar con los infantes del plantel escolar primario adjunto al Instituto:
 - a) Clases para práctica y demostración, presenciadas por los docentes asistentes al Instituto.
 - b) Clases de deportes, juegos y gimnasia, con fines educativos, proporcionadas de manera sistemática.
2. para realizar con los docentes:
 - a) Organizar festivales deportivos

¹⁸ *Ibid.*, pp. 33 – 34.

- b) Clases de deportes, juegos y gimnasia, a fin de entrenar a los docentes para introducir adecuadamente en sus planteles escolares, dichas actividades.
- c) Clases de deportes, juegos y gimnasia, a fin de establecer el equilibrio con las actividades del intelecto que realizaban los docentes .

3. Para realizar con la comunidad:

- a) Del sexo Femenino.
- b) Del sexo Masculino.¹⁹

Cuando la Misión Cultural se marchara del lugar, deberían quedar organizadas ciertas sociedades deportivas, así como algún campo para deportes y juegos.

Además de la labor mencionada, que le era propia, el maestro de educación física ayudaría a su jefe de Misión en la totalidad de comisiones que le encomendara, relacionadas con la superación de la vida social de la comunidad; también colaboraría con la trabajadora social en la totalidad de labores que realizara para la superación de la comunidad.²⁰

Como hemos afirmado, aparte de la función encomendada a cada misionero, también deberían apoyar al jefe de Misión en lo que les pidiera para contribuir a la superación de la comunidad entera. Para que tuvieran éxito, era necesario que las autoridades educativas del lugar los apoyaran; para esto, el profesor Ramírez, al mismo tiempo que planeaba el trabajo al cual se apegarían las Misiones Culturales, estuvo ideando la colaboración moral y

¹⁹ Ramírez no especifica a que se refiere, suponemos que las actividades femeninas serían las “delicadas” y las masculinas las “bruscas”.

²⁰ Rafael Ramírez, “Historia, orígenes y tendencias de las Misiones Culturales. Éxitos y fracasos. Breve análisis de las...”, *op. cit.*, p. 34.

material que aportarían a la tarea, los directores federales de educación en las diversas entidades del país seleccionadas para la labor. Ramírez concibió la mencionada cooperación de los representantes de la SEP en los diferentes estados, y consistía, entre otras cosas, en lo que se menciona a continuación (es conveniente hacer notar que se les dio a conocer con oportunidad a los directores educativos federales):

Ramírez giró una circular al Director de Educación Federal; en ésta, le informó que durante el año que transcurría, 1927, la SEP tenía planeado enviar una Misión Cultural al estado que representaba el citado director, para que condujera y organizara en ese lugar, determinada cantidad de institutos para la superación social, destinados a los docentes primarios y rurales, que durarían 21 días efectivos de trabajo cada uno de ellos. Entre cada instituto, los misioneros dispondrían de una semana de descanso, para después viajar al nuevo lugar. Ramírez también sostuvo que, dado que la cantidad de docentes federales que tenía a su cargo, era tan numerosa, de acuerdo con los datos de la oficina de la Dirección de Misiones, consideraba que con la cantidad de institutos arriba referidos, sería suficiente para la labor de su mejoramiento.

Aclaraba Ramírez que, en caso de que los datos que él poseía fueran erróneos, agradecería se lo comunicaran cuanto antes para corregirlos; también precisaba que era obligación de los docentes federales concurrir a dichos cursos de mejoramiento; asimismo, expresaba al Director de Educación Federal que, por encargo de los superiores, era conveniente realizar un llamamiento a las autoridades locales para que los profesores dependientes de ellas disfrutaran esta labor, a ellos brindada, para lograr su superación.

El profesor Rafael Ramírez sostuvo que para su oficina era urgente saber con anticipación los sitios donde deberían concentrarse los profesores en los institutos a realizarse en ese estado; para que la elección fuera adecuada, proporcionaba los siguientes datos: los sitios

para la concentración deberían ser pequeñas comunidades con un máximo de dos o tres mil habitantes; en ellas, los docentes debían encontrar facilidades para su permanencia; debía existir en la localidad algún plantel escolar federal rural o primario donde pudieran los misioneros realizar trabajos de demostración; para tal efecto, debía funcionar ese plantel escolar. Los maestros que se concentrarían dependían de los inspectores instructores y, estos últimos, estarían obligados también a brindar toda la cooperación material y moral de que fueran capaces para la Misión Cultural. Los mencionados inspectores deberían matricularse en los cursos donde estaban inscritos sus maestros y prestar toda su atención a las instrucciones de los misioneros, con el propósito de que, una vez retirada la Misión, fueran ellos los encargados de la inmediata aplicación de lo aprendido. Era obligación de la Dirección de Educación preparar con el debido tiempo los locales para el hospedaje de los profesores asistentes a estos cursos de mejoramiento, así como de los docentes misioneros y los locales para trabajar; durante el lapso que duraran los cursos, permanecerían cerrados los planteles escolares de los docentes concentrados; los sitios para la concentración debían ser tales que no presentaran grandes dificultades para su acceso.

Ramírez también comunicaba, en esta circular al Director de Educación Federal, que por acuerdo de jefes superiores, éste debía brindar la totalidad de su cooperación material y moral para asegurar el éxito rotundo en la labor de la Misión; aclaraba que los integrantes de la misma, habían sido capacitados minuciosamente mediante cursos de perfeccionamiento que habían sido organizados en la capital del país por la SEP.

Por lo anterior, esta secretaría estaba totalmente segura de la labor a realizar por la Misión; es decir, el éxito sería seguro si contaba con el decidido apoyo del Director de Educación Federal a quien la SEP responsabilizaría del éxito, dado que tenía la convicción de que él

estaría igualmente interesado que ella respecto a que, a la brevedad posible, se obtuviera la superación profesional para los docentes en servicio.

Los maestros misioneros informarían a Ramírez sobre el apoyo brindado por el Director de Educación Federal, a quien también pidió que le informara, y, además, le solicitaba, aparte del apoyo material y moral, que supervisara la ideología de superar constantemente el trabajo que se hiciera. Ramírez envió al Director de Educación Federal copia de los programas que desarrollaría cada integrante de la Misión, así como las instrucciones que él remitió al jefe de la misma.²¹

Una vez más observamos la presión que el maestro Rafael Ramírez ejerció, solo que en esta ocasión no era sobre algún docente sin mayor jerarquía sino hacia importantes autoridades educativas; no por eso deja de ser meritorio el intento de que las Misiones tuvieran éxito mediante el apoyo del Director de Educación Federal.

Lo anterior eran solo las indicaciones enviadas por el jefe de Misiones Culturales; sin embargo, ¿qué labor desempeñaron bajo su cargo? Procedamos a analizarla:

Para realizar el trabajo de las Misiones, durante 1927 se escogieron las zonas del país que en 1926 no fue posible trabajar, a saber:

Primera Misión: Baja California, Sonora y Sinaloa.

Segunda Misión: Parte de Hidalgo, México y Nayarit.

Tercera Misión: Parte de Hidalgo y Jalisco, Tamaulipas, Veracruz.

Cuarta Misión: El resto de Jalisco, Durango, Chihuahua.

Quinta Misión: Quintana Roo, Chiapas, Campeche y Tabasco.

Sexta Misión: San Luis Potosí, Aguascalientes y Zacatecas.

²¹ *Ibid.*, pp. 34 –36.

Cada una de las tres primeras Misiones realizaron y organizaron ocho institutos, mientras que las restantes condujeron y establecieron siete cada una. Esto es, fueron en total 45 institutos realizados en 1927 por las seis Misiones Culturales ideadas para promover la superación de las pequeñas comunidades y el progreso de los profesores en servicio.

Ramírez hizo un balance y una historia de las Misiones Culturales desde su inicio hasta 1927; sostuvo, entre otras cosas, que:

- a) La labor social de las Misiones Culturales, hasta 1926, había sido de poca importancia, pese a la imperiosa necesidad de superar la situación profesional y cultural de los docentes en servicio, y no obstante haberse realizado mediante las Misiones Culturales.
- b) El servicio para la superación de los profesores durante 1921 y 1922 se había efectuado a través de cursos de invierno que se organizaron en la capital y que únicamente aprovecharon los docentes de planteles escolares urbanos; hasta ese momento ninguna persona se preocupaba de los profesores para el medio rural, pese a que la cruzada para la fundación de planteles escolares en el campo ya había dado inicio y en forma vigorosa.
- c) Durante 1926, las Misiones Culturales recorrieron el país y ya iniciaron una importante labor social en las comunidades pequeñas, promoviendo su progreso y bienestar.
- d) Para 1927, el trabajo social que las Misiones efectuaban en sus diferentes institutos se enfatizó de manera definitiva, por lo que pensaba Ramírez que su impacto llegaría a determinar, fácilmente, en un lapso más o menos breve, la fundación, dentro de la SEP, de un servicio nuevo, a saber: el departamento que se denominaría de Bienestar Social, cuyo propósito sería promover en forma exclusiva la superación para las comunidades.

El profesor Rafael Ramírez consideraba que hubo un gran fracaso en la labor de las Misiones durante 1927, en Ocotlán, donde la Misión dirigida por el maestro Uranga condujo y organizó un instituto de junio 12 a julio 5, del cual obtuvo resultados escasamente satisfactorios. La citada Misión había efectuado, hasta ese momento, una labor social bastante interesante en todos sentidos, por lo que su deficiente labor en Ocotlán había sido inesperada. Al analizar cuidadosamente lo ocurrido, Ramírez concluyó que las causas del fracaso habían sido: la desorganización imperante en los planteles escolares, el hecho de que la llamada Dirección de Educación Federal del Estado no colaborara moralmente, las gavillas de bandoleros que aparecían frecuentemente perturbando la tranquilidad social, y el fanatismo existente en la zona.

Fuera del citado fracaso de importancia, únicamente se registraron deficiencias aisladas y parciales, principalmente ocurridas por la falta de acierto por parte de los directores de educación en la elección de los sitios donde trabajarían los institutos, en algunos lugares tuvieron graves problemas para abastecer las provisiones requeridas para alimentar a los docentes que tomaban los cursos. Una que otra vez, los misioneros fueron incapaces de educar adecuadamente a los lugareños acerca de la adecuada explotación para los recursos naturales de la zona, debido a que no poseían la preparación necesaria para hacerlo.

Ramírez sostuvo que, a pesar de las deficiencias mencionadas en el servicio,²² no estaban desalentados; contrariamente, los errores les habían infundido mayor entusiasmo para su labor. El maestro sostuvo que pensaba corregirlos en la forma siguiente:

- a) Teniendo más cuidado en la selección de los sitios para que los docentes se concentraran.

- b) Proporcionando a los misioneros perfeccionamiento y preparación más intensas que las de 1927.
- c) Distribuyendo con la mayor anticipación a las Misiones Culturales. El propósito de esto era que al comenzar sus cursos para el perfeccionamiento, ya tuvieran la información precisa de los estados donde laborarían, para que, además de la capacitación en estudios generales, la recibieran en los trabajos que requerirían en las zonas donde actuarían.

Rafael Ramírez Castañeda también habló de los éxitos contundentes que tuvieron las misiones, a saber:

- a) Organización de las diferentes comunidades para solucionar su problemática tanto social como doméstica y económica, que tenía como consecuencia que la forma de vida en las pequeñas comunidades fuera precaria.
- b) Lograr la educación económica para los adultos del lugar, mediante la propagación de prácticas agrícolas superiores y de pequeñas industrias.
- c) Superación profesional para los docentes en servicio.
- d) Superación cultural para los mismos.

Ramírez también informó que, al finalizar 1927, esto es, de diciembre once al 31, había planeado y realizado cursos de mejoramiento para los docentes de Guerrero, quienes hasta ese momento carecían de los beneficios de las Misiones Culturales por tratarse de una zona de difícil acceso. En cuanto fue inaugurada la carretera para Acapulco la SEP estuvo en condiciones de enviar ocho misioneros para lograr la superación de los docentes en servicio de ese lugar, así como para intentar promover la superación de la comarca. Estos cursos no

²² Más adelante volveremos sobre este punto de las deficiencias de las Misiones Culturales pero no únicamente hasta 1927, sino hasta 1928, año en que Ramírez salió de la Dirección del departamento

fueron netamente un instituto, dado que no se organizaron con una Misión perfectamente aguerrida para la labor social ni perfectamente integrada; no obstante, Ramírez envió a expertos: un docente para prácticas escolares, un experto para la organización de festivales, un docente para técnica de enseñanza, un maestro de documentación y organización escolar, un maestro de educación rural, un profesor para orfeones y música, un docente para deportes, juegos y gimnasia, un profesor para prácticas agrícolas y crianza de animales. La totalidad de estos maestros laboró exitosamente en la cabecera de municipio llamado Tierra Colorada, sitio donde se concentraron. El control y dirección de estos cursos se encargó al Director Educativo Federal del Estado, Rafael Jiménez. En total asistieron 44 docentes.

Las Misiones Culturales no únicamente trabajarían en las labores que deberían realizar, también intervinieron en otros cursos: Ramírez sostuvo que la Dirección de Misiones Culturales brindaría cooperación fuerte para los siguientes cursos de mejoramiento para docentes en servicio:

- a) En Puebla, se darían cursos de invierno planeados por la Dirección de Educación Federal del Estado; fueron dirigidos a docentes federales del medio rural de la totalidad de la entidad. Rafael Ramírez puso a disposición de esa Dirección todo el personal docente del plantel escolar Normal Rural de Izúcar de Matamoros; además mandó a un maestro especialista para la técnica de la enseñanza para la lengua nacional en la totalidad de sus aspectos y otro especialista para la Campaña Pro Cálculo. Los cursos estaban planeados para impartirse en 1928, del 11 al 28 de enero y asistieron 223 docentes del medio rural.
- b) También se darían cursos de invierno en Tlaxcala, planeados para que los tomaran docentes rurales y primarios que dependieran del gobierno local. Ramírez brindó la

respectivo.

siguiente colaboración para el gobernador del estado: un maestro para alfarería, un docente para industria del ixtle, un maestro para crianza de animales y prácticas agrícolas, un docente para educación física, un médico encargado de la materia de higiene escolar.

Solamente tomarían estos cursos los docentes que dependieran del gobierno estatal y se impartirían durante enero de 1928.

Rafael Ramírez Castañeda concluyó que, dentro de la SEP, sin disputa, la Oficina Directora de las Misiones Culturales era una de las que habían laborado intensamente durante 1927.²³ Pensamos que era acertado este último juicio de valor del profesor Rafael ya que, al leer el “Sumario crítico” de *El esfuerzo educativo en México* se observa que este departamento efectivamente laboró arduamente.²⁴

Hasta este punto hemos analizado el trabajo de las Misiones Culturales hasta 1927, debemos recordar que Ramírez fue su director hasta 1928; ¿cómo fue su labor en este año? Estudiémosla.

En 1928 Ramírez contó con un presupuesto de \$382,698.00, en el puesto ahora denominado Dirección de Misiones Culturales y Escuelas Normales Rurales, trabajaba en conjunción con el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, para el servicio de mejoramiento para los planteles escolares del medio rural y para el servicio ambulante para la enseñanza normal. Nuestro personaje tuvo a su cargo el Plantel Escolar Normal de La Paz, en Baja California, las cinco Misiones permanentes que existían para promover la superación de las comunidades del medio rural, las siete Misiones

²³ Rafael Ramírez, “Historia, orígenes y tendencias de las Misiones Culturales. Éxitos y fracasos. Breve análisis de las...”, *op. cit.*, pp. 36, 39 – 41.

²⁴ Moisés Sáenz, “Sumario crítico”, en *El esfuerzo educativo en México...*, pp. XXVI – XXVII, XXX – XXXI.

Culturales para las comunidades del medio rural, los Planteles Escolares Normales Regionales y el Centro de Experimentación ubicado en San Juan Teotihuacán.

La Dirección de Misiones tenía las finalidades siguientes:

1. Superación de los docentes en servicio, realizada a través de cursos conducidos y organizados por las Misiones Culturales Ambulantes.
2. Formación de docentes rurales noveles. Retomaremos este punto cuando analicemos las Normales Rurales.
3. Promoción de la vida existente en el medio rural de los núcleos indígenas y mestizos hacia formas superiores más satisfactorias, mediante las Misiones Permanentes de Mejoramiento Rural.²⁵ La tercer finalidad podemos decirla de otra manera: incorporar indígenas y mestizos a la civilización, esto es, al progreso general del país.

Para llevar a cabo los fines mencionados, se crearon las instituciones siguientes, a través de las cuales se realizaba la tarea:

- a) Misiones Culturales Ambulantes, formadas por grupos de especialistas (un maestro de deportes, un docente para las pequeñas industrias, un agrónomo, una trabajadora social, un maestro para educación y técnica de enseñanza), los cuales, de manera definida y sistemática iban de un sitio a otro conduciendo y organizando los institutos de mejoramiento para docentes en servicio, que trabajaban de manera intensiva por espacio de cuatro semanas. La labor de dichos institutos estaba orientada a:

²⁵ José Manuel Puig, “Dirección de Misiones Culturales y Escuelas Normales...”, *op. cit.*, pp. 127, 130, 115 – 117, 122.

a.1) Superar profesional y culturalmente a los docentes en servicio congregados para tal fin.

a.2) Estimular el ánimo de las comunidades donde trabajaban, para su propia superación social, económica y cultural.

b) Misiones Permanentes de Mejoramiento Rural, que eran grupos de expertos (un albañil, un carpintero, un experto para las industrias del medio rural, una partera, un agrónomo, una trabajadora social, un médico con su enfermera) que laboraban en determinadas zonas para incorporar a la población de esos lugares a la moderna vida civilizada.

La labor de promover la superación de las comunidades del medio rural y mejorar a los docentes en servicio se efectuaba a través de:

1. La Dirección de Misiones Culturales, formada por seis trabajadores de oficina, un subjefe y un jefe.
2. Un par de Misiones permanentes de mejoramiento rural, consistentes en grupos de expertos (un docente para las industrias del medio rural, una enfermera, una partera, un doctor, y un agrónomo) que, en plan de experimentación, todavía laboraban en 1928 en las zonas de Xocoyucan, Tlaxcala y Actopan, Hidalgo; donde luchaban por lograr que fuera más satisfactoria, en la totalidad de sus aspectos, la vida campesina. Las Misiones Culturales Permanentes tuvieron su origen en las Misiones Culturales Ambulantes pero diferían de aquellas: su plan de trabajo tendía a la superación integral de la vida rural, de manera directa se dirigía a los adultos e intentaba superarlos en cuanto a lo cultural, económico, social y doméstico. Para la redención de la vida campesina se procuraba la

coordinación de funciones aisladas de las diferentes dependencias del Ejecutivo Federal. Las Misiones Permanentes estaban laborando relativamente bien, a pesar de que no todas las Secretarías y Departamentos señalados por el Presidente del país para colaborar en esta labor, fueron capaces de contribuir con el apoyo ofrecido o solicitado; realmente, hasta 1928, las Instituciones mencionadas únicamente representaban la combinación de labores de la SEP y la Secretaría de Agricultura. El apoyo para superar la vida rural, que pudieron aportar la Secretaría de Industria y, ante todo, el Departamento de Salubridad, hubieran sido de muchísima utilidad dado que hubiera ocurrido un impulso mayor de superación. Probablemente la falta de cooperación se debía a la escasez económica general.

3. Siete de las Misiones Culturales ambulantes, formadas por cinco especialistas (en trabajo social, en educación física, en trabajos agrícolas, en industrias, en educación y técnica de la enseñanza), que viajaban por la nación organizando los institutos de mejoramiento dedicados a los docentes en servicio. En 1928 los siguientes rasgos caracterizaban el programa de acción para las Misiones Culturales Ambulantes: organización de las diferentes comunidades para solucionar su problemática social, doméstica y económica, que hacía menesterosa la vida de las pequeñas comunidades; educación económica para los adultos a través de la propagación de prácticas agrícolas superiores y de industrias pequeñas; superación

profesional de los docentes en servicio; superación cultural de los mismos.²⁶

Nótese que en este párrafo mencionamos “organización de las diferentes comunidades para solucionar su problemática social, doméstica y económica, que hacía menesterosa la vida de las pequeñas comunidades”, esto es lo que Ramírez llamó una educación socializada (ver capítulo dos de esta tesis).

Para los últimos meses de 1928, período final en que Ramírez dirigió el departamento respectivo, existían 12 Misiones Culturales Ambulantes y había logrado el sistema la madurez plena, bajo la dirección del profesor Rafael Ramírez Castañeda.²⁷ De hecho, la forma en que estaban trabajando estas instituciones posiblemente llamó la atención; tenemos el registro de la admiración nacional y extranjera generada por la Misión Cultural de Tula:

Este año de 1928, el citado maestro dirigió una plática a los integrantes del Sexto Seminario de México, y describió una Misión Cultural que en ese momento estaba trabajando en Tula, Hidalgo. Dicha misión era itinerante y estaba dirigida por el profesor Isidro Castillo y, tanto de su Jefe como de los demás misioneros, Ramírez garantizó un trabajo excelente, dado que los conocía ampliamente. El profesor Rafael los invitó a visitarlos para comprobar lo que ahí se realizaba para la superación profesional y cultural de los docentes rurales. Algunos participantes del Sexto Seminario acudieron a Tula y observaron las labores de clausura de la Misión. Entre éstos, estaban las brillantes especialistas en educación y sociología rural Catherine M. Cook y Carolina F. Ware. La primera describió sus impresiones por la visita en el libro llamado: *La casa del pueblo*;

²⁶ *Ibid.*, pp. 123 – 124, 130 - 131.

entre otras cosas, expresó que, al terminar el día, también terminó la fiesta. En esa ocasión, el Instituto de maestros comprometió en sus propósitos a las personas de toda la región; también las empeñó en sus labores y su espíritu. El adecuado cultivo de esta conjunción espiritual de la comunidad y la escuela, a través de actividades comunes y de intereses también comunes, era una de las características que se podían denominar únicas de las Misiones Culturales y que permanecía indeleble y fuertemente grabado en el alma del observador extranjero.²⁸

Podemos imaginar el impacto y satisfacción que debe haber causado la admiración de personalidades educativas estadounidenses por la Misión de Tula; recordemos la admiración que se tenía por la educación de Norteamérica, a causa de la cual el propio Ramírez ya había sido comisionado en tres ocasiones para estudiar ahí (la primera por Palavicini y las demás por Sáenz);²⁹ ahora eran los estadounidenses quienes admiraban a México, y esto seguramente era otro aliciente para continuar empeñosamente con la labor educativa misionera.

Otro dato que es importante mencionar se refiere a los logros de Ramírez respecto a los demás departamentos de la SEP mientras permaneció en el puesto de Director de Misiones Culturales. En noviembre 10 de 1927, Rafael Ramírez envió una carta al Subsecretario de Educación, Moisés Sáenz, donde expresaba que estaba enterado de su memorando fechado en noviembre ocho, acerca de que los jefes de departamento carecerían de la facultad de

²⁷ Isidro Castillo, “Desarrollo del sistema de educación”, *México y su revolución...*, *op. cit.*, p. 308.

²⁸ *Ibid.*, pp.309 – 311. Katherine M. Cook era especialista en Educación Rural y jefa de la Sección de Problemas Especiales de la Oficina de Educación adscrita al Departamento del Interior del gobierno de E. U. Vino a México, efectuó giras por diferentes zonas típicamente rurales del país (además de observar el trabajo en los centros urbanos) y conoció sobre el ambiente mismo la labor de las Misiones y de otras instituciones educativas, además de conocer y tratar a varios funcionarios del ramo y conocer de esta forma a profundidad la doctrina educativa. Rafael Ramírez, “Dos palabras del traductor”, en Catherine M. Cook, *La casa del pueblo*, sin editorial, 1936, p. 7.

²⁹ Ver el capítulo dos.

dictar disposiciones para las Misiones Culturales sin que existiera el consentimiento de la Dirección de Misiones, la cual, cuando hubiera necesidad de sugerir medidas vinculadas con los docentes o con los planteles escolares, debería hacerlo mediante los jefes de departamento. Ramírez manifestó que la dirección a su cargo acataría la disposición de Sáenz.³⁰

De manera que cada vez cobraba mayor importancia el sistema de Misiones, además de que se iba refinando su *modus operandi*, ahora los cambios se realizarían a través de los jefes de departamento.³¹ ¿Qué impacto causó en el profesor Rafael Ramírez la labor de estas instituciones ahora dirigidas por él?

Rafael Ramírez Castañeda tuvo un profundo interés por su labor, del cual nos hablan sus expedientes: el siete de junio de 1928, el secretario de Educación Pública le comunicó que había sido nombrado Director de la Escuela Nacional de Maestros desde el día 16 de ese mismo mes.³² Ese mismo día, el profesor envió una nota al Secretario de Educación donde le comunicaba que acababa de llegarle su nombramiento como Director de la Escuela Nacional de Maestros, y que pese a haber decidido terminantemente no aceptarlo, le expresaba que haberlo considerado lo suficientemente capaz y preparado para desempeñar

³⁰ Rafael Ramírez, “Enterado de que las medidas que esta Dirección tenga que aconsejar, relacionadas con los maestros o las escuelas, lo hará por conducto de los jefes del departamento respectivo”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, Sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l. 2, legajo 2, foja 382.

³¹ Existe un testimonio de un inspector de esa época: en Campeche, el maestro Septimio Pérez Palacios, en el período de 1927 a 1929, comenzó a ser inspector de zona; afirmó que, en ese lapso, la educación rural nacional logró un crecimiento y desarrollo conceptual. Sostuvo que él fincó firmemente el programa que tuvo la revolución nacional, y que docentes como Rafael Ramírez y Moisés Sáenz hicieron que su presencia se sintiera en la totalidad de la República, en tanto que los inspectores (el era uno de ellos), al tiempo que otorgaban un sitio de preferencia a los métodos normativos para la enseñanza – aprendizaje, se preocupaban por aspectos básicos de la educación callista, estimulando sus comunidades y sus docentes a pugnar por la distribución de caminos, tierras, créditos, ejidos, irrigación y aguas. Septimio Pérez, “Mi labor en el sector educativo”, *Los maestros y la cultura nacional*, volumen 5, sureste, México, SEP, Museo Nacional de Culturas Populares, Dirección General de Culturas Populares, 1987, pp. 74, 77.

³² Jose Manuel Puig Casauranc, “Nombramiento de Ramírez como Director de la Escuela Nacional de Maestros”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie:

el cargo citado lo dejó completamente satisfecho; expuso los principales motivos para no aceptar el nombramiento: uno de ellos se debía a su anhelo de aprovechar el breve lapso que faltaba para finalizar la administración de ese momento, para dejar organizadas perfectamente las Misiones permanentes y las ambulantes, con objeto de que la trascendental idea que contenían no pereciera debido a la falta de funcionamiento o de organización. Otro motivo era que muy sinceramente anhelaba dejar establecidos de manera definitiva los Cursos de Expertos en Educación Rural que acababan de inaugurarse en la Facultad de Filosofía y Letras, a iniciativa de la SEP.³³ En junio 8 de 1928, Alfredo E. Uruchurtu, Oficial Mayor de la SEP, comunicó a Ramírez que la Secretaría, dadas las razones por él expuestas anteriormente, tuvo la obligación de declarar insubsistente su nombramiento, que había sido ya expedido con fecha junio 16 del mismo año.³⁴

Otro dato que nos revela el gran interés de Ramírez por las Misiones consiste en que aun cuando él ya había salido de la dirección de las mismas, les seguía aportando beneficios. En febrero de 1930, comenzaron los cursos para la superación de docentes misioneros. Uno de los maestros que los impartieron fue el profesor Rafael. En el bosque de Chapultepec se construyeron un par de casas rurales modelo, una de ellas para el clima cálido y la otra para el templado. Fueron amuebladas y arregladas de acuerdo con las costumbres del medio

Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l. 2, legajo 2, foja 410.

³³ Rafael Ramírez, “Ramírez rechaza el nombramiento de Director de la Escuela Nacional de Maestros”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l. 2, legajo 2, foja: 411.

³⁴Cfr. Alfredo E. Uruchurtu, “Se declara insubsistente el nombramiento de Ramírez como Director de la Escuela Nacional de Maestros ya que Ramírez decidió renunciar para terminar la organización de las Misiones Culturales así como de los Cursos de Expertos en Educación Rural que acababan de inaugurarse en la Facultad de Filosofía y Letras”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie. Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l.2, legajo 2, foja 413; José Manuel Puig Casauranc, “Toma de protesta de Ramírez como Director de la Escuela Nacional de Maestros”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación

rural. La finalidad de crearlas fue que los docentes de industrias y artes populares, los agrónomos misioneros y los trabajadores sociales hicieran lo mismo en poblaciones pequeñas. En 1931 trabajaron cuatro Misiones Culturales ambulantes y dos fijas. A éstas se les proporcionaron cursos breves para perfeccionamiento y orientación, a cargo de maestros especialistas de renombre, uno de los cuales fue el profesor Rafael Ramírez, quien impartió el curso sobre técnica de la enseñanza.³⁵

Si bien es innegable el interés de nuestro personaje por las Misiones Culturales, también lo es el hecho de que éstas además de fallas tuvieron aciertos, ¿Cuáles fueron?, analicémoslos: Moisés Sáenz y Puig Casauranc, realizaron una crítica tanto positiva como negativa sobre la labor realizada por las instituciones de que estamos hablando. Dentro de la crítica expondremos brevemente tanto los aciertos como las fallas, aclarando que se refiere a todo el *callismo* y que varios aspectos ya fueron mencionados en su momento, para que no quedara incompleta la información, además de que se marcaron con mayor detalle; sin embargo, a fin de hacer resaltar en términos generales tanto lo positivo como lo negativo, según la visión de dos jefes de Ramírez, incluimos este apartado.

Respecto a los aciertos: la SEP, a través de las Misiones Culturales propició la superación de los docentes rurales que se encontraban laborando y sirvió como incentivo para las sociedades que se encontraban en el campo. Las Misiones tomaban en cuenta al plantel escolar rural y a la sociedad misma de determinado lugar, como laboratorio para la escuela donde los docentes fueran capaces de poner en práctica lo estudiado teóricamente.³⁶

Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l. 2, legajo 2, foja 414.

³⁵ Ernesto Meneses, “La educación oficial en el ‘minimato’ presidencial de Pascual Ortíz...”, *op. cit.*, pp. 562-563, 579 – 580.

³⁶ El Instituto en su primera semana, hacía que docentes y expertos realizaran una exploración en el lugar para conocer la problemática de los lugareños: cómo vivían, qué pensaban, cómo eran las personas. Isidro Castillo sostuvo que era la primera ocasión que en México utilizaban un estudio social tipo *survey*, que tenía metas

En dichos institutos se daba gran importancia a la labor social que debía realizarse dentro de la comunidad; ambos caracteres eran exclusivos de las Misiones Culturales y venían siendo una aportación en la técnica de este tipo de trabajos.

Respecto a las fallas, Sáenz y Puig sostuvieron que en las Misiones Culturales de 1928, los programas tuvieron defectos, a saber: ausencia de un médico y de un maestro de orfeones. Ésta fue una deficiencia de presupuesto, no de planeación. Ese mismo año se realizó el experimento de establecer dos Misiones permanentes, a objeto de que las comunidades rurales mejoraran en forma integral; sin embargo, tuvieron problemas: fue casi imposible que cooperaran eficazmente las diferentes dependencias del gobierno cuando se trataba de llevar a cabo un plan en el cual se requería que las otras dependencias proporcionaran elementos materiales, ideas y personas. De modo que, pese a las instrucciones concretas del Presidente de la República y a los esfuerzos realizados, casi todas las dependencias gubernamentales pudieron sustraerse de sus obligaciones para con la Dirección de Misiones Culturales, dando argumentos tan válidos que, aparentemente, quedaba justificada su falta de aportación. La Secretaría de Agricultura y la de Industria, Comercio y Trabajo proporcionaron ayuda, aunque fue mínima. Ya que en 1928 apenas se estaban experimentando las dos misiones culturales permanentes, para observar si lograban la superación integral de las comunidades rurales, no había razón para hacer juicios, sin embargo, según lo que se estaba observando, se podía afirmar que la del Estado de Tlaxcala, en Xocoyucan, todavía no funcionaba, mientras que la de Actopan sí lo había

específicas de ser el fundamento para el programa de labores de la misión cultural. También sostuvo que la práctica mencionada fue establecida en México por el profesor Moisés Sáenz. Este estudio inicial, además de ciertos lineamientos generales, proporcionaba el fundamento para formular el plan de labores a realizar en las tres semanas siguientes. Isidro Castillo, “Desarrollo del sistema de...”, *op. cit.*, pp. 308 – 309. Es conveniente remitirse al capítulo dos de esta investigación, dado que el pionero en México en los estudios tipo *survey* fue Manuel Gamio.

hecho.³⁷ Desde su creación y hasta 1928, la Dirección de Misiones Culturales había funcionado en una situación realmente desventajosa. En primer lugar, había tenido un presupuesto tremendamente pequeño, comparado con la gran labor técnica que debía realizar. En segundo lugar, los salarios destinados específicamente para los misioneros habían sido sumamente raquíuticos, tanto que había existido una gran dificultad para reclutar individuos adecuadamente capacitados para la tarea encargada a las Misiones. En tercer lugar, los Directores Educativos todavía en 1928 no comprendían su obligación de colaborar franca y decididamente con la Oficina Directora de Misiones; esto se debía a que técnicamente estaban subordinados a otra sección de la SEP.³⁸

Era cierto que las Misiones Culturales tuvieron deficiencias, lo cual no resta los logros alcanzados ni el tremendo esfuerzo que debieron realizar para cumplir sus metas.

3.1.3. Normales rurales

Unas instituciones muy relacionadas con las Misiones y que dependían de la misma jefatura fueron las Normales Rurales, analicémoslas:

Simultáneamente al habilitamiento de gran cantidad de personas como docentes, y al establecimiento de los primeros planteles escolares rurales, la SEP se fijó como labores complementarias e inmediatas, entrenar profesionalmente a aquellos que habían ingresado como maestros sin ser titulados y la de formar docentes que se encargarían de las escuelas que se crearan. A fin de solucionar la capacitación profesional de los nuevos docentes, se fundaron los Planteles Escolares Normales Rurales.

A los pobladores de Tacámbaro, Michoacán, correspondió el tener la primera en el país, esto ocurrió en 1922. De esta primer normal se tuvieron experiencias y con éstas, la SEP

³⁷ Moisés Sáenz, “Sumario crítico”, *op. cit.*, pp. XXX – XXXI, XXVII.

³⁸ José Manuel Puig, “Dirección de Misiones Culturales y Escuelas Normales...”, *ibid.*, p. 132.

fundó un par más de normales y estuvo en condiciones de redactar las primeras bases que contenían organización y fines que normarían dichas escuelas. De modo que la Normal Rural (o Regional como era nombrada en un principio),³⁹ fue uno de los componentes del aparato educativo revolucionario para el medio rural.

Desde 1922 hasta 1926, únicamente se establecieron un par de éstas escuelas. Debido a que todavía no estaba formulado un programa de estudios oficial, fue un lapso de incertidumbre.

Fue obvio que sucediera lo anterior, dado que desde el principio el plan de estudios para las Normales Rurales se alejó de las prácticas y objetivos tradicionales, adoptando como idea básica, que dicho plan debería ser para el medio rural, en el sentido más auténtico de la idea, a fin de responder a condiciones también auténticas, y que debería nacer de abajo, no un impuesto desde arriba, para capacitar al docente que fuera de un nuevo tipo, no un docente entrenado acorde a los métodos tradicionales.

Debido a lo anterior, estas normales tuvieron una orientación francamente experimental en su organización, métodos, actividades y programas, de manera que todas estas cosas no se asumieron como permanentes sino hasta que la experiencia demostró que efectivamente eran válidas.

Poquísimos precedentes existían acerca de la organización de la labor de estos nuevos planteles escolares, y aún menos antecedentes había sobre que contenido deberían poseer los estudios para la formación de los docentes del medio rural.

Con estas condiciones, la decisión fue fundar las primeras normales por vía de la experimentación, haciendo que las dirigieran personas selectas por su preparación y su

³⁹ Nótese el parecido del nombre con las escuelas regionales del tiempo de Bassols, dicha similitud era solo en la nomenclatura, los planteles escolares de la época del secretario Narciso, desde que nacieron tenían ya una

visión, que fueran capaces de desenvolver los detalles de desarrollo y organización basándose en experiencias válidas realizadas en el mismo trabajo.

A consecuencia de éstas experiencias y de la integración lograda por la escuela rural, el mes de marzo de 1926, ya sin dudas se expidieron las bases para el funcionamiento, plan de estudios y organización de las Escuelas Normales Regionales.⁴⁰ Dichas bases fueron firmadas hasta febrero dos de 1927 por José Manuel Puig Casauranc, Secretario de Educación Pública, para esta tesis, el contenido importante es el siguiente:

Del capítulo uno titulado: Objeto e instalación de las escuelas, se menciona:

- 1) Las Normales Rurales mantenidas y creadas por la SEP, a lo largo de la República, dependerán de la Dirección de Misiones Culturales y de Preparación y Mejoramiento de Maestros, ésta será la dirección superior para estos planteles escolares;
- 2) Las metas de las Normales Rurales serían: a) La formación, a través de cursos regulares, de docentes para planteles escolares para los centros indígenas y para comunidades pequeñas; b) La superación profesional y cultural para los docentes en servicio de la zona donde funcione la escuela, a través de cursos temporales de vacaciones; c) En la misma zona, incorporara a las comunidades pequeñas al desarrollo general de la República, a través de las

función perfectamente delineada.

⁴⁰ Isidro Castillo, *México y su revolución...*, *op. cit.*, pp. 254, 301 - 302. También es interesante mencionar que durante el *Callismo*, Lauro Aguirre fundó la Escuela Nacional de Maestros, la cual debería ser, acorde con su proyecto de reforma, un centro profesional el cual graduaría docentes misioneros, rurales, maestros técnicos, docentes primarios y educadoras para jardín de niños. A la institución se matricularon lo mismo los jóvenes con primaria terminada como los docentes que no estaban titulados pero que laboraban en los planteles escolares. La Escuela Normal Nocturna se formó con estos últimos. Isidro Castillo, “Desarrollo del sistema de...”, *ibid.*, p. 317.

labores de extensión educativa que realizarían dichas normales al efecto;

- 3) Para lograr adecuadamente sus metas, las Normales Rurales se establecerían en el medio rural, seleccionando de preferencia sitios bien comunicados con lugares de población de cierta importancia. Para su establecimiento, se considerarían, además de lo anterior, estos requerimientos: a) Dado que las Normales contarían con internado, el plantel escolar tendría que ser lo bastante amplio para el alojamiento conveniente de todos los servicios: W. C., cocina, comedor, baños, dormitorios, clases, etc.; b) El plantel escolar tendría que poseer tierras para cultivar que fueran de buena calidad y en suficiente extensión para labores de huerto de frutales, jardinería, hortaliza y cultivos generales extensivos. Las tierras aprovechables serían mínimo de media docena de hectáreas y, en caso de que lo requiriera la precipitación pluvial de la zona, la finca contaría con agua para regadío; c) La escuela se debía instalar en una finca que tuviera suficientes locales para establecer éstos anexos: crianza para animales domésticos, talleres de pequeñas industrias rurales y de oficios; d) Requisito indispensable sería que la finca tuviera un adecuado local donde funcionara el plantel escolar primario rural anexo, lugar en que realizarían su práctica profesional los estudiantes de la Normal.

Del capítulo dos, titulado: Cursos regulares para la formación de maestros rurales, se menciona:

Dentro de los estudios regulares para ser docente rural, en el cuarto semestre llevarían, entre otras, las siguientes materias: organización social para la superación de las comunidades; organización y administración para los planteles escolares rurales; técnica de la enseñanza.

Del capítulo tres denominado: Cursos temporales para el mejoramiento de los maestros en servicio, se menciona:

La superación profesional para los docentes en servicio, la atenderán las Normales Rurales a través de cursos verificados en los lapsos vacacionales y durarían de 15 a 21 días. Oportunamente se dictaría la organización para éstos cursos por el Director de Educación Federal en el Estado y el director del plantel escolar, en acuerdo con el Director de Misiones Culturales; la conducción para los cursos quedaría a cargo de los docentes de la escuela, acorde a la distribución que se hiciera-

Del capítulo cuatro, titulado: Trabajos de extensión educativa, se menciona:

La labor de extensión educativa encargada a los Planteles Escolares Normales Rurales tendría como meta la incorporación de las comunidades pequeñas de la zona, al desarrollo general de la nación, estableciendo en dichas comunidades cursos dominicales y sabatinos, vespertinos o nocturnos de economía doméstica, pequeñas industrias, agricultura, vulgarización científica, alfabetización, etc. Dichos cursos serían sistemáticos y en éstos participarían activamente, en el rol de docentes, los estudiantes del plantel escolar que estuvieran en grados avanzados. También las Normales Rurales organizarían, además de los cursos mencionados para la extensión educativa, cursos en sus propias aulas, nocturnos o vespertinos para adultos, dirigidos a los lugareños donde funcionaría la escuela. Aquí también se aprovecharían como docentes a los estudiantes de la Normal Rural que cursaran

los grados avanzados. Las labores de extensión educativa de las que se encargarían los estudiantes de la Normal, estarían supervisadas por los maestros de la misma.

Del capítulo siete, denominado: Del internado, se menciona:

El servicio de internado que poseerían las Normales Rurales, sería tipo familiar, los estudiantes deberían sentirse en un medio auténtico de vida doméstica y en una atmósfera de cariño. No sería artificiosa la vida en el internado, sino más bien, se desenvolvería de manera natural exactamente como ocurría en el hogar. En la medida de lo posible se evitaría reglamentarla formal y rígidamente. Los estudiantes tomarían participación activa en las diferentes labores de la vida hogareña, para que se solidarizaran con lazos de mutua ayuda y de afecto, tal como ocurría dentro de la familia.⁴¹

Como ya se mencionó, en los inicios de 1926, fue creada la Dirección de Misiones Culturales, teniendo como finalidad única, proveer a la superación profesional y cultural de los docentes en servicio. En corto tiempo se comprendió lo incompleto de su cometido, ya que era elocuente la experiencia obtenida durante la labor de fundación de planteles escolares; era obvio que la improvisación de docentes no proporcionaba sino resultados raquíticos. Era urgente que se proveyera también para la formación cuidadosa del tipo de maestros que iban reclamando los requerimientos del servicio. Por lo anterior, el trabajo de la Dirección de Misiones Culturales se complementó agregándole la labor de supervisar, dirigir y organizar a los Planteles Escolares Normales Rurales Regionales, que formaban un tipo de docente rural adecuadamente entrenado para ejercer.⁴²

⁴¹ Jose Manuel Puig, “Bases que señalan la organización, el plan de estudios y el funcionamiento de las escuelas normales rurales”, *Las Misiones Culturales en 1927. Las Escuelas Normales...*, op. cit., pp. 221, 223-226.

⁴² José Manuel Puig, “Dirección de Misiones Culturales y Escuelas Normales...”, op. cit., p. 121.

En 1927, Rafael Ramírez siendo jefe de Misiones Culturales y de Escuelas Normales Rurales, también acudía a supervisar estas últimas muy posiblemente conocía su historia y seguramente, su funcionamiento.⁴³ ¿Qué labor realizó con las Normales Regionales? Trataremos de contestar esa pregunta a continuación:

En 1927, la Federación mantenía nueve Planteles Escolares Normales Rurales Regionales en la República. Como ya señalamos, en el segundo de los artículos de los fundamentos que señalan el funcionamiento, organización y plan de estudios para dichos planteles, se mencionaba que uno de los propósitos que tuvieron fue tratar de lograr la superación profesional y cultural de los docentes en servicio de la zona donde funcionaran las normales. Realizarían lo anterior mediante la organización de los Cursos Temporales de Vacaciones. Otra meta para estos planteles escolares consistía en que las comunidades pequeñas de la zona fueran incorporadas al avance general de México a través de trabajos de extensión educativa que las normales organizarían. Las dos metas anteriores serían realizadas por las Normales Rurales Regionales, pero sin perder de vista su propósito principal, a saber: entrenar, a través de cursos regulares, docentes para trabajar en las comunidades pequeñas del medio rural. Para atender a las tres metas mencionadas, el profesor Rafael Ramírez, en cinco de estos planteles organizó, durante 1927, cursos para la superación profesional de los docentes en servicio que laboraban en las respectivas jurisdicciones. Los fundamentos ya citados establecían claramente que la superación profesional para los profesores en servicio de la zona la atenderían las Normales Rurales en los lapsos vacacionales, mediante cursos de una duración de entre 15 y 21 días. Las bases

⁴³ En agosto 27 de 1927, Ramírez fue de la Ciudad de México a la de Tacámbaro, Michoacán, a fin de supervisar el Plantel Escolar Regional fundado en dicho lugar. Antonio del A. Castillo, "Ramírez, Director de Misiones Culturales, va a Tacámbaro a inspeccionar la Escuela Regional de ese lugar", *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie. Expediente Personal, años: 1925-1951, No. de expediente: R1/6 l. 2, legajo 2, foja 380.

también mencionaban que, en general, dicha superación se referiría a los aspectos práctico, profesional y académico del magisterio; no obstante, también se atendería a las diferencias de preparación individuales. También se establecía que, en su oportunidad, el Director de Educación Federal del Estado y el director del plantel escolar deberían dictar la organización de dichos cursos, obviamente, de acuerdo con la Dirección de Misiones Culturales. Los docentes de la escuela quedarían a cargo de la conducción de los cursos, de acuerdo con las distribuciones de labor y de tiempo que se fijarían al efecto.

En 1927, asistieron en total 186 maestros a los cursos de mejoramiento que organizaron las Normales Rurales. En la totalidad de estos cursos, se empeñaron los docentes por aprender diversas industrias rurales, como sericicultura, apicultura, avicultura, jabonería ordinaria, conservación de legumbres y frutas y pequeña curtiduría; también estudiaron aspectos básicos de técnica de enseñanza, organización escolar y educación, y, especialmente, enseñanza de la aritmética, escritura y lectura en los planteles escolares del medio rural; de igual manera, tomaron clases de deportes y juegos, educación física, así como música y orfeones. Además, se señaló, en su distribución temporal, la hora de lectura diaria en la biblioteca, así como tiempos especiales para las reuniones sociales y para festivales.

Rafael Ramírez tenía informes de estos cursos efímeros que organizaban las Normales Rurales Regionales. Concluyó que la totalidad de éstos habían desempeñado una tarea satisfactoria; no obstante, no tuvieron la importancia social de los Institutos que las Misiones Culturales organizaron. Dicha labor social la realizaban las Normales Rurales a través de los cursos denominados de “Extensión Educativa”, cursos que se conducían de manera continua a partir del inicio de las asignaturas escolares hasta que finalizaba el curso escolar; no se realizaban durante un lapso especial del año. Eran trabajos de auténtica

superación social, ya que el personal apoyaba a los lugareños de las comunidades pequeñas para conocer perfectamente su problemática y les proponía formas prácticas de resolverla.⁴⁴ Adicionalmente, los profesores de estos planteles escolares tenían organizados, en la totalidad de las comunidades pequeñas de la zona, cursos dominicales y sabatinos para adultos y jóvenes de ambos sexos.

Por esta razón, la SEP consideraba que los planteles escolares normales rurales regionales eran poderosas instituciones auxiliares para las misiones culturales, en la tarea de promover la superación de las comunidades pequeñas del medio rural, así como en la labor de superación de los docentes en servicio. Pese a lo anterior, la SEP distinguía entre la labor que realizaban las misiones culturales, cuyo trabajo se encontraba unificado perfectamente, y la tarea desempeñada por las normales rurales, que hacían igual tarea, pero para realizarla la apartaban y dividían. Hubo maestros a quienes las normales rurales encomendaron directamente esta tarea.⁴⁵

Es obvia la labor del profesor Rafael al frente de las misiones y de las normales rurales, pero nos surge la pregunta de si Ramírez realizó alguna aportación doctrinaria para el trabajo de estas últimas; tal vez algún evento de importancia nos proporcione la respuesta: en 1928 se retomó el tema de la formación de Planteles Escolares Normales Regionales, y la SEP citó tanto a los directivos de planteles escolares normales, como a los directores educativos federales de los lugares en que funcionaban las normales, quienes se reunieron en México, del 13 al 18 de febrero. En algunas sesiones, estuvo presente el Dr. Puig Casauranc, Ministro de Educación. Con el fin de orientar adecuadamente los trabajos, los docentes José Guadalupe Nájera y Rafael Ramírez sostuvieron pláticas acerca de algunos

⁴⁴ De modo que las Normales Rurales también realizaban una labor educativa socializada.

de los temas a tratar durante esta importante asamblea, la cual fue convocada para analizar diversos problemas vinculados con las normales citadas; no obstante, la cuestión más importante y central, sin duda, fue el tema que ocupaba el segundo lugar en la convocatoria, esto es, la formación profesional y académica y demás cualidades deseables en los docentes del medio rural.

El profesor Rafael Ramírez Castañeda sostuvo que lo principal era mantener vivo el espíritu de la educación del medio rural, así como conseguir su superación para evitar que llegara a ser empirismo, formalismo o rutina sin ideales. Sostuvo Ramírez que, para esto, se requería esclarecer y afianzar en la mente de los futuros docentes los propósitos de la educación mexicana para el medio rural, que obtenían su fecundante sabia de los grandes anhelos de la revolución de 1910. Ramírez también sostuvo que la filosofía educativa sustentada por el gobierno debía imprimir su marca definitiva en la formación del magisterio; que no obstante que la enseñanza primaria en esencia era una, fuera en el campo o en la ciudad, ya que la primera meta para la educación mexicana era la patria, idea ya sostenida anteriormente por el maestro Caso, con las actitudes y experiencias comunes que dicha concepción implicaba.

El medio social y natural por fuerza tenía como consecuencia importantes variaciones que debían ser consideradas. Por este solo hecho, la escuela para el medio rural difería de la escuela para el medio urbano y, en consecuencia, los docentes para una y para la otra debían recibir diferente formación. Con esto, Ramírez no pretendía dar a entender que el docente para el medio rural debiera ser un docente cualquiera o recibir una formación inferior; al contrario, debería ser un docente con cualidades destacadas, además de estar

⁴⁵ Rafael Ramírez, “Las Escuelas Normales Rurales Regionales como agentes auxiliares de las Misiones Culturales”, *Las Misiones Culturales en 1927. Las Escuelas Normales...*, *op. cit.*, pp. 61 – 62.

rigurosamente capacitado conforme a los trabajos y obligaciones que realizaría. A las personas del rancho, cualquier maestro les podía enseñar a contar, escribir y leer, en caso de que fuera esa la principal labor a realizar en este lugar. No obstante, el docente de este sitio necesitaba saber cosas más importantes. Definitivamente, debía tener preparación para enseñar a contar, escribir y leer, mas con esta sola formación, su labor no tendría trascendencia. Adicionalmente, necesitaba estar preparado para lograr la bella labor de enseñar a los lugareños rurales a mejorar cada vez más su forma de vida en las direcciones en que, ya en ese tiempo, lo hacía la educación rural.

Lo anterior significaba que el docente del medio rural debía haber realizado un vasto estudio sobre la vida rural, también necesitaba haber adquirido gran experiencia en la superación de los grupos campesinos, en los cuales había muchas cosas mal hechas, y otras muchas faltaban por hacer; también significaba que el docente rural debería ser experto en recreaciones y deportes, en las labores rurales para beneficio económico, en artes y ciencias domésticas, en construcciones rurales, en puericultura y enfermería, en medicina, salubridad e higiene rural, además de poseer la necesaria práctica para enseñar a los adultos y a los infantes en todo lo que señala el plan de estudios para la educación primaria.

Rafael Ramírez estaba seguro de que los mejores docentes debían ir a los sitios más atrasados; mientras no se hiciera esto, los pueblos y aldeas campesinas no serían capaces de superar su letargo, o bien lo superarían con problemas de todo tipo y con lentitud desesperante. No únicamente por lo mencionado fue por lo que solicitó Ramírez que los mejores docentes -- por su preparación, virtudes e inteligencia -- fueran a trabajar a los planteles escolares rurales, sino además porque la labor del docente del medio rural implicaba fuertes problemas, que por sí mismo habría de superar. Debería luchar contra la asistencia irregular de sus alumnos, contra la apatía de los padres de familia; tenía que

solucionar la problemática de la carencia de equipo, útiles y material; debía dirigir diferentes grados escolares, dividiendo su atención. Todavía más, la vida rural era limitada completamente en lo relativo a recursos para la educación. Gran cantidad de necesidades de la población rural estaban incompletamente satisfechas. Era más laboriosa y dilatada la labor del docente por el hecho de que faltaba la participación de otras instituciones gubernamentales, como Agricultura, Salubridad, etc. Cuando llegaran al medio rural dichas instituciones que florecían en los lugares de población de cierta importancia y que también florecían en las ciudades, sería el momento para liberar a los docentes del medio rural de estas labores que, para beneficio de la comunidad, por fuerza tenían que realizar. Mientras no llegara ese tiempo, sería un crimen pensar de otra manera, dado que sería tanto como sentenciar a los campesinos a vivir debatiéndose desamparados y solos entre la muerte, la enfermedad, la miseria y el desaliento por un tiempo indefinido.

Según Ramírez, todo estaba en contra de la hermosa labor de integración social que realizaba el humilde docente rural, obra que al final lograba, contra viento y marea. Esta labor silenciosa y callada era maravillosa y admirable. El profesor Rafael sostuvo que él no sería capaz de realizarla, con todo y su formación profesional y académica, la cual había recibido en el Plantel Escolar Normal que, en su mejor época, fue de primer nivel.⁴⁶ Consideraba que le faltaba la formación específica adecuada; que carecía del entrenamiento requerido para la comprensión inteligente de las situaciones del medio rural, la actitud de servicio abnegado y el sereno y confiado valor para desligarse del estrato social que la sociedad denomina culto, e ir al medio rural como misionero para la cultura, y, al fin de

⁴⁶ Se refiere a la Normal Veracruzana; ver el capítulo dos de esta investigación.

cuentas, ése era el docente rural. Sostuvo Rafael Ramírez que, sin falsa modestia, afirmaba que estaba por encima de él, el más humilde docente rural.⁴⁷

Durante el transcurso de la mencionada reunión, persistía la fuerte preocupación de definir qué clase de docente debían formar las Normales Rurales. El profesor Nájera, con un entusiasmo característico de los participantes en esa labor, y con conocimiento amplio de los hechos, expuso su idea sobre las cualidades deseables; sostuvo que los docentes rurales eran soldados en la labor civilizadora y formaban un grupo homogéneo en ideales, con caracteres propios en su apostolado: abnegación, como había sostenido Ramírez en la anterior plática; deseos de superación, entusiasmo, sinceridad, sencillez, alto espíritu para servir. Solamente debido a su abnegación, podrían explicarse la entereza con la cual padecían incomodidades, privaciones, y en algunas ocasiones el desprecio y la aversión de aquellos por quienes se sacrificaban. Invariablemente acudían contentos al sitio donde se les enviaba. Llegaban a ser el más importante elemento de la comunidad; su influencia superaba a veces la del sacerdote; a todos ayudaban, todos se asesoraban con ellos en sus problemas. Por su sinceridad y por sus costumbres sencillas, podían avecinarse en las comunidades, siendo tratados por los humildes con confianza. Sus deseos de superación y entusiasmo eran de tal magnitud, que para conseguir su meta de superar a las poblaciones, sacrificaban sus raquíicas vacaciones y sus escasos honorarios para acudir a los lugares de cultura y lograr el entrenamiento en su labor profesional.

Debido a estas cualidades, el docente rural lograba fácilmente la preponderancia que lo elevaba en la población a estatus de líder, necesaria condición para ser capaz de

⁴⁷ Nosotros pensamos lo contrario, más bien fue por una auténtica modestia y por un gran amor a la educación rural que el profesor Rafael se consideró incapaz de realizarla. Creemos que también lo hizo para hacer patente que los mejores docentes deberían ir al medio rural, y que los más capaces maestros no por fuerza eran los más cultos.

desempeñar la labor de un auténtico trabajador social. Según Nájera, éste era el recurso humano de que disponía la SEP para alcanzar la rehabilitación social para los campesinos, y, con base en esta realidad, tenían que buscar y establecer el ideal para la formación de futuros docentes del medio rural.

El sábado 28 de febrero, el Secretario Puig presidió la reunión con la cual se clausuraba la asamblea; según el plan de trabajo para ese día, a las 11:00 hrs. sustentaría una plática sobre las características del auténtico docente rural, sus virtudes, y sobre los peligros a evitar. Entre otras cosas, Puig sostuvo que esa misma semana había comentado al Presidente Calles cuán importante era la asamblea para la educación rural, ante lo cual el General manifestó su satisfacción, ya que sabía que la adecuada solución para la problemática de la enseñanza mexicana en el medio rural estaba estrechamente ligada a la calidad de sus docentes y a su adecuada formación.

Puig, con simpatía, aludió a lo sostenido por Ramírez y por Nájera, enfatizando sus coincidencias; expresó su satisfacción por el hecho de que se fuera logrando tan rápidamente la unificación de la doctrina. Según Isidro Castillo, historiador de la educación mexicana y uno de sus destacados protagonistas, las pláticas sustentadas por Ramírez y Nájera en esta histórica asamblea quedarían grabadas en el corazón del pueblo de México, donde ya se encontraban, pero servirían no para analizar el pasado, sino para planear el futuro. Así se conformaba el ideal del docente mexicano, el cual no era elemento alienado a la educación para el medio rural que resumía los anhelos del pueblo de México.⁴⁸

La forma en que el profesor Rafael expuso su concepto de cómo debía ser un docente rural fue una aportación doctrinaria que tanto él como Nájera hicieron a la formación que debía proporcionarse en las normales rurales.

3.1.4. La Casa del Estudiante Indígena

Los biógrafos de Ramírez no mencionan las aportaciones del profesor Rafael a la Casa del Estudiante Indígena ¿Acaso no las hizo? Es difícil creerlo, dado que esta institución dependía también de la jefatura de Escuelas Rurales; de manera que estudiaremos lo que ocurrió para determinar si tuvo participación y cuál fue.

Raúl Mejía Zúñiga sostuvo que la Casa del Estudiante Indígena se fundó con un objetivo: estudiar la estructura mental y las capacidades de los indígenas para destruir aquella leyenda vigente desde la época colonial de que el indio no tenía alma, que era un ser irracional. Y se comprobó que su rango intelectual era de los más elevados.⁴⁹ Sin embargo, mas bien lo que ocurrió fue que se proyectó establecer escuelas rurales a objeto de incorporar culturalmente al indígena. La función de estas escuelas sería enseñar y emplear el español como base para realizar el objetivo mencionado; también tendrían la labor de crear vínculos fuertes de solidaridad entre mestizos e indios. A finales de 1928, estaban trabajando 789 escuelas a las cuales asistían indígenas; no obstante, su asistencia total fue de 95,464 estudiantes, y en total existían tres millones de indígenas. Con el fin de apoyar la solución de este asunto delicado, en 1925 se estableció la Casa del Estudiante Indígena. La meta era dar preparación a indígenas no incorporados para transformarlos en consejeros y líderes de su etnia e incorporarlos íntegramente en la comunidad nacional.⁵⁰ La institución fue ideada por el señor. Puig Casauranc, quien comunicó por vez primera

⁴⁸ Isidro Castillo, “Desarrollo del sistema de...”, *op. cit.*, pp. 304 – 308.

⁴⁹ Raúl Mejía, entrevista personal con duración de una hora, Ciudad de México, domicilio particular. 19 de noviembre de 1991.

⁵⁰ Francisco Larroyo, “II. La enseñanza rural”, *op. cit.*, pp. 411 – 412.

que se crearía esta institución en junio de 1924, cuando se cerró la contienda presidencial que favoreció al general Plutarco Elías Calles.⁵¹

No obstante que sus biógrafos han omitido este dato, la participación de Rafael Ramírez en el establecimiento de la Casa del Estudiante Indígena es evidente, ya que él y Moisés Sáenz fundaron esa institución apoyados por el presidente Calles.⁵² La organización y la dirección de la misma estuvieron a cargo de Enrique Corona Morfín.⁵³ En el instituto, los aborígenes eran introducidos a los valores sociales y económicos del país, con la expectativa de que tornarían a sus lugares de origen y compartirían con amigos y familiares lo aprendido. En esta forma, se salvaría la brecha entre el progreso ciudadano y la situación primitiva rural. Doscientos candidatos, quienes representaban diversas etnias, ingresaron al instituto con la meta de lograr la adecuada capacitación con la que pudieran realizar aportaciones para impulsar el avance material de los diferentes grupos étnicos. Los medios oficiales tuvieron mucha simpatía hacia la Casa y ésta recibía un fuerte presupuesto.⁵⁴

En 1928, Moisés Sáenz ya expresaba sus dudas sobre la eficacia de la institución; sostuvo que había dado importantes y positivos resultados, pero que, sin embargo, esta experiencia difícilmente se generalizaría, debido a su elevado costo; y aun si esto fuera posible, todavía debía encontrarse respuesta a la pregunta de si se debía o no desarraigar tan totalmente de su ambiente al aborigen, en el cual, una vez capacitado, quisieran que influyera.⁵⁵ Lo anterior no restó el impacto que tuvo la institución, a la cual Sáenz calificó

⁵¹ Moisés Sáenz, “Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural...”, *op. cit.*, p. 25.

⁵² Cfr. Ramón Eduardo Ruiz, “VIII. El noble experimento”, *op. cit.*, p. 170; Enrique Corona, “V. La Casa del Estudiante Indígena”, *Al servicio de la escuela...*, *op. cit.*, p. 101; Fidel Delgado, “El Hombre y el educador”, *op. cit.*, p. 105.

⁵³ Fidel Delgado, *ibid.*, pp. 105 – 106. Enrique Corona, “V. La Casa del Estudiante...”, *op. cit.*, p. 95.

⁵⁴ Ernesto Meneses, “Capítulo XV. Nuevos conflictos en la SEP”, *op. cit.*, p. 616.

⁵⁵ Moisés Sáenz, “Sumario crítico”, *op. cit.*, p. XX.

como el mayor experimento psicológico – social efectuado durante la administración callista.⁵⁶

En la institución que nos ocupa, se fundaron estudios normales cuyo objetivo era capacitar docentes rurales; ahí estudiaron muchos jóvenes de la Casa del Estudiante Indígena. Se les exponía la problemática social de México y se analizaba con ellos el arreglo más justo. Sáenz sostuvo que era deseable que, económicamente, el gobierno fuera capaz de fundar otros institutos como ése, pero no en poblados importantes ni en la Ciudad de México, sino en el campo o la sierra, que era donde habitaban gran cantidad de indios y latía el corazón de nuestros antepasados.⁵⁷

En octubre 27 de 1930, el profesor Rafael Ramírez, entonces Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, envió un memorando al subsecretario de la SEP, en el cual sostuvo que la forma en que se realizaba la incorporación en la Casa del Estudiante Indígena rebasaba los límites de lo deseable, ya que, en muchas ocasiones, los estudiantes que concluían sus estudios no retornaban a su lugar de origen debido a que les repugnaba la forma de vida del campo, así como vivir con las personas de su raza. Más adelante, el profesor Rafael afirmó que, a objeto de solucionar en parte esta situación, se fundó el curso para docentes del medio rural y se les obligaba a regresar a sus lugares de origen para fundar planteles escolares rurales; sostuvo que, de esta forma se había logrado que la totalidad de graduados retornaran a sus zonas de origen y que laboraran para que las personas de su raza fueran incorporadas.

⁵⁶ Moisés Sáenz, “Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural...”, *ibid.*, p. 25. Curiosamente, Sáenz no menciona el estudio de Gamio en Teotihuacan, que superó con creces lo realizado en la institución; se comprende que no lo haga, dado que se realizó en otro régimen gubernamental; sin embargo, en las obras que había escrito, tampoco menciona a Gamio. Para bibliografía sobre sus textos, consúltese la expuesta al final de esta tesis.

En 1931, concluyeron su educación los primeros docentes rurales en esta Casa.⁵⁷ En 1932, el profesor Rafael sostuvo que desde el inicio observó que los docentes de la primaria que recibían estudiantes de esta institución no les prestaban atención, y algunas veces no querían recibirlos. Por tal motivo, y siendo notorio que la educación primaria que les otorgaban era incompleta y de baja calidad, se organizó el quinto grado de primaria, cuya finalidad sería corregir los defectos que tuviera la educación anterior, y capacitarlos de mejor manera para cursar la Normal Rural. Sostuvo Ramírez que era aconsejable que los estudiantes realizaran la totalidad de la primaria dentro de la institución; sin embargo, en junio de 1932, esto aún no se había realizado por la carencia de presupuesto.⁵⁹

También en mayo de 1932, el profesor Rafael envió una circular a los directores educativos federales estatales, a objeto de tener información que completara los datos acerca del desempeño docente rural de los indígenas egresados de la Casa del Estudiante Indígena. Pidió información adicional porque, en 1931, el director de esta Casa solicitó informes a los mencionados directores acerca de la capacidad, preparación y labor desempeñada por los ex alumnos de esta institución que laboraban como docentes rurales. Estos datos fueron incompletos y se proporcionaron de modo no uniforme. Ramírez solicitó la siguiente información:

1. Cantidad de alumnos que en 1932 trabajaban como docentes, indicando sitio donde laboraban.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 26. El profesor Moisés se estaba adelantando a lo que años más tarde se realizaría. Dentro de este mismo subtítulo de la investigación, estudiaremos qué fue lo que hicieron con la Casa durante la administración de Bassols.

⁵⁸ Manuel Mesa, “La Casa del Estudiante Indígena. Informe del visitador especial”, *Memoria de 1932*, pp. 27 – 28. El propósito inicial de la Casa del Estudiante Indígena era proporcionar a los infantes aborígenes no incorporados la capacitación correspondiente, con el fin de que después la proyectaran en su tierra natal y fueran consejeros o líderes de las personas de su etnia. No obstante, en 1931, existía un nuevo propósito, y capacitaba a los alumnos para ser docentes rurales. José Manuel Puig, “Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural...”, *Memoria de 1931, op. cit.*, p. 14.

2. Opinión sobre la labor de estas personas.
3. Cantidad de alumnos que salieron de la Casa del Estudiante Indígena antes de terminar la carrera.
4. Cantidad de alumnos que concluyeron su carrera docente rural en esta institución y no la ejercían por cualquier razón.⁶⁰

Observamos que Ramírez también ya se había percatado de ciertas deficiencias y seguramente quería datos certeros para que lo orientaran a él y al Ministro de Educación a fin de tomar una resolución.

En 1932, debido a que hubo disturbios en la institución referida, la SEP envió a un experto para analizar el plantel y adoptar medidas, ya fuera para transformarlo, fomentarlo o sustituirlo.⁶¹ Específicamente, Narciso Bassols, Secretario de Educación Pública, comisionó a Manuel Mesa Andraca para evaluar el trabajo del Instituto. Los resultados del análisis de Manuel Mesa manifestaban el fracaso: de 1925 a 1932, 107 estudiantes habían tornado al medio rural como docentes; el total de personas inscritas en el lapso citado fue de 444; esto es, sólo volvió al campo el 24%. En 1932 había 44 alumnos y, de éstos, 10 planeaban tornar a sus tierras para enseñar, siete proyectaban dedicarse a la agricultura, más de la mitad planeaban emplearse en el gobierno o en la industria. De acuerdo con Mesa, la problemática de la Casa residía en dos circunstancias: 1) La natural tendencia de las personas para elegir un modo de vida en el que tuvieran mayor probabilidad de beneficio material, posibilidad nula al volver al medio rural; 2) La institución funcionaba en el medio

⁵⁹ Manuel Mesa, *op. cit.*, p. 33.

⁶⁰ *Ibid.*, pp. 64 – 65.

⁶¹ Narciso Bassols, “Departamento de Enseñanza Rural y Primaria...”, *Memoria de 1932, ibid.*, p. 15.

urbano.⁶² Por las conclusiones que obtuvo el comisionado para realizar el estudio en la institución, propuso:

- 1) Que se cerrara en forma definitiva el establecimiento.⁶³ El acuerdo para clausurar la institución mencionada se fundamentó en nueve razones: a) era una agencia demasiado onerosa, b) El proceso de incorporación resultaba demasiado lento, dado que únicamente tenía capacidad para dos centenares de estudiantes, c) No se podía incorporar a masas o conjuntos sociales y étnicos, solamente se integraba a individuos, d) No se enseñaba al alumno a trabajar para lograr el éxito, sino que se le solucionaban todo tipo de problemas, e) Las comunidades del medio rural no tenían propiamente los oficios e industrias de la escuela, f) El indígena tenía que recibir enseñanza agrícola y la escuela carecía de terrenos para esto. Aun cuando los hubiera poseído, los cultivos hubieran resultado insuficientes en cuanto a variedad para satisfacer los requerimientos de las diferentes zonas de procedencia de los estudiantes, g) La preparación que el alumno recibía en sus aulas era inadecuada, dado que la institución poseía un ambiente muy diferente del rural, h) Creaba en el

⁶² Manuel Mesa Andraca era agrónomo y había estudiado los planteles escolares agrícolas centrales, concluyendo que no llenaban los requerimientos rurales de la nación, dado que sus egresados, en lugar de tornar a sus terruños y laborar ahí, permanecían en la ciudad y ahí buscaban trabajo. Si la meta de estas escuelas era estimular el desarrollo rural, entonces fracasaban en su labor. Ernesto Meneses, "Capítulo XV. Nuevos conflictos en la...", *op. cit.*, pp. 616 - 617.

estudiante la repugnancia para retornar a su tierra natal, dado que le fomentaba hábitos urbanos de vida, i) La institución desconectaba al alumno del medio y del grupo étnico.⁶⁴

- 2) Fundar Normales Rurales en los propios lugares de comunidades indígenas; a estas escuelas se les proporcionaría el presupuesto asignado a la Casa en 1932, así como la mayor cantidad de elementos que fuera posible a objeto de que ejercieran una labor continuada, eficaz y enérgica.
- 3) Que los estudiantes que, en 1932 estuvieran en esa institución, fueran trasladados a las normales rurales, de acuerdo con su lugar de procedencia.
- 4) Tramitar la admisión de estudiantes que no debieran o no pudieran seguir la carrera docente en los planteles escolares centrales agrícolas, dependientes de la llamada Secretaría de Agricultura y Fomento.

El reporte de este estudio tiene fecha junio 24 de 1932.⁶⁵ Como consecuencia de todo lo anterior, en el Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea dirigido por Rafael Ramírez, en 1932 se analizaban planes para establecer internados para indígenas al menos en las zonas otomíes, tarahumaras, zapotecas, chamulas, mixtecas, totonacas, tarascas, etc.

⁶³ Manuel Mesa, *op. cit.*, p. 74.

⁶⁴ Isidro Castillo, "Capítulo XVI. La reforma educativa de Bassols", *México y su revolución...*, *op. cit.*, p. 358.

⁶⁵ Manuel Mesa, *op. cit.*, p. 74.

La idea era fundar instituciones modestas, pero con los requisitos y condiciones suficientes para incorporar grupos enteros de aborígenes sin que se descastaran ni se desvincularan de sus hermanos de etnia. Planeaban la creación de una decena de estos internados, mantenidos con el presupuesto otorgado a la Casa del Estudiante Indígena. Cada uno podría dar cabida a 70 u 80 personas.

En 1932, la incorporación era individualizada, uno por uno de los indígenas, lo que hacía pensar que era un sistema ineficiente. Este mismo año, había en el país un poco más de tres millones⁶⁶ de aborígenes de raza pura, de modo que, si se incorporaban como lo hacía la Casa, sería muy costoso además de lento; por esta razón, se buscaba encontrar procedimientos más eficaces con los cuales incorporarlos en grupos, no en forma individual, y, sobre todo, que cuando se incorporaran a la civilización no se desligaran de las formas de vida e ideales característicos del campesinado mexicano.

Se planeaba que en los internados indígenas que se abrirían se tendrían docentes para: educación general, agricultura, oficios propios del medio rural, industrias pequeñas, cultivo del suelo – oficios que no podían faltar para una vida satisfactoria en el campo - el programa incluiría también el idioma español, explotación económica e industrial de recursos de la zona.⁶⁷

Una vez clausurada la Casa del Estudiante Indígena, Narciso Bassols tomó al Centro de Educación Indígena, ubicado en Yoquivo, Chihuahua,⁶⁸ como modelo para las escuelas normales que se fundarían en pueblos indígenas. El Centro de Educación Indígena mencionado se había establecido en 1927 y a sus alumnos, que eran de ambos sexos, se les

⁶⁶ La memoria de 1932 no especifica la cantidad exacta pero con la cifra mencionada nos damos una idea muy aproximada de la situación.

⁶⁷ Narciso Bassols, “Departamento de Enseñanza Rural y Primaria...”, *op. cit.*, pp. 14 – 15.

proporcionaba instrucción vocacional y normal. A los aborígenes monolingües se les enseñaba el español y también a satisfacer los requerimientos del medio en que vivían.⁶⁹

Basados en la experiencia previa, se establecieron varias agencias denominadas Centros de Educación Indígena. Estas instituciones eran, más que escuelas, centros comunales; su programa se conduciría como si se tratara de un proyecto comunal, dirigido a superar el nivel económico y social de la totalidad del grupo; debería abarcar a hombres y mujeres, jóvenes y niños. De modo que la meta primordial de estas instituciones era lograr la redención cultural y económica de los aborígenes a través de una labor realizada por ellos mismos, para beneficio de sus comunidades.⁷⁰

De modo que en 1933, se establecieron Centros de Educación Indígena sustituyendo la clausurada institución. Se fundaron en sitios compactos de habitantes indios: a) San Gabrielito, en Guerrero; b) Cieneguita, Chihuahua; c) Tonachié, Chihuahua; d) Caro, Estado de México; e) Chamula, Chiapas; f) Quintiyé, Querétaro; g) Chacaltongo, Oaxaca; h) Zongozotla, Puebla; i) Santa María Ocotlán, Durango; j) Santa Cruz de Bravo, Yucatán; k) Matlapa, San Luis Potosí.⁷¹

Nueve de estos planteles funcionaban en 1934, ubicados en zonas con gran porcentaje de habitantes indígenas;⁷² contando los que ya existían, sumaban doce: a) San Gabrielito, Guerrero; b) Ejido de El Carmen, San Luis Acatlán, Guerrero, c) Cieneguita, Chihuahua, d)

⁶⁸ En 1929, el Gobierno mantenía en Chihuahua dos internados para los indígenas, específicamente se encontraban en Cieneguita y en Yoquivo, y funcionaban en forma normal. Ezequiel Padilla, “Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena”, *Memoria de 1929*, p. 402.

⁶⁹ Ernesto Meneses, “Capítulo XV. Nuevos conflictos en la...”, *op. cit.*, p. 617. Otro internado indígena regional había sido el creado en Guerrero, en el poblado de San Gabrielito. Isidro Castillo, “Capítulo XVI. La reforma educativa de...”, *op. cit.*, p. 358.

⁷⁰ Narciso Bassols, “Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea”, *Memoria de 1933*, pp. 358 – 359.

⁷¹ *Ibid.*, p. 13.

⁷² Narciso Bassols no atendió a estas escuelas debidamente. Permanecieron bajos los sueldos para los docentes, por lo que no podían atraer a los maestros más capaces. Esta situación se prolongó hasta tiempos de

Tonáchic, Chihuahua; e) Hacienda de Caro, México; f) Rincón Chamula, Chiapas; g) Quitiyé, Querétaro; h) Chacaltongo, Oaxaca, i) Zongozotla, Puebla; j) Chichimilá, Valladolid, Yucatán; k) Santa María Ocotlán, Durango; l) Matlapa, San Luis Potosí.⁷³

Por lo anterior, insistimos en que Rafael Ramírez Castañeda sí contribuyó al establecimiento y transformación de la Casa del Estudiante Indígena; si sus biógrafos no lo han mencionado, se debe a la falta de un estudio profundo sobre él.

Y ya que estamos analizando el tema de la educación aborígen, es pertinente mencionar que hubo otro importante punto de conflicto referente a las lenguas indígenas y la castellana.

El profesor Rafael Ramírez sostenía que en cuanto fuera posible, debía enseñarse el español a los indios. El jefe de Escuelas Rurales hizo del español un requisito fundamental que debían cubrir los planteles escolares rurales.⁷⁴ Ramírez sostenía que utilizar ocasionalmente en las escuelas la lengua nativa producía nuevos obstáculos; dado que el indígena rara vez continuaba en la escuela por más de un año, si por un lapso dependía de su dialecto, perdía la oportunidad de aprender el idioma español.

De hecho, en el período posrevolucionario la educación rural se enfrentó a dos preguntas: ¿Cuál es el lugar del indígena en la sociedad? y ¿Cuál es la nacionalidad mexicana? De las respuestas a estas interrogantes se determinaría la orientación del programa nacional de educación, tema de interés nacional. La respuesta era difícil para los formuladores de dicho programa, además de que la opinión pública estaba dividida.

En cuanto a la nacionalidad hubo dos bandos entre los reformadores: los nacionalistas o indianistas, como frecuentemente se les denominaba, y los de tendencia europeísta. Al igual

Lázaro Cárdenas; en su gobierno, los centros para la educación aborígen recibieron considerable apoyo de tipo económico. Ernesto Meneses, "Capítulo XV. Nuevos conflictos en la...", *op. cit.*, p. 617.

⁷³ Eduardo Vasconcelos. "Departamento de Enseñanza "Rural y Primaria Foránea", *Memoria de 1934*, p. 17.

⁷⁴ Ernesto Meneses, "Capítulo XV. Nuevos conflictos en la...", *op. cit.*, p. 617.

que los españoles conquistadores, los europeístas aceptaban que el indio ante Dios era igual, pero de la misma forma que Hernán Cortés y sus evangelizadores frailes, trataban de transformarlo a su propia imagen. Quienes compartían esta visión formaban un heterogéneo grupo de intelectuales, especialmente historiadores y filósofos, educadores, militares y políticos, entre los educadores estaba Rafael Ramírez, los cuales servían al movimiento educativo. Generalmente, su mentalidad era más urbana que rural, más ligada a la empresa y al comercio y, posteriormente, a la industria, que a la agricultura.

Aunque el profesor Rafael era considerado como nacionalista, su punto de vista lingüista era el de los conservadores; esto es, era de las excepciones indianistas que en el aspecto lingüista era europeísta.⁷⁵

Ramón Bonfil estaba de acuerdo con lo anterior, ya que sostuvo que en su época existió un error en el tratamiento de la educación indígena; se pensaba que lo más importante era difundir el castellano como nidioma único, desconociendo las culturas indígenas y su medio de comunicación, tarea en que han fracasado desde los misioneros de la conquista de la colonia hasta el siglo XX.⁷⁶

Por su parte, el doctor Gonzalo Aguirre Beltrán nos detalla lo que ocurrió a finales del siglo XIX y principios del XX, sostiene que la tesis integralista es parte del sistema de la filosofía positiva y originalmente, Comte la concibió como la incorporación de la clase proletaria a la civilización occidental ya que el proletariado se encuentra al margen de la civilización en cuanto a lo social, cultural y económico y debe haber orden social para que pueda existir una comunidad de sentimientos y creencias por lo que es menester asimilar a los segregados.

⁷⁵ Ramón Eduardo Ruiz, *op. cit.*, pp. 146 – 147, 151, 185 –186.

Aguirre Beltrán explica que en Brasil se incorporó al indio no por imposición sino respetando su cultura y poniendo incentivos, ejemplo y medios que permitieron el cambio paulatino de instituciones indígenas por civilizadas.

También sostiene que en México Molina Enriquez fue el pionero en aludir al concepto, el indígena incorporado fue uno de sus tipos de taxonomía racial; señala una parte de la sociedad mexicana que necesita tratamiento específico, haciendo notorio que existe una categoría étnica segregada en un lapso histórico en que supuestamente no existía la problemática india ya que la república porfiriana carecía de problemas, la solución más sencilla para esta situación era abarcar al indígena dentro del universalismo y asimilar la idea europea original de concebir la incorporación como un hecho realizado dentro de una sociedad capitalista, de modo que se ve la incorporación del indígena como una parte de la incorporación de los proletarios a la economía mexicana, confusión iniciada con Molina Enríquez al escribir dentro de su taxonomía el concepto de clase indígena dentro de la clase campesina y ambas como clase proletaria, concepto que cobra mayor fuerza en los años veinte y treinta, cuando la teoría de la incorporación llega a su clímax, los maestros de la SEP que idearon la escuela rural la difunden por toda la nación.

Como falta consistencia lógica a dicha teoría incorporativa, cae en desarrollos falsos, su precaria aceptación de la etnicidad indígena, rápidamente le lleva a negarla completamente. La tesis de la castellanización fue otro desarrollo falso, con esta se trató a como diera lugar de proporcionar a nuestro país una lengua común. Es la valoración positiva del idioma occidental y negativa de los dialectos aborígenes.

⁷⁶ Ramón G. Bonfil, entrevista personal de una hora, Ciudad de México, Academia Mexicana de la Educación, 2 de septiembre de 1991.

Gregorio Torres Quintero sostuvo que se debía imponer el idioma oficial a los indígenas excluyendo completamente su dialecto, en dicha tesis fundan Rafael Ramírez Castañeda y con el la inmensa mayoría de la Escuela Rural Nacional, la intransigente campaña de alfabetización y escolarización para las comunidades vernáculas. Aguirre Beltrán sostiene que este proceder rápidamente mostró su fracaso.⁷⁷

Debió ser muy negativo para los indígenas el que se les negara su etnicidad, sin embargo afortunadamente, como ya mencionamos, también existía otro punto de vista, el cual estudiaremos a continuación.

En 1930, en la Universidad Nacional de México, el Instituto Mexicano de Investigación Lingüística tenía la posición de que a los infantes aborígenes se les enseñara el español simultáneamente con su idioma nativo, a objeto de evitar el dañino e innecesario conflicto lingüístico que frecuentemente surgía en los programas de Rafael Ramírez.⁷⁸

Después de leer el texto y las notas a pie de página, salta a la vista que el concepto de incorporación del profesor Rafael era erróneo. Ramírez obviamente supo de la posición del Instituto Mexicano de Investigación Lingüística; sin embargo, recordemos que era un individuo en extremo obstinado, además de que había toda una corriente de pensamiento que apoyaba su labor.

Por otro lado, después de leer que el respeto a la etnicidad del aborígen simultáneo al ejemplo y la convivencia con otra cultura facilitan el que se integre a la ideología del grupo

⁷⁷ Gonzalo Aguirre Beltrán, “El indio y la reinterpretación de la cultura”, en *Antología de Moisés Sáenz*, México, Oasis, 1970, pp. XXX – XXXIII. Para mayores datos sobre lo que ocurrió en Brasil, consúltese Roger Bastide, “El positivismo brasileño y la incorporación del proletariado de color a la civilización occidental”, en *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, vol. 8, 1946, pp. 371 – 388.

⁷⁸ Dicha opinión fue un antecedente para el indigenismo que tuvo auge en el cardenismo. Ernesto Meneses, “Capítulo XV. Nuevos Conflictos en la...”, *op. cit.*, pp. 617 – 618. Para ver algunos datos importantes sobre el indigenismo en tiempo de Cárdenas, consúltese Gonzalo Aguirre, “El indio y la reinterpretación de la...”, *op. cit.*, pp. XXXIII – XXXIV.

dominante, se nos antoja que es posible que el supuesto respeto y admiración por los aborígenes que han mostrado los últimos regímenes presidenciales en México sea una estrategia para que acepten su ideología.

3.1.5. Los Circuitos Rurales

La labor del profesor Rafael Ramírez en los Circuitos rurales tuvo antecedentes años antes de que éstos se fundaran; en primer lugar, en el año de 1925, Moisés Sáenz lo envió, junto con otros docentes, a Estados Unidos, especialmente a recibir enseñanza acerca de la educación secundaria. En ese viaje, estudió y se documentó extensamente sobre la educación rural de aquel país,⁷⁹ y en los informes que rendía sobre sus estudios en enseñanza secundaria agregaba que, en sus ratos libres, analizaba la educación para el medio rural, a lo que Sáenz respondió que debería tener más ratos libres. El Subsecretario se interesó profundamente en lo que hacía el profesor y le amplió la comisión para que estudiara la enseñanza indígena y rural.⁸⁰

En segundo lugar, en agosto 18 de 1926, esto es, en tiempos de Elena Torres, la Dirección de Misiones Culturales sugirió a los directores educativos federales que seleccionaran tres o cuatro planteles escolares del medio rural de los que existían en sus territorios y que los organizaran como Planteles Escolares para Demostración. A éstos concurrirían periódicamente, como observadores, la totalidad de docentes rurales locales y federales de la región para inspirarse y para tomar información, a fin de que realizaran en sus planteles escolares un trabajo de mayor trascendencia, más certero y mejor. Todavía en 1928 no existía una sola de estas escuelas que funcionara de manera completa, pese al

⁷⁹ Cfr. Laura Meza, “3. Teoría pedagógica de Rafael Ramírez”, *op. cit.*, p. 70; Rosario Gutiérrez, *op. cit.*, p. 7; Ángel Hermida, “Rafael Ramírez y la escuela rural...”, *op. cit.*, pp. 4 – 5.

⁸⁰ Cfr. Ramón G. Bonfil, entrevista personal de una hora, Academia Mexicana de la Educación, 2 de septiembre de 1991; Raúl Mejía, domicilio particular, entrevista personal de una hora, 19 de noviembre de 1991.

impacto que podría tener en el mejoramiento de los docentes rurales en servicio; insuperables problemas de tipo económico lo habían impedido.

Otro antecedente, además de los anteriores, consistió en el hecho de que, en julio 22 de 1927, Rafael Ramírez, ahora Director de Misiones Culturales, sugirió a los directores educativos federales seleccionar dos o tres primarias que tuvieran a sus alrededores en un radio de seis Km. como máximo, otros planteles escolares del medio rural, que recibieran un impacto bienhechor y directo del Plantel Escolar Primario Central. Los docentes de las primarias centrales con frecuencia tendrían que visitar a los maestros rurales con el fin de apoyarlos en sus faenas, proporcionarles material escolar y libros, darles consejos basados en su experiencia, sugerirles la totalidad de posibilidades para realizar labores de auténtica acción social y para superar su técnica. Hasta 1928, debido a las resistencias y dificultades que se presentaban a toda innovación, únicamente en dos o tres estados se había comenzado esta labor de superación profesional y cultural para los docentes en servicio, encargada a las primarias que Ramírez denominó Centrales.⁸¹

Un cuarto antecedente fue el hecho de que, también en 1928, Rafael Ramírez regresó a Estados Unidos con el fin de analizar la educación rural de ese país.⁸² Fue Sáenz quien lo envió, en esta ocasión específicamente a indagar la enseñanza para el medio rural.⁸³ Durante este viaje, una de las situaciones que analizó fue el Movimiento de Consolidación Escolar, y el 16 de mayo de 1928 escribió sobre el mismo. Ramírez pensaba que dicha consolidación no era completamente adecuada para solucionar la problemática de la enseñanza campesina. En Estados Unidos, este método consistía en lo siguiente: cuando existían escuelas en malas condiciones (construcción destartalada, con equipo insuficiente e

⁸¹ José Manuel Puig, “Dirección de Misiones Culturales y Escuelas Normales...”, *op. cit.*, pp. 124 – 125.

⁸² Laura Meza, “3. Teoría pedagógica de Rafael...”, *op. cit.*, p. 71.

inadecuado, sin biblioteca, sin libros, sin útiles, con un solo docente y, además, éste poseía una mala preparación [debido a esta situación, los estadounidenses pensaban que no era posible una educación conveniente para la juventud]), la solución era consolidar las escuelas, esto es, sumar sus recursos deficientes a objeto de crear mejores planteles. La consolidación escolar implicaba suprimir pequeñas escuelas para sumar sus recursos. Por otro lado, consolidar escuelas hacía necesario en Estados Unidos crear caminos y adquirir medios para que los alumnos se trasladaran. Cuando era considerable la cantidad de comunidades, el plantel escolar central podía tener sección para párvulos, primaria e, inclusive, secundaria.

Lo anterior no siempre ocurría; de cualquier manera, el plantel escolar central llega a mejores condiciones y mayores oportunidades que las otras escuelas. Ramírez pensaba que la eliminación de las escuelas pequeñas perjudicaba fuertemente a las comunidades, debido a que con esto se perdía el líder que promovía su superación; el docente de las comunidades rurales era su guía, su consejero, su fuente para inspirarse. Al privárseles del maestro, se retrasaba el progreso; de manera que, cuando la escuela cumplía adecuadamente con lo anterior, su labor era muy positiva.

Cada día se debía superar la situación de los planteles escolares, los cuales eran pobres, con docentes humildes y poco instruidos que, no obstante, desempeñaban bien su labor social con la comunidad (cosa que no hacían los maestros de Estados Unidos). El profesor Rafael sostuvo que este método parecía que no era el adecuado, a menos que se realizara algo más, tratando, en alguna manera, de suplir el impacto del profesor ausente. Por este motivo, pese a los planteles escolares consolidados, a Ramírez no le parecía eficaz la enseñanza del

⁸³ Raúl Mejía, entrevista personal con duración de una hora, domicilio particular, 7 de julio de 1987.

medio rural en Estados Unidos. También sostuvo que, cuando fuera posible fundar grandes centros escolares, así se hiciera, pero considerando lo siguiente:

- a) No dejar a las comunidades pequeñas sin el impacto benéfico del docente. El plantel escolar rural debía subsistir aunque únicamente impartiera enseñanza muy elemental, concentrando a los alumnos de grados adelantados en los planteles escolares consolidados.
- b) Tomar en cuenta que, afortunadamente, los infantes campesinos de nuestro país estaban acostumbrados a caminar grandes distancias y no se requería el establecimiento del servicio de transporte. La humilde y pequeña escuela rural mexicana debía continuar existiendo, inclusive si únicamente otorgara educación muy básica,
- c) Solicitar oportunamente a las escuelas consolidadas un desempeño tan eficiente como el realizado por los planteles escolares más modestos.⁸⁴

No es extraño que Ramírez apoyara la permanencia de las humildes escuelas rurales; por un lado, él estaba acostumbrado a tratar con los paupérrimos lugareños del medio campestre (recordemos que fue maestro rural en haciendas) y su infancia también fue bastante menesterosa; por otro lado, había observado que en México los planteles escolares rurales realizaban una labor social de la cual carecían las escuelas del admirado Estados Unidos.

Muy relacionados con los Circuitos Rurales (párrafos más adelante analizaremos en qué consistieron) estaban los Comités de Educación, por lo que conviene estudiarlos ahora. La enseñanza rural fue apoyada por los lugareños de las regiones donde se impartía. Los

⁸⁴ Rafael Ramírez, “El movimiento de consolidación escolar”, *Obras completas de Rafael...*, t. VIII, *op. cit.*, pp. 56 – 59.

objetivos de la comunidad y la escuela concordaron tanto, que el Departamento de Escuelas Rurales, a fines de 1926, expidió una circular en la que creaba los Comités de Educación, con el objeto de coadyuvar moral y materialmente a la labor educativa rural. El comité se formaba por los siguientes miembros: una persona elegida por los lugareños; el presidente; un sujeto seleccionado por autoridades; las madres de familia nombraban a una de ellas como tesorera; los alumnos elegirían a un estudiante, representante de los infantes; el docente o algún maestro que representara a los demás sería el secretario.⁸⁵

En buena medida, el notable desenvolvimiento de la educación elemental del medio rural se debió a que recibió un entusiasta y eficaz apoyo de parte de los lugareños de las zonas en donde se establecían los planteles escolares rurales.

En la circular que daba creación a los Comités de Educación, se sostenía que en cada ranchería, congregación o poblado, habría un Comité. El principal fin de éste sería apoyar y fomentar la tarea de la educación popular, para que lograra resultados más deseables.

Competía a los Comités: velar porque cada plantel escolar cumpliera adecuadamente su labor, así como que sus estudiantes lograran el mayor aprovechamiento posible, adquiriendo las habilidades manuales y la cultura necesarias; dotar a las escuelas de lugares para juego, terreno, mobiliario, útiles, etc.; superar la construcción de la escuela a fin de que tuviera las condiciones de comodidad e higiene necesarias; de ser factible, realizar la construcción de edificios escolares más adecuados; en la medida en que lo permitieran las posibilidades del Comité de Educación, facilitaría a infantes que lo necesitaran: alimentos, servicio médico, prendas de vestir, útiles; haría efectiva la concurrencia a la escuela por parte de los alumnos niños y adultos; vincularía programas educacionales con las otras labores de la comunidad, a fin de que los planteles educativos realizaran un auténtico papel

⁸⁵ Francisco Larroyo, "II. La enseñanza rural", *op. cit.*, pp. 409 – 410.

social; apoyaría al inspector escolar en una forma leal y prudente para adquirir el personal docente idóneo, así como para que los planteles escolares se superaran moral y materialmente; supervisaría como se manejaban los fondos que poseían las cooperativas escolares; participaría en los festivales organizados por los planteles escolares para hacerse de recursos que serían utilizados en su mejoramiento; apoyaría para que los terrenos donados a los planteles escolares, y que los estudiantes no pudieran atender, se cultivaran, lo producido por dichos cultivos serviría para beneficiar al plantel escolar.

Desde un principio, la SEP adoptó una organización simple para que la completa responsabilidad del desarrollo del plan educativo quedara en manos de los lugareños. El más sólido vínculo entre el plantel escolar del lugar y la comunidad fue el Comité de Educación. Inclusive los planteles escolares más pequeños poseían aulas, talleres en alguno de los rincones del aula ordinaria para tomar clases, o en un aula especial. Improvisados como era posible, estaban los anexos para la granja, el pozo para agua, el teatro al aire libre, el campo deportivo, el jardín, etc.; la totalidad de la estructura material proporcionaba una idea exacta de los requerimientos y la labor de este plantel escolar.

La superación de las condiciones indispensables (instalaciones sanitarias, pisos, distribución, ventilación) fue una demostración práctica la cual impactaba en la superación de los hogares para los lugareños.⁸⁶

Esta comunión y apoyo entre comunidad y escuela fue otro antecedente que tuvo el profesor Rafael para su labor en los Circuitos Rurales. Además, el hecho de que los vecinos apoyaran al plantel escolar seguramente era indicativo de que eran concientes de los beneficios que la escuela les aportaba, lo cual también indica que el docente se había identificado con la comunidad. David L. Raby sostiene que, pese a no existir datos precisos

acerca del origen social de los docentes rurales, se acepta generalmente que la inmensa mayoría de ellos tuvo origen humilde, lo cual propiciaba que, por lo general, tuvieran el conocimiento inmediato de la problemática rural y se identificaran con los campesinos.⁸⁷

Una vez mencionados los antecedentes de la labor de Ramírez en los Circuitos Rurales, es conveniente que pasemos ya a analizarlos: el Ejecutivo Federal era consciente, en 1929, de que la cantidad de planteles escolares rurales que había en los diferentes estados no alcanzaba para combatir al máximo el analfabetismo de nuestro país, y, dado que no era factible un incremento suficiente de presupuesto a objeto de disminuir este porcentaje al mínimo,⁸⁸ el licenciado Ezequiel Padilla, dirigente máximo de la SEP,⁸⁹ secundado por Rafael Ramírez, Jefe de Escuelas Rurales,⁹⁰ y por el Subsecretario de Educación Pública Moisés Sáenz,⁹¹ concibió, planeó y llevó a la práctica, en enero de 1929, el sistema de los llamados circuitos rurales.⁹²

El dos de enero de 1929, mediante una circular, el Secretario de la SEP dio indicaciones a los inspectores escolares foráneos acerca de la forma como debían organizar los llamados circuitos rurales para que se educaran los indígenas; ésta era una labor de extensión de los planteles escolares rurales de México.

La circular contenía algunos datos fundamentales: la enseñanza primaria rudimentaria la pagarían los campesinos. Docentes primarios o rurales atenderían a un circuito de planteles

⁸⁶ Isidro Castillo, “Capítulo XIV. Desarrollo del sistema de...”, *op. cit.*, pp. 296 – 298.

⁸⁷ David L. Raby, “I. La política educativa de 1921 a 1931”, *Educación y revolución social en México*, México, SEP, 1974, p. 20. Este libro fue producto de su tesis doctoral. *ibid.*, p. 9. La tesis se denomina *Rural teachers and social and political conflict in México, 1921 – 1940 (with special reference to the States of Michoacán and Campeche)*, University of Warwick [Inglaterra], junio de 1970, 395 pp.

⁸⁸ Ezequiel Padilla, “Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural...”, *op. cit.*, p. 401. Isidro Castillo y Francisco Larroyo mencionan que también se basó en la alentadora experiencia de la cooperación de la comunidad, manifestada en los Comités de Educación. Isidro Castillo, “Capítulo XIV. Desarrollo del sistema de...”, *op. cit.*, p. 298; Francisco Larroyo, “II. La enseñanza rural”, *op. cit.*, p. 411.

⁸⁹ Ezequiel Padilla, *op. cit.*, p. 401.

⁹⁰ Francisco Larroyo, “II, La enseñanza rural”, *op. cit.*, p.411.

⁹¹ Isidro Castillo, “Capítulo XIV. Desarrollo del sistema de...”, *op. cit.* p. 298.

escolares en torno a la escuela central. Dichos planteles escolares circundantes, los cuales podrían ser cuatro o cinco, tenían que ser pagados por los ejidatarios o campesinos de las mismas comunidades. La cuota por infante era de 40 centavos. Los docentes primarios o rurales preferentemente atenderían el plantel escolar central, sin embargo, permanecerían durante una semana en cada escuela de su circuito cada mes, para apoyar a los docentes de estos planteles escolares técnicamente. Ciertos días acudirían los docentes rurales de circuito al plantel escolar central a objeto de obtener orientaciones, etc., por parte del docente primario o rural que era el jefe de dicho circuito.

Los docentes de circuito serían vigilados por Misiones Culturales, inspectores y Directores de Educación. En la citada carta se mencionó que, en su oportunidad, los circuitos se fijarían; sin embargo, establecía estrecha responsabilidad para quienes se mandó esta circular de que se interesaran en esta labor y la obedecieran.⁹³

En una entrevista que le realizaron a Ezequiel Padilla, en enero 22 de 1929, por parte de *El Universal*, habla de las bondades de los circuitos rurales, así como de sus logros,⁹⁴ también explica en la memoria de 1929 que el sistema de circuitos rurales ya en ese año estaba proporcionando muy satisfactorios resultados, gracias a la obra tanto de los maestros inspectores, como de los directores educativos federales,⁹⁵ sin embargo, Ernesto Meneses Morales menciona que, dado que generalmente trabajaban en lugares escasamente poblados, a veces la SEP únicamente otorgaba una modesta ayuda pecuniaria a objeto de complementar el salario para los docentes y que por lo anterior funcionaban de manera

⁹² Ezequiel Padilla, *op. cit.*, p. 401.

⁹³ “Circuitos rurales para la educación de los indios”, *El Universal*, 3 de enero de 1929.

⁹⁴ “Escuelas rurales”, *El Universal*, 23 de enero de 1929.

⁹⁵ Ezequiel Padilla, *op. cit.*, p. 401.

irregular y carecían de una organización sólida.⁹⁶ Creemos que Meneses está en lo cierto, debido a que, como veremos más adelante, los circuitos rurales tuvieron existencia efímera.

Otra de las finalidades al crear los circuitos rurales fue la incorporación de los indígenas a la civilización en el lapso más breve posible.⁹⁷ Aquí esta presente, como en todo el aparato educativo para el medio rural, la preocupación por la incorporación.

Los circuitos consistían en convencer a los lugareños para que fundaran planteles escolares que ellos mismos sostendrían. Se había logrado que ellos se interesaran por esto y habían mantenido los planteles escolares. Hasta agosto de 1929, se habían fundado 2,491 planteles escolares de circuito; de éstos, 545 eran planteles escolares centro y 1,946 eran circundantes. Se denominaban Escuelas Centro debido a que su objetivo era ser ejemplo de los planteles circundantes y tenían que estar ubicadas a una distancia breve de las segundas. El erario federal las mantenía con puestos del presupuesto correspondiente al Departamento de Escuelas Rurales. En 1929, los circuitos rurales eran financiados por el Ayuntamiento, la comunidad o el Gobierno Federal. Ambos tipos de planteles escolares trabajaban supervisados por un docente que funcionaba como Director de Circuito y estaba subordinado al Director Educativo Federal y al Inspector.⁹⁸

En 1930, los circuitos continuaban trabajando en la misma forma que el año anterior, y para agosto de ese mismo año, ya había en todo el país 703 escuelas centro y el número de planteles circundantes era de 2,438; estos planteles escolares tenían una concurrencia matutina de alrededor de 97,520 estudiantes; también existían clases nocturnas, sin embargo no se poseía información sobre la cantidad de alumnos.

⁹⁶ Ernesto Meneses, "Capítulo XIII. La educación oficial en el 'minimato' presidencial de Pascual Ortiz Rubio", *op. cit.*, p. 575.

⁹⁷ Aarón Sáenz, "Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena", *Memoria de 1930*, p. 17.

⁹⁸ Ezequiel Padilla, *op. cit.*, pp. 401, 437.

No obstante lo anterior, esta labor de la SEP aún no llegaba a satisfacer los requerimientos de México, dado que la economía era limitada;⁹⁹ sin embargo, no dejaba de indagar qué medios podría emplear para reducir el analfabetismo y esperaba que, en el más corto tiempo, los planteles escolares rurales fueran capaces de trabajar no únicamente con la comunidad, sino que además lo extendieran a su alrededor para beneficio de México. Existían varias escuelas de circuito que ese año eran mantenidas por la federación, ya que habían progresado en forma considerable, tanto por el trabajo realizado como por el número de estudiantes. Esto había ocurrido especialmente en Tamaulipas, Durango, Guanajuato y Chihuahua.¹⁰⁰

Sin embargo, no obstante al entusiasmo y esfuerzo realizados, al poco tiempo comenzaron a desaparecer. En 1933 ya no se denominaban escuelas de circuito sino comunales,¹⁰¹ y, dado que se establecieron en las sociedades más pobres, duró poco tiempo el esfuerzo. Además, la SEP había decidido que se debía quitar ese peso a estas comunidades y, para lograrlo, desde el primer mes de 1930 instituyó salarios de un peso para los docentes que antes eran pagados por los vecinos. En 1932, todavía había 64 planteles de este tipo, y para 1933 eran 60.¹⁰² Este último año se proyectaba que estas

⁹⁹ Aarón Sáenz, *op. cit.*, pp. 17 – 19. Los caracteres de las escuelas de circuito hicieron que el departamento pusiera a consideración de la llamada Asamblea Nacional de Educación, realizada ese año de 1930, lo que ocurriría con los planteles escolares de circuito, a fin de asegurar su buen funcionamiento y estabilidad. La Asamblea consideró a estos planteles como de tipo económico; con docentes que ganarían un peso diariamente, el mínimo salario, las comunidades tendrían la obligación de superar estos sueldos conforme a sus posibilidades. La Asamblea también resolvió que cuando los planteles de circuito llegaran a sobrepasar la cantidad de 30 estudiantes, se les otorgaría el nivel de escuelas rurales. En caso de que la asistencia media no rebasara los 15 infantes, la federación o los estados fundarían una con un solo docente para atender durante el año, de manera sucesiva, a tres o cuatro escuelas. Ernesto Meneses, “Capítulo XIII. La educación oficial en el minimato presidencial de Pascual Ortiz...”, *op. cit.*, p. 575.

¹⁰⁰ Aarón Sáenz, *op. cit.*, p. 19.

¹⁰¹ Con base en la resolución de la Asamblea Nacional de Educación, desde 1930 se denominaron escuelas comunales de tipo económico. Ernesto Meneses, “Capítulo XIII. La educación oficial en el minimato presidencial de Pascual Ortiz...”, *op. cit.*, p. 576.

¹⁰² Narciso Bassols, “Departamento de Enseñanza Rural...”, *Memoria de 1933, op. cit.*, p. 12. Larroyo menciona que ese año quedaban 30. Francisco Larroyo, “II. La enseñanza rural”, *op. cit.*, p. 411.

escuelas dejaran de existir en 1934, ya que la SEP se encargaría de ellas.¹⁰³ En 1934 no quedaba un solo circuito.¹⁰⁴

Un dato interesante respecto a los Circuitos Rurales consiste en que Rafael Ramírez se atribuye la paternidad de la idea; según él, cuando comenzó a ser jefe de Escuelas Rurales, a su oficina llegaban solicitudes de fundación de escuelas y debido a la falta de presupuesto, tuvo que utilizar su inventiva, de modo que ideó y puso a funcionar, con la anuencia del secretario de Educación (Ezequiel Padilla), los Circuitos Rurales.¹⁰⁵ No existe otro autor que mencione al profesor Rafael como ideólogo de estas instituciones, sino al contrario, todos coinciden en que no fue Ramírez quien las concibió; tampoco existe algún documento que lo compruebe; el documento que ordena el funcionamiento de los Circuitos fue escrito por Padilla. En los 16 años que llevamos indagando al personaje tema de esta tesis, no hemos encontrado un solo documento en el que él se atribuya un mérito que no le corresponda. En caso de que fuera cierto lo que Rafael Ramírez sostiene, acoplaría perfectamente con los antecedentes que mencionamos y de los cuales el profesor Rafael hablaba antes de que se fundaran los Circuitos; también embonaría con su gran aprecio por las humildes escuelas rurales. Tal vez lo que ocurrió fue que Ramírez tuvo la idea, pero fue el Secretario de Educación quien se quedó con el mérito, o bien los dos la tuvieron casi al mismo tiempo y el maestro Rafael pensaba que solo él la había concebido.¹⁰⁶

¹⁰³ Narciso Bassols, “Departamento de Enseñanza Rural y Primaria...”, *Memoria de 1933, op. cit.*, p. 12.

¹⁰⁴ Francisco Larroyo, “II. La enseñanza rural”, *op. cit.*, p. 411.

¹⁰⁵ Rafael Ramírez, “El gran período constructivo del movimiento educacional de México, surgido de la revolución”, *Obras completas de Rafael...*, t. VIII, *op. cit.*, pp. 199 – 203.

¹⁰⁶ Por cierto que en el Segundo Congreso Nacional de Instrucción, en sus resoluciones para la enseñanza elemental obligatoria, se sostuvo que en lugares que tuvieran varios planteles escolares pequeños y elementales, cada uno de éstos con uno o dos maestros, se trataría de juntar algunos de ellos en una sola escuela de buena calidad. Luis E. Ruiz, “Informe sobre el Segundo Congreso Nacional de Instrucción, leído por su secretario, Dr. Luis E. Ruiz”, *Segundo Congreso Nacional de Instrucción...*, *op. cit.*, pp. Portada, 98, 99, 102.

Hemos concluido de estudiar la obra del profesor Rafael en la parte correspondiente a “Misiones Culturales”. Si bien no fue él quien las ideó, sí contribuyó a perfeccionar su doctrina así como a su correcto funcionamiento. La importancia que Ramírez iba adquiriendo para la educación rural nacional en breve se agigantó: de comenzar como un simple misionero en 1923, pocos días después, en esa misma misión, quedarse al frente, años más tarde pasar a ser Jefe de Misiones Culturales y Escuelas Normales Rurales en 1928; en todo ese tiempo manifestar un interés, amor y desempeño tan contundente en su labor no era lo usual. Los conocimientos e influencias que poseía los iba aplicando, descartando o perfeccionando en la práctica. La experiencia fue su mejor escuela.

3.2. Escuelas rurales

¿Cuál fue el desempeño del profesor Rafael cuando estuvo al frente del Departamento de Escuelas Rurales? Para facilitar nuestro análisis y apreciar mejor su contribución, primero estudiaremos su labor antes de que fuera Jefe de Escuelas Rurales; más adelante, veremos lo que realizó cuando ocupó dicho cargo y finalizaremos con las críticas tanto positivas como negativas a la educación rural mexicana durante el lapso en que fue dirigida por él.

3.2.1. Antes de que Ramírez fuera jefe de Escuelas Rurales

Como es lógico pensar, el profesor Rafael no siempre fue jefe del Departamento Escuelas Rurales, pero ya hemos estudiado cómo estaba desempeñando su labor de manera muy eficaz en las Misiones Culturales y estando muy cerca de las escuelas rurales; de modo que surge la interrogante ¿Realizó alguna aportación doctrinaria para la Educación Rural Mexicana, o sólo limitó su trabajo a las Misiones? Analicemos lo que ocurrió: el Presidente Plutarco Elías Calles había sido maestro de escuela, también estaba a favor de la educación para los grupos rurales e hizo efectivo el respaldo que prometió a ésta durante su mensaje

del primero de diciembre de 1924, al tomar posesión de la silla presidencial. La educación mexicana, especialmente la impartida en el medio rural, logró los momentos culminantes de su desarrollo respecto a doctrina. En dicha labor, el Secretario Puig contó con la entrega de dos maestros grandiosos que serían los guías y filósofos de ella: Rafael Ramírez y Moisés Sáenz.¹⁰⁷

Ciertamente, ya se habían realizado aportaciones doctrinarias para la escuela rural antes que Ramírez realizara alguna, una de ellas fue la que tuvo lugar en febrero de 1925; en dicho mes se dio a la luz el programa de trabajo para los planteles escolares rurales, en su programa contenía una sección para actividades campestres en el jardín, en la hortaliza, en la parcela para cultivar, así como el cuidado de los animales domésticos: apiario, conejera, gallinero, etc.; también contenía otro capítulo referente a la capacitación en oficios rurales, como carpintería, curtiduría, alfarería, cestería, etc. El capítulo tercero hablaba del aprendizaje de industrias para el medio rural. El capítulo cuarto versaba sobre las labores denominadas tradicionalmente como netamente escolares, ejemplol: lenguaje, escritura, lectura, etc. El capítulo quinto sugería los deportes, juegos y la cultura física. Eel sexto y último capítulo aconsejaba a los docentes que, en las comunidades donde laboraran, realizaran alguna labor social para beneficiar a la totalidad del vecindario. De manera que todavía era muy diferente la organización que tenían los planteles escolares rurales: no poseían una doctrina especial, ni tampoco tenían los más indispensables elementos materiales para poder desenvolverse conforme a los requerimientos sociales.

¹⁰⁷ Isidro Castillo, “Capítulo XIII. Renacimiento de la educación mexicana”, *México y su revolución...*, *op. cit.*, p. 283.

Otra contribución doctrinaria ocurrió en abril del mismo año, debido a que la SEP anhelaba volver a tomar en cuenta más profundamente la problemática de la educación para el medio rural, realizó la Junta de Directores de Educación Federal en la Ciudad de México.

Los directores de educación expusieron la situación en que se encontraba, en sus entidades respectivas, la educación federal en esos momentos, también informaron sobre la problemática que presentaba. Obtuvieron conclusiones bastante precisas sobre la función que se les había encargado. La teoría educativa mexicana iba surgiendo de este intercambio y revisión de experiencias entre los que conducían y orientaban la labor desde puestos de alto mando y los que la ejecutaban, de este cotejo de la educación con la realidad mexicana a la que intentaba servir, realizado por autoridades que se encontraban realmente en contacto con maestros y comunidades.

De modo que la teoría educativa rural mexicana se iba conformando paulatinamente, todo hecho era teoría, y, al mismo tiempo, se iba encontrando la correspondiente práctica, ya que era una filosofía en acción, mejor dicho, una acción hecha doctrina paulatinamente.

En una de las sesiones, el profesor Gregorio Torres Quintero sustentó una conferencia, los temas que desarrolló fueron: 1) Entrenamiento de la comunidad para que resuelva sus problemas; organización de la misma conforme a sus necesidades; 2) Organización social del plantel escolar y la labor de la escuela dentro de la comunidad; 3) Deficiencias culturales, sociales y económicas de los medios rurales; 4) Alcance y amplitud de la educación para el medio rural; 5) La capacitación del docente del medio rural; 6) Lo que debe ser un plantel escolar rural.

La plática de Torres Quintero fue oportuna y brillante por el acierto del desarrollo de su temario y por ser éste tan completo; interesó fuertemente a todo el auditorio, especialmente a aquellos para los que había sido particularmente preparada, esto es, los directores de

educación. Fue tan importante esta reunión que, en breve, éstos comenzaron a reportar al Departamento de Escuelas Rurales los progresos que iban logrando en el nuevo acoplamiento que estaban realizando con sus escuelas con el fin de dejarlas ajustadas conforme a la nueva ideología para la educación en el medio rural.

No obstante lo anterior, ninguna de las aportaciones mencionadas tuvo la importancia que cobró la que mencionamos a continuación:

En 1926, la SEP convocó a una junta para directores de educación federal, con el propósito de ahondar en la problemática de la educación para el medio rural, la cual se realizó de mayo 24 a junio 2. Los profesores Rafael Ramírez (quien resueltamente se incorporaba a la educación rural) y José María Bonilla, eficazmente respaldados por un grupo compuesto de directores de educación competentes, pusieron a consideración de la audiencia un trabajo amplio sobre educación para el medio rural así como el programa de la respectiva escuela.

El profesor Bonilla, quien en ese entonces era subjefe del Departamento de Escuelas Rurales y había militado dentro de los ejércitos zapatistas, inició la exposición con un exordio en el cual sostuvo, entre otras cosas, lo siguiente:

Hacía constar que el Departamento de Escuelas Rurales era el primero en iniciar en sus escuelas una auténtica revolución en cuanto a tendencias educativas, secundando los propósitos del presidente del país respecto a democratizar la educación y proporcionarle un sentido útil socialmente para hacer sentir inmediatamente su impacto en la superación de la situación de la vida campesina.

Según Bonilla, en el período posrevolucionario, a partir de 1921 se multiplicaron los planteles escolares para alfabetizar, aunque rápidamente se percataron de que el alfabeto por sí solo era incapaz de producir una transformación en la situación de la vida del medio

rural. Más adelante, los planteles escolares de alfabetización se sustituyeron por planteles escolares elementales rurales, donde, simultáneamente a la enseñanza del alfabeto, se otorgaba instrucción práctica para inmediata aplicación a la vida rural, tratando con esto de lograr una superación en la situación cultural, social y económica de los campesinos, especialmente de los indígenas, siempre olvidados.

Sostuvo Bonilla que todavía no se había definido de manera precisa qué carácter debía ser el que tuvieran las escuelas del medio rural. En toda la República estaban funcionando tres mil planteles escolares rurales con más o menos éxito, y creían que ya era el momento para definir qué concepto tenían de la educación rural, así como de dar lineamientos generales para su funcionamiento y organización.

Posteriormente, Rafael Ramírez expuso el tema, con los siguientes capítulos:

- 1) Concepto de la educación para el medio rural.
- 2) Organización de los planteles escolares rurales.
- 3) Construcción, su equipo, sus anexos y dependencias.
- 4) Programa de los planteles escolares rurales para adultos y programa para infantes.
- 5) Acción social del plantel escolar en la comunidad.

La citada comisión (entre cuyos integrantes estaba Ramírez, expositor del tema), fijó algunos caracteres de la educación rural e intentó una definición de ésta; esto es, sostuvo lo siguiente:

- a) La escuela rural era la institución educativa cuyo fin era entrenar a los campesinos (adultos e infantes) para superar su situación de vida a través de la racional explotación del suelo, así como de las industrias pequeñas conexas, simultáneamente a la desanalfabetización. Para un país como México, era la más

indicada, ya que la nación se proponía llegar a una situación social de mayor justicia y mayor equidad. Era la más democrática institución educativa; primero, se dirigía a la mayor cantidad; segundo, iba dirigida a corregir un error que tuvo la enseñanza por más de una centuria; esto es, a través de la educación, formar pocos sabios en medio de millares de iletrados.

- b) Enseñar menos dentro del salón y más cada vez fuera de las aulas, mediante la experiencia.
- c) Cumplir un programa de estudios práctico, donde las actividades y materias comprendidas fueran fiel expresión de las aspiraciones y necesidades de la sociedad del medio rural así como de las diferentes etapas de la vida rural. Los planteles escolares de cada zona deberían poseer su programa particular.
- d) No debía ser equivalente a la escuela rudimentaria, sino que debería abarcar la totalidad de niveles de la enseñanza, del más modesto al más elevado.
- e) Sería mixta, con el propósito de obtener, al mismo tiempo, la educación de ambos sexos, haciendo desaparecer las desigualdades existentes hacía mucho tiempo, que convertían a las féminas en esclavas para el hombre.

Las discusiones, comentarios y aclaraciones provocadas por la exposición mencionada resultaron tremendamente interesantes, debido a que proporcionaron al debate la totalidad de luz que se necesitaba para la comprensión cabal de la educación del medio rural. Los directores de educación tornaron a sus entidades respectivas con esta madurez en su pensamiento para aplicar los acuerdos de la reunión, resoluciones a las que habían otorgado su total y franca adhesión. Según Rafael Ramírez Castañeda, en ese preciso momento fue que nació la genuina escuela mexicana. Para la educación rural mexicana, los siguientes tres años, de 1927 a 1929, fueron de crecimiento y desarrollo conceptual, así como de

robustecimiento en el trabajo. Fue entonces cuando, por antonomasia, al decir escuela rural era equivalente a que se dijera escuela mexicana.¹⁰⁸

En la junta de mayo a junio de 1926, Rafael Ramírez Castañeda, José María Bonilla y varios directores de educación realizaron una aportación doctrinaria a la escuela rural mexicana. Al igual que en las Misiones Culturales, el profesor Rafael contribuyó a perfeccionar la filosofía de la escuela mencionada, sólo que en esta ocasión no poseía algún puesto de jefatura para las escuelas rurales, lo cual no impidió que realizara su aportación. Como señalamos, hubo otras juntas en las que diversos educadores hicieron aportaciones a la doctrina de la educación rural nacional; sin embargo, fue en la junta que acabamos de mencionar cuando nació la filosofía de dicha educación, que a su vez crecería de 1927 a 1929.

Ya que estamos analizando su labor antes de dirigir el Departamento de Escuelas Rurales, debemos mencionar que el personaje tema de esta tesis, a finales de su período como Director de Misiones Culturales, también fue maestro rural. En febrero 16 de 1928, Moisés Sáenz Garza, Subsecretario de Educación Pública, comunicó a Rafael Ramírez su nombramiento, a partir del primero de enero de 1928, como maestro rural número 3,260 dependiente del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, en Cursos Nocturnos con servicios en el D. F.¹⁰⁹ No existen datos de que haya realizado algo sobresaliente en este puesto.

¹⁰⁸ Cfr. *ibid.*, pp. 283 – 288, 295 y Rafael Ramírez, “El gran periodo constructivo del movimiento educacional de México surgido de la...”, *op. cit.*, pp. 181 – 182.

¹⁰⁹ Moisés Sáenz, “Nombramiento de Ramírez como profesor rural No. 3,260, dependiente del Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, con servicios en el D. F. (cursos nocturnos)”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l. 2, legajo 2, foja 403.

3.2.2. Ramírez, Jefe de Escuelas Rurales

En diciembre 4 de 1928, Moisés Sáenz Garza, Subsecretario de Educación Pública comunicó a Rafael Ramírez Castañeda su nombramiento como Jefe de Departamento “A”, de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena a partir del primero de diciembre del mismo año, en sustitución del profesor Ignacio Ramírez.¹¹⁰

Este nombramiento del profesor Rafael como jefe máximo de los planteles rurales no fue casual; seguramente sus méritos eran tan notables que se pensó en él como la persona idónea para ocupar el cargo.

Como Rafael Ramírez ya era jefe del departamento mencionado, tenía, por tal razón, intervención más amplia, directa y efectiva en la dirección de la enseñanza rural; tanto era así que el mismo sostuvo que sobre la carpeta de su escritorio tenía gran cantidad de peticiones provenientes de diversos lugares para que se establecieran muchos miles más de planteles escolares para el medio rural, y él se hizo el firme propósito de acceder, pese a que el presupuesto otorgado a la SEP no se lo permitiera. Ramírez sostuvo hablar con ese énfasis dado que, en diciembre de 1928, estaba en el puesto de Jefe de Escuelas Rurales, por tal motivo tenía una intervención más fuerte, como ya se mencionó, en la conducción de la educación para el medio rural.¹¹¹ Ya mencionamos parte de esto cuando hablamos de los Circuitos Rurales; lo retomamos debido a que la primera vez que lo expresamos no hicimos referencia a la intervención tan importante que el profesor Rafael tuvo al ser jefe de planteles rurales.

¹¹⁰ Moisés Sáenz, “Moisés Sáenz, Subsecretario de Educación Pública, comunicó a Ramírez su nombramiento como Jefe de Departamento `A´ de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, en sustitución de Ignacio Ramírez”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 1.2, legajo 2, foja 420.

¹¹¹ Rafael Ramírez, “El gran período constructivo...”, *op. cit.*, p. 199.

Una de las primeras acciones de nuestro personaje, ya en su investidura como nuevo jefe, fue implementar la campaña contra el alcoholismo, la cual fue comenzada a iniciativa del Presidente Emilio Portes Gil en 1929, quien propuso un programa de actividades que tenía como partes esenciales: 1) Que se organizaran comités contra el alcohol, integrados por mujeres, 2) Disminución de lugares para el vicio, 3) Educación gráfica, 4) Conferencias de tipo cultural, 5) Actividad deportiva, 6) Educación antialcohólica.

Por acuerdo presidencial, se fundó un comité, el Nacional de Lucha Contra el Alcoholismo, el cual también formuló un programa de actividades y marcó que medios eran más idóneos para realizar este programa, cuyas partes principales eran las siguientes: a) Adultos, b) Infantes en edad escolar que asistieran a las escuelas, c) infantes que concurrieran a los planteles de enseñanza.¹¹²

: El 17 de octubre de 1929, Rafael Ramírez giró una circular a los directores educativos federales estatales, en la que sugería varios lemas para ser escritos en mantas o cartelones y llevarlos a la manifestación del 20 de noviembre de 1929 que sería contra el alcoholismo. Aclaraba que podían mejorarlos e incluso programar un concurso escolar; también aconsejaba que los niños tuvieran un concurso de dibujos contra el alcoholismo; se elegirían los mejores y se exhibirían el día de la manifestación. Indicaba el profesor Rafael que los planteles escolares que tuvieran ya el comité antialcohólico tratarían de que éste participara activamente en el mitin, y que los planteles que aún no lo tuvieran comenzaran a organizarlo para que el Comité protestara el 20 de noviembre. También explicaba Ramírez que, aprovechando la materia de lengua nacional, los infantes compusieran una carta que sería una petición que podía entregarse el 20 de noviembre a sus familiares o a sus papás que ingirieran bebidas embriagantes; les pedirían que ya no lo hicieran, por su propio

beneficio, el bienestar de su hogar y el de la comunidad en general.¹¹³ También señalaba Rafael Ramírez que sería conveniente que todos los planteles escolares compusieran una promesa contra el alcoholismo, que la memorizaran y fuera pronunciada como una meta firme el día mencionado, como un número dentro del programa de la manifestación.¹¹⁴

El Jefe de Escuelas Rurales trató de cuidar todos los detalles; también en octubre de ese mismo año, el profesor Ramírez Castañeda envió una circular a los directores educativos federales estatales en la que les reiteraba la necesidad de que quedara muy bien organizada la manifestación contra el alcohol que se realizaría el 20 de noviembre de 1929. En la misma circular les pedía a estos directores que le enviaran, en el menor lapso posible, el programa de dicha manifestación con el fin de entregárselo al Presidente de la República, mediante el Secretario de Educación.¹¹⁵

La manifestación contra el alcohol se realizó en toda la nación al medio día; en ella participaron la totalidad de estudiantes de los planteles escolares federales, también de los oficiales de los gobiernos estatales y de los planteles escolares de los municipios así como de escuelas particulares. El desfile se realizó por las calles más importantes de los poblados; llevaban banderas, pancartas con frases antialcohólicas y dibujos al respecto. Posteriormente a la manifestación, se realizó una exposición, en sitios concurridos y visibles, de dibujos creados por infantes, con temas contra el alcohol.

¹¹² Aarón Sáenz, *op. cit.*, p. 15.

¹¹³ Sería interesante que en el presente se retomaran estas ideas, por un lado para ir forjando actitudes antialcohólicas en los infantes y por otro porque quizás tuvieran cierto impacto en los familiares alcohólicos o con tendencia al alcoholismo.

¹¹⁴ Rafael Ramírez, "Circular No. 54", *Memoria de 1930*, p. 33.

¹¹⁵ Rafael Ramírez, "Circular No. 59", *ibid.*, pp. 24 – 25, 32.

Viendo el éxito alcanzado, al comenzar 1930 se motivó a los académicos de los planteles escolares federales, a fin que no dieran como concluida la campaña, sino por el contrario, continuaran desarrollando la misma o mayor labor al respecto.¹¹⁶

El 10 de marzo de 1930, Ramírez envió una circular a los directores de educación federal en la que les comunicaba que el Secretario de Educación Pública estaba satisfecho por la labor antialcohólica realizada en 1929 y que había culminado con la manifestación de noviembre. Aclaraba que el Secretario quería que esta lucha se continuara en igual o en mayor intensidad en todos los planteles escolares del país, y el Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, por acuerdo del Secretario de Educación Pública, giraba las siguientes instrucciones que deberían ser rigurosamente acatadas:

1. Cualquier plantel escolar federal (rural, primario o de circuito) debía poseer un Comité Antialcohólico, éste debía ser trabajador y empeñoso en realizar el proyecto formulado y que ya se había difundido.
2. En todas las escuelas federales debía darse educación antialcohólica eficaz, debían designarse para ello dos o tres horas cada semana y aprovechar siempre, que se presentara la oportunidad en clase, los motivos que para ello se presentaran.
3. En cualquier festividad cívica, cultural o de cualquier tipo en que la sociedad se encontrara agrupada, siempre se debía presentar propaganda contra el alcoholismo.

¹¹⁶ Aarón Sáenz, *ibid.*, p. 15.

4. El 20 de noviembre de 1930 se realizaría otra manifestación antialcohólica al medio día y se expondrían dibujos acordes al tema que siguieran los lineamientos girados por el Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena para la manifestación del 20 de noviembre de 1929; los docentes debían realizar todo lo que estaba de su parte para que se obtuviera un mayor éxito que el del año anterior.

Ramírez recordó al Director Educativo Federal que el Secretario de Educación Pública pedía la mayor atención a este punto, por lo cual solicitaba a los directores educativos federales el mayor trabajo posible para que se realizara.¹¹⁷

De hecho, en 1929, en cualquier festividad comunal, fuera cívica, religiosa o social, el docente rural aprovechaba la situación, cuando era oportuno, subido en una silla o un cajón, y se dirigía a los lugareños, para hablarles contra el alcoholismo. Simultáneamente a lo anterior, los docentes rurales organizaban a la comunidad contra el alcohol. No existía población en el país, aunque fuera sumamente pequeña, que tuviera funcionando su plantel escolar rural y no hubiera un Comité Antialcohólico, formado por los más influyentes, honestos y distinguidos miembros del lugar. Amén de lo anterior, los docentes rurales se introducían hábilmente en las organizaciones restantes de mujeres y hombres, las cuales se habían creado en diferentes poblaciones para otros fines; de manera insinuante, extendían su plan de labores, agregándoles las acciones contra el alcohol.

El ideal había echado raíces, el movimiento se propagaba con apreciable energía. Existían lugares donde la totalidad de los lugareños pensaban tener la obligación de incorporarse en esta lucha antialcohólica; esto último lo afirmó un docente jalisciense.

Inclusive las autoridades que influían en los caseríos pequeños iban paulatinamente incorporándose a la labor contra el alcohol, luchando fuertemente contra la clandestina venta de este líquido, clausurando lugares donde vendían bebidas alcohólicas o, al menos, reglamentando el comercio de bebidas embriagantes. Sin embargo, faltaba por hacer mucho todavía, dado que las mismas autoridades tenían mucho interés en que la situación continuara como estaba, ya que la venta de bebida embriagante era fuente de considerables ingresos. No obstante, aunque era cierto que faltaba mucho por realizar, también lo era que los docentes rurales habían comenzado la labor. En 1929, al menos en una parte de Michoacán, donde los docentes rurales laboraban fervorosamente y tuvieron decisivo impacto, llegaron a acabar completamente con el comercio de alcohol. En ese lugar, las autoridades franca y sinceramente ingresaron a la labor antialcohólica. En una región de Puebla, el docente rural sostuvo que en su zona los sacerdotes empezaban desde el púlpito a apoyar la labor contra el alcohol, obteniendo resultados eficaces.¹¹⁸

En 1930, en muchas partes de la República Mexicana se habían alcanzado éxitos en este sentido, ya fuera logrando que se clausuraran expendios para bebidas embriagantes, gestionando ante las correspondientes autoridades la restricción en su venta o haciendo que estos expendios se alejaran de centros educativos, etc.¹¹⁹

Es obvio que los docentes rurales, al tener contacto con la población, ya se habían percatado del problema del alcoholismo en México, aún más, algunos habían realizado acciones en contra del vicio antes de que comenzara la campaña a nivel nacional;¹²⁰ sin embargo, la campaña contra el alcohol en todo el país fue iniciada a iniciativa del

¹¹⁷ Rafael Ramírez, “Circular No. 19”, *ibid.*, pp. 38 – 39.

¹¹⁸ Rafael Ramírez, “Curso de educación rural”, *Obras completas de Rafael Ramírez*, t. 3, pp. 108, 111 –113.

¹¹⁹ Aarón Sáenz, *op. cit.*, p. 16.

¹²⁰ Guillermo Ramírez Ramírez, “Mis experiencias en el estado de Oaxaca”, *Los maestros y la cultura...*, vol. 5, sureste, pp. 187 –189.

Presidente Emilio Portes Gil, en esta, se utilizaron recursos de convencimiento sin que fuera necesario tomar acciones drásticas, y realizando el programa de actividades propuesto por el Primer Magistrado.¹²¹

Recordemos que eran tiempos de inestabilidad política, y que la estancia de los presidentes era mínima y no siempre se prorrogaban los programas que tenía el anterior mandatario, de manera que el sucesor de Portes Gil no prosiguió con la campaña a nivel nacional,¹²² lo cual no significa que los docentes rurales dejaran de combatir el alcoholismo a su manera, con sus posibilidades y utilizando campañas, pero éstas últimas ya no venían a iniciativa de la presidencia del país; la lucha contra la ingestión de alcohol continuó durante todo el tiempo que Ramírez permaneció en la jefatura del Departamento de Escuelas Rurales y los docentes tuvieron el apoyo del profesor Rafael.¹²³ Por otro lado, en las memorias de la SEP no se menciona el hecho de que, si la comunidad era menesterosa y por tanto resultaba muy difícil conseguir agua para beber, esto podía incidir fuertemente en que se acostumbraran a tomar pulque en lugar del vital líquido;¹²⁴ con todo, fue loable la campaña antialcohólica y en ésta Rafael Ramírez Castañeda puso especial empeño.

Otro aspecto de la labor del profesor Ramírez fue el referente a las Escuelas Artículo 123. Analicemos lo que ocurrió: en el lapso de 1931 a 1934, se hicieron eficaces los planteles escolares denominados Artículo 123. Eran planteles que las instituciones mineras, agrícolas, industriales y de cualquier tipo de trabajo tenían obligación de fundar y

¹²¹ Aarón Sáenz, *op. cit.*, p. 15.

¹²² José Manuel Puig Casauranc, “Departamento de Escuelas Rurales...”, *Memoria de 1931*, pp. 1 – 36.

¹²³ Eduardo Vasconcelos, “Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea”, *Memoria de 1934*, p. 33.

¹²⁴ *Memoria de 1929*, pp. 397 – 524; *Memoria de 1930*, pp. 1 – 122; *Memoria de 1931*, pp. 1 – 36; *Memoria de 1932*, pp. 1 – 110; *Memoria de 1933*, pp. 1 – 38; *Memoria de 1934*, pp. 1 – 38.

mantener; dichas escuelas estaban destinadas a hijos de trabajadores. Debido a que las negociaciones en su mayoría estaban en el campo, estos planteles escolares eran rurales.¹²⁵

En tiempos del Presidente Emilio Portes Gil, el profesor Septimio Pérez Palacios era Director Federal de Educación en Chiapas y, acatando un acuerdo del Secretario de Educación, don Ezequiel Padilla y con el apoyo del gobernador, maestros e inspectores de zona lograron que se fundaran 143 planteles escolares de este tipo. Las Escuelas Artículo 123, al igual que todas las otras, tenían como principal objetivo la labor social: conocer qué tipo de contrato escrito o verbal tenían los empleados con los dueños de las fincas, cuánto ganaban, qué clase de atención médica tenían, y qué otras prestaciones se les otorgaban o no se les proporcionaban. Los docentes de estos planteles escolares fueron, en una gran mayoría, auténticas bombas de tiempo, ya que provocaron un permanente conflicto con las personas acostumbradas a explotar mas que nada a los indios como empleados. Fue una auténtica lucha, y en ésta, tuvieron en el profesor Rafael Ramírez al mejor padrino ante el secretario de Educación Pública, quien residía en la capital del país, cerca de la casa de los Brown, los cuales poseían muchas fincas y tenían bajo su autoridad a otros finqueros. El profesor Septimio Pérez fue tildado de bolchevique por parte de los Brown ante el secretario de Educación, y el maestro citado, la primera vez que necesitó al profesor Rafael Ramírez Castañeda, lo llamó. Éste último realizó una buena defensa de Septimio Pérez Palacios y además le llamó la atención a la Oficina Jurídica que tenía la SEP, ya que se había apelado a ésta, pero no contestaba. Esta labor - realizada debido a que se abrieron estos planteles escolares y que también influyó en los planteles escolares superiores - hizo que Chiapas pudiera entrar a una fase auténticamente revolucionaria. La Dirección Federal

¹²⁵ Rafael Ramírez, “La lucha por la tierra y la dignificación del trabajo humano”, *Obras completas de Rafael...*, t. VIII, *op. cit.*, pp. 235, 243.

de Educación llegó a ser la más importante agencia; a ella acudían sociedades de padres de familia, comités de educación y también representantes campesinos y obreros de todo el estado, incluyendo representantes indígenas, los cuales eran los gobernadores del oeste, este, norte y sur de la zona Chamula; en esta región había principalmente indígenas zoquets, tzotziles, lacandonos, tzeltales, mamis, y tojolabales.¹²⁶

A nivel nacional, los docentes de las Escuelas Artículo 123 realizaban en el vecindario alguna labor social, como acciones para beneficiar la salud, o bien, lucha contra el alcoholismo.

Los docentes organizaban y se solidarizaban con los trabajadores, los capacitaban para luchar socialmente, los orientaban y mantenían en sus labores sindicales, especialmente en sus huelgas. En esta forma, trabajadores de negocios petroleros, mineros e industriales, superaron su nivel de trabajo higiénico, disminución de horas de trabajo, incremento en sus sueldos, etc.

Los trabajadores, al percatarse que el docente se había solidarizado con ellos, lo defendían de injusticia o arbitrariedad que se le pretendiera realizar.

Anteriormente, los dueños de negocios escogían al docente, obviamente elegían a quien estuviera más dispuesto para solidarizarse con las empresas. No obstante, al percatarse los obreros de esta situación, comenzaron a luchar para que el gobierno, a través de la SEP, escogiera a los maestros.

En 1931 ya se seleccionaban de esta forma, y la SEP seleccionaba docentes que habían descollado en su labor de lucha social, que tenían capacidad para asumir honestamente,

¹²⁶ Septimio Pérez Palacios, “Mi labor en el sector...”, *op. cit.*, pp.79 – 80.

como líderes, la jefatura social de grupos laborales que proporcionaran vida y actividad al negocio.

En cuanto a los negocios agrícolas, todos los cuales estaban organizados según el tipo viejo de la hacienda, aquí, los docentes organizaban en sociedades agrarias a campesinos, iban, paulatinamente, haciendo que éstos obtuvieran una vida humana dignificada y una porción de tierra.

Rafael Ramírez sostuvo observó en el interior del país, en una hacienda, a acasillados trabajadores hacer rondas a objeto de cuidar al docente mientras dormía, dándole protección contra un posible atentado maquinado por el dueño. Probablemente algún docente de los misteriosamente asesinados durante la lucha porque fuera la tierra del que la laboraba, había sido muerto por inspiración de los patrones.

Los docentes de planteles escolares Artículo 123 que estaban en las haciendas, lograban que los trabajadores tuvieran el salario mínimo, las horas de trabajo eran de ocho como máximo, que no explotaran infantes y féminas, supresión de tiendas de raya así como absolución de deudas de los peones, etc.

En suma, el plantel escolar laboraba en pro del estricto cumplimiento de la llamada Ley del Trabajo. Al mismo tiempo que trabajaba en pro de lo anterior, exploraba la hacienda, la medía, realizaba planos, hacía el censo del personal laborante, al cual organizaba en sociedad agraria e instruía con el fin de pedir que la hacienda se fraccionara y cada trabajador obtuviera una parcela en el correspondiente ejido. Eran muchísimas las haciendas que habían sido divididas debido a la participación e iniciativa de estos docentes. Eran hazañas, calladamente efectuadas por docentes y escuelas de este tipo.¹²⁷

¹²⁷ Rafael Ramírez, “La lucha por la tierra y la dignificación del trabajo...”, *op. cit.*, pp. 237 – 239, 241.

Es de justicia mencionar aquí la participación que tuvo el Secretario de Educación: como ya señalamos, frecuentemente no se cumplía el mandato de la constitución debido a manejos inescrupulosos o a indiferencia. Debido a esto, se reformó la ley con el fin de que los Estados ya no gozaran de la facultad para reglamentar el artículo 123, ni para vigilar su cumplimiento.

Lo anterior venía a resultar en que la SEP tendría tanto la jurisdicción sobre estos planteles escolares, como la obligación y el derecho de hacer que los patrones las fundaran y mantuvieran, ya que de lo contrario serían embargados o multados.

Narciso Bassols, posteriormente a la introducción de la reforma mencionada en la llamada Ley del Trabajo (la cual se había promulgado en el periodo presidencial de Pascual Ortiz Rubio), inició la labor para ejercer la mayor presión hacia los recalcitrantes patrones, logrando, a costa de fuertes sacrificios para los campesinos enrolados en esta clase de escuelas y para los docentes, consolidar y robustecer el aparato conocido como Escuela del Artículo 123 Constitucional.¹²⁸

Aunque no fue del profesor Rafael la iniciativa de las Escuelas Artículo 123, sí contribuyó con su trabajo al funcionamiento de las mismas. Es diferente la forma en que supuestamente trabajarían las escuelas rurales del siglo XIX, que son antecedente de las escuelas de la época de Ramírez en cuanto a que estas últimas laboraban principalmente con adultos y en cuanto al beneficio social que aportaban a los trabajadores.

El siguiente punto que trataremos será el referente a que Ramírez personalmente inspeccionaba las escuelas rurales, ¿Existen datos al respecto? ¿Qué es lo que dicen? Comencemos con el análisis:

¹²⁸ Isidro Castillo, “Capítulo XVI. La reforma educativa de...”, *op. cit.*, pp. 353 – 354.

En 1931, tanto el Subsecretario de Educación Pública, Dr. Alejandro Cerisola, como el Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, Rafael Ramírez Castañeda, realizaron un extenso recorrido por el Estado de Guerrero, visitando sus planteles escolares federales, con el objetivo de percibir en forma directa, los avances en las primarias y proporcionar las instrucciones que se requerían, y también para otorgar estímulo a los docentes para que prosiguieran su labor.

A principios de junio de ese año, ambos funcionarios acudieron al plantel escolar federal tipo, y al plantel escolar normal rural de Tixtla, y realizaron la inauguración de las escuelas rurales de Coaquimixco, El Limón y Lodo Grande, así como la inauguración de teatros al aire libre de Lodo Grande, El Limón y La Estacada. Asistieron a una fiesta deportiva en Chilapa, que les fue ofrecida por la federación de obreros que se encontraba junto al plantel escolar primario federal de dicha ciudad; esta agrupación también se encontraba anexa al equipo para hacer deportes, del plantel escolar industrial federal. Ambos funcionarios aprovecharon para inaugurar los planteles escolares de Tlanextlahuaca, Conetzinco, Ayahualulco y Tlalnepatla, así como del teatro de Petaquillas, que era al aire libre. Los dos funcionarios retornaron positivamente impresionados de la labor efectuada por los docentes así como de la buena disposición con la que laboraban y de su esfuerzo porque los planteles bajo su cuidado progresaran.¹²⁹

También en 1931, el Departamento de Escuelas Rurales, dirigido por Ramírez, procuró coordinar la labor en las grandes áreas en que se dividió el país para inspeccionar, con el fin de que el esfuerzo se unificara.

En 1932, el Secretario de Educación, Narciso Bassols, junto con Rafael Ramírez; realizaron varios viajes de supervisión a los estados de Morelos, Guanajuato, Oaxaca,

Aguascalientes, Puebla y Guerrero. Dichas giras eran un estímulo para el interés de las comunidades por sus planteles escolares. También se sugirieron a los docentes formas para que su desempeño fuera superior. Amén de lo anterior, se proporcionó, casi siempre, a los lugares donde llegaron considerable apoyo de tipo material. Otra ventaja fue que el secretario Bassols se pudo formar una idea muy precisa acerca de la situación educativa rural, y también se pudo formar, con la información obtenida, una idea sobre la enseñanza rural, en la que se subrayaba en forma especial lo necesario para que dicha escuela tuviera mayor impacto que hasta ese momento en la enseñanza en el aspecto económico campesino, ya que la totalidad de las satisfacciones de las sociedades rurales estaba, según Bassols, en poseer más posibilidades económicas y esto únicamente podía realizarse con una empeñosa enseñanza que fuera utilitaria y práctica. Tanto Bassols como Ramírez realizaron en 1932 diversos recorridos por Hidalgo y el Estado de México, inaugurando anexos escolares, mejoras de tipo material, construcciones escolares, etc.

También en este año de 1932, la tercera zona del país en que se dividió la República Mexicana para inspeccionar realizó una junta de directores educativos en el lapso del dos al siete de mayo, en Celaya. En dicha junta se analizó la problemática de la coordinación de la labor, así como de supervisión escolar y de dirección superior. Uno de esos días, Ramírez estuvo en la junta y participó en el análisis de la problemática. El profesor Aureliano Esquivel, Inspector General, planeó y realizó otra junta, en Guanajuato, a la cual citó a la totalidad de inspectores instructores del área general de inspección. La junta se realizó a partir del 22 y duró hasta el 27 de agosto de 1932. Se analizó la problemática de la coordinación educativa y de la supervisión de las escuelas. En esta reunión también participaron algunos inspectores pertenecientes a los gobiernos locales, debido a que

¹²⁹ José Manuel Puig, "Departamento de Escuelas Rurales...", *Memoria de 1931, op. cit.*, p. 30.

tuvieron gran interés por la problemática que se analizaría. Rafael Ramírez impartió la conferencia titulada La supervisión como institución creadora. Desafortunadamente, a Memoria no menciona el contenido de la conferencia de Ramírez ni de su participación en el análisis de la problemática de la coordinación de la labor de inspección ni de la supervisión escolar y de dirección superior.

En el área noreste, el profesor Rafael Jiménez, Inspector General, realizó una junta del 14 al 20 del mes de agosto, a la cual acudieron los directores educativos federales así como los inspectores instructores del área. En esta junta se analizó la problemática de control, enseñanza, supervisión y organización. En el área sureste, dirigida por el maestro Ximello, los inspectores instructores y los directores educativos federales de esta zona tuvieron una junta en la que se analizó una problemática similar a la mencionada en líneas anteriores; además, como ocurrió otras veces, la totalidad de delegados rindieron un informe documentado y amplio sobre la situación en que estaban las redes escolares bajo su supervisión.¹³⁰

De septiembre de 1932, hasta agosto de 1933, el profesor Rafael Ramírez acompañó en sus viajes a Bassols, quien visitó varias partes de la nación con objeto de percatarse directamente del funcionamiento de las escuelas bajo su mando. Dichas giras fueron una continuación de las que se comenzaron a realizar en 1932 y, por todos estos viajes, visitaron casi la totalidad de rincones de México.¹³¹

Existe un testimonio del profesor Isidro Castillo, quien narra que se encontraba realizando un Instituto de Maestros en Jacala, Hidalgo, cuando recibió la inesperada llegada del licenciado Bassols.

¹³⁰ Narciso Bassols, "Departamento de Enseñanza Rural y Primaria...", *Memoria de 1932, op. cit.*, pp. 16 – 21.

¹³¹ Narciso Bassols, "Departamento de Enseñanza Rural y Primaria...", *Memoria de 1933, op. cit.*, p. 33.

Jacala era un poblado pequeño, asentado en un valle estrecho, circundado por profundos barrancos y montes altos que durante mucho tiempo lo mantuvieron aislado de pueblos aledaños y solamente se tenía para ir de Actopan a Jacala, una brecha, la cual pocos viajeros se atrevían a recorrer en automóvil.

Sus habitantes eran de espíritu emancipado y fuerte y tenían la característica de conservar viva la tradición juarista, esto es, por ese sitio había pasado don Benito Juárez en alguna de sus travesías rumbo al norte de México.

Al día siguiente, después de presenciar los trabajos matutinos de la Misión dirigida por Isidro Castillo, los funcionarios de la SEP emprendieron el regreso. A Castillo y colaboradores les dio la impresión de que Bassols había logrado una idea exacta y completa de su labor, no obstante lo breve de su estancia. Sin embargo, sostiene Isidro Castillo que esa visita no los dejó con mayor entusiasmo, ni más seguros, ni más orientados.¹³²

Ramírez y demás funcionarios no se conformaron con la información que les llegaba a su oficina; acudían al lugar de los hechos para percatarse directamente de lo que ocurría y también para proporcionar orientación y estímulo a los maestros rurales. Durante el lapso en que el profesor Rafael fue Jefe de Escuelas Rurales, de todos los funcionarios de la SEP fue quien más realizó estas giras. Según vimos en el testimonio correspondiente, no siempre dichos viajes dejaban más motivados y orientados a los maestros, lo cual no implica que al acudir a esos apartados rincones del país no se haya realizado un considerable esfuerzo; además de que en otras ocasiones sí proporcionaran aliento, asesoría y materiales. Podemos imaginar al profesor Rafael, ya acostumbrado a la vida citadina, con cuarenta y tantos años de edad, yendo a inhóspitos lugares del México rural de la década de 1930.

Pasemos ahora a otro punto de la labor de nuestro personaje al frente del Departamento de Escuelas Rurales: el Teatro al aire libre. Cuando el licenciado Ezequiel Padilla tomó posesión como Secretario de Educación Pública, estableció que la totalidad de planteles escolares rurales tuvieran teatro del tipo al aire libre, en los cuales se dramatizaran papeles de costumbres genuinamente mexicanas y que tuvieran un desenlace optimista, que además contuvieran orientación a transformar, en forma positiva, la forma de ser de los campesinos.¹³³

En 1930 Ramírez sostuvo que, debido a que la SEP consideraba a la expresión dramática como de gran valor educativo, dicha Secretaría había ordenado que, a partir de 1929, la totalidad de planteles escolares rurales construyeran su teatro al aire libre,¹³⁴ sitio en el cual se pudieran representar obras de tendencia social que tuvieran un final optimista, y donde también se realizaran fiestas culturales, reuniones sociales y festivales deportivos frecuentes que tuvieran como finalidad educar y proporcionar entretenimiento a la población.

En 1930, gran cantidad de planteles escolares poseían su teatro; lo habían edificado como si fuera estadio, en un terreno plano y amplio, alrededor del cual estaban las graderías, en muchos casos naturales, utilizando los accidentes que ya existían, o bien artificiales, edificados con rústicos materiales. El escenario, que podía ser fácilmente desmontable o fijo, servía para las escenificaciones. Ramírez sostuvo que tenía por decorado el cielo, ya fuera con estrellas o azul, así como la misma naturaleza. Y sin duda poseía por público a

¹³² Isidro Castillo, “Capítulo XVI. La reforma educativa de...”, *op. cit.*, pp. 346 – 347.

¹³³ En julio de 1929, el 50% de los planteles escolares dependientes del departamento tenían este teatro y en las demás escuelas estaba construyéndose. Ezequiel Padilla, *op. cit.*, p. 403.

¹³⁴ Rafael Ramírez, “El cuento y la dramatización”, en *Obras completas de Rafael Ramírez*, t. I, Jalapa, Gobierno de Veracruz, 1966, pp. 377, 354. Hasta diciembre del año de 1932, el número de planteles escolares dependientes del Departamento que poseían teatro del tipo al aire libre era de 3,273. Narciso Bassols, “Departamento de Enseñanza Rural y Primaria...”, *Memoria de 1933*, *op. cit.*, p. 21.

los lugareños de la totalidad del vecindario. En estos teatros se representaban obras que los docentes ideaban. Se procuraban recreaciones sanas para las comunidades. Dichos teatros eran hermosos y bellos, aunque modestos y sencillos.

Para Ramírez, la expresión dramática era uno de los asuntos que a los docentes importaba conocer cabal y completamente, ya que era rica fuente para las labores escolares. Ramírez narró un ejemplo de cómo un extranjero admiró esta labor; expresó que cuando el Dr. Pittman (originario de Estados Unidos, experto en educación rural, distinguido docente de Michigan), vino a México, se conmovió al ver una obra sobre alcoholismo en un teatro al aire libre.

Mediante dramatizaciones luchaban los docentes rurales contra el alcoholismo y también servían para otras campañas: problema ejidal, cooperativismo, problemas de los sindicatos, etc. Fueron obras de fuerte contenido social, tomadas por los docentes rurales de la propia comunidad en donde se encontraban laborando, las cuales tenían un desenlace optimista. Sostuvo Ramírez que la dramatización también ayudaba al aprendizaje de la lectura, al proporcionarle sentimientos a las letras muertas y que, mediante la dramatización, se podían representar obras de contenido académico (sin olvidar que el propósito principal de la dramatización era entretener), a fin de que se hiciera más amena la clase, fuera más atractiva y se comprendiera mejor. Ramírez aconsejó a los docentes rurales que escribieran obras teatrales de contenido social con desenlace optimista.¹³⁵

Una vez más, aunque la paternidad de la idea de los teatros al aire libre no fue del profesor Rafael, sí estuvo de acuerdo con ella y la apoyó.

No podemos pasar por alto el análisis de la participación de Ramírez en la labor social de la Escuela Rural; en su estudio obviamente repetiremos algunas de las acciones ya

mencionadas (como la lucha contra el alcoholismo), sin embargo también mencionaremos otros aspectos de la labor social que no habíamos mencionado: el 31 de enero de 1930, el maestro Rafael Ramírez giró una circular a los directores de educación federal en la que exhortaba a que consagraran su interés en las labores que el Secretario de Educación Pública quería que se fomentaran en todos los planteles escolares federales del país, a fin de que la labor educativa trazada en cuanto a superación social siguiera marchando hacia arriba hasta lograr su objetivo. Estas labores eran:

Respecto a los docentes:

- 5) la campaña contra el alcoholismo. Les recordaba que todas las escuelas debían tener por fuerza su Comité Antialcohólico que coordinaría y dirigiría la campaña.
- 6) La campaña pro higiene y sanitaria. Indicando que no debería limitarse a estudiantes y escuela, sino también abarcar a la comunidad entera, combatiendo todo lo que fuera en contra de la higiene y la salud; por ejemplo: basura, epidemias. Por lo anterior, se trataría de que todas las personas e instituciones, tanto regionales como locales, que pudieran apoyarla lo hicieran.
- 7) Protección para los niños. Para esto, indicaba que no era suficiente que se crearan comités que laboraran en pro de los infantes con programas específicos, sino, además, se debían desarrollar labores que realmente tendieran a superar la situación de salud y vida de los infantes, preferentemente

¹³⁵ Rafael Ramírez, “El cuento y la...”, *op. cit.*, pp. 313, 354 – 355, 377.

de niños con necesidades, a través de conferencias y pláticas a los padres y madres de familia; también, en caso de ser factible, se les deberían brindar juegos, alimentos adecuados, servicio médico y todo lo que les ayudara en su desenvolvimiento físico.

- 8) Deportes. Éstos deberían fomentarse tanto entre alumnos como entre vecinos, ya que era uno de los medios para que el docente luchara contra el alcoholismo; para esto, se trataría que tuvieran un campo para hacer deporte y alentar a vecinos y a estudiantes estableciendo competencias entre equipos o entre pueblos, también festivales, etc. Para complementar lo anterior, se fundarían grupos de exploradores en planteles escolares rurales y urbanos, siguiendo los lineamientos del folleto titulado: Las Tribus de Exploradores.¹³⁶
- 9) Aprovecharían los recursos naturales; debido a que la escuela debía procurar y fomentar el mejoramiento de las comunidades, había que enseñar a éstas cómo aprovechar sus recursos a través del mejoramiento y la intensificación de las formas para cultivar, a través de que las materias primas se industrializaran, etc.
- 10) Caminos. Aclaraba que muchos docentes no tenían presentes las medidas dictadas en cuanto a este punto, por

lo cual había que señalarles que debían prestar la atención debida a este respecto, tratando de mejorar y conservar los ya existentes y promoviendo la creación de nuevos, por los cuales las comunidades pudieran tener comunicación. También mencionaba Ramírez que los logros alcanzados a este respecto debían celebrarse o inaugurarse el día denominado: de buenos caminos, que era el seis de octubre; y agregaba que, para complementar lo anterior, había que apoyar que se establecieran líneas para teléfonos y correos escolares.

11) Teatros al aire libre. Al Secretario de Educación Pública, desde que comenzó en su puesto, le interesaba que todas las escuelas tuvieran un teatro que fuera del tipo al aire libre, el cual sería un anexo de la escuela y se utilizaría para dramatizar comedias de final optimista, y tendría como finalidad la buena orientación del carácter de la comunidad y de suavizar sus hábitos. Aclaraba don Rafael que tenían como meta, para el fin de 1929, que todas las escuelas tuvieran este anexo, lo cual no se pudo realizar, por lo que había necesidad de exhortar a los docentes para que edificaran dicho teatro lo más rápidamente posible.

¹³⁶ No fue posible conseguir el folleto.

En cuanto a los inspectores:

1. Edificios. Sostuvo Ramírez que una de las más importantes labores de los inspectores era la referente a que trataran de que todos los planteles escolares tuvieran una construcción propia; esto se haría conforme lo permitieran los recursos económicos del lugar, considerando que siempre la escuela debería tener la mejor construcción de la región, con luz y aire suficiente y con un aspecto que atrajera a los niños hacia el plantel escolar.
2. Anexos. Era indispensable que el plantel escolar tuviera campos para cultivar y anexos, ya que aquí estarían, básicamente, las razones para enseñar las diferentes materias, las cuales debían estar orientadas al mejoramiento social y económico del poblado.
3. Habitaciones para el docente. Los inspectores procurarían que cada plantel escolar tuviera un anexo que sería un departamento en donde viviría el docente; dicho anexo estaría arreglado en la mejor forma posible. El fin de esta habitación sería que los docentes arraigaran debidamente, ya que solamente así la escuela estaría atendida en forma adecuada.
4. La casa del campesino. Ordenaba Rafael Ramírez que se siguieran los lineamientos establecidos en el folleto titulado: La casa del campesino; acorde con el cual los inspectores harían que en donde hubiera un plantel escolar también hubiera una casa cuya función principal sería ser modelo o aliciente para los campesinos, con el fin de que edificaran su propio hogar.

Rafael Ramírez pidió a los directores de educación federal que giraran las órdenes tanto a inspectores como a docentes para que realizaran lo ya mencionado y que los directores

citados, en los informes que por regla tenían que enviar, comunicaran todo lo que se fuera logrando al respecto.¹³⁷

En julio de 1932, Rafael Ramírez ya había dictado extensas instrucciones a fin de que se organizaran y dirigieran las campañas de protección y reforestación de bosques, contra el alcohol, protección para aves de tipo silvestre, higiene, etc., y había proporcionado sugerencias para la campaña para proteger a los infantes.¹³⁸

Las disposiciones de Ramírez se efectuaron,¹³⁹ pero fueron una continuación de algo que ya se venía haciendo antes de que él profesor Rafael fuera el Jefe de Escuelas Rurales¹⁴⁰ y antes de que las dictara.¹⁴¹ De manera que la contribución de Ramírez consistió en estar de acuerdo y respaldar la labor ya iniciada.

En diversas ocasiones hemos señalado que el personaje que estamos analizando no tuvo la paternidad de tal o cual idea, sino que su contribución fue apoyarla; sin embargo, debemos considerar que durante el lapso en que fue Jefe de Escuelas Rurales hubo gran inestabilidad política y ninguno de los grandes propulsores de la educación campestre permaneció en su puesto tanto tiempo como Ramírez ¿A qué nos referimos? para contestar esta pregunta es conveniente analizar lo que ocurrió.

Durante la presidencia de Emilio Portes Gil, la SEP tuvo como ministro al licenciado Ezequiel Padilla; cuatro secretarios de educación ocuparon el puesto a lo largo de la presidencia del ingeniero Pascual Ortiz Rubio, a saber: Aarón Sáenz, Carlos Trejo y Lerdo

¹³⁷ Rafael Ramírez, “Circular No. 8”, *Memoria de 1930, op. cit.*, pp. 21 –24.

¹³⁸ Narciso Bassols, “Departamento de Enseñanza Rural y Primaria...”, *Memoria de 1932, op. cit.*, pp. 21 – 22.

¹³⁹ Cfr. Narciso Bassols, “Departamento de Enseñanza Rural y Primaria...”, *Memoria de 1933, op. cit.*, pp. 21 –22; Eduardo Vasconcelos, “Departamento de Enseñanza Rural y Primaria...”, *Memoria de 1934, op. cit.*, p.33.

¹⁴⁰ Cfr. *El Universal*, 8 de marzo de 1928; *ibid.*, 6 de abril de 1928.

¹⁴¹ Cfr. Aarón Sáenz, *op. cit.*, pp. 14-15, 44 –47; Ezequiel Padilla, *op. cit.*, pp. 403 – 404.

de Tejada, Alejandro Cerisola y Narciso Bassols a fines del período. El licenciado Bassols continuó como Secretario de Educación en el tiempo del régimen de Abelardo L. Rodríguez. No obstante el estado de cosas que imperaba en el país y pese a las remociones constantes de los ministros de la SEP, la labor educativa fue capaz de continuar su avance, debido a los tremendos esfuerzos de los docentes del medio rural, al arraigo logrado en las comunidades campesinas y al empuje que traía de atrás. En estos tiempos difíciles, el profesor Rafael Ramírez, quien permaneció en su puesto durante las administraciones mencionadas, tuvo una función importante, decisiva.¹⁴² De hecho, nuestro personaje, en los últimos meses de El Maximato, fue la única autoridad fuerte que impulsaba la educación rural; Sáenz y Bassols ya no se encontraban; debemos resaltar este dato si queremos aquilatar su aportación en su justo valor.

También para valorar adecuadamente la labor de la escuela rural es conveniente considerar las críticas a ella, ya que la educación campestre mexicana, durante el lapso en que fue dirigida por Ramírez, recibió críticas tanto positivas como negativas de sus contemporáneos. Comencemos con las críticas positivas; recibió varios elogios: Ezequiel Padilla sostuvo que el desenvolvimiento que había tenido la educación para el medio rural hasta ese momento, así como las particularidades que se habían establecido en la mayoría de los planteles escolares rurales, había llamado fuertemente la atención de extranjeros y nacionales.¹⁴³ De hecho, la escuela rural nacional estaba siendo estudiada, observada y estaba sirviendo como modelo en varias naciones, incluyendo Estados Unidos. El profesor Rafael Ramírez Castañeda sostuvo que la escuela rural mexicana poseía características

¹⁴² El otro profesor que tuvo una función importante y decisiva durante este lapso fue Moisés Sáenz. Isidro Castillo, “Capítulo XV. Consolidación de la educación mexicana”, *México y su revolución...*, *op. cit.*, p. 337. Sin embargo, recordemos que Moisés Sáenz Garza tuvo problemas con Bassols y dejó la SEP, mientras que Ramírez permaneció en el cargo.

¹⁴³ Ezequiel Padilla, *op. cit.*, p. 407.

propias, así como diferentes modalidades de la educación rural de otras naciones, que había motivado un profundo interés fuera de nuestras fronteras y que los más sobresalientes docentes y pensadores habían manifestado su parecer acerca de ella, reconociendo que tenía un papel importante en la educación.

Sostuvo el profesor Rafael que, además de lo expresado por los pedagogos estadounidenses importantes: Pitman y Dewey, quienes colocaron al movimiento educativo mexicano en primer lugar con respecto a todo el mundo, debido a su espíritu, el cual alentaba en planteles escolares rurales; también se sumaban otras opiniones, las cuales provenían de autoridades científicas, sin embargo Ramírez solamente se refirió a textos publicados en Perú y Chile, dado que significaban una expansión importante de la meta escolar mexicana dirigida a rumbos propios; de igual manera, afirmó que, si ciertas características de la escuela rural mexicana se podían aprovechar fuera de nuestro país, sin lugar a dudas sería en naciones que tuvieran nuestra misma raza.

En Santiago de Chile, don A. Méndez Bravo había publicado en 1930 el texto llamado: *La escuela rural mexicana. Lo que México espera de sus maestros*;¹⁴⁴ el autor expresaba la gran simpatía que le había inspirado la escuela rural mexicana debido a sus tendencias nacionalistas y su filosofía socializadora; de igual manera, afirmaba que sintió admiración y respeto hacia las personas que la concibieron y que se encontraban realizándola. Méndez Bravo acudió al plantel escolar normal que se encontraba en Morelos, en Oaxtepec; detenidamente visitó talleres y clases, campos para cultivar y obras sociales. Afirmó haber

¹⁴⁴ *Excélsior*, 7 de enero de 1930. El antecedente de este libro fue la obra: A. Méndez Bravo, *La Escuela Rural Mejicana* (sic), Santiago de Chile, imprenta Lagunas, 1929, 180 pp. En este libro, desde el principio comienza a halagar a México con una frase expresada por Dewey y que Méndez plasmó en su carátula interna: “No conozco en el mundo movimiento educacional que presente mayor espíritu de unión íntima entre las actividades escolares y las de la comunidad, que el que se ve ahora en Méjico” (sic). El ministro de educación comisionó a Bravo para estudiar la educación mexicana, A. Méndez Bravo, “Oficio al Ministerio de Educación Pública”, *ibid.*, p. 25.

platicado con vecinos, estudiantes y maestros, percatándose de que la totalidad de lo que el director les había dicho era cierto, y él se dijo a sí mismo que no creía en milagros. No obstante, al igual que otras ocasiones, esta vez se había convencido de que había acciones humanas e ideas milagrosas. Su texto fue publicado para que sirviera de sugerencia o inspiración a los docentes de Chile en ciertos aspectos de técnica educativa que se utilizaría en ese país en su ambiente rural.

También expresó Ramírez que el señor Vivar, en Perú, publicó otro libro, titulado: *La escuela rural*, texto que emitía un juicio acerca de la escuela rural mexicana; también proporcionaba ciertas sugerencias para docentes del Perú, dado que existían similitudes de la situación social de los poblados pequeños peruanos con los mexicanos. Según el profesor Ramírez, Perú era una de las naciones hermanas que tenía mayores similitudes con la nación mexicana y ahí podría adaptarse mejor nuestra educación en los puntos correspondientes. En opinión del profesor Rafael, dichos textos comprobaban que la escuela rural mexicana, hecha por la revolución, se encontraba esparciendo a otras regiones humanas su verdad; se encontraba ya adueñándose de espíritus directores y ganando el convencimiento de docentes de naciones lejanas, en las que se podría sacar provecho de experiencias que tenían nuestros docentes rurales modestos que realizaban una brillante y gigantesca tarea para los destinos del país y la civilización.¹⁴⁵

El 16 de marzo de 1931, se preparaba para venir a México el rector de la Universidad de Washington: Cloyd Heck Marvin, quien ese día realizó un elogio caluroso para México; se refirió especialmente a su avance notorio y su amplio desenvolvimiento cultural; expresó que México estaba contribuyendo notoriamente a la enseñanza del universo rural a través de la fundación de un tipo de educación campestre novedosa y de la puesta en práctica de

su programa para la enseñanza; también reconoció que con interés había estado observando el desenvolvimiento de las redes educacionales en nuestro país.¹⁴⁶

Pittman escribió un artículo en el periódico de la Asociación de Educación Nacional, que se publicó en mayo de 1931 (este periódico era mensual); en lo escrito, mucho elogió la red de planteles escolares rurales mexicanos. Afirmó que México poseía una problemática educacional de enormes dimensiones y el que intentara solucionarlo directamente con buena intención y energía le había merecido la unánime felicitación de las personas instruidas de todas partes.¹⁴⁷

De regreso de su recorrido por los planteles escolares rurales de Jalisco, Morelos, Tlaxcala, Oaxaca, Puebla, Howard O. Welty, director de un plantel escolar que se encontraba en Oakland, Estados Unidos, había llegado a México especialmente para realizar investigaciones acerca de la educación rural. Welty quedó muy bien impresionado por la escuela rural mexicana y ratificó un punto de vista que antes había expresado: que los procedimientos de la educación rural nacional eran más avanzados en comparación con los utilizados en Estados Unidos, y que sus logros eran indiscutiblemente más eficientes; también aseguró que sus métodos eran superiores a los utilizados por cualquier otra nación de nuestro continente, y que en México se alcanzaba una auténtica asimilación del indígena a la moderna cultura.¹⁴⁸

Narciso Bassols afirmó que la Escuela Rural Mexicana tenía la profunda simpatía de personas extranjeras, quizás por el avance que lograba en los grupos étnicos atrasados en lo relativo a superación intelectual y material, haciendo que éstos adquirieran niveles

¹⁴⁵ *Excélsior*, 7 de enero de 1930.

¹⁴⁶ “México contribuye a la educación mundial de manera apreciable”, *Excélsior*, 16 de marzo de 1931.

¹⁴⁷ “Nuestras escuelas rurales son muy encomiadas”, *La Prensa*, 5 de mayo de 1931. “Alto elogio de las escuelas rurales de México”, *El Universal*, 5 de mayo de 1931. “Elogios a las escuelas mexicanas”, *El Nacional Revolucionario*, 5 de mayo de 1931.

superiores de cultura, para que, junto con los otros grupos del país, participaran en el progreso de México.¹⁴⁹ Nótese como Bassols consideraba a la cultura que enseñaban los docentes como superior a la que poseían los grupos de los lugares a donde llegaba el maestro rural, y que enfatizaba que todos contribuirían para el progreso del país. Obviamente, su ideología estaba acorde con la del grupo en el poder.

En Estados Unidos, la Cámara Mexicana de Comercio tenía un boletín oficial que llegaba no únicamente a los neoyorkinos (que era el lugar donde se encontraban sus oficinas), sino a la totalidad de E. U., y en febrero de 1934 editó un artículo interesante acerca de la vida mexicana de la época; su tema fue la obra educativa realizada por el gobierno mexicano mediante las secretarías de Educación y de Agricultura, a través ejércitos de docentes rurales, obra que desenvolvía entre los grupos campesinos nacionales, tanto para su ilustración como *para su encarrilamiento en la vida económica rural*.¹⁵⁰

El artículo fue reproducido y comentado en diversos periódicos estadounidenses, sobre todo aquellos pertenecientes a connotadas sociedades científicas y culturales neoyorquinas; este artículo informaba, entre otras cosas,

Que era una obra combinada en la que intervenían las secretarías de Agricultura y Fomento así como la de Educación Pública, y que había tenido aceptación general. Para lograr esta obra, se contaba con la decidida colaboración de los docentes rurales, quienes después de enseñar a los niños campesinos durante el día, realizaban por la noche una obra educativa sumamente importante con personas adultas; los saberes impartidos por el docente tenían aplicación inmediata en la superación de cultivos de cualquier clase de cereales.

¹⁴⁸ “Regresó de su gira el profesor H. Welty”, *Excelsior*, 8 de julio de 1932.

¹⁴⁹ Narciso Bassols, “Departamento de Enseñanza Rural y Primaria...”, *Memoria de 1933, op. cit.*, pp. 10 – 11.

¹⁵⁰ O, dicho en otras palabras, para que contribuyan a la economía del país.

En México también se fomentaba, con resultados positivos, el cultivo de árboles frutales; por ejemplo, en Chihuahua ya se habían sembrado 130 mil en pocos meses. El artículo presentaba otro ejemplo: los nogales, en número de 50 mil, se habían mandado de Nuevo León a otros lugares para el fomento de la producción de la nuez. En Sonora se habían estado eligiendo cultivos de vides, provenientes de Italia y Francia.

En Veracruz se impulsó el cultivo de árboles frutales, sobre todo naranja, los cuales se trajeron de California. La Secretaría de Agricultura estaba enviando representantes a la totalidad de la república, con el objeto de que educaran labriegos sobre la mejor forma de producir, al tiempo que la Secretaría de Economía Nacional trataba de organizar cooperativas de obreros y campesinos.¹⁵¹

En septiembre de 1935, en la revista titulada *Vida escolar* (que pertenecía a la Oficina Federal de Educación de la Ciudad de Washinton, siendo órgano de dicha oficina), se publicó un artículo que narraba lo acontecido en una zona de la India. El doctor J. L. Goheen, educador de ese país, inspirado por la labor educacional practicada por revolucionarios docentes rurales de México, se decidió a establecer, en una región campesina de Bhadwan, un plantel escolar. Como antecedente, antes de que surgiera claramente esta finalidad en su mente, había leído un folleto titulado *La casa del pueblo*, el cual había redactado Katherine Cook, en el que escribió sobre las escuelas mexicanas, pues había venido a nuestro país a observar la educación y realizó una gira por varias zonas del país en 1931.

En el citado folleto explicaba varias cosas, entre ellas, la forma en que los docentes rurales mexicanos podían, además de motivar en los lugareños rurales un fuerte interés en

¹⁵¹ “El programa educacional de México es comentado en muy elogiosos términos en E. U.”, *El Nacional Revolucionario*, 12 de febrero de 1934.

su educación, causar una unánime labor de ayuda cordial de los vecinos para la labor educacional que el gobierno trataba de realizar. Al leer el texto, el Dr. Goheen se dijo para sí que ahí se encontraba exactamente lo que ellos requerían y tenían que hacer en Bhadwan inmediatamente. Esto ocurría en 1934.

Antes de que se perdiera interés en esa idea, Goheen reunió a los lugareños para realizar una asamblea plenaria, en la cual les expresó su proyecto, exponiendo en su discurso exactamente lo mismo que habían hecho los docentes mexicanos rurales cuando se encontraban en similares situaciones; les explicó que Bhadwan ya era una población que iba cobrando importancia; que sus habitantes amaban el progreso y que eran honestos y laboriosos. Bhadwan, continuó explicando, requería, por su importancia, de un plantel escolar, pero esta escuela sería una escuela fuera de lo común, de primera calidad, con una construcción bella, confortable y amplia.

A este plantel escolar podrían asistir tanto infantes como adultos que tuvieran deseos de ampliar su cultura e ilustración. El plantel escolar podría ser utilizado como hogar para todos los infantes y para la totalidad del poblado, lugar donde la totalidad de habitantes pudieran reunirse a fin de analizar cuestiones vitales para la población o para divertirse, recrearse o para platicar. Sostuvo Goheen que era innegable que requerían un plantel escolar, sin embargo, el gobierno estaba imposibilitado para construir la casa, no obstante, con mucho gusto pagaría a los docentes.

El gobierno poseía recursos, pero los estaba utilizando en labores para el fomento agrícola, construcción de carreteras y, en pocas palabras, en muchos proyectos que la India necesitaba. Con enorme sacrificio, el gobierno posiblemente pudiera apoyar con ciertos materiales, como madera, muy necesaria para puertas, ventanas, pisos y techos. Repitió el doctor que requerían la escuela y que si los lugareños estaban convencidos al igual que él,

tenían que ponerse a trabajar inmediatamente. La construirían grande, con un terreno al frente para que fuera su jardín; tendría, además, un par de salas amplias para clases; las diferentes estancias para los animales que criarían los infantes se construirían detrás; también se le proporcionaría un terreno cercano a fin de que los infantes aprendieran a laborar la tierra; además, poseería talleres para diferentes industrias domésticas en las cuales los lugareños eran tan diestros y hábiles; posteriormente, buscarían el mejor lugar de la población para que ahí fuera un campo para jugar.

Sostuvo el doctor que si los lugareños lo apoyaban, harían todo lo mencionado. Cuando Goheen concluyó su discurso, el público en su totalidad se mostraba animado y el más anciano de los concurrentes se levantó, pidió silencio y, posteriormente, con lenguaje sencillo y emocionada voz habló por todos los lugareños; sostuvo que era verdad lo que Goheen había dicho y que hacía tiempo sentían la falta de algo que no precisaban.

Una vez que Goheen les había explicado la situación, los lugareños comprendieron que les faltaba la escuela. Afirmó el anciano que era cierto, que debía ser una escuela especial, no cualquiera, sino un plantel escolar que fuera de ellos; que el plan expuesto les agradaba a la totalidad de concurrentes, que todos contestaban, a través de él, afirmativamente.

Lo narrado aconteció el 24 de marzo de 1934; al siguiente día escogieron el lugar: una colina pequeña, localizada dentro de uno de tantos barrios; era un lugar hermoso en el cual se dominaba, además de la población completa, el valle en amplia perspectiva. El sitio fue emparejado; los cimientos, trazados; las cepas se abrieron. Una vez que estuvieron listas, acudió un funcionario proveniente de la cabecera distrital para colocar la primer piedra; esto lo realizó ante una asamblea reunida; deseó que el sitio tuviera una duradera, fuerte y hermosa casa del pueblo; que el lugar tuviera un plantel escolar útil realmente para las generaciones, tanto la actual como las futuras. La totalidad de vecinos cooperaron en

diferentes formas. Los que podían hacerlo, aportaron su dinero; otros cooperaron con materiales y piedras.

Para la mezcla se requería agua, la cual llevaron las mujeres; en cuanto a los infantes, éstos acarrearón la arena; podría decirse que todos laboraron en la edificación de la escuela con sus manos. La terminaron totalmente en mayo dos, esto es, cinco y media semanas posteriores a la ceremonia en que se puso la primera piedra; al concluir la construcción de la escuela, se realizó una fiesta de inauguración en la plaza de Bhadwan. Desde esta plaza, se podía observar enfrente el plantel escolar completo; los lugareños, tanto de Bhadwan como de aldeas cercanas, estaban reunidos, y el docente les leyó un informe amplio. Objetiva y sencillamente, paulatinamente, el profesor fue mostrando la totalidad de maneras en que cooperaron hombres y mujeres adultos, así como niños y jóvenes; también habló de la forma como cooperó el gobierno; después concluyó señalando al plantel escolar y sosteniendo que ahí se encontraba la labor que los vecinos habían terminado; que contemplaran cuán gallarda y hermosa se erguía; expresó que, de no haber tenido la cooperación fraternal, la actividad de los vecinos que en todo momento se manifestó, no se hubiera construido la hermosa escuela. Ahora, todos se esforzarían, con ese mismo amor, para que el plantel cumpliera sus metas. Una vez concluido el informe, encaminó la comitiva hacia el plantel escolar y, al pie de la escuela, en la colina, siguió la ceremonia. Habían invitado a la autoridad distrital, la cual reconoció que era hermosa la idea que tuvieron de construir una escuela; sin embargo, más hermosa fue la de edificarla en ese bello lugar, sitio donde se observa la población entera además de la totalidad del valle donde se encontraban las otras aldeas de la comarca; expresó que, al construirla en ese lugar, se imaginaba que habían tenido la idea de que la escuela fuera un foco que iluminaría la totalidad de la región. Deseó que fuera así y que su luz se propagara como la del Sol, por

cualquier parte, para beneficiar a la totalidad de la comarca, no solamente al pueblo. Los felicitó tanto por la idea como por su realización. Posteriormente, fueron abiertas la totalidad de ventanas y puertas para que la multitud entrara al mismo tiempo que la última luz solar, ya que el día estaba terminando. Una vez visitados los salones, las personas regresaron al patio, sitio en el que se realizó la ceremonia de las danzas.

El profesor Rafael Ramírez leyó el artículo en la revista mencionada y, pensando que sería enorme la satisfacción de docentes mexicanos rurales si tuvieran conocimiento de que su inspirador impacto ya había llegado a lejanos lugares hindúes, el profesor escribió un artículo.¹⁵²

Como revisamos, hubo críticas bastante positivas hacia la educación rural mexicana; independientemente de que fuera una estrategia gubernamental para incrementar la producción del campo, lo cierto es que llamó fuertemente la atención de nacionales y extranjeros. No obstante, la escuela nacional para el medio rural también tuvo varias críticas negativas.

Un capitalino que visitó una población rural, Salvador Ortiz Vidales, dijo que el plantel escolar, mediante la superación económica, debía lograr que las tribus que vivían dispersas se acercaran unas a otras; afirmó que el beneficio del gobierno surgido de la revolución, hasta ese momento, no había sido capaz de incluir a otras personas que no fueran los infantes, ya que, pese a haber hecho mucho para moralizar a las personas adultas, éstas estaban muy viciadas a causa de la educación anterior, por lo que solamente se obtendría de ellos el convencimiento que ya poseían para educar a sus niños, así como una idea extensa

¹⁵² Rafael Ramírez, “Un sistema inspirador de educación rural”, *El maestro rural*, t. 7, núm. 11, diciembre primero de 1935, p. 3.

de cooperativismo, el cual no obstaculice, desde luego, la labor individual, la cual, cuanto mayor sea su intensidad, mayor beneficio tendría para la comunidad.

El señor Ortiz Vidales afirmó haber observado cómo esta labor empezaba a rendir beneficios; según él, la hostilidad de antaño que el indígena tenía hacia las expresiones de la totalidad de la cultura de Europa empezaba a desaparecer por la incansable labor del docente rural, el cual, al mismo tiempo que educaba a los infantes para que supieran escribir y leer, era, para las personas adultas, el mejor mentor en la solución de sus problemas económicos, así como en sus pequeños malestares, los cuales aliviaba sin utilizar brujería ni mágicas palabras, sino empleando un manual pequeño sobre medicina práctica.¹⁵³ Este artículo fue escrito cuando Ramírez llevaba tres años como Jefe de Escuelas Rurales; esto es, según el señor Ortiz, la labor de los maestros rurales apenas comenzaba a rendir frutos.

Un reportero de *La Prensa* comentó que eran meritorias las acciones de la SEP, sobre todo al conocer los problemas técnicos y económicos que tenía esta Secretaría; también comentó que las siete mil escuelas rurales eran pocas para la cantidad de analfabetas, algunos de éstos todavía ignorantes de nuestra lengua española; además, afirmó que las acciones de los docentes rendían menos provecho del que debieran, los cuales eran improvisados, y esa labor requería especialización profesional, pero mientras existía no se podían exigir grandes cosas a dichos maestros, pagados pésimamente, que bastante hacían apostolizando la educación.

El reportero expresó también el caso de gobernadores como Saturnino Osorio, quien era enemigo de cualquier cultura, posiblemente por orgullo o por rencor, ya que nunca estuvo en un plantel escolar; no obstante, este caso podría tener otra explicación: cuanto menor el

número de personas capaces de escribir y leer, menores serían los cargos y protestas de sus gobernados por arbitrariedades, atropellos y torpezas en su administración.¹⁵⁴ Nosotros nos inclinamos a pensar que más bien la segunda es la explicación de lo que ocurría con este gobernante, ya que era conveniente a sus intereses tenerlos en estado de ignorancia. Por otro lado, ya mencionamos, cuando analizamos a las Misiones Culturales, que precisamente se crearon por la baja preparación que poseían los docentes. Nos llama la atención que, a nueve años de su fundación (el artículo fue escrito en 1932), hubiera reporteros críticos, como éste que sostuvo que los maestros no estaban capacitados adecuadamente.

En julio de 1934, el profesor Ramón Bonfil se cuestionó cuál sería el parámetro para decidir sobre la eficacia de la labor realizada por la escuela rural; afirmaba que indudablemente no sería el optimismo de aquellos que la calificaban como la mejor desde su oficina; tampoco podía ser el juicio que de la labor realizada se formaran los que observaban unos minutos los planteles escolares otorgándoles calificativos de turistas.¹⁵⁵ Bonfil consideró que un parámetro útil y objetivo consistiría en observar la aportación de la educación a la solución de la miseria campesina y que, utilizando dicho parámetro, el balance era inmensamente desalentador; que la primaria del medio rural trataba de crear una nueva generación de campesinos, más feliz, rica y fuerte que las precedentes, además de lograr la transformación rápida de la comunidad, mediante la actuación sobre los adultos.

Este cambio de la comunidad tendría beneficios para los adultos, y haría más fácil su labor con las nuevas generaciones. Bonfil afirmó que la educación primaria rural que se opuso desde el comienzo a la enseñanza libresca, buscando contactarse con la vida; que anhelaba

¹⁵³ Salvador Ortiz, "Por las escuelas rurales", *El Nacional Revolucionario*, 11 de enero de 1932.

¹⁵⁴ "La obra educacional rural", *La Prensa*, 21 de julio de 1932.

superar la condición campesina, social, económica, técnica, cultural y biológicamente; no había realizado sus metas, posiblemente debido a que eran muy ambiciosas y, en su mayor parte, sólo jugaba a organizar cooperativas con los infantes, criar animales, a la agricultura, a las industrias pequeñas y había congregado personas adultas a objeto de hablarles de aniversarios cívicos, de la nación, de derechos ciudadanos, para educarlos en el alfabeto y, a veces, con el fin de otorgarles sano entretenimiento a través de deportes, música, dramatizaciones teatrales, canto; sin embargo, no había logrado una labor de auténtico contenido económico.

La escuela rural había podido motivar entusiasmo y lograr que se realizaran grandes esfuerzos a objeto de equiparla; por tanto, era necesario que esta deuda la pagara en una forma mejor que con cultura rudimental simple. Para esto, no se necesitaría convertirla en una explotación agrícola; lo que sí urgía, en opinión de Bonfil, era dejar de difundir exagerados optimismos que podían hacer que el campesino pensara que la enseñanza rural sólo abarcaba la labor que podía efectuar el plantel escolar primario; y, contrariamente a esto, la primaria rural tenía que conceptuarse ella misma, como labor no terminada, cuya conclusión era urgente; la escuela rural debía convertirse en la más tenaz y más convencida pregonera de lo urgente de crear un sistema educativo rural íntegro, que tuviera una concreta meta económica.¹⁵⁶

En diciembre del mismo año, 1934, el profesor Bonfil criticó nuevamente a la educación rural mexicana; afirmó que el plantel escolar primario rural efectuó una labor inicial brillante, ya que fue la responsable de que en los campesinos renaciera la motivación de

¹⁵⁵ Posiblemente, esto es lo que habían hecho los dos críticos anteriores.

¹⁵⁶ Ramón G. Bonfil, "Capítulo III. La escuela que esperan los campesinos", *Ensayos sobre educación rural*. México, Tabasco, 1974, pp. 111, 122 – 123.

superarse, ascender, abrirse camino, lo cual era un importante factor para su progreso; no obstante, esta escuela tenía defectos y, de éstos, dos eran los más importantes:

- a) Tener, de cierta manera, un modelo uniforme en la totalidad del país, a pesar de lo diferente de las poblaciones nacionales. Entre dichas comunidades, existían diferencias en su manera de distribuir, producir, hacer que la riqueza circule; también en su organización política y social, ritos, artes, costumbres, en fin, en la totalidad de aquello que bien podría denominarse, según Bonfil, como el sentido de la cultura.
- b) El otro defecto de la educación rural nacional era que se suponían como infinitas tanto sus posibilidades como la capacidad de sus docentes. Bonfil pensaba que estaba incompleto el sistema, ya que no había vocacionales donde lograran los campesinos los conocimientos que les permitieran, mejor y con superior fruto, explotar tanto productos naturales como la tierra. Según Bonfil, el plantel escolar primario rural pretendía ser responsable del establecimiento de cooperativas, la superación de cultivos, de industrias pequeñas, de cría animal, etc., esto es, de cualquier cosa referente a la vida económica, además de la organización social, la salubridad, la recreación, etc. Obvio era, entonces, que en gran variedad de casos, sobre todo en los que atañen a la superación económica, únicamente pudiera lograr caricaturas de lo propuesto, dañando los intereses comunales y desprestigiando su eficacia; de esto último, mucho esperaban los campesinos.

A pesar de lo anterior, muchos de sus jefes tenían empeño por divulgar que la educación rural primaria era perfecta, que podía realizar todo, que hacía todo, que el plantel escolar primario rural podría, por sí solo, cambiar la vida de personas rurales, que en México eran 10 millones. El profesor Bonfil pensaba que el plantel escolar rural primario ni podía ni

hacía todo, que no era suficiente para cambiar el ambiente rural, que necesitaba otras agencias para completar su labor, que en esta forma debía aceptarlo y divulgarlo, porque, de lo contrario, sería desacreditado, ya que jamás lograría tener docentes que supieran tanto organización social como agricultura, industrias pequeñas, ganadería, etc.; y tampoco podría sembrar y hacer germinar estos técnicos saberes en los alumnos, cuya edad oscilaba entre seis y 14 años.¹⁵⁷

Bonfil hablaba con conocimiento de causa, no improvisadamente; él ingresó a la SEP en 1924 como director de educación estatal, conoció a los principales promotores de la educación del período posrevolucionario (Vasconcelos, Sáenz, Bassols, Ramírez, etc.) y estamos de acuerdo con su crítica de que la Escuela Rural por sí sola no podría superar completamente a la comunidad rural. Sin embargo, en cuanto a que sus alumnos oscilaban entre las edades de seis y 14 años, no podemos decir que así era en realidad; la Educación Rural se impartía principalmente a los adultos. Por otro lado, nos llama la atención el que critique a las autoridades de la SEP; quizás la explicación sea que Ramón G. Bonfil fue uno de los maestros con quien Ramírez tuvo problemas. Lo anterior ocurrió en el primer lustro de los años treinta;¹⁵⁸ años después, en 1991, el profesor Bonfil nos dijo, entre otras cosas, que Rafael Ramírez había puesto mucho empeño a la educación rural y que los había dirigido; al preguntarle sobre si la Escuela Rural había realizado obras importantes para el beneficio de la comunidad (introducir carreteras, agua potable, telégrafo, etc.), nos respondió que era cierto.¹⁵⁹

¹⁵⁷ Ramón G. Bonfil, "Panorama de la educación campesina", *El Nacional Revolucionario*, 20 de diciembre de 1934.

¹⁵⁸ Raúl Mejía Zúñiga, entrevista personal de una hora, Ciudad de México, domicilio particular, 2 de febrero de 1991.

¹⁵⁹ Ramón G. Bonfil, entrevista personal con duración de una hora, Ciudad de México, Academia Mexicana de la Educación, 3 de marzo de 1991. Bonfil en ese año fue el presidente de dicha academia.

El Sr. Jesús de la Rosa J., un reportero de *El Nacional*, sostuvo que cualquier persona que recorriera el país podía percatarse de la gran cantidad de indígenas que estaban alienados de la vida colectiva; éstos, al igual que los mestizos, eran fáciles víctimas tanto de latifundistas como de todo tipo de explotadores, con todo y los logros ideológicos que había tenido la revolución.¹⁶⁰

Todas las críticas anteriores coinciden en que la Educación Rural no había logrado todo lo que se había propuesto. Nosotros presumimos que era cierto, ya que, aunque mucho había sido el esfuerzo de autoridades educativas, docentes, alumnos y los dirigentes del país, era una tarea titánica que requería de más tiempo, mayores recursos y la participación de otras instituciones que se coordinaran adecuadamente con la escuela.

Dentro de la crítica negativa, un apartado especial merece la Escuela Regional Campesina, dada la importancia que tuvo y dado que fue una labor concreta que se realizó para superar las deficiencias de la educación rural. Expliquemos.

Al inicio del período vasconceliano, el sistema federal trató la incorporación o integración del país mediante la alfabetización y otras nociones prácticas y teóricas; posteriormente, surgió el concepto de que la comunidad era el sujeto de una amplia labor educativa, opinión que compartieron los profesores Ignacio Ramírez, Bonilla, Enrique Corona, Sáenz y Rafael Ramírez, quienes estaban seguros de que la auténtica institución educadora era la comunidad. De modo que el plantel escolar solamente tenía como función conservar en ella alerta y viva esa capacidad natural, vigorosa y creadora, y tender a desarrollarla a través de un programa en el cual las actividades y conocimientos emprendidos fueran fiel expresión de sus requerimientos y anhelos, de sus propias capacidades, de su experiencia, tradición y de su vida.

¹⁶⁰ Jesús de la Rosa J., “El problema de la educación rural”, *El Nacional*, 3 de octubre de 1935.

A todo lo anterior, ahora, en tiempos de Narciso Bassols, sucedía el fundamento de la llamada región natural. La unidad social y geográfica del lugar de trabajo favorecía que se aplicara eficazmente el plan que tomaba en cuenta a la totalidad de facetas de la vida, que hacía hincapié en la faceta de adecuada organización para la producción, desarrollo económico y capacitación técnica. No era conveniente ni posible tomar en cuenta a la comunidad aisladamente; se debía considerar al grupo dentro del conjunto de comunidades así como a la natural cabecera, sitio en el que las diversas comunidades realizaban sus transacciones y de donde recibían su influencia en varios aspectos: diversión, opinión, religioso, político, etc. Los conceptos de región y de comunidad eran complementarios, no incompatibles.

También debían detallarse muchos aspectos del programa de enseñanza, especialmente extraescolar, en lo referente al ejido, el cual venía siendo una modalidad característica novedosa que fue aportada por la transformación de estructuras que debían de consolidar los regímenes posrevolucionarios. El ejido era una realidad mexicana que debía considerarse seriamente. Por ejemplo, la colectiva explotación del ejido fue una solución que no debía diferirse, una solución en la cual convergerían los esfuerzos y las metas comunales y oficiales.

Respecto a la región natural, la problemática consistía en la planeación y en el desenvolvimiento social y económico integrales; en muchos casos, la integración ejidal solamente podría lograrse en la dimensión regional.

Realmente, los cambios introducidos por Bassols solamente representaban una exaltación cualitativa para las ya existentes tendencias que había en el plan para la educación social de la escuela del medio rural. No obstante, aunque existían varios puntos de entronque con el citado plan, éste representaba algo en esencia novedoso, ya que,

además de ser un asunto de acento, también era una cuestión de amoldamiento de las labores sociales (cultura, técnicas, conocimientos, salud) asentadas en un fundamento de tipo económico. Un resultado práctico inmediato fue que se tendió, más que a unificar, a diferenciar convenientemente las labores de este tipo. Esto explica el fuerte sentido regional que se procuró proporcionar a la totalidad de agencias para la educación rural durante la administración de Bassols.

Una de las acciones iniciales para cumplir con las nuevas metas fue la fundación de las Escuelas Regionales Campesinas, las cuales aparecieron cuando las Centrales Agrícolas se traspasaron a la jurisdicción de la SEP, provenientes de la jurisdicción de la Secretaría de Agricultura, en octubre del año 1932.¹⁶¹

La fusión de la Misión Cultural, la Escuela Normal Rural y la Escuela Central Agrícola, a través de un proyecto, estudiado con detalle, dio estructura y existencia a esta novedosa agencia educativa que marcó una de las más importantes innovaciones del período posrevolucionario; recibió la denominación de Escuela Regional Campesina, dado que se pretendía que la educación industrial, ganadera y agrícola, así como la normal rural, siempre consideraran la situación regional del lugar donde funcionaría el plantel escolar,

¹⁶¹ Isidro Castillo, “Capítulo XVI. La reforma educativa de...”, *op. cit.*, pp. 354 – 356. Debido a la transformación originada por la revolución, respecto a la forma de propiedad de los predios, activamente se promovió el requerimiento de organizar la educación agrícola a nivel nacional. Hubo varios antecedentes revolucionarios: en 1916, en Córdoba, se estableció una escuela agrícola; en 1917, en Yucatán, un plantel escolar de agricultura; en 1920, Rómulo Escobar realizó un proyecto para fundar escuelas granjas destinadas a jóvenes que se dedicarían a cultivar la tierra; en 1923, en Coahuila, la beneficencia privada logró establecer la Escuela de Agricultura Antonio Narro. Sin embargo, no fue sino hasta 1925 cuando se realizó un gran esfuerzo por la educación agrícola; la iniciativa fue del general Plutarco Elías Calles: se establecieron las Escuelas Centrales Agrícolas, que fueron escuelas de tipo medio y eran dependientes del despacho de Agricultura y Fomento; tenían por misión propagar y realizar la práctica agrícola así como las industrias conexas, también debían instruir a los estudiantes en los planes modernos de crédito agrícola y organización rural. En el lapso 1926 – 1929, asistieron a estos planteles muchos campesinos y se cumplieron las enseñanzas marcadas en sus programas y planes de trabajo. De 1930 a 1932, se desvirtuaron sus metas; ingresó una gran cantidad de alumnos ciudadanos que desplazaron a los campesinos. De manera que estas instituciones fracasaron, motivo por el cual, el Presidente decretó, en octubre de 1932, que quedaran bajo la dirección de la Secretaría de Educación Pública. Francisco Larroyo, “II. La enseñanza rural”, *op. cit.*, p. 415.

muy variada y diferente en las distintas zonas de México. Las Escuelas Regionales Campesinas fueron agencias de enseñanza múltiple para jóvenes individuos de ambos sexos de origen campesino.

Los estudios duraban cuatro años y comprendían: Primer año. Completaban la enseñanza primaria, pues, en su gran mayoría, los alumnos habían cursado hasta el cuarto grado de la escuela rural. Segundo y tercer años. Se destinaban para la educación industrial y agrícola. Cuarto año. Se dedicaba a la enseñanza normal. De modo que los estudiantes hacían dos carreras: práctico agrícola, que duraba tres años, y docente para el medio rural, con una duración de cuatro, debido a que incluía el curso normal.

La Escuela Regional Campesina tenía adscrita una misión cultural, la cual proyectaba sus ideales y esfuerzos en la comunidad. Esta escuela también poseía anexos dos institutos: el de Acción Social y el de Investigación, los cuales coordinaban un proyecto general para el fomento rural y la educación campesina. Este último se dedicaba a analizar la situación social, económica y geográfica donde laboraba el plantel escolar, con la meta de proporcionarle orientaciones para normar sus labores educativas.

En cuanto al Instituto de Acción Social, éste propagaba la labor social del plantel escolar en la zona donde trabajaba, a fin de promover la superación ejercida sobre los estudiantes, en los adultos así como en la situación general de su vida.

Bassols había encomendado a un grupo de especialistas y docentes un análisis acerca de la organización de los planteles escolares regionales campesinos. En el proyecto, se había previsto la posibilidad de que en estas escuelas se crearan otras carreras que ya hacían sentir su necesidad en el medio rural; por ejemplo: trabajador social, veterinario, médico rural, etc. Se proyectaba que más adelante nacería algo así como una universidad campesina, la cual elevaría y fortalecería las tecnologías, la cultura y la vida de esta

fracción mayoritaria de mexicanos. Lo anterior estaba acorde con la ideología cultural revolucionaria, la cual era muy marcadamente una ideología cultural de tipo rural.¹⁶²

La Escuela Regional Campesina, dependiente también del departamento dirigido por el profesor Rafael, se acoplaba mejor a los nuevos requerimientos del país que la Escuela Rural anterior; esto es, Bassols fue capaz de idear un nuevo funcionamiento para los planteles escolares que Ramírez no había ideado. Con esto no pretendemos decir que la educación rural que se impartió antes de la creación de las escuelas regionales careciera de méritos.

En toda esta sección titulada Escuelas Rurales, hemos estudiado las diversas instituciones que se fomentaron y la ideología que sustentaban durante el lapso en que Ramírez fue jefe del departamento correspondiente. También analizamos las opiniones hacia ellas, tanto positivas como negativas y, aunque ciertamente tuvieron deficiencias, también lograron éxitos. El hecho de que llamara tanto la atención ya fuera de nacionales como de extranjeros no fue gratuito, ya que los educadores rurales mexicanos (dirigidos por Ramírez desde la jefatura correspondiente) estaban realizando un gran esfuerzo y algunos países tomaban como modelo lo realizado en nuestro medio.

3.3. **Obra escrita**

Un legado del profesor Rafael que perdura hasta nuestros días es su producción escrita; es indispensable analizar su contribución en este sentido, ya que fue otro aspecto de su labor durante el lapso que estamos estudiando; profundicemos. Rafael Ramírez se refugiaba en un feroz y peculiar individualismo, en la soledad. Esto lo hacía como protesta. Ese

¹⁶² Isidro Castillo, “Capítulo XVI. La reforma educativa de...”, *op. cit.*, pp. 356 – 357. Debido a que en esta escuela se realizaba la división de las labores docente y social, este programa de educación múltiple fue infecundo, razón por la cual las escuelas regionales campesinas fueron suprimidas en 1941, y se reestablecieron las llamadas escuelas prácticas de agricultura, las misiones culturales y las normales rurales. Francisco Larroyo, “II. La enseñanza...”, *op. cit.*, p. 416.

individualismo le permitió conservar su independencia. Su manifestación de inconformidad fue materializada siempre como actividad creadora; expresaba su protesta con oportunos textos, los cuales habrían de ser guía para quienes admiraban su obra.¹⁶³ Nuestro personaje tenía la costumbre, cuando estuvo en puestos de jefatura para la enseñanza rural, de enviar en forma gratuita ejemplares de sus textos para los maestros dependientes del Departamento de Escuelas Rurales.¹⁶⁴

Virginia Garduño, quien escribió en 1966 la primera tesis sobre Rafael Ramírez y conoció a personas que lo trataron directamente, sostiene que nuestro personaje escribió gran cantidad de textos y los enviaba a los docentes a fin de que logaran una mejor realización de su trabajo. También narra una anécdota relacionada con esto: siendo Ramírez Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, había publicado recientemente uno de sus textos y, como acostumbraba, mandó algunos ejemplares autografiados para todos los inspectores de zona y directores de educación a quienes pensaba que eran sus más allegados; entre éstos se encontraba el Director de Educación de Colima, Ocampo N. Báez. Aproximadamente a los 45 días de la remisión del texto, el maestro Ocampo tuvo que acudir a la capital del país a la SEP para solucionar ciertos asuntos oficiales. Como del Jefe de Escuelas Rurales dependían tanto inspectores como directores, Báez tuvo que comunicarse con Ramírez; al preguntarle éste último sobre qué le había parecido la obra, Ocampo lo alabó; sin embargo, el profesor Rafael tomó de un cajón de su escritorio un paquete postal al mismo tiempo que decía a Ocampo que era un mentiroso, ya que le había enviado el texto, pero no lo había recibido, porque el correo lo había devuelto con una nota de que no habían ido a reclamarlo.¹⁶⁵

¹⁶³ Ignacio Márquez, “A manera de...”, *op. cit.*, p. 4. Al parecer, el profesor Márquez fue testigo de la obra de Ramírez durante su labor en puestos de jefatura de la enseñanza rural.

¹⁶⁴ Raúl Mejía, entrevista personal con duración de una hora, Ciudad de México, domicilio particular. 20 de febrero de 1991.

¹⁶⁵ Virginia Garduño, *op. cit.*, pp. Carátula, 23, 31 – 32, 40, 127.

A continuación analizaremos la labor escrita de Ramírez; comenzaremos estudiando algunas comisiones por él desempeñadas que seguramente influyeron con el hecho de que redactara textos. Posteriormente, entraremos de lleno a estudiar sus obras de 1923 a 1934:

En octubre diez de 1919, el Director General (el oficio no especifica de que dependencia era el director) comunicó al profesor Rafael que el Consejo de Educación Pública subordinado a esa Dirección General lo había nombrado, junto con los profesores Ernesto Alconedo y Anastasio Gaona Durán así como a las señoritas Carlota Jaso y María Arias Bernal, como miembro de la Comisión encargada de formular los programas de Escritura, Ocupaciones Domésticas, Trabajos Manuales y Dibujo para los planteles escolares primarios del Distrito Federal.¹⁶⁶

Ese día, la misma persona comunicó a Ramírez que el Consejo de Educación Pública, subordinado a esa Dirección General, lo había nombrado, junto con los profesores Antonio Gutiérrez, Anastasio Gaona Durán y Aureliano Esquivel, además del Dr. Manuel Barranco, miembro de la Comisión encargada de la formulación de los programas de Instrucción Cívica, Historia y Geografía para los planteles escolares primarios del Distrito Federal.¹⁶⁷

En enero 23 de 1920, el Director General (el oficio no especifica más datos) comunicó a Ramírez que dicha Dirección lo había comisionado, junto con el inspector Ernesto Alconedo, para analizar el plan de estudios de la Escuela Nacional de Enseñanza

¹⁶⁶ Director General (el oficio no menciona de dónde, tampoco tiene firma), “Oficio en el cual se comunica a Ramírez su designación y de otros maestros como miembros de la Comisión que formulará los programas de Dibujo, Trabajos manuales, Ocupaciones domésticas y Escritura para las escuelas primarias del DF”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1909-1925, no. de expediente: R1/6 l. 1, legajo 1, foja 65.

¹⁶⁷ Director General (el oficio no menciona de dónde y está sin firma), “Oficio en el cual se comunica a Ramírez su designación y de otros maestros como miembros de la comisión que formularía los programas de Instrucción Cívica, Historia y Geografía para las primarias del D. F.”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1909-1925, no. de expediente: R1/6 l. 1, legajo 1, foja 66.

Doméstica, a fin de que juzgaran la pertinencia de que se imprimieran quinientos ejemplares de dicho plan, tal como lo pedía la directora del plantel citado.¹⁶⁸

De modo que el profesor Rafael comenzó a tener publicaciones antes de trabajar directamente en puestos de jefatura para la educación rural; algunas de éstas se antoja pensar que fueron antecedente de ciertos libros, como *La enseñanza de la lectura*. También hizo publicaciones (durante el lapso en que ocupó cargos de mando en la enseñanza campestre) que no enviaba directamente a los docentes rurales, además de que fue designado para puestos que dan la impresión de que también influyeron en los libros que escribió, a saber:

En febrero dos de 1925, por orden del Secretario de Educación Pública, el Subsecretario Manuel Gamio comunicó a Ramírez su nombramiento como docente para la materia de lengua castellana, con la obligación de impartir clases en la Escuela Nacional Preparatoria a un grupo de estudiantes a partir del primero de febrero del mismo año.¹⁶⁹

En agosto 26 de 1927, el oficial mayor de la SEP, Uruchurtu, comunicó al Director de Misiones, profesor Rafael Ramírez, que el Dr. Puig, secretario del ramo, había dispuesto que a la redacción de *El Avión*, publicación que aparecía en Guadalajara, Jalisco, se enviara un boletín, por lo cual, el oficial mayor solicitaba a Ramírez que diariamente, a las 9:15

¹⁶⁸ Director General (no menciona el oficio de dónde), “Oficio en el cual el Director General comunicó a Ramírez que él, junto con Ernesto Alconedo habían sido comisionados para analizar el plan de estudios de la Escuela Nacional de Enseñanza Doméstica y opinar sobre la pertinencia de imprimir cinco cientos de ejemplares del mismo”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Estado y del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1909-1925, no. de expediente: R1/6 l. 1, legajo 1, foja 68.

¹⁶⁹ Manuel Gamio, “Se comunica a Ramírez su nombramiento como profesor de lengua castellana en la Escuela Nacional Preparatoria a partir del primero de febrero de 1925”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l. 2, legajo 2, foja 263.

hrs., le remitiera las noticias vinculadas con los trabajos de las misiones que considerara importantes para ser publicados.¹⁷⁰

Este oficio nos da una idea del impacto que tuvo la publicación que daba cuenta de lo que realizaban las Misiones Culturales, a pesar de no ser el texto oficial enviado a funcionarios de la SEP (hablaremos más al respecto, cuando mencionemos el libro *Las Misiones Culturales en 1927. Las Escuelas Normales Rurales*, razón por la que en este punto no detallamos más el asunto).

Pasemos ahora a estudiar las publicaciones del profesor Rafael que enviaba a docentes rurales y/o a funcionarios: de 1923 a 1934, Ramírez escribió sobre varios asuntos:

En el memorándum número 876, con fecha cuatro de octubre de 1927, el Secretario de Educación, Puig Casauranc, comunicó al Director de Misiones que, como complemento y segunda parte del texto *El sistema de escuelas rurales en México*, editado a principios de 1927, se publicaría, a principios de 1928, otro libro de tamaño, formato y presentación semejantes al anterior, y se denominaría *Las Misiones Culturales en 1927. Las Escuelas Normales Rurales*.

En este documento, Puig encomendó a Ramírez que, a partir de ese momento, se encargara de recopilar y preparar el material para el libro, el cual tendría, dentro de su plan general, entre otras, secciones escritas por diversos autores: Puig, Sáenz, Nájera, etc. uno de los artículos sería escrito por Ramírez y hablaría sobre las tendencias, orígenes e historia de las llamadas Misiones Culturales, sus fracasos y éxitos, análisis de sus causas. El otro

¹⁷⁰ Alfredo E. Uruchurtu, "Memorándum de agosto 26 de 1927, al C. Director de Misiones Culturales", AHSEP, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l. 2, legajo 2, foja 379.

artículo sería acerca de las Normales Rurales Regionales como auxiliares para las Misiones Culturales; Puig encomendó a Ramírez seleccionar al autor para desarrollar este tema.

En este documento, Puig encomendó a Ramírez que a partir de ese momento, se encargara de recopilar y preparara el material para el libro,¹⁷¹ del cual, una vez terminado y publicado, tuvieron un ejemplar los Senadores y los Diputados, dado que el texto se distribuyó a las Honorables Cámaras además de que el Secretario de Educación invitaba a leerlo a todas las personas interesadas. Puig afirmó que los datos contenidos en dicho texto eran suficientes para tener una idea cabal de que era necesario que este servicio subsistiera.¹⁷²

En 1924, publicó *La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural*, el cual menciona la forma en que la escuela rural puede proporcionar a los niños, activa y funcionalmente, una educación integral que comprenda: I) Actividades que proporcionen una educación económica. II) Actividades que proporcionen una educación higiénica. III) Actividades que proporcionen una educación doméstica. IV) Actividades que recreen y eduquen, para aprovechar valiosamente los ratos de ocio. V) Actividades que proporcionen la instrucción mínima deseable para todos los habitantes del país.¹⁷³

En 1928, el profesor Rafael publicó *La educación en los Estados Unidos*, obra en la que narra el viaje que realizó ese año a Norteamérica, para estudiar la educación rural, las

¹⁷¹ Jose Manuel Puig, “Memorándum No. 876, Acuerdo que dio vida a este libro”, *Las Misiones Culturales en 1927. Las Escuelas Normales...*, *op. cit.*, p. XI.

¹⁷² José Manuel Puig, “Dirección de Misiones Culturales y Escuelas Normales...”, *op. cit.*, p. 133.

¹⁷³ La segunda edición de este libro se publicó en 1942. Rafael Ramírez, *La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural*, en *Obras Completas de Rafael Ramírez*, t. V, Jalapa, Veracruz, Dirección General de Educación Popular, Gobierno del Estado de Veracruz, 1968. En relación con el tema de la escuela activa, conviene mencionar que, en junio dos de 1925, el Secretario de Educación, Puig Casauranc, comunicó a Rafael Ramírez que la SEP, considerando el ofrecimiento desinteresado que el profesor Rafael había hecho, lo nombró docente de Técnica de la Enseñanza en Relación con la Escuela Activa en la Normal Superior de la Universidad Nacional, a fin de que, en forma gratuita, prestara sus servicios en el ciclo escolar en curso. José Manuel Puig Casauranc, “Nombramiento de Ramírez como profesor de Técnica de la Enseñanza en Relación con la Escuela de la Acción en la Normal Superior”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l. 2, legajo 2, foja 273.

escuelas que le agradaron y las que no le gustaron, métodos que observó y que pensó que podían aplicarse en México y métodos que le parecía serían ineficaces.¹⁷⁴

Observamos que durante el callismo continuó la actividad de escritor del profesor Rafael, sin embargo fue más productivo durante el maximato, quizás porque ya poseía mayor experiencia en su puesto de jefe de Escuelas Rurales.

En 1929, se publicó el folleto *Cómo dar a todo México un idioma*, y se distribuyó a la totalidad de docentes pertenecientes al Departamento de Escuelas Rurales.¹⁷⁵ Ramírez tenía gran interés por enseñar castellano a los aborígenes, ya que el propósito de la materia de español era crear un eficaz vínculo de unión en todo México, además de que el propósito principal del Departamento de Escuelas Rurales era incorporar al campesino a la familia mexicana y consideraba, como primer paso, que aprendiera a hablar el español. Este libro fue producto de varios autores, incluyendo a Rafael Ramírez, quien fue el compilador.¹⁷⁶

Es conveniente mencionar en este punto que cuando fue Secretario de Educación el señor Puig Casauranc, esto es, durante el *callismo* y parte de el *maximato*, la SEP formó una colección de textos llamada Biblioteca del Maestro Rural Mexicano, algunos números de la cual fueron repartidos en forma gratuita entre docentes rurales. Para el lapso que ahora trabajamos, algunos de sus libros fueron: *Vida sana*, *La enseñanza por la acción dentro de la escuela rural*, *El método de proyectos en los trabajos de clase*, *Cómo dar a todo México un idioma*, *El reconocimiento de los suelos*.¹⁷⁷ El segundo y cuarto textos, como ya mencionamos, fueron escritos por Ramírez.

¹⁷⁴ Rafael Ramírez, "IV. La educación en los Estados Unidos. Un viaje de estudio", *Obras Completas de Rafael...*, t. VIII, *op. cit.*, p. 42.

¹⁷⁵ Ezequiel Padilla, *op. cit.*, 405.

¹⁷⁶ Rafael Ramírez *et al.*, *Cómo dar a todo México un idioma*, *Obras Completas de Rafael Ramírez*, t. V, Jalapa, Veracruz, Dirección General de Educación Popular, Gobierno del Estado de Veracruz, 1968.

¹⁷⁷ Rafael Ramírez, *Supervisión de la educación rural*, en *Obras completas de Rafael Ramírez*, t. VII, Jalapa, Veracruz, Dirección General de Educación Popular, Gobierno del Estado de Veracruz, 1968, pp. 144 – 145.

Desde diciembre de 1928, fecha en que subió Rafael Ramírez a la Jefatura de Escuelas Rurales, ordenó que se publicara el periódico *El Sembrador*, y dispuso que fuera el órgano oficial del citado Departamento. Este periódico estaba compuesto de dos publicaciones: la mural, que contenía tres carteles grandes, a colores, y se enviaba un par de ejemplares a cada plantel escolar a objeto que los fijaran tanto en el más visible lugar del exterior del plantel, como en la casa comunal de la región. La otra publicación de *El Sembrador* era quincenal y tabloide.

En 1929, se tiraron 30 mil ejemplares; no obstante, existían solicitudes constantes, por parte de los gobiernos estatales, así como de los campesinos de la totalidad de la república y también de particulares y gobiernos extranjeros, para incrementar el tiraje, por lo que se dispuso aumentarlo cinco mil ejemplares en cada número hasta que el tiro fuera de 100 mil.

El Sembrador tenía por objetivo hacer más intensa la Campaña Educativa respecto al aspecto cultural para beneficiar a los campesinos y a los obreros. Este periódico incluía temas de interés para las comunidades; la mayor parte de lo publicado lo proporcionaba el Departamento de Escuelas Rurales apoyado por las otras dependencias de la SEP.¹⁷⁸

En la memoria de 1929, se anuncia que se estaba preparando el séptimo volumen de la Biblioteca del Maestro Rural, texto que se llamaría *La enseñanza de la escritura*.¹⁷⁹ En 1930, se publicó *La enseñanza de la escritura*; Ramírez consideraba a la escritura como factor socializante, vínculo entre las personas mediante el común entendimiento.¹⁸⁰

También en 1930 se publicó *El cuento y la dramatización*, obra importante en cuanto a su contenido para la labor social. En este libro narra la historia de los teatros al aire libre, y

¹⁷⁸ Ezequiel Padilla, *op. cit.*, pp. 405 – 406.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 405.

¹⁸⁰ Rafael Ramírez, *La enseñanza de la escritura, Obras Completas de Rafael Ramírez*, t. I, Jalapa, Veracruz, Dirección General de Educación Popular, Gobierno del Estado de Veracruz, 1966.

contiene también ejemplos de cómo los maestros crearon dramas de la vida real con desenlace optimista.¹⁸¹

En 1932, Ramírez publicó *Supervisión de la educación rural*, donde expresaba que supervisar no solamente era fundar planteles escolares y orientar docentes, sino permanecer en permanente concepción a objeto de ir creando la totalidad de cosas necesarias para lograr la máxima aspiración. Ramírez afirmó que los supervisores habían planeado una humanidad nueva, más igualitaria.¹⁸²

Notemos cómo las obras del profesor Rafael tenían un fuerte contenido social hasta 1930; sin embargo, en su texto de 1932 destaca aún más el aspecto de beneficio social al hablarnos de una nueva y más igualitaria sociedad, seguramente por su relación con Narciso Bassols; sin embargo, a final de cuentas viene siendo la misma preocupación original: superar a las comunidades en todos los aspectos.

Ojalá se tuviera en cuenta lo que Ramírez hizo en este lapso, para que los educadores mexicanos actuales asimilaran su experiencia, en esta época en la que ha resurgido la preocupación por los indígenas y por los métodos de enseñanza. Un ejemplo de tales preocupaciones lo constituye el llamado Nuevo modelo educativo, del Instituto Politécnico Nacional, en el cual, toman el paradigma como algo novedoso y nunca hecho en la historia de nuestro país.¹⁸³

¹⁸¹ Rafael Ramírez, *El cuento y la dramatización, Obras Completas de Rafael Ramírez*, t. I, Jalapa, Veracruz, Dirección General de Educación Popular, Gobierno del Estado de Veracruz, 1966.

¹⁸² Rafael Ramírez, “VII. Concepto de la supervisión como actividad creadora”, *Supervisión de la educación rural, Obras Completas de Rafael...*, t. VII, *op. cit.*, pp. 73-78.

¹⁸³ Curso taller Proyecto aula, *Nuevo Modelo Educativo*, mecanograma del IPN, México, IPN, 2005.

De agosto de 1932 a julio de 1933, el Departamento ahora denominado de Enseñanza Rural y Primaria Foránea, distribuyó, entre otros, los siguientes textos: *El Sembrador*, (libro primero, 93 mil ejemplares); *El Sembrador* (libro segundo, 76 mil ejemplares).¹⁸⁴

En 1933, don Rafael tradujo fielmente el libro *La casa del pueblo*, escrito por Catherine Cook. Entre las escuelas que la autora analizó, estuvieron los planteles escolares rurales, y, en el medio, conoció directamente su labor. Además de lo anterior, en la capital del país, así como en sus viajes al medio rural, conoció y tuvo relación con muchos funcionarios de la educación rural; de esta manera, conoció la totalidad del alcance del ideal educativo. Después de realizar su investigación, escribió los datos obtenidos y proporcionó opiniones muy favorables respecto a la educación mexicana.

En 1931, con el anhelo de realizar una investigación de primera mano acerca de la educación mexicana, la autora llegó a México; era especialista de la enseñanza rural, y directora del departamento dedicado a problemas especiales perteneciente a la sección de educación que, a su vez, era parte del departamento del interior, perteneciente al gobierno estadounidense. Este libro se publicó hasta 1936.¹⁸⁵

En 1934, Ramírez escribió *La visita a Chile*, artículo en el cual, como delegado mexicano en ese país, narra historia y situación actual (de 1934) de la educación rural mexicana.¹⁸⁶

Todos los textos redactados por Rafael Ramírez que se han mencionado hasta ahora (a excepción de la serie de libros *El Sembrador*), tanto de el *callismo* como de el *maximato*, eran dirigidos más bien a los docentes, no tanto a los alumnos. Pero existió una serie de

¹⁸⁴ Narciso Bassols, “Departamento de Enseñanza Rural y Primaria...”, *Memoria de 1933, op. cit.*, p. 36.

¹⁸⁵ Rafael Ramírez, “Dos palabras del traductor”, *op. cit.*, pp. Carátula, 7–8.

¹⁸⁶ Rafael Ramírez, “La visita a Chile”, *Obras Completas de Rafael...*, t. VIII, *op. cit.*

libros que fue dedicada a los estudiantes, la cual se tituló *El Sembrador*.¹⁸⁷ Fueron libros de lectura para los planteles escolares del medio rural. El primero se publicó en 1930; el segundo, tercero y cuarto, en 1931. Estos textos fueron repartidos en forma gratuita por la SEP. Como su nombre lo indica, estaban dedicados a las escuelas rurales. En la introducción, Ramírez da instrucciones a los docentes del medio rural sobre cómo proceder, y el contenido de dichos libros tiene bastante contenido social: incita y sugiere a los campesinos cómo defenderse y luchar por su autonomía; les propone hacer sindicatos, cooperativas, etc., con la ayuda del docente rural.¹⁸⁸

Respecto a estos textos, el profesor Cerna citó el relato del docente Juan A. Pina, quien expresó que, cuando la SEP editó para las escuelas rurales la serie de libros de lectura, éstos tuvieron un éxito extraordinario en cuanto a su venta. También afirmó que el autor de los textos fue Rafael Ramírez, entonces Jefe de Escuelas Rurales.¹⁸⁹ En realidad, lo que narró Pina fue adicional, ya que, obviamente, también podían comprarse, aunque a objeto que los estudiantes no tuvieran que gastar, la SEP, a través del Departamento de Escuelas Rurales, les otorgó los textos indispensables, principalmente para la lectura.

En 1929 se repartieron en los planteles escolares federales del país aproximadamente 500 mil libros. En julio de 1930, ya se habían repartido 935 mil textos de *El Sembrador* y estaban próximos a repartirse otros 150 mil.¹⁹⁰ En 1931, la SEP continuaba proporcionando los textos indispensables, en forma gratuita, para apoyar a la clase proletaria. Hasta julio de

¹⁸⁷ La serie mencionada tuvo una crítica positiva 38 años después de su publicación por parte de un artículo periodístico, el cual señalaba que tenían elocuente sencillez. Juan Posada Walle, “Prof. Rafael Ramírez Castañeda”, *La Opinión*, Torreón, Coahuila, 31 de mayo de 1969, p. 8.

¹⁸⁸ Cfr. Rafael Ramírez, *El Sembrador. Libros primero, segundo, tercero y cuarto de lectura para las escuelas rurales, Obras Completas de Rafael Ramírez*, t. IX, Dirección General de Educación Popular, Gobierno del Estado de Veracruz, 1968; Rafael Ramírez, *El Sembrador. Libro primero de lectura para las escuelas rurales*, México, Herrero Hermanos Sucesores, 1930; Rafael Ramírez, *El Sembrador. Libro tercero de lectura para las escuelas rurales*, México, Herrero Hermanos Sucesores, 1931.

1931, la SEP había repartido, a través del Departamento de Escuelas Rurales, estos libros para las escuelas rurales federales: 50 mil libros *El Sembrador*, primer año; 25 mil de *El Sembrador*, segundo año; 33 mil de *El Sembrador*, tercer año; 20 mil de *El Sembrador*, cuarto año. Respecto a periódicos, fueron 63 mil de *El Sembrador*.¹⁹¹ Los libros que acabamos de mencionar pudieron haber permitido que el profesor Rafael viviera mejor, sin embargo tenía la costumbre de donar las ganancias a la SEP.¹⁹²

La labor escrita de Ramírez tuvo auge durante el *maximato*, quizás porque en este lapso ya era jefe del Departamento de Escuelas Rurales y una de sus preocupaciones había sido, desde tiempo atrás (1923), la superación de los maestros en servicio; los textos eran una forma de lograrla. Aunque no fue el único que escribió libros que llegaban al medio rural, pensamos que si era de los más impactantes, debido no solo a las temáticas que abordaba, sino también a que era la máxima autoridad del departamento mencionado. Toda la labor que nuestro personaje realizó en su alto puesto no fue suficiente para evitar que tuviera que salir de él, analicemos su renuncia:

3.4. La etapa final

En diciembre tres de 1934, Ignacio García Téllez, Secretario de Educación Pública, ordenó al jefe del Departamento Administrativo que aceptara la renuncia presentada por el profesor Rafael Ramírez como Jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria

¹⁸⁹ Manuel M. Cerna. *Rafael Ramírez (adali de la educación rural)*, Cuadernos de lectura popular 121, México, SEP, Subsecretaría de Asuntos Culturales, (El hombre en la historia), 1967, pp. 58–59.

¹⁹⁰ Aarón Sáenz, *op. cit.*, pp. 12–13.

¹⁹¹ José Manuel Puig, “Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural...”, *Memoria de 1931, op. cit.*, pp. 28–29.

¹⁹² Cfr. Raúl Mejía Zúñiga, entrevista personal con duración de una hora, domicilio particular, febrero de 1987; Ramón Bonfil, entrevista personal de una hora, Academia Mexicana de la Educación, enero de 1991; Concepción Jiménez Alarcón, entrevista personal de una hora, domicilio particular, enero de 1991; Concepción Jiménez Alarcón, “Prólogo”, *Rafael Ramírez y la Escuela Rural...*, *op. cit.*, pp. 14–15.

Foránea, fechada en diciembre primero del mismo año, debido a que utilizarían sus servicios para otra comisión.¹⁹³

Pero, en realidad, lo que ocasionó la renuncia de nuestro personaje se explica a continuación: Rafael Ramírez estaba seguro que su jefe Narciso Bassols era muy capaz como líder y como pensador, por lo que lo sirvió lealmente. Desafortunadamente, la costumbre de Ramírez de inmiscuirse en asuntos de sus maestros, así como sus métodos dictatoriales, le causaron a Bassols conflicto con los sindicatos. Bassols, por consejo de Rafael Ramírez, actuó enérgicamente contra líderes irresponsables, lo que causó rebelión y protestas. Adicionalmente a lo anterior, Lázaro Cárdenas pensaba que el maestro rural era el más noble personaje de México; su fe en los sindicatos y su simpatía hacia los docentes hicieron que el general aceptara las ideas de los que criticaban al profesor Ramírez y lo destituyó como Jefe del Departamento de Escuelas Rurales, decisión que la gran mayoría aceptó como inevitable y sabia. Para introducir una nueva ideología en la enseñanza rural, para que esta educación no fuera la labor de una sola persona, era el momento de proporcionarle nueva dirección. Sin embargo, ninguno de los sucesores de Ramírez fue de su calidad, por desgracia para México y para Cárdenas.¹⁹⁴

Aquí conviene señalar que Cárdenas tuvo un interés genuino por la educación; estudiémoslo con mayor detalle: El primero de enero de 1935, el Presidente Cárdenas mandó un mensaje al pueblo mexicano y sostuvo que la labor educativa mexicana imponía la propagación de la educación en los lugares del medio rural como una de sus obligaciones

¹⁹³ Ignacio García Téllez, “Ignacio García Téllez ordenó al jefe del Departamento Administrativo aceptar la renuncia de Ramírez como jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea, dado que sus servicios serían utilizados en otra comisión”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l. 2, legajo 2, foja 449. La persona que sucedió a Rafael Ramírez en su puesto de jefatura fue el profesor Celso Flores Zamara. Ignacio García. “Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea”, *Memoria de 1935*, p. 1.

primordiales.¹⁹⁵ El General tuvo por la educación un sincero y vivo interés, que se manifestó en hechos específicos, como el siguiente: en momentos en los que supuestamente requería enfocar la totalidad de su atención a una acción que tendría consecuencias enormes, esto es, un día antes de que se expidiera el decreto sobre la expropiación de la industria del petróleo, mandó traer al profesor Rafael Ramírez a su residencia particular; merendaron juntos y, posteriormente, lo invitó a la proyección de una película, exhibida ahí mismo en el comedor; el filme era de tendencia educativa. Posteriormente, con entusiasmo evidente y con mucha prolijidad, Cárdenas explicó a Ramírez su plan de que se escribiera una serie de textos de lectura para los grupos de las áreas rurales de México. Personalmente, le encargó al profesor Ramírez la redacción de los libros. El profesor Rafael escribió ocho pequeños volúmenes que integraban la serie: uno de ellos fue dedicado al jardín de niños y era de estampas, además, escribió media docena de textos de lectura para alumnos de primaria, más otro libro para los adultos. Toda la serie de ocho libros tenía iguales temas y orientación social; la diferencia era que el desarrollo estaba adecuado a las diferentes edades, capacidades e intereses, a saber: el porvenir de México, las labores del gobierno, la vida cultural, la vida recreativa y social, hogar y vida doméstica, la salud. Cuando Ramírez terminó de escribirlos, los llevó al Presidente. Después de ocho días, este último los había leído completamente, les había hecho correcciones al margen y le devolvía la serie a su autor. Debido a factores ajenos a la voluntad de Cárdenas, únicamente se publicó el texto titulado *Plan sexenal infantil*, cuarto volumen de esta colección, quedando inéditos los demás libros, los cuales yacían olvidados en la biblioteca de su autor.

¹⁹⁴ Ramón Eduardo Ruiz, “III. La escuela socialista”, *op. cit.*, pp. 69, 72.

¹⁹⁵ Ignacio García, *op. cit.*, p. 6.

Las anotaciones que realizó Cárdenas en los textos muestran sus ideas sobre el tema. Una ilustración contenía un grupo de infantes y, al margen es ésta, el General escribió que ese dibujo se cambiara por otro en el cual los niños estuvieran con la expresión facial más alegre. En otra parte, recomendó que los docentes frecuentemente visitaran el poblado y el campo con sus niños, a fin de que se percataran de las necesidades y labores de la comunidad. Durante el *cardenismo* se multiplicaron los planteles escolares de todo tipo, principalmente los rurales.¹⁹⁶

No dudamos que Cárdenas haya tenido un auténtico interés por la educación rural, lo que nos inquieta son las causas de su apego; si consideramos que el General tuvo que buscar el apoyo de las masas (además del proporcionado por el ejército) para finiquitar el *maximato*, se nos antoja que, cuando menos en parte, esta atracción que manifestó por la educación se debía precisamente a continuar recibiendo el respaldo popular. Nos surge la interrogante de porqué no reintegró a Ramírez a su puesto, al percatarse de que ninguno de los jefes que dirigieron el departamento encargado de la educación rural poseyó la calidad del profesor Rafael. Tal vez la respuesta sea precisamente porque buscaba el respaldo de las masas, y Ramírez no sería aceptado con simpatía como director máximo de este departamento.

Como dato complementario, mencionaremos lo que ocurrió con nuestro personaje después de que renunció; también señalaremos el puesto que tenía antes de que le aceptaran su renuncia: El profesor Rafael después de que salió de su puesto como jefe de la educación rural, tuvo varios cargos:

¹⁹⁶ Isidro Castillo, “Capítulo XVIII. Momentos culminantes de la revolución”, *México y su revolución...*, *op. cit.*, pp. 410–411. Los textos que acabamos de mencionar, fueron publicados en los años sesenta, dentro de las *Obras completas de Rafael Ramírez*.

Primero de diciembre de 1934. Vocal de la Comisión Técnica Consultiva. En la misma fecha tomó posesión; en enero primero de 1935 cesó por renuncia.

16 de enero de 1935. Especialista en Asuntos Educativos, dependiente del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. En la fecha mencionada tomó posesión; en enero primero de 1936 cesó debido a que el servicio se reorganizó.

Primero de enero de 1936. Experto para el Consejo de Educación Agrícola dependiente del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. En la fecha citada tomó posesión; en enero primero de 1937 cesó debido a cambio de denominación.

Primero de enero de 1937. Vocal “C” del Consejo de Educación Rural Agrícola, dependiente del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural.

1938 (no se menciona mes ni día). Su anterior nombramiento continuaba vigente.¹⁹⁷

En los años cuarenta tuvo los siguientes puestos:

1942. Director del Plantel Escolar Secundario Diurno en el D.F. Interino. En enero 16 de 1942 causó baja debido a que el interinato finiquitó.

Director del Centro de Perfeccionamiento para Profesores de enseñanza secundaria, dentro de la construcción de la Escuela Nacional de Maestros

1943. Director del Plantel Escolar Normal Superior.

Docente de cursos para Postgraduados.

1944. Continuó en el puesto de Director del Centro de Perfeccionamiento para Docentes de Enseñanza Secundaria. En agosto 15 de 1944 causó baja por renuncia.

¹⁹⁷ Francisco G. García, “Constancia de servicios de Rafael Ramírez expedida por el Jefe del Departamento Administrativo de la SEP en junio 22 de 1938”, *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l.2, legajo 2, fojas 475, 479-480.

Miembro de la Comisión Coordinadora y Revisora de Programas Educativos y Textos Escolares.

1945. Inspector para las Misiones Culturales. Ricardo Regil, el responsable de estas constancias, escribió que no había datos de baja.

Docente de Asignaturas Profesionales de Normal. Regil volvió a escribir que no había datos de baja.

Profesor de Materias para Profesores de Normal Primaria. Regil asentó que no existían datos de baja.

Docente de Materias Profesionales de Normal.

1946. Docente de Materias Profesionales de Normal Urbana Titulado. En febrero 16 de 1947 causó baja por renuncia

Continuaba en el puesto de Docente de Materias para Profesores de Normal Primaria. En febrero primero de 1946, causó baja por supresión de plaza.

Profesor de Materias para Docentes de Normal Primaria. En febrero 16 de 1947, causó baja por renuncia.

Profesor de Materias para Docentes de Normal Primaria. En febrero 16 de 1947, causó baja por renuncia.

Profesor de Materias para Docentes de Normal Primaria Urbana Titulados. En febrero 16 de 1947, causó baja por renuncia.

Profesor de Materias para Maestros de Normal Primaria Urbana. En febrero 16 de 1947, causó baja por renuncia.¹⁹⁸

¹⁹⁸ Ricardo Regil Aguilar, "Constancias de las hojas de servicios de Rafael Ramírez Castañeda, de 1942 a 1946", *AHSEP*, fondo: Secretaría de Educación Pública, sección: Colección Personal Sobresaliente, serie: Ramírez Castañeda, Rafael (expediente), subserie: Expediente Personal, años: 1925-1951, no. de expediente: R1/6 l. 2, legajo 2, fojas 549-550.

Después de un trabajo continuo para la educación mexicana, en 1946¹⁹⁹ don Rafael se jubiló. Ya retirado, cambió su forma de acción para beneficiar a la educación rural nacional: cuando ocupaba diferentes tribunas en congresos, asambleas y reuniones de trabajo, hablaba en pro de la escuela rural de nuestro país. Mediante escritos, la defendió en revistas y periódicos. En la última fase de su vida, su aptitud reflexiva y experiencia lo llevaron a tomar muy críticas posturas en cuanto a diferentes políticas educativas del gobierno que mucho lo acercaron a corrientes políticas de izquierda; en ese tiempo militó en el Consejo Mundial de la Paz. El profesor Ramírez dejó de existir el 29 de mayo de 1959.²⁰⁰

Toda su vida estuvo obsesionado con la Educación Rural; ni la separación de su cargo como dirigente máximo de Escuelas Rurales ni su jubilación lo hicieron olvidarla. Realmente fue la pasión de su vida.

Conclusiones

Rafael Ramírez tuvo de 1927 a 1934 un período de gran actividad. Al mismo tiempo que escribía, supervisaba y dirigía el Departamento, primero el de Misiones Culturales y después el de Escuelas Rurales. Pero aún después de haber salido de la Dirección de Misiones, a veces trabajó para ellas.

Después de su renuncia a la jefatura de departamento, don Rafael saltaba de un puesto a otro. Aunque podría pensarse que eso era por inconstancia de su parte, más bien podría

¹⁹⁹ Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la escuela rural...*, op. cit., p. 15. En realidad, fue 1947. Revisar dato en Ricardo Regil Aguilar, "Constancias de las hojas de servicios de Rafael Ramírez Castañeda, de 1942 a 1946", op. cit.

²⁰⁰ Concepción Jiménez, *Rafael Ramírez y la escuela rural...*, op. cit., p. 15.

corresponder con su forma de ser tan difícil e íntegra, ya que cualquier situación que no estuviera acorde con sus ideales fácilmente provocaba su renuncia.²⁰¹

Después de que ya no estaba en puestos de jefatura tan importantes como los analizados en este capítulo, siguió interesado en la educación rural mexicana y en redactar textos, aunque su participación ya no fue tan significativa como lo fue de 1923 a 1934, debido a que ya no estaba en puestos tan elevados y a que era otra la situación del país.

El hecho de que hubiera incursionado en varios puestos y asignaturas, junto con el ambiente de cambio y propagación que se vivía, a sus viajes a Estados Unidos y al empuje que traía de atrás la labor educativa rural, con seguridad facilitaron el que nuestro personaje redactara textos.

Los escritos de Ramírez guiaban a otros docentes en su labor, aunque no fueron los únicos; de hecho, en el período que estamos revisando, hubo gran cantidad de publicaciones con este fin, lo cual no disminuye el empeño y entusiasmo que puso don Rafael a sus textos; además, siempre que tuvo oportunidad, tradujo escritos extranjeros que hablaban sobre la educación rural mexicana.

Dicha educación impactó tanto a mexicanos como a extranjeros y, aunque hubo críticas tanto positivas como negativas al respecto, lo cierto es que no se realizaron los ideales al 100%, pero sí se logró un gran entusiasmo y, muchas veces, también sus metas, amén de que la educación para el medio rural tuvo logros no alcanzados ni durante el porfiriato ni durante la revolución; no obstante lo realizado, aún faltaba mucho por hacer.

²⁰¹ Carmen Landeros, sobrina de Rafael Ramírez, nos comentó que su tía tenía un grueso legajo de renuncias de nuestro personaje, ya que, si algo no le gustaba, renunciaba; más adelante, otra cosa no le agradaba y volvía a renunciar; de esta forma se fue engrosando dicho legajo. Carmen Landeros, entrevista personal de una hora, Ciudad de México, domicilio particular, enero de 2003.

En la educación rural mexicana, cooperaron podría decirse que todos los implicados en ella. No es raro que la SEP y también Rafael Ramírez hayan utilizado las publicaciones para la superación profesional de los docentes, dado que tenía que servirse de todos los medios disponibles para ello, aunque el maestro se encontrara en el rincón más alejado y/o más inaccesible el país.

La labor de las Misiones Culturales se fue conformando acorde a la experiencia, y el profesor Rafael fue una figura importante en esa conformación, primero como misionero y posteriormente como jefe de estas instituciones. En el primer puesto fue realizador, supervisor e ideólogo; en el segundo fue ideólogo y supervisor.

Respecto a su labor como ideólogo: cuando fue misionero, se percató, sobre la práctica, de que el trabajo de las Misiones debía complementarse.

Cuando fue Jefe de Misiones: a) Esbozó perfectamente su orientación en 1927. b) Ideó la colaboración de los Directores Federales de Educación.

Ramírez puso un tremendo empeño y fe en las Misiones Culturales, propagó su ideología y labor y favoreció que los extranjeros conocieran lo que realizaban esas instituciones.

Respecto a las Normales Rurales, el profesor Rafael, al ser jefe de Misiones, por reglamento tuvo que ver de forma directa con el trabajo de dichos planteles, ya que también fue su jefe máximo. La labor de las Normales Rurales también se fue conformando acorde a la experiencia que iban obteniendo los docentes mexicanos. El plan de estudios de las normales no se apegó a doctrina pedagógica alguna, sino que fue surgiendo acorde a las necesidades de la población y a las metas del país. Fue emergiendo de manera experimental. Cuando se determinó que la vida en el internado rural no sería artificiosa sino real, no fue tanto que se aplicara la escuela activa a esta institución; lo que ocurrió fue que

dicha filosofía de la educación activa era la que más se adaptaba a lo que ya venían realizando los educadores mexicanos en el medio rural y a que, por sentido común, era lo más coherente que podía hacerse en un internado rural.

La creación de la escuela rural mexicana no fue obra ni idea de una sola persona, sino que se fue conformando por varios actores, entre los cuales estuvieron las comunidades, las que, muchas veces, dirigidas por el docente, veían sus necesidades y la forma de satisfacerlas. La educación rural se fue conformando, al igual que las Normales Rurales y las Misiones Culturales, acorde a las reglas dictadas por la experiencia.

Ramírez estuvo de acuerdo y apoyó la labor social de la escuela rural, así como las campañas emprendidas contra el alcoholismo; por el cumplimiento del artículo 123 constitucional; por el establecimiento de los teatros al aire libre, etc., aunque no fue él quien ideó lo mencionado.

Al ser un hombre recto hasta la exageración, a veces defendía la labor social de la escuela rural contra los terratenientes, siendo un importante punto de apoyo ante las altas autoridades educativas.

El profesor Rafael no solo apoyó las ideas de otros en cuanto a la educación para el medio rural, sino que también fue ideólogo: secundó al Dr. Puig en su idea de los circuitos rurales (aunque tal vez fue él quien primero tuvo la idea). También, Ramírez y Bonilla, respaldados por un grupo de directores de educación, definieron qué concepto tenían de la educación rural y especificaron los lineamientos generales para su funcionamiento y organización.

A finales de el *maximato*, Sáenz y Bassols ya habían salido de la SEP; de hecho, solo quedó Ramírez para dirigir la educación rural en los altos mandos. En este período de inestabilidad política, fue importante que él se conservara en su puesto, ya que ayudó a

continuar la obra iniciada, además de dirigirla. También fueron importantes los tremendos esfuerzos de los docentes del medio rural, el arraigo logrado en las comunidades campesinas y el empuje que traía de atrás.

BALANCE / CONCLUSIONES

Ha llegado el momento de concluir la investigación. Para esto, primero, reconsideraremos las hipótesis:

Primera: Rafael Ramírez fue un hombre que se interesó por la escuela rural y esta preocupación dio frutos de importancia para la educación nacional.

Ya mencionamos que en el primer capítulo se hace evidente que el contexto era propicio para realizar cambios, de modo que el profesor Rafael estaba respondiendo a este contexto y, por tanto, fue hombre de su época. Al final del segundo capítulo y en todo el tercero, se pone de manifiesto su preocupación y pasión por la educación rural. En el segundo capítulo, también estudiamos que dicha inquietud la compartió con otros educadores de su tiempo. En el capítulo tres, observamos que esa preocupación también la tuvieron algunas comunidades rurales. En el último capítulo, se aprecian los frutos que rindió la labor del profesor Rafael tanto en las Misiones Culturales como en la Escuela Rural y en la obra escrita; de modo que su preocupación dio frutos de importancia para la educación nacional; específicamente: contribuyó a delinear la doctrina tanto de las Misiones como de la Escuela Rural, trabajó de manera incansable por hacer realidad dicha doctrina, escribió textos dedicados a la enseñanza campestre.

Segunda: Moisés Sáenz fue quien influyó más en la mentalidad y en la vida de Ramírez.

Como ya estudiamos en los capítulos dos y tres, solo Sáenz y Ramírez estuvieron toda su vida preocupados por la incorporación y el bienestar de los lugareños rurales. Aunque la labor de Ramírez se parece mucho a la de Gamio, en realidad con quien tuvo más, bastante más contacto, fue con Sáenz. Esta preocupación de don Rafael comenzó a fortalecerse en

tiempos de Vasconcelos, pero fue cada vez más rotunda durante el lapso en que Sáenz fue Subsecretario de Educación, 1925 – 1930, esto es, durante casi todo el *callismo* y parte de el *maximato*.

Otros aspectos que se fortalecieron en la labor de Ramírez durante el tiempo que acabamos de mencionar fueron: que la educación impartida fuera útil y práctica, rechazo hacia la enseñanza verbalista; que se considerara no solo al individuo sino también a la comunidad, teniendo preferencia esta última; impulsar la participación de los lugareños para solucionar sus problemas; que la escuela incluyera en su programa industrias caseras, modernas técnicas de agricultura, etc., esto es, mejoras que producirían benéficos cambios; en la educación para el campo, lo importante era satisfacer las necesidades vitales, pasando la metodología educativa a segundo término; que la educación tuviera una fuerte mística laica de misión evangelizadora; enseñar el castellano a los indígenas que no lo hablaran; que la escuela fuera el foco de la comunidad; que las escuelas fueran creadas con el apoyo de los vecinos; que se orientara a los docentes rurales de varias maneras, una de ellas era con textos.

También se robusteció su conocimiento sobre la educación rural, recordemos que Sáenz envió en dos ocasiones a Ramírez a Estados Unidos, la primer vez, fue para preparar el advenimiento de la Escuela Secundaria Mexicana, y el profesor Rafael aprovechó todos sus momentos libres para estudiar la enseñanza del campo y enviaba reportes al Subsecretario de Educación, más adelante, éste lo comisionó directamente para analizar la educación rural.

Sáenz falleció en 1941, Ramírez en 1959, 18 años después. De manera que Ramírez duró más tiempo que Sáenz preocupado por el bienestar de las comunidades rurales.

Tercera: La influencia de Narciso Bassols también tuvo alguna importancia para el pensamiento de Ramírez.

De hecho, como analizamos en el segundo capítulo, Bassols fue jefe de Ramírez de 1931 a 1934, y éste estuvo de acuerdo y apoyó las modificaciones que realizó el licenciado Narciso a la educación para el medio rural, a saber: fusionó las Normales Rurales, las Escuelas Centrales Agrícolas y las Misiones Culturales creando así la Escuela Regional Campesina cuyo propósito fue proporcionar educación agrícola a los docentes y preparar técnicos capaces a través de la organización de un programa educativo basado en los requerimientos de la región; suprimió la Casa del Estudiante Indígena y creó en su lugar internados para aborígenes; reformó los planteles escolares agrícolas a fin de que no fueran refugio para jóvenes de clase media rural y urbana, desligados de la problemática campesina, los hizo vincularse fuertemente con el campo de modo que fueran los campesinos del plantel escolar a la tierra y de la tierra al plantel escolar en forma cíclica.

En tiempo de el licenciado Narciso como Secretario de Educación, el pensamiento educativo rural de don Rafael se fue orientando cada vez más al aspecto económico, más no por eso dejó de tener mucho peso la ideología anterior, que a final de cuentas era superar la vida de las comunidades rurales. Además, las reformas introducidas por Bassols y aceptadas por Ramírez eran educación práctica, para la vida, y para superar a las comunidades rurales, no fueron educación muerta e inútil, en ese sentido era similar a lo que antes había venido realizando. En el fondo estaba la preocupación de Ramírez por solucionar la problemática campesina de manera integral mediante la educación, como en tiempos de Sáenz. Esto se percibe en el último y penúltimo capítulo.

No sólo Bassols y Sáenz dieron ideas a Ramírez; también lo influyó el ambiente educativo que se vivía en México a fines del siglo XIX y principios del XX, ambiente que

criticaba a la escuela tradicional, verbalista, inútil y limitada, y pretendía la educación moderna, activa, íntegra y útil, como vimos en el segundo capítulo, en los dos Congresos Nacionales y en el informe que rindió Ramírez para titularse como docente de primaria.

En los capítulos dos y tres, analizamos que otras fuentes de influencias fueron los misioneros mexicanos de la época colonial, Gamio, Corona, Vasconcelos, Dewey, el contexto del medio rural, en el cual, sobre la marcha, se iba perfeccionando la metodología, además del ambiente en general del período posrevolucionario, durante el cual, una de las aspiraciones de algunas comunidades menesterosas fue la superación de su nivel de vida, aunque, en realidad, como vimos en el capítulo uno, las decisiones las tomaba el grupo en el poder y, obvio, para su beneficio.

Analicemos ahora si se cumplieron los objetivos de esta tesis:

Primero: Analizar las condiciones sociopolíticas del período a estudiar, lo que permitirá al lector entender las difíciles circunstancias en que se desarrolló parte de la vida de nuestro biografiado, así como las que rodearon sus principales propuestas educativas.

Esto lo cumplimos en el capítulo uno, en el que estudiamos la situación económica, política y social de 1923 a 1934, con una breve referencia al período revolucionario. En dicho capítulo mostramos como fue un lapso conflictivo tanto en lo militar como en lo político e ideológico, en este contexto, se requería el apoyo de la educación para que fuera un paleativo de las masas, principalmente rurales, y para legitimar el gobierno en el poder. De modo que fue un caldo de cultivo propicio para que se desarrollara una educación que asombró a nacionales y extranjeros.

Segundo: Estudiar los antecedentes familiares y la formación de Ramírez, lo que nos ayudará a conocer y comprender su acción como teórico de la educación.

En el capítulo dos, indagamos sobre la vida y familia de nuestro personaje. Nos ayudó a conocer y comprender su acción como teórico de la educación, ya que su infancia transcurrió en un medio humilde y rural. En el mismo capítulo analizamos que más bien la explicación la podríamos encontrar debido al ambiente posrevolucionario que impregnaba el medio, en el cual se respiraba la ideología de que los campesinos y clases oprimidas habían hecho la lucha armada y que a ellos debían llegar fuertes beneficios. También estudiamos como en su tesis de maestro normalista refleja el impacto del ambiente educativo que se vivía a fines del siglo XIX y principios del XX, esto es, el rechazo a la escuela tradicional, pasiva inútil y limitada, y la aceptación de la moderna educación, activa, utilitaria y completa.

Tercero: Analizar la labor de Rafael Ramírez en la Educación Rural Mexicana de 1923 a 1934.

En el capítulo tres estudiamos su obra durante el período citado, dividida en tres rubros: Misiones Culturales, Escuelas Rurales y obra escrita.

Respecto a las Misiones Culturales, su labor fue: participar brillantemente y dirigir la primera en 1923; tanto en la primera como en las siguientes, Ramírez asimiló la experiencia obtenida y contribuyó a delinear su forma de trabajo; en 1927, nuestro personaje fue nombrado Jefe de Misiones Culturales, puesto en el cual, continuó perfeccionando su doctrina e implementación; en 1928 nuestro personaje continuaba al frente del departamento de Misiones y seguía siendo admirado su trabajo por nacionales y extranjeros; ya cuando salió de la jefatura mencionada continuó impartiendo cursos para docentes misioneros.

Dentro del apartado de Misiones Culturales, analizamos a las Normales Rurales, ya que éstas también dependían de la dirección de Misiones. Estudiamos que Ramírez las

supervisaba, organizó cursos para la superación profesional de los docentes en servicio, hizo aportaciones doctrinarias para dichas normales.

También dentro de este apartado, estudiamos la Casa del Estudiante Indígena, ya que dependía de la dirección de Misiones Culturales. Estudiamos que nuestro personaje: contribuyó a que se fundara, se percató de los inconvenientes de ésta para lograr la incorporación del aborígen, contribuyó a establecer Internados Indígenas en lugar de la Casa.

Respecto a los Circuitos Rurales, también los abarcamos dentro del rubro de las Misiones Culturales ya que fueron la culminación del docente ambulante. Aquí analizamos que nuestro personaje: sostuvo que el los ideó (Ezequiel Padilla, Secretario de Educación, también se atribuyó la paternidad de la idea) y contribuyó a su funcionamiento.

En cuanto a las escuelas rurales, Rafael Ramírez: contribuyó a perfeccionar la filosofía de la Escuela Rural Mexicana; trabajó arduamente en varios rubros: luchó contra el alcoholismo, trató de llevar a la práctica las Escuelas Artículo 123, realizó giras de inspección, apoyó la creación y funcionamiento de los teatros al aire libre, apoyó las campañas pro higiene y sanitarias, fomentó la protección a los infantes, respaldó los deportes, propagó el aprovechamiento de los recursos naturales, divulgó la construcción de caminos, también fomentó: la construcción de edificios escolares, anexos, habitaciones para el docente, casas modelos para los campesinos, las campañas de protección y reforestación de bosques, de protección de aves silvestres, de higiene.

También fue importante que nuestro personaje permaneciera en su puesto de jefatura en tiempos de tremenda inestabilidad política, de hecho, en los últimos meses de *el maximato*, fue la única autoridad alta de la SEP que impulsaba la educación rural, Sáenz y Bassols ya no se encontraban.

Respecto a la obra escrita, Ramírez escribió libros para la enseñanza rural, algunos de ellos fueron adoptados como textos para el programa de las escuelas rurales.

Cuando estuvo en puestos de jefatura, don Rafael enviaba en forma gratuita ejemplares de sus obras para los maestros dependientes del Departamento de Escuelas Rurales

Cuarto: Analizar la influencia que tuvieron Moisés Sáenz y Narciso Bassols en las acciones de Ramírez, así como los períodos en que tuvieron dicho impacto.

En el capítulo dos estudiamos el impacto que tuvieron en el profesor Rafael las personas mencionadas, y dentro de las conclusiones de toda la tesis, al analizar si se comprobó o no la segunda hipótesis, resumimos la influencia que tuvo Sáenz en nuestro personaje de tesis, más adelante, al determinar si se comprobó la tercer hipótesis, sintetizamos que impacto tuvo Bassols. Cuando estudiamos si se comprobaron las hipótesis mencionadas, también citamos los lapsos en que tuvieron influencia Sáenz y Bassols en Ramírez.

Quinto: Mostrar la obra realizada por Rafael Ramírez.

En el último capítulo, mostramos su labor en las diversas instituciones educativas que proliferaron de 1923 a 1934 en el medio rural mexicano y dentro de las conclusiones de toda la tesis, al determinar si se cumplió el tercer objetivo, mostramos en resumen cual fue su labor.

De modo que las hipótesis se comprobaron y los objetivos se cumplieron. Nos resta señalar otras conclusiones que podemos obtener de esta investigación:

1) El profesor Rafael fue representante de una era. Sus ideales educativos respondían a la problemática del movimiento social de la totalidad de la nación. Fue un hombre de su tiempo, de modo que el lapso posrevolucionario era propicio para realizar innovaciones en varios campos; uno de ellos fue el educativo, como estudiamos en el capítulo primero al analizar el contexto político, económico y social.

2) Como analizamos en los capítulos dos, y principalmente el tres, dentro de este contexto propicio, el profesor Rafael imprimió un sello propio a su labor como funcionario de la SEP y como persona, cuyo ejemplo ameritaba seguirse. De hecho Ramírez, al igual que Sáenz y otros de sus contemporáneos, pensó que México era ejemplo para otras naciones y, realmente, en educación rural lo fue. También el profesor Rafael fue la admiración de muchos docentes rurales.

3) Rafael Ramírez fue una fuente de inspiración; con sus escritos orientaba a sus subordinados, también con sus giras de inspección y sus consejos, amén de su conducta honrada, trabajadora y polifacética hasta la exageración.

4) Fue un hombre serio y aislado, lo cual no le impidió dar su apoyo a las comunidades y docentes rurales. Pese a su difícil temperamento, varios maestros rurales que lo conocieron lo estimaron, aunque muchos otros lo atacaron.

5) Ramírez fue un estudioso de la educación rural mexicana y, de 1923 a 1934, constantemente la indagaba y complementaba su metodología.

6) Se interesó en extremo por la escuela rural; de ella tuvo un conocimiento de primera mano, extendido por los rincones más lejanos, conociendo a sus más humildes ciudadanos.

7) Al igual que Corona, trató de impulsar una aproximación integral a la problemática rural. Esto lo fue deduciendo con base en los dictados que la experiencia misma le iba proporcionando y con base en lo que sabía de otros educadores con los que tuvo contacto o que había leído, como los misioneros coloniales de Nueva España. La escuela podría introducir salud pública, técnicas modernas de agricultura, industrias caseras, etc. La escuela debería preparar para ganarse la vida, establecer un hogar adecuado y mantener la buena salud. En eso compartía ideología con Sáenz, Corona, Gamio y Bassols.

8) De 1923 a 1934, buscó como incorporar las comunidades rurales a la nación mexicana. En esta meta no estuvo solo; otros compartieron este propósito e hicieron valiosas contribuciones. Gonzalo Aguirre Beltrán sostiene que es difícil comprender la importancia que tuvo Rafael Ramírez, dado que la escuela rural se ha convertido en algo común, de manera que nos parece irrelevante examinar el impacto que pudiera tener en la integración de las etnias nacionales o en el desarrollo de la formación social mexicana. En la época actual es normal encontrar escuelas en el campo, pero no siempre fue así; cuando comenzaba el siglo XX, lo habitual era lo contrario: había una fuerte carencia de escuelas rurales.¹

Estamos de acuerdo con el doctor Aguirre, ya que uno de los objetivos del Departamento de Escuelas Rurales fue la incorporación del medio rural a la gran familia mexicana. En la actualidad es común ver muchísimas escuelas urbanas en medios que antes fueron rurales, o planteles escolares semirurales en sitios antes rurales y además escuelas netamente rurales. No siempre fue así; ya analizamos en los dos últimos capítulos que se trató de una labor titánica en la que participaron ejércitos de docentes rurales en puestos subordinados así como de grandes educadores en puestos de mando. Uno de los personajes que contribuyó a la incorporación y a la superación del nivel de vida de los campesinos, que sembró ese nacionalismo, esa mística educativa y ese espíritu de superación, fue Ramírez.

De manera que Rafael Ramírez trascendió su época hasta el día de hoy. Tal vez ahora sería más importante su lección, ya que estamos en el tiempo de la globalización, en la cual se nos pretende “incorporar” para beneficio del primer mundo, de manera similar a como, en tiempos de Ramírez, se pretendía incorporar a los campesinos para beneficio

¹ Gonzalo Aguirre Beltrán, “Introducción” y contraportada, en Rafael Ramírez, *La escuela rural...*, SEP/80, *op. cit.* p. 5.

gubernamental. Sólo que, en la actualidad, la asimilación se pretende a nivel mundial, por lo que la labor de don Rafael bien podría servir no solo para nuestro país en la época actual, sino también para la totalidad del orbe.

Cada vez se publican más y más textos educativos que nos hablan de la educación abordada desde la interculturalidad; ejemplo de tales: Miguel Ángel Essomba, *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona, España, editorial GRAÓ de serveis pedagògics, 1999, 196 p.; María del Mar Aldámis – Echevarría, J. Aisinet, E. Bassedas, N. Giné, J. Masalles, M. Masip, E. Muñoz, C. Notó, A. Ortega, M. Ribera, A. Regil, *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*, Barcelona, España, ed. Graó de Irif, SL. 2000, 156 p.; Alicia Devalle de Rendo; Viviana Vega, *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*, Buenos Aires, Argentina, Aique Grupo Editor S. A., 1998, 246 p.

Devalle, en la página 42 nos dice que en la actualidad el mundo exige vivir en íntima relación con seres diferentes, que más que en cualquier otra época necesitamos vigilar que no exista exclusión. También sostiene que es básico entender que si tenemos igual dignidad todos los seres humanos, nos diferenciamos por nuestras creencias, ideas y dotes particulares, dichas disimilitudes son fuente de riqueza. Según Devalle, es requisito fundamental que todos respetemos y aceptemos ciertos valores universales.

En el tercer capítulo de esta tesis, cuando hablamos de la Casa del Estudiante Indígena mencionamos que una forma en la que las comunidades asimilen los valores de la sociedad que pretende incorporarlos, sería respetar su cultura y de manera simultánea ponerlos en contacto con la civilización “superior” a la que se integrarán. El hecho de que se esté haciendo tanto hincapié en la diversidad étnica claro está, tiene beneficios; sin embargo,

también se nos antoja que es una estrategia del primer mundo para que asimilemos su ideología; tal vez sea lo mejor que podamos hacer en esta era de globalización.

9) Ramírez fue funcionario, docente y escritor. De 1923 a 1927 siempre estuvo entregado a una actividad incansable

10) El lapso mencionado resultó muy fructífero en la vida de Rafael Ramírez, y lo fue especialmente de 1927 a 1934. En la primera fecha, como se analizó en el último capítulo, se le nombró Director de Misiones Culturales, puesto en el que duró hasta diciembre de 1928, cuando fue designado Jefe de Escuelas Rurales, puesto en el que estuvo hasta diciembre de 1934.

11) En el mismo capítulo, se indagó la importancia de nuestro personaje en la inspiración e implementación de las Misiones Culturales y en la implementación de la educación rural mexicana.

12) Cuando secundó a Ezequiel Padilla, Secretario de Educación, en la idea de los circuitos rurales, es posible que lo hiciera pensando en la eliminación de la arbitraria exclusión para los no privilegiados, y muchos campesinos tuvieron la esperanza de educarse con este sistema, seguramente esperando un mejor nivel de vida.

13) El profesor Ignacio Márquez Rodiles, quien, como ya mencionamos en la introducción, conoció a algunas personalidades de la educación mexicana, sostuvo que docentes de la magnitud de Rafael Ramírez Castañeda eran cada vez más escasos. Según Márquez, al parecer la generación que nació con la lucha armada de 1910, que más adelante se formó en el entusiasmo que tuvo la reciente educación popular, encontraba su justificación histórica en unas pocas personas. Uno de estos personajes excepcionales fue el profesor Ramírez, quien jamás sería olvidado: era representativo de un tipo de maestros

heroicos, a saber: los que hicieron la escuela rural mexicana con sus sacrificios.² Podemos estar o no de acuerdo con él; lo cierto es que Ramírez hizo las contribuciones que ya señalamos y por las mismas nos parece cierto lo que afirma Márquez.

Concluamos esta tesis con una oración tomada del profesor Ángel José Hermida Ruiz: “...Dejémosle de nuevo andar, humildemente, por los caminos de hoy.”³

² Otro de los maestros de quien nos habla Márquez fue Isidro Castillo, el cual en 1965 ya se encontraba jubilado, pero jamás dejó de ser luchador, hombre que expuso su pensamiento sin reserva, que laboró sin descanso. También sostuvo Márquez que Ramírez, en 1965, después de muerto, sostenía sus batallas. Castillo también fue representativo de este tipo de docentes heroicos que con sacrificios hicieron la educación rural nacional. Ignacio Márquez, *op. cit.*, pp. 1 – 2.

³ Ángel José Hermida Ruiz, “Rafael Ramírez y la Escuela Rural...”, *op. cit.*, p. 10.

FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

I. Fuentes primarias:

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública:

Archivo de Concepción Jiménez Alarcón sobre Rafael Ramírez Castañeda.

Archivo de Rafael Ramírez Heredia sobre Rafael Ramírez Castañeda.

Archivo de Raúl Mejía Zúñiga sobre Rafael Ramírez Castañeda y Moisés Sáenz Garza.

Archivo Histórico Metodista

Archivo Histórico Presbiteriano

Puig Casauranc, José Manuel. *El esfuerzo educativo en México*. Tomo I. México, SEP, 1928. (Memoria de la SEP de 1924 a 1928).

Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1929, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1929.

Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1930 presentada por el licenciado Aarón Sáenz, Secretario del Ramo, para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia del artículo 93 constitucional. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1930.

Memoria que indica el estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1931, presentada por el doctor José Manuel Puig Casauranc, Secretario del Ramo para conocimiento del H. Congreso de la Unión, en obediencia del artículo 93 constitucional. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1931.

Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1932. Tomo I. Exposición. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1932.

Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1933. Tomo I. Exposición. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1933.

Memoria relativa al estado que guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de 1934. Tomo I. Exposición, México, Talleres Gráficos de la Nación, 1934.

Memoria relativa al estado guarda el ramo de educación pública el 31 de agosto de que 1935. Tomo I. Exposición. México, Talleres Gráficos de la Nación, 1935.

Memoria de la Secretaría de Educación Pública de septiembre de 1936 a agosto de 1937, presentada al H: Congreso de la Unión por el licenciado Gonzalo Vázquez Vela Secretario del Ramo. Tomo I. México, D. A. P. P. 1937.

II. Obras de Rafael Ramírez

Ramírez Castañeda, Rafael. *Obras completas*. México: Jalapa, Veracruz: Gobierno del Estado de Veracruz. XI tomos editados de 1966 a 1968.

Obras sobre Rafael Ramírez.

Aguirre Beltrán, Gonzalo. *La escuela rural mexicana*. México, SEPSetentas, # 290, FCE, 1976.

Aguirre Beltrán, Gonzalo. *La escuela rural mexicana*. México, SEPOchentas # 6, FCE, 1981.

Aguirre Beltrán, Gonzalo. "Rafael Ramírez". *El Día*. 24 de marzo de 1976, p. 8.

Álvarez Barret, Luis. "A manera de prólogo". En Ramírez, Rafael. *Obras completas*. Tomo I, pp. 9-13.

Álvarez Barret, Luis. "La obra educativa de don Rafael Ramírez". *Conferencia*. Año III. No. 20-21 (julio y agosto de 1959). pp. 21-33.

Anónimo. *Rafael Ramírez, antología pedagógica*. Veracruz, Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación Popular. 1977.

Anónimo. “Veracruz rindió sentido homenaje al maestro Rafael Ramírez”. *Audiovisual*. 2º. época, III Tomo. Julio-agosto de 1976. No. 12.

Anónimo. “Introducción”. En Ramírez, Rafael. *Obras completas*. Tomo I, p. 7.

Arellano, María Guadalupe; Cruz Sánchez, José; Tejeda Díaz, Laura Josefina; Serrano Franzug, María Consuelo; Valadéz Rodríguez, Adela, *Rafael Ramírez y sus aportaciones a la Escuela Rural Mexicana*, investigación documental, Licenciado en educación Primaria, UPN, Tepic, 1999.

Cerna, Manuel M. *Rafael Ramírez (adali de la educación rural)*. México, SEP, Cuadernos de Lectura Popular 121. Serie: El hombre en la Historia. 1967.

Cerna, Manuel M. *Rafael Ramírez y el pueblo. El sentido telúrico de una vida (doctrina de la educación rural mexicana)*. México, SEP, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Colección Técnica y Ciencia, No. 26, 1964.

Garduño Velarde, Virginia. *Don Rafael Ramírez Castañeda, reseña biográfica e ideas pedagógicas destacadas*. Tesis, maestra en pedagogía, rama didáctica y organización. Escuela Normal Superior. 1966.

Guillén Tapia, Alma Lila. *La obra educativa de Rafael Ramírez*. Investigación documental para optar al título de Licenciada en Educación Primaria. Veracruz, UPN. 1984.

Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación. *El maestro don Rafael Ramírez*. Biblioteca de maestro veracruzano # 6. Gobierno del Estado de Veracruz, Dirección General de Educación.

Hermida Ruiz, Ángel José. “Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana”. H. Ayuntamiento Constitucional de Las Vigas de Ramírez, Veracruz, Jalapa-Enriquez, Veracruz, 1981.

Hermida Ruiz, Ángel José. “Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana”. *Ciclo de conferencias de la UPN organizado con motivo del 60 aniversario de la fundación de la SEP*. 1981.

Hermida Ruiz, Ángel José. “Rafael Ramírez, maestro fiel al interés de la patria y el pueblo”. *El Día*, 22 de marzo de 1976, p. 2.

Hernández Hernández, María Susana; Pérez Merlos, María del Carmen; Jiménez Figueroa, Enriqueta; Guerrero Flores, Erlinda; Rodríguez Ortiz, Sergio, *Rafael Ramírez y la Educación Rural en México*, tesis, Licenciado en Educación Básica, UPN, Ciudad Guzmán, Jalisco, 1989.

Jiménez Alarcón, Concepción. *Rafael Ramírez hemerobibliografía*. México, SEP, Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio. Colección: Evolución histórica de la educación en México # 2. 1984.

Jiménez Alarcón, Concepción. *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México, SEP, El Caballito, 1986.

Loyo bravo, Engracia. *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México, SEP, El Caballito, 1985.

Medrano Rodríguez, María Teresa, *Análisis del pensamiento pedagógico de don Rafael Ramírez*, investigación documental, Licenciado en Educación Primaria, Morelia, 1987.

Mejía Zúñiga, Raúl. “Rafael Ramírez en la vida de México”. *El Día*. 4 de septiembre de 1974.

Mejía Zúñiga, Raúl. “Sentido histórico de Rafael Ramírez”. En *Educación*. Vol. V No. 28, abril-mayo-junio de 1979, 4º. época. Consejo Nacional Técnico de la Educación, pp. 27-33.

Mesa Andraca, Manuel. “Don Rafael Ramírez”. *El Día*. 1º. De abril de 1976.

Meza Campos, Laura Elvira. *La influencia de la escuela activa de John Dewey en el pensamiento pedagógico de Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana (1924-1932)*. Tesis, UNAM, Lic. en pedagogía. 1988.

Ramos Lozano, Humberto. “Semblanza del profesor Rafael Ramírez”. *Revista Jarocha*. Octubre de 1960. p. 80.

Santos Valdéz, José. "Rafael Ramírez, gigante de la educación mexicana". *El Día*. 23 de marzo de 1976. p. 11.

III. Otros referentes biblio-hemerográficos:

Aguirre Beltrán, Gonzalo. *Antología de Moisés Sáenz*. México, Ed. Oasis. 1970.

Bassols, Narciso. *Obras*. Introducción de Jesús Silva Herzog. México, Fondo de Cultura Económica, 1964.

Cosío Villegas, Daniel. *Historia moderna de México*. v. I, México, Ed. Herrero, 1955.

Eco, Humberto *Como se hace una tesis*. Barcelona, Ed. Gedisa, 1995.

Fell, Claude. *José Vasconcelos los años del águila (1920-1925)*. México, UNAM, 1989.

Gaos, José. "Notas sobre el objeto y el método en la historia de las ideas". *Historia mexicana*. No. 77, Vol. 20, julio-septiembre de 1970.

González y González, Luis. *El oficio de historiar*. Tomo I de sus obras completas, México, Ed. Clío, 1998.

Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México*. México, Ed. Porrúa, 19°. ed. 1986.

Llinás, Edgar. *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*. México, Compañía Editorial Continental, 2º. Ed. 1985.

Mejía Zúñiga, Raúl. *Moisés Sáenz educador de México*. México, Federación Editorial Mexicana, 2º. Ed., 1976.

Mejía Zúñiga, Raúl. "Moisés Sáenz en la historia de México". Folleto, México, CONALTE, julio de 1993.

Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*. México, CEE.1986.

Ortega y Medina, Juan Antonio. *Historiografía soviética iberoamericanista (1945-1960)*. México, UNAM, 1961.

Raby, David, *Educación y revolución social en México*, México, SEP, 1974.

Raby, David, *Rural teachers and social and political conflict in México, 1921-1940 (with special reference to the States of Michoacán and Campeche)*, Dissertation, International Studies, University of Warwick, England, 1970.

Roser, Harry Edwin. *Beyond revolution: The social concern of Moisés Sáenz, mexican educator (1888-1941)*, Dissertation, Doctor of Philosophy in International Studies, The American University, Ann Arbor, Michigan, United States, 1970.

Ruiz, Ramón Eduardo. *México: 1920-1955 el reto de la pobreza y del analfabetismo*. México, F.C.E.,1977.

Sáenz, Moisés. *Compilación de citas, de escritos del autor*. Sin editorial ni fecha.

Sáenz, Moisés. *El libro del campesino*. México, Franco Americana, 1929.

Sáenz, Moisés. “Es la escuela, una preparación para la vida”. *El Mundo Cristiano*. 18 de diciembre de 1919., p. 583.

Sáenz, Moisés. “Espíritu de empresa”. *El Mundo Cristiano*. 4 de septiembre de 1919.

Sáenz, Moisés. “La enseñanza de las ciencias experimentales”. México, 1917, archivo particular de Raúl Mejía Zúñiga sobre Moisés Sáenz.

Sáenz, Moisés. *Las cinco maravillas*. México, Franco Americana. 1926.

Sáenz, Moisés. “Más que una teoría”. *El Mundo Cristiano*. 31 de julio de 1919., p. 99.

Sáenz, Moisés. *México íntegro*. Lima, Torres Aguirre. 1939.

Sáenz, Moisés. *México íntegro*. Monterrey, N: L.; R. Ayuntamiento, N. L.,1939.

Sáenz, Moisés. *México íntegro*. Imprenta oficial del Real Ayuntamiento de Monterrey N. L., México, 1975.

Sáenz, Moisés. *México íntegro*. Edición homenaje de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria. México, D. F., 1976.

Sáenz, Moisés. *México íntegro*. México, SEP, 1981.

Sáenz, Moisés. *México íntegro*. México, Fondo de Cultura Económica. 1982.

Sáenz, Moisés. “Nuestro programa”. *El Mundo Cristiano*. Tomo I. No. 1. México: Casa Metodista de Publicaciones. 3 de junio de 1919.

Sáenz, Moisés. *Perú: joyas, telas, cerámica*. Colección del profesor Moisés Sáenz . Textos y dir. Gráfica de Herlinda Treviño de Sáenz, México, 1947.

Sáenz, Moisés. Pláticas científicas publicadas por *El Faro*, cada semana del 11 de mayo al 31 de agosto de 1917.

Sáenz, Moisés. *Reseña de la educación pública en México, en 1927*. México: Talleres Gráficos de la Nación. 1928.

Sáenz, Moisés. *Sobre el indio ecuatoriano y su incorporación al medio nacional*. México, publicaciones de la SEP. 1933.

Sáenz, Moisés. *Sobre el indio peruano y su incorporación al medio nacional*. México, SEP, 1933.

Solana Fernando, et. al. *Historia de la educación pública en México*. México, SEP, FCE, 1982.

Vasconcelos, José. *Obras completas*. Cuatro tomos. México, Libreros Mexicanos Unidos, Colección Laurel, 1957.

Vázquez, Josefina Zoraida. *Historia de la historiografía*. México, Ed. Ateneo, 1978.

IV. Entrevistas:

Narciso Bassols Batalla

Ramón Bonfil

Rosa Nidia Buenfil Burgos

Jose Luis Becerra López

Concepción Landeros Ramírez

Leopoldo López Mistegui

Edgar Llinás Álvarez

Raúl Mejía Zúñiga

Jean Pierre Bastían

Rafael Ramírez Heredia

Josué Sáenz Treviño