



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA
EN MÉXICO Y SU RELACIÓN CON LOS PROYECTOS DE
IDENTIDAD NACIONAL**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA**

**PRESENTA:
JAVIER ANTONIO NAVA GUTIÉRREZ**

**ASESOR:
DR. DANIEL GUTIÉRREZ MARTÍNEZ**



CIUDAD UNIVERSITARIA

2010



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

| | |
|--|----|
| Introducción | 3 |
| 1. Antecedentes: la consolidación del proyecto liberal y de sus representaciones colectivas | 14 |
| 1.1. La Ilustración y sus efectos en Nueva España | 15 |
| 1.2. El nacionalismo criollo y la formación de la identidad nacional | 23 |
| 1.3. Consolidación del poder liberal | 31 |
| 2. Institucionalización de la educación durante el Porfiriato | 35 |
| 2.1. Influencias de la Ilustración en la educación: formación de un <i>habitus</i> pedagógico moderno | 36 |
| 2.2. Consolidación de los principios liberales en el sistema educativo | 40 |
| 2.3. La importación de la pedagogía moderna a través de las Escuelas Normales | 42 |
| 2.4. Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública | 45 |
| 2.5. La enseñanza de la historia, formación cívica y moral | 50 |
| 2.5.1. La enseñanza de la historia | 51 |
| 2.5.2. La enseñanza de la formación moral y cívica | 62 |
| 2.6. La educación rural e indígena | 68 |
| 2.7. Creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes | 70 |
| 3. Primeros intentos de masificación del sistema educativo mexicano | 74 |
| 3.1. Ocaso del régimen porfiriano y desestabilización de sus instituciones educativas | 75 |
| 3.1.1. La instrucción rudimentaria | 77 |
| 3.1.2. Congresos nacionales y estatales | 79 |
| 3.2. La Constitución de 1917 y la educación | 81 |
| 3.3. Estabilización del sistema educativo | 83 |
| 3.3.1. La creación de la Secretaría de Educación Pública | 85 |
| 3.3.1.1. Estructuración inicial | 85 |
| 3.3.2. Primeros años de funcionamiento y expansión de la Secretaría | 88 |
| 3.3.2.1. Campaña contra el analfabetismo | 88 |
| 3.3.2.2. Educación rural e indígena | 90 |
| 3.3.2.2.1. Maestros ambulantes y misioneros | 94 |

| | |
|--|-----|
| 3.3.2.2.2. Las Casas del Pueblo | 97 |
| 3.3.2.2.3. Las misiones culturales | 102 |
| 3.3.2.3. Las normales rurales y algunas reformas complementarias | 104 |
| 3.3.2.4. La obra de difusión cultural de la SEP | 108 |
| 3.4. Lo que la institucionalización educativa dejó | 110 |
| 4. El sistema educativo mexicano al final del siglo XX | |
| y su relación con los proyectos de nación | 114 |
| 4.1. Contexto social del nacionalismo mexicano a fines del siglo XX | 114 |
| 4.2. El sistema de educación pública a fines del siglo XX | 120 |
| 4.2.1. Los ajustes estructurales de los noventa | |
| en el sistema de educación pública | 120 |
| 4.2.2. La reforma educativa y la construcción identitaria nacional | 124 |
| 4.3. Algunos desafíos que enfrentan los nuevos programas | 132 |
| Conclusiones | 137 |
| Bibliografía | 143 |

Introducción

El propósito fundamental de este ensayo es tratar de indagar cuál es la relación que tiene el sistema de educación pública en México, en su nivel básico, con la transmisión de valores nacionalistas, especialmente a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, periodo que puede ser considerado como correspondiente a la institucionalización de la educación pública en este país, ya que es cuando se dan las condiciones de estabilidad política y crecimiento económico para que el Estado hiciera un esfuerzo sostenido por integrar en una misma nacionalidad a todos los habitantes de su territorio, quienes, como se verá todavía estaban para 1921 dispersos en diversas comunidades aisladas.

Este propósito hace que la investigación se enmarque en medio de la sociología de la educación y de la sociología de la cultura de manera principal. Se toman de estas dos disciplinas aquellos conceptos que pueden ayudar a clarificar las relaciones entre el sistema de educación pública como elemento de integración a una sociedad planeada de acuerdo a valores modernos y nacionalistas, la transmisión de dichos valores a través del mismo, así como la estructura de dominación y legitimación social vigente, dentro de la cual es posible explicar el surgimiento y presencia de la identidad nacional. Es en este contexto donde cabe señalar algunos de los conceptos centrales de este trabajo, tomados principalmente de la obra de Durkheim y la de Bourdieu. Del primero se toma el enfoque en el aspecto integrador de la educación dentro de un cúmulo de valores característicos de una sociedad específica y del segundo la atención al papel que juega la dominación de un grupo para la imposición exitosa de dichos valores, tema sobre el que se hablará con un poco más de amplitud más abajo.

Sin embargo, para entender esta identidad nacional hace falta también remitirse a las investigaciones sobre el nacionalismo en el Estado-nación moderno en general y en el Estado mexicano en particular, por lo cual también requirió esta investigación de un fuerte apoyo en la historia, especialmente de las obras de Anderson, Hobsbawm, Gellner y Pérez Vejo, así como otras específicas al caso mexicano que puede consultar el lector interesado en la bibliografía al final de este estudio.

El primer concepto que conviene definir para fines de la investigación es el de institucionalización, para lo cual se toma el concepto de Jepperson, quien dice: “La institución representa un orden o patrón social que ha alcanzado un cierto estado o propiedad; la institucionalización es el proceso para

alcanzarlo. Por orden o patrón me refiero, como se acostumbra, a secuencias de interacción estandarizadas.”¹. También servirá tener en mente que, como agrega aquel especialista, los regímenes y culturas pueden jugar un papel importante en dicho proceso², y que las instituciones pueden servir de manera importante tanto para la estabilidad como para el cambio en una sociedad³.

Por educación se entenderá aquí, siguiendo a Durkheim: “...la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el infante un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él la sociedad política en su conjunto y el medio al que está particularmente destinado.”⁴. Siendo el enfoque de este estudio aquellas actitudes intelectuales y morales relacionadas con el nacionalismo inculcado por el Estado mexicano.

Con base en las definiciones anteriores se puede afirmar que la institucionalización de la educación corresponde a un proceso en el cual se llega a cierto orden relacionado con las interacciones educativas provocadoras de estados morales e intelectuales relacionados con el nacionalismo, analizando también en vista de las definiciones anteriores el papel que el Estado y la cultura juegan en dicho proceso.

Ahora queda por aclarar qué se entiende por identidad nacional, lo cual lleva, aunque sea de pasada, a la definición de identidad en general y de identidad social o colectiva. El concepto de identidad se viene utilizando en las ciencias sociales, como indica Charry, desde Erikson⁵, siendo usado en aquel marco para explicar la identidad individual⁶. Como agrega esta investigadora, la identidad social (o colectiva), que es la que aquí interesa, es introducida por Tajfel y Turner⁷, y se relaciona con “...la pertenencia de un sujeto a un grupo...”⁸, a lo que añade “...es un mecanismo mediante el cual la sociedad estructura la psicología de los sujetos. La forma como funciona la sociedad da a los miembros

¹Ronald L. Jepperson, “Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo”, en *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, DiMaggio, Paul y Walter Powell (comp.), México, FCE, 1999, p. 195.

² *Ibid.*, pp. 203-204.

³ *Ibid.*, p. 215.

⁴Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, [en línea] Chicoutimi, Québec, UQAC, 2002, <<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.due.edu1>>, [última consulta 2 de noviembre de 2010], p. 9. Traducción mía. Cursivas en el original.

⁵ Clara Inés Charry, “Identidad social: interdisciplina y dualidad”, en *Análisis social e identidades*, Ángel F. Nebbia y Martín Mora (coords.), México, UAM/Plaza y Valdés, 2006, p. 191.

⁶ *Loc. cit.*.

⁷ *Ibid.*, p. 203.

⁸ *Loc. cit.*.

de un grupo un campo psicológico compartido, una representación cognitiva común entre ellos, los dota de identidad propia y de un mundo objetivo conformado en normas sociales compartidas...”⁹. Esta atención a la vinculación puede compararse a la de representación colectiva de Durkheim, quien decía:

En la base de todos los sistemas de creencias y de todos los cultos, debe haber necesariamente un cierto número de representaciones fundamentales y de actitudes rituales que, a pesar de la diversidad de formas que las unas y las otras han podido revestir, tienen sin embargo la misma significación objetiva y cumplen sin embargo las mismas funciones. Son estos elementos permanentes los que constituyen eso que hay de eterno y de humano en la religión; ellos son todo el contenido objetivo de la idea que se expresa cuando se habla de la religión en general¹⁰.

Y, aunque el tema de aquí es el nacionalismo y no la religión, el concepto de Durkheim tiene la misma utilidad en vista de los paralelismos que hay entre ambas. Como Anderson señala “Si la imaginaria nacionalista se preocupa tanto por ellas [por la muerte y la inmortalidad], esto sugiere una fuerte afinidad con imaginarias religiosas.”¹¹. De modo que el concepto acuñado por Durkheim para el estudio de las religiones será utilizado aquí para el estudio del nacionalismo.

Teniendo lo anterior en cuenta, resulta de gran utilidad el análisis de este historiador sobre el surgimiento de los nacionalismos modernos y el concepto de nación como comunidad imaginada: “...una comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana.”¹², ya que no puede abarcar a toda la humanidad, sino sólo a quienes posean ciertas características específicas, como con cualquier identidad colectiva. Tienen lugar en el marco del tránsito del tiempo escatológico cristiano al tiempo que Anderson llama “homogéneo, vacío” de la modernidad¹³, marcado por el *telos* del progreso. Y, como indica este historiador, estas comunidades van apareciendo conforme van perdiendo fuerza la Iglesia¹⁴ y las antiguas dinastías reales¹⁵. Teniendo en cuenta dicha concepción del tiempo de Anderson y las consideraciones de Weber sobre la forma de dominación burocrática¹⁶, que es la que mejor corresponde al periodo que aquí se estudia, se incluyen también a lo largo de la investigación los

⁹ *Ibid.*, p. 204.

¹⁰ Durkheim, Émile, *Les formes élémentaires de la vie religieuse: le système totémique en Australie*, [en línea], Chicoutimi, Québec, UQAC, 2002, <<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.due.for2>>, [última consulta 2 de noviembre de 2010], p. 16. Traducción mía.

¹¹ Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE, p. 27.

¹² *Ibid.*, p. 23.

¹³ *Ibid.*, pp. 44-46.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 31-39. Aunque el propio Anderson aclara que el nacionalismo no sustituye a la religión [*ibid.*, p. 30].

¹⁵ *Ibid.*, pp. 39-43.

¹⁶ Max Weber, *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México, FCE, 1964, pp. 716-752.

conceptos de racionalización, modernización, eficientización y secularización, como valores según los cuales se puede evaluar el proyecto de identidad nacional a investigar.

Como se puede observar por lo anotado hasta aquí, la Ilustración, modernización y secularización del mundo occidental juegan un papel fundamental en el desarrollo de esta investigación, pero aún hacen falta algunos conceptos que ayuden a conectar los relacionados con la identidad nacional que ya se expusieron con los relativos a la educación y su función dentro de la sociedad específica a la que se dedica este estudio. Es aquí donde conviene introducir diversos conceptos de sociología cultural y sociología de la educación. Vale la pena explicitar el sentido en que se entenderán aquí, a pesar de que algunos de ellos son bastante conocidos y son manejados frecuentemente dentro de las ciencias sociales.

Se puede entonces definir la Ilustración como una etapa clave para el mundo moderno y sus instituciones culturales y educativas al tratarse del momento de generación del *habitus* que impregna a los ciudadanos modernos, habitantes de los Estados-nación y orientados hacia el *telos* del progreso y que hace posibles las instituciones por ellos creados. Asimismo se generan gracias a estas transformaciones basadas en la Ilustración los diversos campos que constituyen la vida social dentro del Estado moderno, siendo el educativo, en su estrecha relación con el cultural del que se ocupará este ensayo, obedeciendo al propósito general ya señalado arriba.

Para definir los conceptos anteriores con más precisión podemos decir, como Bourdieu, que los *habitus* son:

sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta.”¹⁷.

Y por campos se entenderán, siguiendo a aquel sociólogo: “espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma

¹⁷ Pierre Bourdieu, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991, p. 92.

independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas).”¹⁸. Además, siguiendo a Bourdieu, se tendrán en cuenta dos propiedades fundamentales de los campos: el campo se define definiendo lo que está en juego y los intereses específicos; y en cualquier campo hay lucha¹⁹, como resultado de las diferencias de posición y de recursos. El campo que interesa de manera principal en este estudio es el de la educación, aunque para comprender mejor su estructuración se hace necesario entender algunas de las características más sobresalientes del campo político mexicano decimonónico. Para el estudio de este campo también se usó la clasificación de Bernstein, con posiciones homólogas a las del campo religioso, y que corresponden a productores (en el religioso profetas), reproductores (en el religioso sacerdotes) y adquirientes (en el religioso laicos)²⁰. Los productores son analizados en los primeros tres capítulos, quedando el tres principalmente para la acción de los reproductores. Sin embargo, los laicos casi no son tomados en cuenta ante la ausencia de información (ya señalada por Latapí) de las prácticas educativas cotidianas²¹.

Por otra parte, teniendo en cuenta que los individuos participan en los diversos campos en disputa con diversos recursos y estrategias se hace necesaria una definición más exacta de lo que se entiende por dichos recursos. Por esto mismo a lo largo de este estudio se tienen en cuenta los conceptos, utilizados principalmente por Bourdieu, de capital social, capital cultural y capital simbólico, para explicar las diversas formas de acción, y las posibilidades de institucionalización de un sistema de educación nacional en México.

El capital social, según Bourdieu, se refiere a las relaciones sociales del individuo y su posibilidad de explotarlo para obtener diversos beneficios, pudiendo incluir la obtención de otras formas de capital²². Pero, como afirma Coleman, está a su vez compuesto por las reglas y expectativas y determinado por las obligaciones que el individuo contrae con el grupo, haciendo que pueda o no sostener la confianza²³, elemento fundamental sin el cual es imposible que esta forma de capital funcione. El capital cultural, de acuerdo con Bourdieu, se refiere a una serie de conocimientos de los cuales el

¹⁸ Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*, México, Grijalbo/CONACULTA, 1990, p. 135.

¹⁹ Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*, pp. 135-136.

²⁰ Basil Bernstein, *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control (volumen IV)*, La Coruña/Madrid, Fundación Paideia/Morata, 2001, p. 193.

²¹ Pablo Latapí, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE, 2003, p. 16.

²² Pierre Bourdieu, “The Forms of Capital”, en *Sociology of education: a critical reader*, Alan R. Sadovnik (ed.), New York/London, Routledge/Taylor and Francis, 2007, pp. 88-89.

²³ James S. Coleman, “Social Capital in the Creation of Human Capital”, [en línea] en *The American Journal of Sociology*, vol. 94, 1988, pp. S95-S120, <http://onemvweb.com/sources/sources/social_capital.pdf>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].

individuo dispone y que pueden facilitarle una mejor posición en la estructura social, al darle mayor *status* o acceso a formas de conocimiento que le brinden una ventaja competitiva frente a otros²⁴.

Se entenderá como capital simbólico, siguiendo a aquel especialista, el que se enfoca a la obtención de honor y el crédito que dicho honor acarrea²⁵. En este contexto, y teniendo en cuenta las anteriores definiciones sobre la identidad nacional, su surgimiento y formas de legitimación se puede entender que se hable de las representaciones colectivas como formas de capital simbólico, ya que proporcionan, o por lo menos buscan proporcionar una forma de prestigio especial para aquellos que pueden disponer de los mismos, además de proporcionar una comunidad imaginada para quienes los usan, en el contexto del mundo secularizado echado a andar en el contexto de la Ilustración, con la autoridad y legitimidad de la iglesia y del rey minadas.

Sin embargo, además de los principios generadores y organizadores (*habitus* y campo), y el marco en el que se mueven las acciones de los sujetos dentro de la sociedad (las formas de capital) se requiere la introducción de algunos conceptos adicionales. Las propias diferencias de posición en la estructura social y las que surgen en cuanto a la posibilidad del uso de los diversos recursos dentro de la misma hacen necesaria la referencia a ciertos conceptos que se ocupen específicamente de los conflictos y desafíos derivados de dichas diferencias. De este modo se hace necesario hablar de la violencia simbólica, que Bourdieu define como: “...todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza...”²⁶, y de la *doxa*, que Bourdieu define como naturalización subjetiva de un orden social arbitrario²⁷. Este proceso en el caso mexicano también puede relacionarse en cierto modo con la noción de “colonialismo interno” de González Casanova²⁸. No obstante, no se analiza aquí solamente al sistema educativo como producto de una arbitrariedad cultural impuesta por la clase dominante (aunque ése es un aspecto importante del tema), sino que se trata de explicar dicha imposición, teniendo en cuenta la argumentación de Durkheim de que la

²⁴ Pierre Bourdieu, “The Forms of Capital”, pp. 84-85.

²⁵ Pierre Bourdieu, *El sentido práctico*, pp. 202. Aunque aquí no interesa tanto la relación entre el capital simbólico y económico, como en el análisis de Bourdieu, sino su relación con la creación y fomento de una comunidad imaginada nacional.

²⁶ Pierre Bourdieu, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1981, p. 44.

²⁷ Pierre Bourdieu, *Outline of a theory of practice*, Cambridge/New York, Cambridge University Press, 1977, p. 164.

²⁸ Dice González Casanova: “El problema indígena es esencialmente un problema de colonialismo interno. Las comunidades indígenas son nuestras colonias internas. La comunidad indígena es una colonia en el interior de los límites nacionales. La comunidad indígena tiene las características de la sociedad colonizada.” [Pablo González Casanova, *La democracia en México*, México, Era, 1967, p. 104.]

educación sólo puede entenderse a partir de las necesidades de cada sociedad en su contexto y época específicas²⁹, a partir del *ethos* imperante en occidente a partir de la Ilustración, de los *habitus* cultural y pedagógico legados por el mismo a los constructores del Estado-nación mexicano.

En este contexto resulta sencillo comprender el procedimiento seguido para esta investigación, teniendo en mente que la aportación que pudiera ofrecer este ensayo radica no tanto en el terreno historiográfico, sino en mostrar, aunque sea de manera tentativa y sujeta a debate, el proceso que podría llamarse institucionalizador del sistema educativo mexicano como parte de las necesidades funcionales de un Estado nación moderno que requiere formar ciudadanos (en este caso mexicanos) que redirijan la fe y la lealtad que en otros tiempos guardaban para la religión hacia el proyecto de progreso, modernización, racionalización y secularización que aquél promueve y que es parte integral de su existencia misma. Para poder abordar la relación entre el sistema educativo y el nacionalismo ha sido necesario primero analizar el *habitus* de dicho nacionalismo al momento de su aparición en México, lo que lleva a la fundación del Estado nación mexicano y a las influencias de la Ilustración entre sus fundadores, señalada por diversos historiadores, como se verá abajo. Todo esto en el escenario del ascenso de los criollos al poder y su necesidad de legitimar su nueva identidad nacional, oscilando al principio, como se verá más adelante, entre las representaciones colectivas españolas, las prehispánicas y otros optando por un proyecto negador de cualquiera de esos dos elementos del pasado, consolidándose después del largo periodo de inestabilidad del siglo XIX las representaciones colectivas prehispánicas, ahora vinculadas ya definitivamente con los liberales. En este punto se observa cómo los criollos y más tarde los liberales construyeron en sus luchas el campo cultural y educativo mexicano, dándole la dirección que tomaría de manera definitiva la educación al momento de su institucionalización. Aquí conviene tener presente que la propia inestabilidad que ha sufrido por periodos el país (sobre todo durante el siglo XIX) hace necesario viajar varios años o a veces décadas atrás de la época del objeto de estudio principal (el sistema educativo como transmisor de valores nacionales) para poder desentrañar los principales factores de su estructuración en su contexto social concreto.

Una vez dilucidados estos valores se pasa a analizar el periodo de institucionalización de la educación pública en su nivel básico y con esto papel que se le asignó al sistema educativo en la elaboración y

²⁹Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, pp. 4-18.

difusión de valores y representaciones colectivas acordes con proyecto nacional liberal, teniendo en cuenta los episodios de violencia simbólica y de conflicto cultural derivados principalmente del desconocimiento de los educadores y políticos de la época de las culturas de las comunidades rurales e indígenas a las que buscaban incorporar a su proyecto de nación moderna. Por último, se hace una breve comparación con el sistema educativo contemporáneo, ensamblado a partir de las reformas estructurales neoliberales de los noventa, con el fin de averiguar hasta qué punto los valores importados por los constructores del Estado mexicano en el siglo XIX, para ser difundidos a través de su sistema de educación básica, construido a partir del Porfiriato y masificado con la Revolución mexicana siguen siendo utilizados, es decir, hasta qué punto siguen siendo vigentes en el Estado contemporáneo y su sistema educativo.

Por supuesto, se debe reconocer que esta investigación está sujeta, como todas, a ciertas limitaciones a la luz de las cuales deben sopesarse sus señalamientos y sus resultados. En primer lugar, concebida para dar una visión general del tema de estudio, no para dilucidar todos los detalles que han contribuido al mismo, mismos que podrían ser de especial interés para otras investigaciones. Del mismo modo, hay que señalar que la forma de la investigación la hace más adecuada para abordar detalles macrosociológicos y estructurales que aquellos relacionados con la acción individual. Por otra parte, se ha limitado la investigación, por cuestiones de espacio y de recursos, a lo estrictamente bibliográfico, aunque algunos aspectos pudieran haber sido complementados con otros métodos en otro tipo de investigaciones. Todo esto sin olvidar señalar que algunos aspectos, como por ejemplo, el surgimiento del nacionalismo criollo, padre del nacionalismo mexicano, o la historia de las misiones culturales y las Casas del Pueblo, en cuyo origen podemos encontrar la gran parte de la masificación del sistema educativo nacional, están mejor documentados que otros —especialmente los que requerirían algún estudio etnográfico— factor que se agrava conforme se adentra uno más en el pasado, como, por ejemplo, las prácticas educativas cotidianas, o las ceremonias cívicas en las escuelas primarias a principios del siglo XX.

Habiendo aclarado los propósitos y limitaciones de este estudio pasemos a su estructura. En el primer capítulo, llamado “Antecedentes: la consolidación del proyecto liberal y de sus representaciones colectivas” se retrocede hasta los umbrales de la independencia mexicana para vislumbrar el *habitus* que origina los valores y representaciones colectivas alrededor de los cuales giró el nacionalismo

mexicano en su nacimiento. En esta etapa se encuentran, según diversos historiadores cuyas investigaciones serán tratadas abajo, las aspiraciones criollas a reivindicar su patria como igual o superior a la de sus parientes europeos, en este sentido destacan Carlos de Sigüenza y Góngora, Francisco Javier Clavijero, Servando Teresa de Mier y Carlos María de Bustamante, identificados cada vez en mayor medida con el pasado prehispánico y cada vez más alienados de sus orígenes hispánicos. Aunque este proceso tardara en consumarse y producir un proyecto estable de nación que, como se verá adelante, se harían dueños de los héroes y del pasado prehispánicos, especialmente el azteca, para asentar el nuevo proyecto de nación liberal. En lo político y económico los historiadores indican, como se verá adelante, que es importante la influencia del liberalismo, con su programa secularizador y racionalizador del mundo, con el progreso, las libertades individuales y la ciencia aplicada como sus ejes principales, en un país que hasta ese entonces había sido siempre intensamente religioso, representado por personajes como José María Luis Mora y Lorenzo de Zavala. Claramente se puede apreciar que esto trajo consigo un gran periodo de tensión, desestructuración y conflicto entre los valores tradicionales y los modernos, además de la estructuración del campo político en torno a dos bandos polarizados, en lo sucesivo conocidos como liberales y conservadores. Finalmente se alcanza cierta estabilidad política, económica y social hasta fines de siglo, durante el Porfiriato, una vez que el proyecto liberal consiguió la hegemonía en el campo político, así como en el de la identidad nacional, aspectos que resultarían fundamentales para el desarrollo de su proyecto pedagógico. Para este capítulo se extrajo información principalmente de *Mexican Liberalism in the Age of Mora, 1821-1853*, de Hale; *Etnia, estado y nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*, de Florescano; *El liberalismo mexicano. Tomo I: los orígenes y El liberalismo mexicano. Tomo II: la sociedad fluctuante*, de Reyes Heróles, *Nacionalismo y educación en México*, de Vázquez, y diversos capítulos de la *Historia General de México. Versión 2000* del Colegio de México, así como otras fuentes que son citadas en los lugares correspondientes y en la bibliografía al final del texto.

El siguiente capítulo “Institucionalización de la educación durante el Porfiriato” está dedicado al estudio de las instituciones educativas de nivel básico fundadas por los vencedores de aquella querrela y su estructuración del campo educativo. Ahí se abordan las características centrales del *habitus* pedagógico moderno introducido a México, a decir de los especialistas que se verán más adelante, por personajes como Enrique Rébsamen, Carlos Carrillo, Enrique Laubscher o Gregorio Torres Quintero. Sin embargo, la parte más importante de este capítulo corresponde a los Congresos Nacionales de

Instrucción Pública, que es donde se definen finalmente los valores de gratuidad, obligatoriedad y laicidad que deberían imprimirse en las escuelas primarias de todo el país, dándose de esta forma el primer paso rumbo a su uniformidad, con el deseo de crear el “alma nacional”, como se le llamaba entonces, en base a un modelo homogéneo, basado en los ideales liberales de progreso y modernización, así como en la historia nacional por ellos adoptada y en el idioma español como lengua nacional, proceso que en cierto sentido es consistente con la noción de González Casanova de “colonialismo interno”. Este primer intento de expansión a nivel nacional termina con el breve periodo de funcionamiento de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes y la caída del régimen porfirista. La información en este caso proviene principalmente de *Historia de la educación durante el porfiriato*, de Bazant; *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911* de Meneses, *La federalización educativa en México*, de Arnaut; *México y su revolución educativa*, de Castillo; *Historia comparada de la educación en México*, de Francisco Larroyo, *Nacionalismo y educación en México*, de Vázquez; y diversas revistas pedagógicas de la época, así como otras fuentes citadas en donde corresponde y en la bibliografía.

En “Primeros intentos de masificación del sistema educativo mexicano”, luego de dejar registrado el periodo de inestabilidad institucional que vivió la educación durante los primeros gobiernos revolucionarios, se aborda el proceso mediante el cual se buscó, según registran los especialistas que se tratarán abajo, masificar la educación básica y su centralización definitiva (cosa que nunca se logró durante el Porfiriato a pesar de todos los esfuerzos en esa dirección), junto con el capital cultural y simbólico y los valores que se quería transmitir a través de ella. Todo esto sin dejar de tener en cuenta los episodios de violencia simbólica derivados de la naturalización del dominio del *ethos* moderno propagado por los portavoces del Estado mexicano. Dichos episodios de violencia simbólica también pueden entenderse dentro de la lógica de lo que González Casanova llama “colonialismo interno”. Por estos motivos se incluye el desarrollo inicial de agencias educativas concebidas por el nuevo Estado corporativo ya muy conocidas en la historiografía educativa mexicana como, por ejemplo, las misiones culturales, las Casas del Pueblo y las escuelas normales rurales, todas las cuales jugarían un papel importante en los intentos del Estado por vincular en una nacionalidad a un gran cúmulo de poblaciones todavía básicamente aisladas entre sí. Los datos ocupados para este capítulo provienen principalmente de *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, de Meneses; *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano* y *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, de

Loyo; *México y su revolución educativa*, de Castillo; *Política educativa de la revolución (1910-1940)*, de Huitrón; *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, de Civera; *Educación y revolución social en México*, de Raby; *La federalización educativa en México*, de Arnaut; *Las misiones culturales (1923-1973)*, de Augusto Santiago Sierra; y diversas revistas pedagógicas así como otras fuentes que son citadas en su lugar correspondiente y en la bibliografía.

Pasando al capítulo en “El sistema educativo mexicano al final del siglo XX y su relación con los proyectos de nación”, se trata de abordar los elementos que pueden aclarar si el Estado mexicano, ahora ya no corporativo, sino neoliberal sigue interesado en inculcar una identidad nacional en los alumnos de su sistema de educación básica, y en caso de que así sea, cuáles son las características de dicha identidad, averiguando además hasta que punto es semejante o diferente de aquella ya diseñada en el periodo de institucionalización educativa abordado en los capítulos precedentes. En este caso, la información proviene principalmente de *El nacionalismo mexicano en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*, de Vizcaíno; *Nuestros valores. Los mexicanos en México y en Estados Unidos al inicio del siglo XXI*, de Moreno; “Perspectivas de la identidad nacional en la época de la globalización”, de Alduncin; “Comunidad, instituciones, visión de la existencia, identidad, ideología”, de Flores; *La moral regresa a la escuela y La SEP por dentro*, de Latapí; *El sistema educativo mexicano*, de Ornelas; además de diversos artículos de revistas pedagógicas y otras fuentes citadas en el lugar correspondiente y en la bibliografía.

Por último, se incluyen algunas breves consideraciones finales sobre todo el proceso estudiado, tanto en sus orígenes como en su comparación con el contemporáneo, tratando de dar una visión de conjunto de la investigación.

1. Antecedentes: la consolidación del proyecto liberal y de sus representaciones colectivas

En este capítulo se tratan diversos procesos sobre los cuales se desarrolló el concepto de una educación pública nacional en México. Para eso se sitúa la investigación en el contexto de la Ilustración y la entrada del mundo occidental en la modernidad, siguiendo la información de diversos especialistas que se tratarán a continuación, dentro de la generación y expansión de un *habitus* político moderno (el pedagógico corresponde al próximo capítulo), exponiendo algunas de las circunstancias de esa época que tuvieron influencia en el desarrollo de los componentes esenciales del Estado-nación mexicano que expandiría la modernización desde finales del siglo XIX. Se incluyen dentro de éstos la adopción de una historia nacional determinada, que aportara un pasado común y también una comunidad imaginada, y de valores de ciudadanía, racionalización, secularización y progreso. De esta manera se busca hacer más comprensible el proceso de institucionalización educativa que finalmente se echó a andar desde el Porfiriato y que alcanzaría su etapa de masificación con la Revolución mexicana, dejando hacer sentir sus efectos, como se verá en el transcurso de este ensayo, hasta nuestros días. Para este propósito se ha recurrido principalmente a las obras de Brading, Grajales, Meneses, O'Gorman, Hale, Florescano, Vázquez, Reyes Heróles y Zea, teniendo en cuenta también diversos capítulos de la Historia General de México, editada por el Colegio de México³⁰, y algunas otras que se pueden consultar en la

³⁰ Principalmente David Brading, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, México, Era, 1985, pp. 15-125; Lilia Díaz, “El liberalismo militante”, en *Historia General de México. Versión 2000*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 583-631; Enrique Florescano, *Etnia, estado y nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*, México, Aguilar, 1997; pp. 333-472, 500-511; Enrique Florescano y Margarita Menegus, “La época de las reformas borbónicas y el crecimiento económico”, en *Historia General de México. Versión 2000*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 363-430; Luis González, “El liberalismo triunfante”, en *Historia General de México. Versión 2000*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 633-705; Gloria Grajales, *Nacionalismo incipiente en los historiadores coloniales. Estudio historiográfico*, México, UNAM, 1961; Charles Hale, *Mexican Liberalism in the Age of Mora, 1821-1853*, New Haven and London, Yale University Press, 1968, pp. 11-70, 290-305; Charles Hale, “Alamán, Antuñano y la continuidad del liberalismo”, [en línea] en *Historia mexicana*, vol. 11, núm. 2, México, octubre-diciembre de 1961, pp. 224-245, <http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/IPKEUH3U9GD845N1S89242CI2LE8RT.pdf>, [última consulta 3 de noviembre de 2010]; Charles Hale, “Los mitos políticos de la nación mexicana: el liberalismo y la Revolución”, [en línea] en *Historia mexicana*, vol. 46, núm. 4, abril-junio de 1997, pp. 821-837, <http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/9SL1MRHVBNY71AJ6UKIC8EFR4TT5CL.pdf>, [última consulta 3 de noviembre de 2010]; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*, México, Porrúa, 1983; 9-646, 697-711; Edmundo O'Gorman, *México, el trauma de su historia*, México, UNAM, 1977, pp. 19-103; Horst Pietschmann, “Consideraciones en torno al protoliberalismo, reformas borbónicas y revolución: la Nueva España en el último tercio del siglo XVIII”, [en línea] en *Historia mexicana*, vol. 41, núm. 2, octubre-diciembre de 1991, pp. 167-205, <http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/HK2LHTVUTL7G79DPR52EKVCVR6BQEE.pdf>, [última consulta 3 de noviembre de 2010]; Jesús Reyes Heróles, *El liberalismo mexicano. Tomo I: los orígenes*, México, UNAM, 1957, pp. 3-36, 321-353; Jesús Reyes Heróles, *El liberalismo mexicano. Tomo II: la sociedad fluctuante*, UNAM, 1958, pp. 89-137, 255-286, 331-353, 422-454; Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1975; pp. 7-91; Josefina Zoraida Vázquez, “El primer liberalismo mexicano”, en *Recepción y*

bibliografía al final del texto.

1.1. La Ilustración y sus efectos en Nueva España

Aunque los focos de la Ilustración estaban muy lejos de Nueva España, sus efectos se dejaron sentir en la colonia por diversos medios económicos, políticos, sociales y culturales. Entre todos estos factores, se tratarán aquí aquellos que probablemente fueron los más influyentes para el desarrollo de una identidad nacional mexicana, en concreto, aquellos que permitieron alterar la forma de organización de la colonia, hacia una administración más racional y burocrática, acorde con los nuevos valores seculares y orientados hacia el progreso. Este proceso en el caso de este país se puede ubicar en lo político y administrativo a partir de las reformas borbónicas, que socavaban, según Florescano y Menegus, la antigua forma de organización patrimonialista³¹. En cuanto a lo cultural y al desarrollo de sentimientos nacionalistas se puede decir que la Ilustración aporta, como se verá en este capítulo, los ideales de soberanía popular y de ciudadanía, además de la concepción de un tiempo histórico teleológico, secular, o tiempo “homogéneo, vacío” usando la terminología de Anderson³², en donde colocar el *telos* de progreso. En el caso de Nueva España esto chocaba con las antiguas formas de autoridad y religiosidad basadas en el mando del rey y de la Iglesia católica, inscrita en un tiempo marcado por la escatología cristiana. Cabe recordar que estas influencias se vieron marcadas en gran medida, como se verá a continuación, por el efecto que ejercieron las ideas de las potencias europeas en la metrópoli.

Los ilustrados socavaban cada vez más los fundamentos de las dinastías reales en Europa, es decir, el derecho tradicional, basado en la autoridad divina del rey; y cobraba cada vez más fuerza la idea de soberanía popular. Desde perspectivas distintas, aquellos filósofos, entre los cuales se pueden resaltar, como hace Hale, a Rousseau, Montesquieu y Locke³³, trataban de cimentar un contrato social que no

transformación del liberalismo en México. Homenaje al profesor Charles A. Hale, Josefina Zoraida Vázquez (coord.), México, El Colegio de México, 1999, pp. 31-40; Josefina Zoraida Vázquez, “Los primeros tropiezos”, en *Historia General de México. Versión 2000*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 525-582; Luis Villoro, “La revolución de Independencia”, en *Historia General de México. Versión 2000*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 489-523; Leopoldo Zea, *Conciencia y posibilidad del mexicano/El occidente y la conciencia de México/Dos ensayos sobre México y lo mexicano*, México, Porrúa, 1974; pp. 61-97.

³¹ Enrique Florescano y Margarita Menegus, *op. cit.*, p. 368. También véase Horst Pietschmann, “Consideraciones en torno al protoliberalismo”, pp. 167-205.

³² Benedict Anderson, *op. cit.*, pp. 44-46.

³³ Charles A. Hale, *Mexican Liberalism in the Age of Mora, 1821-1853*, pp. 47-52.

estuviera basado en la autoridad de divina del rey. En Rousseau se pueden encontrar, conceptos como voluntad general y contrato social³⁴, que se contraponen a la voluntad del monarca como fundamentos de legitimidad, al mismo tiempo que se corroen los fundamentos de la monarquía en favor de aquellos de la democracia. Montesquieu aporta la división del gobierno en tres poderes que se complementan y contrarrestan entre sí³⁵. Con Locke quedaba establecido otro de los elementos clave en los que buscan legitimidad los gobiernos modernos, al declarar las formas de gobierno como derivadas del contrato entre el pueblo y sus gobernantes, fortaleciendo los fundamentos de un régimen basado en principios racionales y no divinos. A esto hay que añadir, el derecho inalienable a la propiedad individual³⁶, que sería un elemento fundamental en el desarrollo económico capitalista de los siglos XVIII y XIX. En adelante, la sociedad estaría formada por ciudadanos y no por súbditos, siendo todos ellos iguales ante la ley, la cual, a su vez se basaría en los principios universales de la razón y no en dogmas de fe. Al mismo tiempo, ocurre un cambio trascendental en la concepción del tiempo y la historia, que probablemente Kant represente mejor que ningún otro de sus contemporáneos, al proponer la idea de que la historia de la humanidad se desarrolla de manera progresiva, dentro de un tiempo teleológico, encaminado hacia una cada vez mayor perfección³⁷. De esta forma se observa que el tiempo sagrado en occidente empieza a ser desplazado por una nueva concepción que dominaría todo el pensamiento moderno, incluyendo la construcción de los Estados-nación. También se puede vislumbrar que se avecinaba una época en que sólo tendría legitimidad el conocimiento sistematizable, basado en la razón y la experimentación y no en la fe o la autoridad de la tradición, aunque estas últimas nunca fueran realmente destruidas por completo. En consonancia con todo esto, el *telos* de la humanidad en occidente cada vez quedaría más encerrado dentro de este nuevo mundo racionalizado y secularizado, desprestigiándose a lo largo de este proceso otras formas tradicionales y premodernas y de darle sentido al mundo y a la vida dentro de él. Como señala Meneses, los rasgos que distinguen al pensamiento ilustrado y al antiguo se pueden definir en torno al individualismo, el secularismo y

³⁴ Juan Jacobo Rousseau, *El contrato social*, México, Porrúa, 1980, 163 pp. También véase Charles A. Hale, *Mexican Liberalism in the Age of Mora, 1821-1853*, pp. 50-52.

³⁵ Montesquieu, *Del espíritu de las leyes*, México, Porrúa, 1985, 453 pp.; También véanse: Ernesto Meneses, *op. cit.*, 1983, pp. 14-17, donde resume las características básicas de la ilustración en Francia; Charles A. Hale, *Mexican Liberalism in the Age of Mora, 1821-1853*, 1968, p. 49.

³⁶ John Locke, *Ensayo sobre el gobierno civil*, México, Porrúa, 1997, 159 pp.. También véanse: Ernesto Meneses, *op. cit.*, pp. 10-14, donde discute las principales características de la ilustración inglesa; Charles A. Hale, *Mexican Liberalism in the Age of Mora, 1821-1853*, pp. 47-48, donde discute sobre el contractualismo de Locke y su doctrina sobre la propiedad.

³⁷ Emmanuel Kant, *Filosofía de la historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 1979, pp. 95-122. También es interesante la siguiente observación de Gellner, que puede contextualizar el *habitus* moderno: “La sociedad industrial es la única que ha vivido y depende del crecimiento constante y perpetuo, de un continuo desarrollo, con el que, además, se cuenta.” [Ernest Gellner, *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza, 1988, p. 39].

nacionalismo³⁸, todos los cuales resultan de especial importancia para esta investigación.

Con la Revolución francesa y la Guerra de Independencia de los Estados Unidos se da un nuevo paso en la secularización y racionalización del mundo. Mediante procesos muy diferentes se llega al mismo resultado de eliminar las formas de derecho tradicional, y sustituirlas por otras basadas en la soberanía popular. En Francia se disolvían de golpe, mediante la acción de la revolución, las estructuras corporativas, aristocráticas y feudales que habían existido por siglos, y que, como expone Hale, se habían fortalecido en Europa para el siglo XVIII³⁹, mientras que en las Trece Colonias éstas nunca formaron parte de su organización política y social. En el mismo periodo sale a la luz la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 que de acuerdo con Hale contiene los ideales, a veces en confrontación, de liberalismo y democracia⁴⁰, que puede considerarse de gran influencia para los Estados del siglo XIX. Como consecuencia de todos estos acontecimientos la soberanía de las naciones debería radicar en lo sucesivo ya no en el rey, sino en los ciudadanos, propietarios individuales, organizados democrática y liberalmente. Una última consecuencia de los sucesos en Estados Unidos y Francia sería que las nuevas instituciones creadas por dichos Estados servirían como modelo para otros Estados europeos y americanos durante el siglo XIX, entre los cuales se puede incluir el caso mexicano⁴¹.

Para principios del siglo XIX, la influencia de la Revolución francesa se había hecho presente en toda Europa, especialmente a través de las invasiones napoleónicas, acabando con antiguos poderes dinásticos, como en el caso de España, cuya lucha por librarse de Bonaparte tendría una influencia directa sobre sus colonias americanas, desencadenando un gran periodo de inestabilidad regional y finalmente la independencia de aquéllas⁴².

Entre todas las innovaciones tecnológicas se debe dar especial importancia al desarrollo de los

³⁸ Ernesto Meneses, *op. cit.*, 1983, p. 19. Al respecto también véase Benedict Anderson, *op. cit.*, pp. 27-76.

³⁹ Charles A. Hale, *Mexican Liberalism in the Age of Mora, 1821-1853*, pp. 44-45.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 52.

⁴¹ Hale expone esta influencia en el caso mexicano en *Ibid.*, pp. 39-71. También véase Jesús Reyes Heróles, *El liberalismo mexicano. Tomo I: los orígenes*, pp. 9-16, donde incluye el liberalismo español. También Anderson atribuye una gran influencia a la Guerra de Independencia de Estados Unidos y a la Revolución francesa en el continente americano [Benedict Anderson, *op. cit.*, p. 82].

⁴² Como señala Brading, en el caso de México esto sirvió para que los criollos aprovecharan la oportunidad de obtener mayor autonomía [David Brading, *op. cit.*, pp. 43-44]. También véase Frederick C. Turner, *The Dynamic of Mexican Nationalism*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1968, p. 29.

ferrocarriles⁴³ y telégrafos, que, como señala Hobsbawm “...reafirmaron y normalizaron los vínculos entre la autoridad central y sus puestos avanzados más remotos.”⁴⁴ y la difusión cada vez mayor de los periódicos, señalada por Anderson⁴⁵, ayudando a comunicar lugares tradicionalmente aislados y fomentando la creación de comunidades imaginadas⁴⁶. El tiempo escatológico cristiano quedaba en estas circunstancias desplazado por el *telos* del progreso.

Por otra parte, el desarrollo de la ciencia se mezclaba con el de un cierto racismo científico, que venía a actualizar antiguas formas de discriminación hacia los “cristianos nuevos”, traídas por los españoles a América⁴⁷. Estas nuevas formas, no obstante, se basaban en premisas naturalistas y ya no en premisas religiosas. La idea básica era, como indica Zea, que los seres crecidos en el Nuevo Mundo eran inferiores y degenerados, comparados con sus homólogos europeos, debido a un clima poco propicio⁴⁸. La comparación, según aquel especialista, era aplicada tanto a plantas y animales, como a seres humanos, y formó parte del discurso de obras como las de Buffon y las del naturalista Cornelius de Pauw⁴⁹, que, como se verá abajo, motivarían en parte la *Historia Antigua de México* de Clavijero

Como indica Hale, el liberalismo de España, del que deriva el novohispano y más tarde mexicano, puede considerarse como una variante del francés⁵⁰, con una diferencia importante: que la autoridad de la Iglesia católica no fue nunca cuestionada, manteniendo su poder intacto⁵¹; además, tampoco se debilitó a la nobleza, dejando intactas a las antiguas corporaciones⁵². En este ambiente era necesario, como hace notar Reyes Heróles, para los filósofos ilustrados novohispanos tratar de conciliar el

⁴³ Respecto a la importancia que se le daría a los ferrocarriles en el México del siglo XIX véase Luis González, “El liberalismo triunfante”, p. 643, 650.

⁴⁴ Eric J. Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Grijalbo, 1992, p. 90.

⁴⁵ Benedict Anderson, *op. cit.*, 60-61.

⁴⁶ *Ibid.*, pp. 23-25.

⁴⁷ Sobre la discusión posterior a la Conquista sobre si los indios tenían alma y más tarde los debates naturalistas sobre la inferioridad de los americanos véase Leopoldo Zea, *Conciencia y posibilidad del mexicano/El occidente y la conciencia de México/Dos ensayos sobre México y lo mexicano*, pp. 63-65.

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 66-69.

⁴⁹ Apunta Zea que “La humanidad de éstos [los europeos] se rebaja, como se rebaja la calidad de la flora y fauna que el europeo ha importado a la América.” [véase *ibid.*, pp. 66-67]. Con la modernidad la misma España, en otros tiempos civilizadora a través de la cristianización del Nuevo Mundo, “...se halla ya fuera de lo que como propiamente humano considera la Modernidad Occidental.” [*ibid.*, p. 66]. Sobre el desprecio de los europeos hacia los americanos véase David Brading, *op. cit.*, pp. 34-37.

⁵⁰ Charles Hale, *Mexican Liberalism in the Age of Mora, 1821-1853*, p. 61.

⁵¹ *Ibid.*, p. 62.

⁵² *Ibid.*, p. 67-68.

derecho tradicional español con el pensamiento liberal ilustrado⁵³, llegando a conformar una ideología más conservadora que la de sus homólogos franceses.

El liberalismo novohispano, variación del español, guardaba notables semejanzas con aquél en cuanto a que, como indica Hale, el poder del clero no se vio afectado, por lo menos en un principio (aunque las cosas cambiaran, a veces radicalmente, a lo largo del siglo XIX), ni tampoco la antigua estructura corporativa⁵⁴. Sin embargo, en el caso de la colonia se añadía, por lo menos para una facción, una fuerte influencia de los Estados Unidos y sus instituciones, señalada por O'Gorman⁵⁵, que no existía en la metrópoli⁵⁶. Tratar de extrapolar dichas instituciones liberales a un contexto completamente diferente de aquél en el que surgieron hacia uno con una estructura social basada en la tradición colonial, católica, absolutista y corporativa contribuyó, de acuerdo con O'Gorman, a atizar los conflictos nacionales del siglo XIX, que alcanzarían su cúspide con la polarización de bandos entre liberales y conservadores⁵⁷, la cual a su vez terminaría teniendo gran peso en la formación del futuro proyecto de nación y sus representaciones colectivas.

Entre los cambios sociales más importantes para la colonia que coincidieron con la Ilustración, es posible incluir las reformas borbónicas, preñadas claramente de un *habitus* moderno. Estaban encaminadas, como señalan Florescano y Menegus, hacia una mayor racionalización y, centralización de la administración pública⁵⁸, lo cual tendría un efecto negativo sobre los intereses creados localmente, especialmente los de las corporaciones⁵⁹. Asimismo, indican estos historiadores, se incrementaban los estancos, o monopolios de la Corona sobre la producción de determinados productos⁶⁰. Estas reformas, de acuerdo con su investigación, resultaban especialmente perjudiciales para Nueva España al mismo tiempo que lograban hacer llegar con mayor eficiencia los recursos a la

⁵³ Jesús Reyes Heróles, *El liberalismo mexicano. Tomo I*, pp. 5-6.

⁵⁴ Charles Hale, *Mexican Liberalism in the Age of Mora, 1821-1853*, pp. 61-62, 70-71.

⁵⁵ Edmundo O'Gorman, *op. cit.* pp. 23-34.

⁵⁶ Las siguientes palabras de Hale pueden ejemplificar la falta de influencia de los acontecimientos de Estados Unidos en España: "La revolución americana, que causó tanta conmoción en Francia, pasó virtualmente desapercibida en España." [Charles A. Hale, *Mexican Liberalism in the Age of Mora, 1821-1853*, p. 62].

⁵⁷ Edmundo O'Gorman, *op. cit.*, pp. 23-38, en que trata las semejanzas y diferencias entre liberales y conservadores y sus posturas con respecto a la modernización del país, pp. 41-42, donde este historiador consigna el fracaso de copiar las instituciones de Estados Unidos.

⁵⁸ Para una explicación detallada de dichas reformas véase Enrique Florescano y Margarita Menegus, *op. cit.*, pp. 366-388.

⁵⁹ En este contexto incluyen Florescano y Menegus la confrontación entre Estado e Iglesia, principal poder corporativo de la época, así como la política de enajenación de sus bienes y la expulsión de los jesuitas de Nueva España [*ibid.*, pp. 369-370].

⁶⁰ *Ibid.*, p. 377-379.

metrópoli⁶¹. Se daban de este modo fuertes motivos para que los criollos comenzaran a ponderar seriamente la posibilidad de independizarse, aunque faltaban otras circunstancias para que tal proyecto cobrara forma. La información de estos historiadores invita a pensar que también se estaban dando los primeros pasos de un proyecto de modernización que⁶², en buena parte sería continuado por la república independiente (a tratar más abajo), una vez terminado todo el ciclo de crisis políticas y militares que consumió la mayor parte del siglo XIX.

Al pasar las primeras dos décadas del siglo XIX, se conjugan una serie de acontecimientos históricos que permiten, o tal vez sería más adecuado decir que obligan, a los novohispanos a llevar a cabo su independencia de España. Las Trece Colonias se habían independizado de Inglaterra, constituyéndose como un ejemplo de organización republicana para los criollos del resto del continente⁶³, la Revolución francesa hizo sentir su efecto por toda Europa⁶⁴, y España en particular estaba invadida por las tropas napoleónicas. Fernando VII había tenido que abdicar en favor de José Bonaparte, dejando a las colonias españolas en un vacío de poder⁶⁵. Los novohispanos, como indica Villoro, se encontraban ante el dilema de cómo gobernarse ahora que el rey cuyos súbditos eran, y que era su lazo de unión con el Imperio español, había sido depuesto⁶⁶.

Para la familiarización con el liberalismo les fue útil, de acuerdo con Villoro, la experiencia en las Cortes de Cádiz⁶⁷, donde los criollos según el historiador: “En un pliego de peticiones resumieron los agravios más importantes de las colonias.”⁶⁸, pidiendo mayores libertades⁶⁹. Añade Villoro que la Constitución de Cádiz de 1812 “...proclamaba la soberanía popular, decretaba la libertad de prensa y de expresión y abolía la inquisición. A la vez, establecía la paridad de las colonias con la metrópoli en lo

⁶¹ Por este hecho Florescano y Menegus aseveran que “Su ejecución produjo cambios tan violentos que algunos historiadores han señalado que, a partir de la fecha en que se tornaron vigentes, la Nueva España adquirió, en un sentido real, su estatuto colonial, porque nunca antes su dependencia y sometimiento habían sido mayores.” [*ibid.*, p. 369].

⁶² Por ejemplo, para la subsecuente modernización del México independiente resultan muy importantes las metas, señaladas por estos mismos historiadores, de formar un cuerpo de funcionarios profesionales [*ibid.*, p. 371] y la de dividir las tierras comunales en parcelas individuales [*ibid.*, p. 387-388], así como la creación del Colegio de Minería “...que contribuyó al desarrollo de la educación y a la difusión de la ciencia moderna.” [*ibid.*, p. 383].

⁶³ Véase *supra*.

⁶⁴ Véase *supra*.

⁶⁵ Para las discusiones que esto trajo en Nueva España sobre la soberanía y el posterior golpe de estado a que se llegó véase Luis Villoro, *op. cit.*, pp. 498-503.

⁶⁶ *Ibid.* pp. 499-500.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 512.

⁶⁸ *Loc. cit.*

⁶⁹ *Loc. cit.*

que respecta a representación a cortes y distribución de empleos administrativos.”⁷⁰, que, sin embargo, no llegaría a aplicarse en el virreinato⁷¹, especialmente al regresar Fernando VII al trono español⁷². Pero como apunta dicho historiador, los valores representados por la constitución de Cádiz serían retomados por la de Apatzingán⁷³, radicalizando, según Reyes Heróles el liberalismo mexicano⁷⁴, y reclamando definitivamente la independencia respecto a España⁷⁵.

Pero con todo el peso que los ideales liberales tuvieran en este momento, la realidad resulta ser una combinación compleja de diversas formas de esta doctrina con los ideales tradicionales más conservadores. Como ejemplo de esta situación tenemos los casos de Mier y Bustamante, quienes perteneciendo a la primera generación de liberales y siendo de los principales promotores de la causa independentista, sostenían también algunas posturas que se podrían considerar como conservadoras en retrospectiva. Por ejemplo, se pueden tomar estas palabras de Florescano respecto a la declaración de independencia que “...establecía la intolerancia de otra religión que no fuera la católica”⁷⁶. No se lograba consolidar todavía por completo un *habitus* moderno, ni tampoco un campo político nacional moderno que le correspondiera. La diferencia entre ambos partidos era más bien difusa, sobre todo en los primeros años posteriores a la independencia⁷⁷ y, de hecho, no apareció un partido conservador propiamente hasta los cuarenta, como observa Hale, en el ambiente posterior a la guerra con Estados Unidos⁷⁸. Por otra parte, la selección de representaciones colectivas todavía no estaba estructurada en la forma polarizada que alcanzaría después, de acuerdo a la división entre liberales y conservadores.

En esta etapa destacan las ideas de Servando Teresa de Mier, que, como indica Reyes Heróles, “...es, al mismo tiempo, un ejemplo de la formación ideológica liberal en sus orígenes y del esfuerzo por

⁷⁰ *Loc. cit.*

⁷¹ *Ibid.*, pp. 512-513.

⁷² *Ibid.*, p. 515.

⁷³ *Ibid.*, p. 514.

⁷⁴ Jesús Reyes Heróles, *El liberalismo mexicano. Tomo I*, p. 25.

⁷⁵ *Loc. cit.*

⁷⁶ Enrique Florescano, *op. cit.*, p. 335. Con respecto al profundo catolicismo de Bustamante, su intolerancia por otros cultos y su desprecio por los liberales radicales, véase David Brading, *op. cit.*, pp. 120-122; sobre el rechazo de Mier a los radicales y su preocupación por la Iglesia en México véase *Fray Servando Teresa de Mier/selección*, notas y prólogo de Edmundo O’Gorman, México, UNAM, 1945, pp. 37-43; también las siguientes palabras de Brading sirven para ilustrar el pensamiento de Mier: “Era un aristócrata republicano, un católico liberal y un nacionalista mexicano.” [David Brading, *op. cit.*, p. 94].

⁷⁷ Después de todo, hay que tomar en cuenta que la independencia termina realizándose en 1821 bajo un plan conservador, en parte como forma de proteger a la colonia de las innovaciones liberales en España.

⁷⁸ Charles Hale, *Mexican Liberalism in the Age of Mora, 1821-1853*, pp. 15-16.

conciliar las ideas y necesidades liberales con el derecho tradicional español.”⁷⁹. Como explican Reyes Heróles y Villoro, interpreta el vínculo entre ambos territorios como contractual⁸⁰. Posibilitándose, como señala Reyes Heróles desvincular a ambas partes luego de la abdicación del rey⁸¹, ya que, siguiendo con dicho historiador: “En esta situación [según Mier], la soberanía retrovierte al pueblo...”⁸². De hecho, hay que notar también que de acuerdo con Reyes Heróles, Mier era un partidario tan ferviente de la causa independentista que subordinaba cualquier otra consideración ideológica a aquélla⁸³. Por otra parte, este mismo ideólogo independentista se encargaría en de estructurar, como se verá abajo, una historia patria que no sólo no estuviera derivada de aquélla de la metrópoli, sino que fuera su completa negación.

Más adelante, el liberalismo en México seguiría desarrollándose en lo político y económico a partir de las ideas de Lorenzo de Zavala y José María Luis Mora⁸⁴, quienes llevarían a su más completa realización teórica los ideales del liberalismo decimonónico, con gran influencia, según Brading, de Estados Unidos⁸⁵. En las ideas de ambos ya se deja ver una doctrina basada, como indica Brading, en: la propiedad individual como base del desarrollo económico de la nación⁸⁶; viendo en la Iglesia católica su principal obstáculo⁸⁷ y en los indígenas una obstrucción para el progreso⁸⁸. Como señala aquel historiador, por el lado conservador también existía el proyecto de modernizar el país, creando condiciones propicias para el desarrollo de una industria nacional, protegida por el Estado⁸⁹, lo cual contradecía completamente los preceptos liberales de la época, que aborrecían la intervención del Estado, y sin embargo, deja ver el rumbo que tomaría el mismo posteriormente, como también apunta

⁷⁹ Jesús Reyes Heróles, *El liberalismo mexicano. Tomo I*, p. 16.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 20-21; Luis Villoro, *op. cit.*, pp. 509-510.

⁸¹ Jesús Reyes Heróles, *El liberalismo mexicano. Tomo I*, p. 18.

⁸² *Loc. cit.*

⁸³ Afirma Reyes Heróles que Mier “Por el liberalismo quiere la independencia y cuando el liberalismo español no conduce a ella, encuentra armas en la antigua legislación española.” [*ibid.*, p. 22].

⁸⁴ Véanse: José María Luis Mora, *México y sus revoluciones I*, México, Instituto Cultural Helénico/FCE, 1986, pp. 59-168; Lorenzo de Zavala, *Albores de la república*, México, Empresas editoriales, 1949, pp. 39-136; Lorenzo de Zavala, *Umbral de la independencia*, México, Empresas editoriales, 1949, pp. 11-40.

⁸⁵ David Brading, *op. cit.*, p. 106.

⁸⁶ *Ibid.* p. 101.

⁸⁷ *Ibid.* p. 104.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 105.

⁸⁹ *Ibid.*, pp. 115. También véase Charles Hale, “Alamán, Antuñano y la continuidad del liberalismo”, pp. 224-245.

aquel historiador, como promotor activo del desarrollo capitalista⁹⁰. No obstante, Alamán no deseaba acabar con la posición privilegiada de la Iglesia. Como señala Hale: “...se opuso firmemente a cualquier acción que pusiera en circulación las vastas reservas de capital pertenecientes a la Iglesia.”⁹¹

El hecho de que ni para conservadores ni para los primeros liberales eran prioritarias las demandas de los indígenas puede notarse en las actitudes tomadas por Mora y Alamán al tratar las demandas de aquéllos. El primero, según relata Florescano, frente a la Guerra de castas, llegó a proponer la idea de expulsar a todos aquellos que no fueran blancos⁹²; mientras tanto, Alamán lamentaba la pérdida del orden colonial, que “...provocó la pérdida del respeto a la autoridad y una nueva conciencia política en los indígenas”⁹³.

Era en este clima que la antigua Nueva España alcanzaba su independencia y procuraba organizarse como una nueva nación. Las instituciones coloniales bajo las cuales habían crecido varias generaciones de novohispanos, incluyendo a la generación de independentistas, y las nuevas de origen moderno y liberal no congeniaban, sino que frecuentemente se enfrentaban como dos proyectos, cuyas principales representaciones colectivas eran, como señala O’Gorman, por el lado liberal, principalmente los Estados Unidos, y por el conservador, la Colonia⁹⁴.

Pero la lucha por la creación de un proyecto de nación no se limitó al campo político, sino que tuvo profundas implicaciones en lo simbólico, donde se definieron finalmente las representaciones colectivas que los liberales harían parte de su proyecto de educación básica y formación ciudadana tras su victoria definitiva en 1867. Por lo tanto se tratará ese tema en el siguiente apartado.

1.2. El nacionalismo criollo y la formación de la identidad nacional

Para la época de la Independencia los criollos ya contaban con un acervo extenso de representaciones

⁹⁰ David Brading, *op. cit.*, Era, 1985, p. 115.

⁹¹ Charles Hale, “Alamán, Antuñano y la continuidad del liberalismo”, p. 231.

⁹² Enrique Florescano, *op. cit.*, p. 408.

⁹³ *Ibid.*, p. 409.

⁹⁴ Edmundo O’Gorman, México. *op. cit.*, pp. 24-25. Aunque González Navarro argumenta que la principal influencia de Alamán era Inglaterra [Moisés González Navarro, *El pensamiento político de Lucas Alamán*, México, El Colegio de México, 1952, p. 126].

colectivas del cual podían hacer uso como capital simbólico para legitimar una historia como nación, independiente de la Corona española. Gran parte de esto se basó, de acuerdo con investigaciones como la de Grajales y la de Brading, en la reinterpretación criolla de la historia prehispánica⁹⁵, que con el tiempo quedaría fusionada con la visión de la historia del partido liberal y sus propias batallas durante el siglo XIX.

Este proceso fue notoriamente influenciado, según Brading, por la contraposición con los españoles peninsulares, quienes tenían acceso exclusivo a los puestos más altos de la administración colonial⁹⁶, restringiendo las posibilidades de los criollos de acumulación de capital social y simbólico y de dominación a nivel local. Además de esto estaba constantemente presente para los criollos la necesidad de reivindicar su tierra como igualmente valiosa que la de los europeos, para contrarrestar la opinión preponderante entre aquellos de que todo lo que crecía en este continente era degenerado y defectuoso⁹⁷. Si en un principio tuvieron que enfrentar el estigma de pertenecer a una tierra de cristianos nuevos, con la llegada de la Ilustración tuvieron que defenderse de las críticas de los naturalistas europeos que ya para esa época consideraban al pueblo español inferior en la escala de la civilización y a los de América todavía más, al considerarlos degenerados por el clima del Nuevo Mundo⁹⁸. El discurso de la inferioridad espiritual enraizado en el pensamiento católico español medieval, se había transformado en uno de inferioridad natural, inspirado en las nuevas ideas ilustradas, racionalistas, inherente a los habitantes del Nuevo Mundo⁹⁹. Al mismo tiempo, ya para finales del siglo XVIII permeaban cada vez con más fuerza las ideas, también ilustradas, como se veía más arriba, sobre la soberanía de la nación, basada en la voluntad popular como fuente de su legitimidad, erosionándose poco a poco los principios tradicionales basados en la autoridad del rey, como encarnación de la nación, y en la religión.

Al principio de la Colonia, el estudio de la historia prehispánica obedecía más al impulso evangelizador de los primeros misioneros cristianos que a algún intento de identificación con sus héroes o con sus acontecimientos más importantes. Sin embargo, a fines del siglo XVII empieza a cambiar la actitud criolla con respecto a este tema, probablemente en consonancia con el proceso de “aculturación”,

⁹⁵ David Brading, *op. cit.*, pp. 15-95; Gloria Grajales, *op. cit.*, pp. 59-117.

⁹⁶ David Brading, *op. cit.*, p. 24.

⁹⁷ Véase *supra*.

⁹⁸ Véase *supra*.

⁹⁹ Véase *supra*.

usando las palabras de Alberro, por el que iban pasando los criollos, y que los haría identificarse cada vez menos con España y más con su tierra natal¹⁰⁰. En Carlos de Sigüenza y Góngora, como observa Grajales, ya se encuentran alusiones al pasado prehispánico, especialmente el azteca, comparándolo con el de la antigüedad grecorromana y siendo utilizado como modelo de comportamiento ejemplar¹⁰¹. Este mismo personaje, como registran Brading y Lafaye, es uno de los impulsores más tempranos de la teoría de que Quetzalcóatl era en realidad el apóstol Santo Tomás que había venido a predicar a este lado del mundo siglos antes de la llegada de los españoles, por lo cual el cristianismo en Nueva España sería anterior a aquéllos y no una aportación suya¹⁰². De este modo habría pruebas de que los novohispanos no eran cristianos nuevos y, por lo tanto, no eran inferiores a sus contrapartes europeas. Al mismo tiempo, al tratar de vincular la historia prehispánica en la trama de su formación clásica, terminaría por identificar a aquellos hombres como descendientes de Neptuno, como señala Grajales¹⁰³. Sin embargo, el hecho de que Sigüenza halle en el pasado indígena representaciones colectivas no quiere decir que se identifique con los indígenas de su época. Esto puede notarse especialmente en su actitud severa contra el levantamiento indígena de 1692, según el testimonio de aquella historiadora¹⁰⁴. Esta misma ambigüedad con respecto al pasado y presente indígenas seguiría percibiéndose hasta el siglo XX, pero ya se estaban dando los primeros pasos hacia la identificación del pasado de los criollos novohispanos con el pasado indígena.

Este proceso da otro paso más con Francisco Javier Clavijero, a finales del siglo XVIII. Como se puede observar en la obra de Brading, con Clavijero en su *Historia antigua de México*, ya se encuentra definida casi por completo la idea de nacionalidad mexicana, contrapuesta a los europeos¹⁰⁵. Una de las principales preocupaciones de este historiador, según señalan Brading y Grajales, es refutar la tesis de Cornelius de Pauw según la cual los habitantes del Nuevo Mundo eran inferiores a los europeos debido a las degeneraciones provocadas por el clima americano¹⁰⁶. Clavijero se identifica con su tierra natal y se preocupa por desentrañar su pasado, despojándolo de los estigmas de los eruditos europeos y dotándolo de referencias clásicas que pudieran equiparlo a la antigüedad grecorromana, con la cual

¹⁰⁰ Solange Alberro, *Del gachupín al criollo. O cómo los españoles de México dejaron de serlo*, México, El Colegio de México, pp. 13-53.

¹⁰¹ Gloria Grajales, *op. cit.*, p. 67-71.

¹⁰² Jacques Lafaye, *Quetzalcóatl y Guadalupe. La formación de la conciencia nacional*, México, FCE, 2002 p. 189; David Brading, *op. cit.*, p. 27.

¹⁰³ Gloria Grajales, *op. cit.*, pp. 66-67.

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 72.

¹⁰⁵ David Brading, *op. cit.*, pp. 36-41.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 37; Gloria Grajales, *op. cit.*, p. 94. También véase *supra*.

hace frecuentes comparaciones¹⁰⁷. Sin embargo, como señala Grajales, a diferencia de Sigüenza anteriormente, y de Mier posteriormente, él no cree que Santo Tomás y Quetzalcóatl hayan sido un mismo personaje, y que, por lo tanto, haya podido difundirse el cristianismo antes de la conquista española¹⁰⁸. Por otra parte, su uso del pasado indígena tampoco tenía la finalidad de vincular a aquéllos —como no la tenía para Sigüenza— con los criollos, sino que más bien, como dice Brading: “Su obra prefiguraba el intento de los insurgentes de negar el pasado inmediato [colonial] con una vehemente recurrencia a una antigüedad indígena idealizada.”¹⁰⁹.

Justamente en la obra de Servando Teresa de Mier se culmina, de acuerdo con Brading, la apropiación criolla del pasado prehispánico, especialmente del azteca¹¹⁰, en medio de la lucha simbólica que también venía aparejada con la lucha política por la independencia de la colonia. El proceso de independencia ya podía concebirse, según explica Brading, a través de la obra de este ideólogo, como una especie de venganza histórica en la cual el antiguo pueblo del Anáhuac lograba liberarse de la opresión que una nación extraña había ejercido sobre ella por tres siglos¹¹¹. Precisamente el mito de Quetzalcóatl, tema que ya se encuentra en Sigüenza, fue utilizado por Mier, en las postrimerías de la era colonial, para justificar la existencia de los criollos en América y al mismo tiempo vilipendiar a los conquistadores. Su argumento principal, de acuerdo con Lafaye, era que Santo Tomás Quetzalcóatl había llegado varios siglos antes de la conquista a territorio mexicano, difundiendo las enseñanzas del cristianismo mucho antes que los misioneros españoles, y que como prueba de eso había dejado el ayate con la Virgen de Guadalupe¹¹². Como explica Brading, con esto ponía definitivamente en entredicho el argumento mediante el cual la Corona española había sido autorizada por el papa desde el siglo XVI para conquistar el continente americano. Si los conquistadores no habían ayudado a la universalización de la religión verdadera, sino que la habían obstruido, no había razón para que el reino de la Nueva España continuara sometido a la metrópoli, al carecer dicha conquista de legitimidad.¹¹³

¹⁰⁷ Por ejemplo, Brading menciona que comparaba a los aztecas con los nobles romanos [David Brading, *op. cit.*, p. 38] y comparaba la degradación de los indígenas posterior a la conquista con la sufrida por los griegos bajo los otomanos [*ibid.*, p. 39]. Del mismo modo, Grajales registra la adhesión de aquel historiador a la teoría de Sigüenza de que los antiguos mexicanos descendían de Neptuno [Gloria Grajales, *op. cit.*, p. 103].

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 107.

¹⁰⁹ David Brading, *op. cit.*, p. 40.

¹¹⁰ *Ibid.*, pp. 76-82.

¹¹¹ *Ibid.*, pp. 79-80.

¹¹² Jacques Lafaye, *op. cit.*, pp. 263-270.

¹¹³ Brading apunta que “Abrió el camino a la completa aceptación de los aztecas como representantes de la antigüedad mexicana. Más aún, debilitó el derecho fundamental de la monarquía española a la dominación del Nuevo Mundo: su misión de cristianizar a los indios. Pero lejos de servir como un instrumento de la providencia divina, la Conquista era

Esta tradición nacionalista criolla encuentra su último eslabón en el discípulo de Mier, Carlos María de Bustamante, cuyas aportaciones destacan a tal punto que llevan a Vázquez a expresar que: “A través de sus libros Bustamante acuñó imágenes de nuestros héroes e inventó casi todos los mitos y anécdotas de la guerra de independencia, más tarde repetidos en los libros de texto.”¹¹⁴.

Bustamante se caracteriza, como indica Brading, por ser uno de los representantes más importantes del indigenismo histórico, así como por su fervor católico¹¹⁵. Como menciona Vázquez, contribuyó a la consagración del pasado azteca, y de personajes como Hidalgo y Morelos entre los héroes nacionales¹¹⁶.

En su intención de mostrar que ya había indicios de cristianismo en el mundo prehispánico, tema heredado de Sigüenza y de Mier, llega Bustamante al punto de afirmar que los indígenas ya tenían una idea de la trinidad cristiana, traída por Santo Tomás Quetzalcóatl en tiempos inmemoriales, aunque degenerada por el paso de los siglos¹¹⁷. Esta figura mítica además habría enseñado a los indígenas “... a congregarse en lugar separado de todo comercio y bullicio, para orar y pedir al Dios criador el remedio de sus necesidades, acudiendo a un lugar señalado, origen de los templos, para cuyo servicio instituyó sacerdotes, y les instruyó en las virtudes de que debían ser modelos”¹¹⁸. También se puede notar que, vilipendiaba las partes más sangrientas de la religión de los aztecas y sus contemporáneos, interpretándolas en el siguiente sentido: “[tras el primer sacrificio humano] los mexicanos cubrieron de sangre, luto, lágrimas y abominación este bello continente, ofendieron a Dios de un modo inconcebible...”¹¹⁹, lo cual lo llevaba a concluir: “¡Bendito sea el Dios del cielo, porque usó de misericordia con este pueblo, alumbrándolo con la luz del Evangelio! ¡Bendito, porque ha trocado aquella ferocidad en humildad cristiana!”¹²⁰. Sin embargo, admiraba al mismo tiempo profundamente

considerada como una maliciosa destrucción del cristianismo nativo.” [David Brading, *op. cit.*, p. 52].

¹¹⁴ Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación*, p. 45. Brading comparte una opinión similar sobre el papel de Bustamante en la creación de representaciones colectivas [véase David Brading, *op. cit.*, pp. 115-119].

¹¹⁵ *Ibid.*, pp. 116-125.

¹¹⁶ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, pp. 38-39.

¹¹⁷ Carlos María de Bustamante, *Mañanas de la alameda de México I*, México, INEHRM/SEP, 1986, p. 116.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 118.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 195.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 196.

su disciplina militar, exponiendo sus costumbres en esta materia como ejemplo de orgullo¹²¹.

Este autor concibe la Independencia indudablemente como venganza histórica: “Los insurgentes, herederos de Cuauhtémoc, luchaban para liberar a la nación mexicana de las cadenas que la Conquista le había impuesto”¹²². Pensamiento que sigue claramente las enseñanzas de Mier, el cual afirmaba que “Todos los criollos somos mestizos [...] corre en sus venas la sangre pura de los señores del país”¹²³. Se puede ver a estas alturas ya completamente desarrollado el proceso de diferenciación identitaria con respecto a los españoles al que habían estado sujetos los criollos eruditos. Tenían ahora a su disposición un pasado nacional que ya era clara y definitivamente el de los pueblos prehispánicos, en cuyo nombre podían reclamar la independencia con respecto a la antigua metrópoli.

En opinión de Brading, fue gracias a la elaboración de una historia nacional que veía sus raíces en el pasado azteca que éstos pudieron encontrar una forma de justificar su existencia como una nación independiente de España. Dice este autor que: “La fuerza de estos mitos residía en que liberaban al criollo de sus orígenes españoles”¹²⁴. Lo cual coincide con el parecer de Florescano, que señala: “...el mito de la nación indígena unió tres convicciones: la creencia en la posibilidad de restaurar un imaginario imperio mexicano, el repudio de la dominación española y la definición de la guerra de independencia como una venganza contra las injusticias de la conquista”¹²⁵. Se trataba entonces de un renacimiento de una nación de raíces muy antiguas y prestigiosas basadas en el poderoso imperio azteca, en el cual la Colonia sería sólo una especie de accidente, o edad oscura no esencial para la conformación de la identidad nacional. Dicho en otras palabras, la adquisición del pasado prehispánico y de sus héroes dotaba a los criollos de un capital simbólico seguro para legitimar su existencia como nación independiente de aquélla que vio nacer a sus antepasados reales, y así poder establecer un nuevo tipo de dominación que no estuviera sujeta a los intereses peninsulares, que precisamente estarían en adelante deslegitimados¹²⁶. Pero no hay que perder de vista que durante todo este periodo, como se vio

¹²¹ Carlos María de Bustamante, *Mañanas de la alameda de México II*, México, INEHRM/SEP, 1986, p. 117-118.

¹²² Bustamante *cit. por* Brading, *op. cit.*, p. 77

¹²³ Mier *cit. por* Brading, *ibid.*, p. 80.

¹²⁴ *Ibid.*, p. 29.

¹²⁵ Enrique Florescano, *op. cit.*, p. 334.

¹²⁶ Véase *supra* definición de González Casanova de “colonialismo interno”. También véase *infra* los intentos del Estado

arriba, incluso cuando se dio el proceso de adquisición de su historia antigua, los indígenas contemporáneos no recibieron realmente consideración como parte de la nacionalidad mexicana. Su participación en el proceso de formación del nuevo Estado nación se reducía a la aportación de las representaciones colectivas, ubicadas en un pasado muy lejano, que pudieran servir para legitimar la independencia frente a la antigua metrópoli.

No obstante que ya existía el capital simbólico necesario para crear una identidad nacional libre de raíces españolas, estas representaciones colectivas estaban lejos de generalizarse entre los primeros ideólogos del México independiente. Aún debían derrotarse versiones alternativas de la historia e identidad nacionales, principalmente aquella elaborada por el líder conservador Lucas Alamán.

Este historiador, principal organizador de aquel partido, centra la construcción de la historia e identidad nacionales en la conquista de México, y no en la historia prehispánica. Dicho en sus palabras:

... la conquista, obra de las opiniones que dominaban en el siglo en que se ejecutó, ha venido a crear una nueva nación en la cual no queda rastro alguno de lo que antes existió: religión, lengua, costumbres, leyes, habitantes, todo es resultado de la conquista y en ella no deben examinarse los males pasajeros que causó, sino los efectos permanentes, los bienes que ha producido y que permanecerán mientras exista esta nación¹²⁷.

En cambio, Hidalgo, que pasaría a ocupar un lugar privilegiado en el panteón liberal, es visto con desprecio. Al respecto de su levantamiento en armas opina:

Preguntándole una vez el Obispo Abad y Queipo, qué método tenía adoptado para picar y distribuir la hoja a gusanos [de seda] según la edad de éstos, separar la seca y conservar aseados los tendidos, sobre lo que se hacen tantas y tan menudas prevenciones en los libros que tratan de esta materia, le contestó que no seguía orden ninguno, y que echaba la hoja como venía del árbol y los gusanos la comían como querían. “¡La revolución, me decía con este motivo el Obispo, de quien originalmente sé la anécdota, fue como la cría de los gusanos de sea, y tales fueron los resultados!”¹²⁸

También se rehúsa, según expone Hale, a vincular la revolución iniciada por Hidalgo con aquella

mexicano de expandir el sistema de educación pública.

¹²⁷ Lucas Alamán, *Disertaciones sobre la historia de la República Mexicana. Antología. Desde la época de la conquista que los españoles hicieron a fines del siglo XV y principios del XVI de las islas y continente americano hasta la independencia*, México, CONACULTA, 1991, pp. 102-103.

¹²⁸ Lucas Alamán, *Semblanzas e ideario*, México, UNAM, 1939, p. 41.

consumada por Iturbide¹²⁹, preparando el terreno para el culto conservador hacia este último personaje, en contraste con el culto que los liberales acabarían por rendir al primero. Tampoco interpreta la independencia, según aquel especialista, como el resurgimiento de la nación de Anáhuac conquistada tres siglos atrás¹³⁰, al modo de Bustamante o Mier, ya que él ve el origen de la nación en la conquista llevada a cabo por Cortés, como se acaba de señalar¹³¹. Esto nos puede servir para darnos una idea sobre cómo se habrían construido las representaciones colectivas de México de haber triunfado los conservadores y de cómo la polarización en la lucha política también marcó una polarización en el campo simbólico, al alinearse cada bando cada vez más en los extremos opuestos de la interpretación de la historia nacional y del panteón de héroes patrios¹³². Personajes como Cuitláhuac, Cuauhtémoc, Hidalgo, Guerrero quedarían consagrados finalmente por la tradición liberal, mientras que los conservadores harían lo propio con Cortés e Iturbide¹³³. Para los primeros, como se vio atrás, el momento de nacimiento de la nación se ubicaría en la fundación del Imperio azteca, mientras que para los segundos en la Conquista.

En realidad, durante los primeros años después de la Independencia, el pasado histórico fue explotado con mayor frecuencia por el partido conservador, cuyo ejemplo más destacado es el hispanismo de Lucas Alamán, ya que los primeros liberales no se identificaban, fuera de Mier y Bustamante, ni con el pasado indígena¹³⁴, ni tampoco, como los conservadores, con el colonial ya que buscaban un crear un país del tipo de Estados Unidos o las potencias europeas¹³⁵. Sin embargo, con la consolidación del poder liberal, se puede notar que los liberales, comienzan a hacer un uso extensivo de representaciones colectivas que antes habían dejado en el olvido. Especialmente aquéllos elaborados por Mier y Bustamante, basados en un indigenismo histórico¹³⁶, que cimentaban la nacionalidad en el pasado prehispánico y negando como parte de ella, en diversas medidas, a la Colonia¹³⁷.

¹²⁹ Charles Hale, *Mexican Liberalism in the Age of Mora, 1821-1853*, p. 21. También véase David Brading, *op. cit.*, p. 110.

¹³⁰ Charles Hale, *Mexican Liberalism in the Age of Mora, 1821-1853*, p. 21.

¹³¹ Véase *supra*.

¹³² De acuerdo con Hale, "El uso político de la historia por los conservadores de la posguerra supuso un reto constituyó un desafío para el México liberal y republicano. Se les pidió a los liberales reconocer las contradicciones internas del movimiento de independencia, para escoger, como era, entre Hidalgo e Iturbide." [Charles A. Hale, *Mexican Liberalism in the Age of Mora*, p. 22] Traducción mía.

¹³³ Se pueden encontrar ejemplos detallados de esto en Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, pp. 42-50, 68-91.

¹³⁴ Brading menciona que los primeros liberales despreciaban a Bustamante [David Brading, *op. cit.*, p. 107]

¹³⁵ Véase *supra*.

¹³⁶ Enrique Florescano, *op. cit.*, pp. 431-453.

¹³⁷ También sobre esto hay abundantes ejemplos disponibles en Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en*

1.3. Consolidación del poder liberal

Después de un largo periodo de inestabilidad posterior a la independencia los liberales lograron imponerse a los conservadores y el Segundo Imperio¹³⁸. El campo político nacional quedaba por fin formado y, lo que es más importante todavía, quedaba dominado de manera definitiva por aquel partido, posibilitándose así la formación del campo educativo bajo sus consignas e ideales, que pueden encontrarse en el mismo *habitus* surgido de la Ilustración, que ya se estudió más arriba.

Los liberales radicales, también llamados puros, pudieron entonces poner en práctica los preceptos consagrados en la Constitución de 1857 y en las Leyes de Reforma, con los siguientes objetivos señalados por Díaz: desamortización de las tierras comunales¹³⁹ y también los de la Iglesia católica¹⁴⁰; echar a andar un sistema administrativo independiente de aquella corporación¹⁴¹, que estuviera completamente en manos del nuevo Estado-nación secular; y eliminar los fueros tradicionales¹⁴² y con ello cualquier diferencia formal entre los ciudadanos frente a la ley. La única ley vigente en adelante sería, por lo menos en teoría, aquella dictada por la recién promulgada Carta Magna, que consagraba derechos abstractos, individuales y universales para todos los habitantes de la república, al mismo tiempo que se encaminaba a promover el desarrollo de una burguesía nacional en el país.

No debemos olvidar que todas estas reformas sólo se pudieron instaurar después de un largo periodo de conflictos, muchas veces armados, entre las ideas tradicionales, tanto indígenas como hispánicas, y las modernizadoras. Un ejemplo ilustrativo de las numerosas desavenencias en la construcción de la nueva nación es el de la resistencia de las comunidades indígenas a que sus tierras tradicionalmente comunales fueran divididas, que registra Florescano¹⁴³, siguiendo los principios liberales, que buscaban fomentar la pequeña propiedad individual campesina, y que desembocó, a la larga en todo lo contrario:

México, pp. 42-50, 68-91.

¹³⁸ Vázquez incluye: intentos de separación de diversos estados [Josefina Zoraida Vázquez, “De la Independencia a la consolidación republicana”, en *Nueva historia mínima de México*, El Colegio de México/SEP, 2004, p. 151]; la deuda contraída con Inglaterra [*ibid.*, pp. 152-153]; las invasiones de las tierras comunales [*ibid.*, p. 154]; los conflictos entre logias masónicas [*ibid.*, p. 155]; los pronunciamientos militares [*loc. cit.*]; la independencia de Texas [*ibid.*, pp. 161-162]; la dictadura de Santa Anna [*ibid.*, pp. 162-164]; la guerra contra Estados Unidos [*ibid.*, pp. 164-167]; levantamientos indígenas [*ibid.*, p. 167]; y ataques de filibusteros americanos [*loc. cit.*].

¹³⁹ Lilia Díaz, *op. cit.*, pp. 594.

¹⁴⁰ *Ibid.*, pp. 592.

¹⁴¹ *Loc. cit.*

¹⁴² *Loc. cit.*

¹⁴³ Para seguir este proceso de despojo de tierras de manera detallada véase Enrique Florescano, *op. cit.*, pp. 359-392.

la formación, como indica González, de enormes latifundios en manos de unos pocos hacendados¹⁴⁴.

Los indígenas, agrupados en muchas poblaciones desconectadas entre sí¹⁴⁵, debían incorporarse al proyecto de nación liberal, que de acuerdo a la *doxa* dominante era el más adecuado para toda la población. Si los criollos habían logrado liberarse en 1821 del dominio español, los indígenas seguían siendo sujetos a la tutela y dirección de aquéllos, sin contar con el poder de decidir por sí mismos su forma de organización política y económica, en un modo acorde con lo que González Casanova llama “colonialismo interno”. La urgencia de la integración de estas comunidades indígenas probablemente haya sido más sentida por los liberales al darse cuenta del fracaso en atraer mano de obra de Europa para poblar el territorio nacional¹⁴⁶.

Resulta curioso observar que las representaciones colectivas elaboradas por Mier y Bustamante, que habían sido relegadas a un casi completo olvido por algunos de los primeros liberales tan destacados como Mora y Zavala, son retomadas y reelaboradas, según señala Florescano, por esta nueva generación de liberales radicales vencedores en vías de consolidar su proyecto de Estado-nación¹⁴⁷. Pero, por otra parte, resulta bastante lógico si recordamos la lucha con los conservadores y sus efectos en el campo simbólico: los liberales tenían que negar de la manera más tajante a sus rivales vencidos tanto en la escritura de la historia antigua como en la elaboración de la historia futura, que no podía ser otra que la del proyecto liberal. Es en este sentido que Florescano afirma que: “Juárez manejó la ejecución de Maximiliano como una defensa de la antigua nación indígena y como una venganza contra la muerte de Motecuhzoma y Cuauhtémoc a manos de los conquistadores europeos”¹⁴⁸.

Los liberales de esta generación de Reforma, que ya habían sufrido las experiencias de la guerra contra Estados Unidos y la invasión francesa, según la información de aquel historiador, heredaron el panteón

¹⁴⁴ Luis González, *op. cit.*, pp. 681-682.

¹⁴⁵ Quizá esto se pueda explicar por los siguientes factores señalados por Turner: En primer lugar hubo una escasa urbanización: “Esta falta de urbanización en el México del siglo XIX explica parcialmente la ausencia de nacionalismo cohesivo, porque la urbanización es una de las fuerzas sociales que provee un estímulo primordial para actitudes nacionalistas.” [Frederick Turner, *op. cit.*, p. 66]. Traducción mía; por otra parte, agrega “...una población india masiva permaneció en gran parte sin ser asimilada antes de la revolución de 1910.” [*ibid.*, p. 75] Traducción mía.

¹⁴⁶ Como indica Turner: “A lo largo del siglo XIX, el gobierno mexicano se esforzó por estimular la inmigración, pero en términos cuantitativos no fueron nada exitosos.” [*ibid.*, p. 67]. Traducción mía. Para más sobre los esfuerzos por atraer inmigración y los fracasos al respecto véase Luis González, *op. cit.*, pp. 642, 645, 648-649.

¹⁴⁷ Florescano apunta este proceso de adopción del pasado indígena por los liberales en Enrique Florescano, *op. cit.*, pp. 446-447.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 436.

de héroes, especialmente prehispánicos, establecido por Mier y Bustamante y le añaden personajes que lucharon contra las potencias invasoras, como Ignacio Zaragoza (héroe de la batalla del 5 de mayo), Benito Juárez o los niños héroes, de quienes se decía que habían defendido el Castillo de Chapultepec hasta la muerte durante la invasión americana¹⁴⁹. Al esfuerzo de interpretación liberal de la historia y de incorporación de sus héroes, también se añadió, de acuerdo con Florescano, el realizado en el campo del urbanismo y la escultura, al cambiarse los nombres de las calles y agregar monumentos acordes con las representaciones colectivas de los vencedores entre quienes destaca Cuauhtémoc como símbolo de la defensa de la nación contra el invasor extranjero¹⁵⁰. Como expone Florescano, en esta época el pasado indígena prehispánico es adoptado como propio por las élites liberales al grado de crear una institución, la Inspección General de Monumentos Arqueológicos de la República, encargada específicamente de resguardar los vestigios materiales de dicho pasado¹⁵¹. Ya para esta época, con la victoria y consolidación liberal, como afirma Vázquez, está clara también la idea, de usar a los aztecas como ejemplo a seguir de ciudadanos patriotas y trabajadores¹⁵².

Ya hacia finales de siglo el positivismo, importado a México por Juárez, cobra fuerza, enfrentándose en algunos terrenos, como en el de la educación preparatoria (tratado por Zea extensamente)¹⁵³, con el liberalismo. Pero en general, eran más las avenencias entre el positivismo y el liberalismo de las elites gobernantes, que sus diferencias¹⁵⁴. Como se verá en el próximo capítulo al tratar los orígenes del sistema educativo mexicano, para ambos la meta era crear un país con ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones con la república democrática a la que se debían; ciudadanos amantes del progreso y al tanto de los últimos desarrollos científicos y tecnológicos del mundo; propietarios individuales, orientados hacia el ahorro y la eficiencia; y, por último, ambos deseaban consolidar el poder secular del Estado sobre el de la Iglesia católica, que había predominado hasta bien entrado el siglo XIX y que aún conservaba parte de su antiguo poder.

¹⁴⁹ *Ibid.*, p. 433.

¹⁵⁰ *Ibid.*, p. 436-438.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 447. También hay que notar la semejanza que guarda con el proceso que Anderson describe con respecto a la formación de museos en los Estados coloniales del siglo XIX, Benedict Anderson, *op. cit.*, pp. 249-259.

¹⁵² Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 82.

¹⁵³ Para observar las diferencias entre ambos en la educación preparatoria véase Leopoldo Zea, *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México, FCE, 1968, 462 pp.

¹⁵⁴ Sobre el programa de los liberales véase Luis González, *op. cit.*, pp. 641-644.

De acuerdo con Florescano quedan fijados de manera definitiva al final de este proceso en la tradición histórica liberal algunos elementos clave, los cuales, con la estabilización del régimen porfirista, forman parte del primer intento de largo alcance de unificar al país alrededor de las mismas representaciones colectivas¹⁵⁵. Se crea en esta época, como señalan tanto Florescano como Vázquez, la primera síntesis global de historia nacional, *México a través de los siglos*, coordinada por Vicente Riva Palacio¹⁵⁶; se busca elaborar un calendario de fiestas cívicas¹⁵⁷; se unifica el pasado prehispánico con el pasado nacional, y “...por obra de un gran despliegue museográfico, los monumentos de la antigüedad, sobre todo los de estirpe azteca, pasaron a ocupar el lugar de símbolos de la antigüedad mexicana”¹⁵⁸. Sobre todo a partir del Porfiriato, como menciona Florescano, se identifica al mestizo¹⁵⁹, creado a partir del encuentro colonial entre indígenas y españoles, como eje de la nacionalidad mexicana¹⁶⁰. En cuanto a los otros dos elementos característicos del nacionalismo criollo, es decir: la leyenda de Santo Tomás Quetzalcóatl y la devoción por la Virgen de Guadalupe¹⁶¹, ya no ocupan un lugar central en la historiografía liberal, muy probablemente debido a la orientación laica que formaba, junto con la tolerancia religiosa, una parte esencial de dicho credo, y que presentaba un punto de ruptura clave con el pasado colonial y el conservadurismo recién derrotado.

Nos encontramos, en vista de lo recién mencionado, en un periodo donde los liberales, además de consolidarse definitivamente como directores del proyecto de Estado-nación lograban al mismo tiempo hacer suya la historia criolla, para reinterpretarla de acuerdo con los intereses del Estado liberal de la época.

Con todo esto en perspectiva, es posible pasar al siguiente capítulo a estudiar el proceso mediante el cual el Estado liberal, dentro de su proceso de consolidación, empieza la construcción de un nuevo sistema de educación pública encaminado a producir los ciudadanos conscientes de sus derechos y obligaciones, amantes de la democracia (aunque la forma de gobierno fuera la dictadura) y del progreso, y económicamente productivos que el nuevo proyecto modernizador nacionalista requería.

¹⁵⁵ Enrique Florescano, *op. cit.*, p. 444-445.

¹⁵⁶ *Ibid.*, pp. 445-446; Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, 1975, p. 76.

¹⁵⁷ Enrique Florescano, *op. cit.*, 1997, p. 441.

¹⁵⁸ *Ibid.*, p. 449.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 503.

¹⁶⁰ Un caso ilustrativo que expone Florescano es el de José María Vigil [*ibid.*, pp. 442-444].

¹⁶¹ Sobre la importancia que tuvo la Virgen de Guadalupe como elemento integrador para los habitantes de Nueva España, que de otra manera tenían muy poco en común véanse: David Brading, *op. cit.*, pp. 23-27; Jacques Lafaye, *op. cit.*, pp. 283-390; Serge Gruzinski, *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*, México, Fondo de Cultura Económica, 1991, pp. 186-202.

2. Institucionalización de la educación durante el Porfiriato

De acuerdo con diversos especialistas¹⁶² en el tema, en cuya información se estructura la mayor parte de este capítulo, el Porfiriato es la etapa donde se empieza a formar un sistema educativo con aspiraciones de alcance nacional. Aunque estas aspiraciones quedaron generalmente limitadas al ámbito urbano se puede observar que el *habitus* pedagógico moderno introducido por educadores como Rébsamen, Carrillo, Torres Quintero o Laubscher, comienza a tener difusión entre los maestros y a estructurar sus prácticas e ideales. Del mismo modo se va reforzando la idea de crear ciudadanos conscientes de pertenecer a una nacionalidad que en este caso sería la mexicana, vinculados por un territorio y pasado comunes. Todo esto ya completamente dentro de los confines del liberalismo y del positivismo, quedando a partir de entonces imposibilitadas de ejercer cualquier influencia oficial las ideas conservadoras a través del sistema de educación pública nacional.

El que las condiciones para esta institucionalización se hayan dado a mayormente partir del Porfiriato no es de extrañar si se considera que Porfirio Díaz logra llevar al máximo la dominación del poder federal a toda la república mediante un complejo sistema de negociación y uso de la fuerza, como apunta Guerra, que alineó definitivamente a las élites regionales con la nacional y sustituyéndolas por personas leales a él en caso de ser necesario¹⁶³ logrando además una tregua con la Iglesia católica¹⁶⁴, principal rival de los liberales radicales. Esto permitió que por primera vez en todo lo que llevaba México de vida independiente, se pudiera dar continuidad al proyecto de desarrollo de nación de los liberales, y también les permitió consolidar sus representaciones colectivas en los ámbitos discursivo y educativo.

¹⁶² Por ejemplo véanse: Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México, El Colegio de México, CIDE, 1998, pp. 49-94; Mílada Bazant, *Historia de la educación durante el porfiriato, México, El Colegio de México, 1993*, pp. 19-34; Isidro Castillo, *México y su revolución educativa*, México, Academia Mexicana de la Educación/Pax/Carlos Cesarman, 1968, pp. 110-133. Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México, México, Porrúa, 1962*, pp. 276-291; Ernesto Meneses, *op. cit.*, pp. 359-461; Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, pp. 93-150; Irma Wilson, *Mexico, a century of educational thought*, New York, Hispanic Institute in the United States, 1941, pp. 294-317; Leopoldo Zea, *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*, México, SEP, 1963, pp. 150-190.

¹⁶³ François-Xavier Guerra, *Le Mexique. De l'Ancien Régime à la Révolution. Tome premier*, Paris, L'Harmattan/Sorbonne, 1985, pp. 213-216; Luis González, *op. cit.*, pp. 675-676. Más información sobre la política de conciliación y represión del Porfiriato en Elisa Speckman, "El Porfiriato", en *Nueva historia mínima de México*, México, El Colegio de México/SEP, 2004, pp. 194-199.

¹⁶⁴ François-Xavier Guerra, *op. cit.*, pp. 199-203; Luis González, *op. cit.*, p. 684.

Para comprender en su contexto este proceso de reformas liberales a nivel educativo, encaminadas a la formación de futuros ciudadanos primero se tratarán las principales influencias pedagógicas, con información tomada principalmente de Meneses, Gadotti y Frost¹⁶⁵, ubicadas dentro del pensamiento ilustrado, que brindan justamente el *habitus* pedagógico moderno, junto con un conjunto de máximas y métodos con los cuales formar a los ciudadanos en dentro del Estado moderno. Después de esto se pasará a estudiar el desarrollo que tuvieron estas ideas en la institucionalización de la educación en México, sobre todo a partir de la Ley Barreda de 1867 y los Congresos de Instrucción Pública de 1889 y 1890¹⁶⁶, que le dan un rumbo definitivo a dicho proceso, finalizando esta etapa con los últimos intentos de Sierra, estudiados especialmente por Arnaut, en el ocaso del Porfiriato, de centralizar la educación pública¹⁶⁷.

2.1. Influencias de la Ilustración en la educación: formación de un *habitus* pedagógico moderno

A pesar de que ni la pedagogía ni su historia constituyen en foco central de esta investigación, es necesario retomar algunas aportaciones de los educadores ilustrados que tienen una estrecha relación con la formación de individuos y ciudadanos, que son uno de los principales componentes de los proyectos nacionalistas modernos, al ser las que aportan el *habitus* pedagógico del que parten los educadores a partir de esa época para estructurar tanto sus creencias como sus prácticas e ideales. Estos componentes resultan especialmente importantes debido a que se han consolidado a tal grado en la pedagogía que hasta la actualidad las principales quejas de los especialistas en educación giran en torno a la falla en conseguir alguno de los objetivos trazados por los pedagogos ilustrados que a continuación se tratarán. Se han vuelto tan comunes en la vida cotidiana contemporánea que resulta difícil imaginar que hubo una época en que eran no sólo ajenos a la educación, sino completamente inconcebibles. Como se verá, estas propuestas pedagógicas están imbuidas de la misma orientación ilustrada hacia lo racional y la experimentación como fundamento de validez del conocimiento, y no hacia la sola autoridad del maestro o del libro; hacia las aplicaciones de las ciencias, más que a las especulaciones metafísicas (aunque Froebel es bastante metafísico); hacia el énfasis en el alumno como persona en

¹⁶⁵ S. E. Frost, *Historical and Philosophical Foundations of Western Education*, Columbus, Ohio, Charles Merrill Books, 1966, pp. 344-389; Moacir Gadotti, *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI, 1998, pp. 69-106; Ernesto Meneses, *op. cit.*, pp. 33-48.

¹⁶⁶ Francisco Larroyo, *Historia comparada de la educación en México*, pp. 276-291; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*, pp. 359-461; Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, pp. 93-104.

¹⁶⁷ Ernesto Meneses, *op. cit.*, pp. 581-595; Alberto Arnaut, *op. cit.*, pp. 82-91.

desarrollo y no como adulto en miniatura; y hacia las metas de progreso y civilización, con el objetivo de hacer del mundo terrenal uno cada vez mejor, que contrastan con los tradicionales imperativos religiosos de resignación y humildad.

Entre las principales aportaciones en este rubro cabe mencionar, junto con especialistas como Meneses, Frost o Gadotti, las de Comenio, Friedrich Froebel, Johan Heinrich Pestalozzi, Jean Jacques Rousseau y, más adelante, Herbert Spencer —quien no es ilustrado, pero ejerció, una profunda influencia en la pedagogía del Porfiriato¹⁶⁸—.

Comenio, según explica Gadotti, destaca por ser el primero en proponer que al estudiar se parta de las cosas y no de las palabras¹⁶⁹. Comenio recomienda presentar a los estudiantes, según nos explica este pedagogo, el conocimiento de manera gradual, yendo de lo sencillo a lo complicado, evitando presentarle temas cuya dificultad se encuentre fuera de su alcance¹⁷⁰. Al mismo tiempo, los conocimientos deben estar ligados a otros conocimientos previos que el estudiante pueda ligar con sus experiencias cotidianas, dejando los principios y reglas abstractas para el final del proceso¹⁷¹. A esto debe agregarse la necesidad de dividir el tiempo y las materias de estudio de manera que las primeras puedan determinar el camino de las siguientes¹⁷². De este modo la educación queda concebida como un proceso, en el cual se tienen que pasar diversas etapas marcadas por las leyes de la naturaleza, alcanzando el alumno cada vez una mayor perfección.

Otro de los pensadores más importantes en la teoría de la educación es Rousseau, quien tuvo una gran influencia en la Ilustración en general y también entre los pedagogos que le siguieron. Con él se encuentra la idea, muy novedosa para ese entonces como explica Meneses, de que el niño no es un adulto en miniatura¹⁷³. Por lo tanto, como afirma Gadotti, Rousseau propone que es necesario comprender su propio mundo para evitar corromperlo, que es lo que vendrían haciendo los adultos

¹⁶⁸ Véase *infra*.

¹⁶⁹ Moacir Gadotti, *op. cit.*, p. 70.

¹⁷⁰ *Ibid.*, pp. 75-76.

¹⁷¹ *Ibid.*, pp. 77-78.

¹⁷² *Ibid.*, p. 78.

¹⁷³ Meneses, *op. cit.*, p. 33.

hasta entonces¹⁷⁴. También lucha, agrega Gadotti, por la laicidad en la educación, de modo que sea el Estado y no la Iglesia quien la controle, actitud en la que se deja ver el camino que tomarían los liberales en el siglo XIX¹⁷⁵. Entre los más destacados seguidores de sus ideas en el ámbito educativo se encuentran Froebel y Pestalozzi.

La importancia de la obra de Pestalozzi radica según Meneses en que establece las bases de la educación elemental moderna¹⁷⁶. Es decir, se plantea el proyecto de reformar la sociedad a través de la educación, con la meta según Frost de “...restaurar la dignidad humana y un sentido de valor individual en seres que vivían peor que animales”¹⁷⁷, para lo cual, como observa Frost, sería necesario dar a cada individuo el poder de ayudarse a sí mismo¹⁷⁸. Otra de las aportaciones principales de este educador, siguiendo a Meneses, consiste en la introducción del concepto de intuición o contemplación [*Anschauung*]¹⁷⁹, que implica partir de los conocimientos de los objetos concretos, que se pueden ver y tocar en la vida cotidiana, hacia las proposiciones abstractas¹⁸⁰. Se puede ver que la experiencia va adquiriendo en la teoría pedagógica un papel cada vez más grande, al mismo tiempo que el aprendizaje memorístico es cada vez más rechazado, tendencia que es posible encontrar intacta entre los ideales de los educadores mexicanos de los siglos XIX y XX que más tarde serán abordados, aunque no siempre pudiera ser llevada a la práctica.

Froebel fue discípulo, de acuerdo con Frost, de Pestalozzi¹⁸¹ y fundador del Kindergarten¹⁸². En su filosofía educativa, claramente influenciada, según Frost, por el teísmo de Krause¹⁸³, subyace la idea de

¹⁷⁴ Moacir Gadotti, *op. cit.*, p. 82.

¹⁷⁵ Como ejemplo tenemos el proyecto de ley de Lepelletier para el Plan Nacional de Educación en Francia. Aunque nunca se llevó a la práctica, Gadotti señala que tuvo notable influencia en los sistemas nacionales de educación del siglo XIX. Entre sus puntos más importantes establece que la educación de la niñez estará a cargo de la república, que será igual para todos, obligatoria, incluirá gimnasia y trabajo manual, y también cantos cívicos, junto con historia de los pueblos libres y de la revolución francesa [véase *ibid.*, pp. 98-106].

¹⁷⁶ Ernesto Meneses, *op. cit.*, p. 34.

¹⁷⁷ S. E. Frost, *op. cit.*, p. 352. Traducción mía.

¹⁷⁸ *Loc. cit.*

¹⁷⁹ Ernesto Meneses, *op. cit.*, p. 35.

¹⁸⁰ S. E. Frost, *op. cit.*, p. 355.

¹⁸¹ *Ibid.*, 362.

¹⁸² Ernesto Meneses, *op. cit.*, pp. 40-41.

¹⁸³ S. E. Frost, *op. cit.*, p. 369.

la unidad de todos los seres en Dios. “Por tanto [afirma Meneses], la gran tarea de la escuela ha de ser subrayar la unidad en todo”¹⁸⁴. Añade Meneses que según Froebel con el desarrollo de la conciencia “...lleva a percatarse de lo divino en el hombre.”¹⁸⁵.

De acuerdo con la doctrina teísta de Froebel, elabora también su teoría educacional, según la cual cada individuo, en palabras de Frost “siendo parte de un todo que se crea a sí mismo, llega a la realización de sí mismo a través de su propia actividad”¹⁸⁶. La educación, sigue este autor, debería basarse en los intereses y actividades espontáneas del niño y tomar en cuenta que el conocimiento no es un fin en sí mismo, sino sólo un medio para el desarrollo de aquél¹⁸⁷. Concluye Frost sobre la teoría de Froebel que debería aprenderse haciendo, tomando en cuenta la etapa de desarrollo en que se encuentre el alumno¹⁸⁸.

Finalmente, Spencer, cuyas ideas, como señala Meneses, tendrían gran influencia en los educadores mexicanos del siglo XIX¹⁸⁹, retoma las ideas de los pedagogos anteriores y añade la necesidad de educar en aquello que fuera útil, según agrega aquel autor, de modo que los conocimientos que contribuyan directa o indirectamente a la conservación del individuo tendrían la máxima prioridad, mientras que en el otro extremo se encuentran los relacionados con el ocio¹⁹⁰. Como consecuencia favorece el desarrollo, de acuerdo con Meneses, de las materias científicas sobre las humanísticas¹⁹¹.

En vista de lo anterior, se pueden subrayar acerca del *habitus* pedagógico de los personajes ilustrados recién mencionados los siguientes rasgos que se conectan estrechamente con la formación de una ciudadanía moderna y secularizada:

- a) la educación ayudaría a cambiar las situaciones de miseria al proporcionar los instrumentos cognoscitivos adecuados para la transformación del mundo en un lugar más próspero y seguro (Pestalozzi);
- b) en adelante se seguiría un proceso de educación integral, siguiendo las leyes de la naturaleza,

¹⁸⁴ Ernesto Meneses, *op. cit.*, p. 41.

¹⁸⁵ *Loc. cit.*

¹⁸⁶ S. E. Frost, *op. cit.*, p. 371. Traducción mía.

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 372.

¹⁸⁸ *Loc. cit.*

¹⁸⁹ Ernesto Meneses, *op. cit.*, p. 43.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p. 44.

¹⁹¹ *Loc. cit.*

yendo de una menor a una mayor perfección, y como tal debía estar centrado en la etapa de desarrollo correspondiente a cada niño (Comenio, Rousseau, Pestalozzi);

c) debía centrarse en el mundo de objetos concretos al alcance del niño, y no en abstracciones escolásticas, como era el uso antiguamente (Comenio, Pestalozzi); y por último,

d) se le debía enseñar lo que le ayudara más tarde a incorporarse como miembro económicamente productivo en la sociedad (Pestalozzi, Spencer).

Se puede considerar que éstos son rasgos que coinciden fundamentalmente con la formación del ciudadano de un Estado-nación moderno, dentro de un mundo cada vez más racionalizado e industrializado y más lejos del anterior tiempo sagrado del cristianismo. De este nuevo sujeto, el ciudadano moderno, se espera que esté capacitado para participar activamente en la transformación de su medio y la reproducción de su Estado-nación —tanto cívica como económicamente— contribuyendo al *telos* del mundo secularizado de progresar, bajo la guía de la razón y la experimentación.

Las ideas pedagógicas que se acaban de repasar son las que procurarían impregnar al sistema educativo mexicano educadores (productores en la clasificación de Bernstein) como Enrique Rébsamen, Justo Sierra, Enrique Laubscher, Carlos Carrillo, Ramón Manterola, Gregorio Torres Quintero, Ezequiel Chávez y muchos más que dejarían su impronta en las instituciones educativas del Porfiriato e incluso posteriormente, con el afán de contribuir a la creación de la identidad nacional y la ciudadanía mexicana. Serían ellos quienes tomaran los primeros pasos rumbo a la creación de un sistema de educación nacional moderno, que debería ser uno de los principales medios para la construcción de ciudadanos conscientes de sus derechos y responsabilidades, económicamente productivos y leales a su patria.

2.2. Consolidación de los principios liberales en el sistema educativo

Es posible considerar que el campo educativo nacional empieza a tomar su forma definitiva con la reelección de Juárez en 1867, consolidando los principios liberales constitutivos del mismo. Al respecto, como señala Latapí, se dieron los primeros pasos mediante la *Ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal*, también conocida como Ley Barreda, del 2 de diciembre de 1867, en la

que se consolidaban los ideales liberales que ya se habían empezado a expresar desde tiempo de Gómez Farías, y entre los cuales destaca la separación de la enseñanza religiosa de los programas de las escuelas del Estado, que enseñaría en adelante una moral laica¹⁹². También estatuyó los importantes principios liberales de gratuidad (aunque restringida a los pobres) y obligatoriedad¹⁹³—que chocaba con el espíritu de libertad de enseñanza promovido por los primeros liberales¹⁹⁴—, que resultaban indispensables si se quería llegar a formar los ciudadanos que la nación y el progreso requería, que formarían la base de la educación impartida por el Estado a partir de entonces. Entre las materias a cursar, según señala Meneses, estaban las de moral, lectura, escritura y gramática castellana, junto con algunos rudimentos de matemáticas y rudimentos de historia y geografía, especialmente de México¹⁹⁵. Esta nueva educación, sostenida en los pilares liberales de laicidad, obligatoriedad y gratuidad, es la que debería formar al ciudadano leal a su patria y económicamente productivo que pudiera alcanzar el progreso de las potencias europeas y Estados Unidos, que en aquella época, por las razones que se trataron en el capítulo anterior, era como el fin más importante a alcanzar en el proceso de civilización.

Para crear un sistema educativo nacional que cumpliera con estos requisitos se necesitaba algo más que reformar las leyes, se necesitaba además preparar profesores imbuidos en las teorías y técnicas pedagógicas modernas, a las que ya se hizo referencia arriba, partidarios del liberalismo que pudieran formar a los nuevos ciudadanos conforme al espíritu de la Ley Barreda. Además, había que asegurar, siguiendo la *doxa* de la época, cierta uniformidad en la educación de los ciudadanos de toda la república, en torno al proyecto de nación liberal. Sin embargo, se tendría que esperar hasta el Porfiriato para que existiera la estabilidad política y social para que se dieran los primeros pasos en este sentido.

¹⁹² Pablo Latapí Sarre, *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 1999, p. 70; Pablo Latapí Sarre, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, p. 16. En este último texto señala la falta de estudios sobre las prácticas escolares cotidianas de esa época, opinión con la cual coincido y que presenta una limitación para este ensayo. También véase Barreda, Gabino, *La educación positivista en México/Selección, estudio introductorio y preámbulos por Edmundo Escobar*, México, Porrúa, 1978, pp. 35-54.

¹⁹³ La ley señala específicamente que: “La instrucción primaria es gratuita para los pobres, y obligatoria en los términos que dispondrá el reglamento de esta ley.” [*ibid.*, p. 41].

¹⁹⁴ Como señala Vázquez, “Después de haber sufrido la experiencia de la intervención los liberales perdieron gran parte de su fe en la libertad total que habían defendido y aunque la Constitución y su artículo 3° seguirían garantizando la libertad de enseñanza, el Estado empezó a tratar de tener mayor control sobre la educación.” [Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 54]. Para más información sobre esta ley y otras relacionadas véanse: René Avilés, *Juárez y la educación en México*, México, Federación Editorial Mexicana/Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, 1972, pp. 151-171; Ernesto Meneses, *op. cit.*, pp. 169-182; Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, pp. 53-67.

¹⁹⁵ Ernesto Meneses, *op. cit.*, pp. 170-171, 188.

Se trata de la creación de nuevas escuelas normales, que apunta Meneses, basadas en principios modernos¹⁹⁶, y, sobre todo, la uniformación de los criterios pedagógicos sobre la formación nacional a través de los Congresos de Instrucción Pública, celebrados entre 1889 y 1890, todo esto con raíces en los *habitus* modernos ya estudiados arriba. Estos serán los temas a tratar en los próximos apartados.

2.3. La importación de la pedagogía moderna a través de las Escuelas Normales

A mediados de los ochenta, con el apoyo del ministro de instrucción Joaquín Baranda, se inauguran las primeras normales basadas en los principios modernos. Éstos fueron importados a México, como señala Meneses, a través de pedagogos como Enrique Laubscher y, sobre todo, Enrique Rébsamen¹⁹⁷, quien tendría una profunda importancia en la estructuración de los principios ideológicos del sistema educativo liberal. Por otra parte, siguiendo con este mismo investigador, ya destacaba la obra de educadores nacionales como Carlos Carrillo¹⁹⁸ e Ignacio Manuel Altamirano¹⁹⁹, fundador de la Escuela Normal de México²⁰⁰. De Rébsamen se debe tener presente también su participación central, junto con la de Justo Sierra, en los Congresos de Instrucción buscando alcanzar la uniformidad y la formación nacional liberal²⁰¹.

Laubscher, según explica Meneses, discípulo de Froebel²⁰², emigra a México, haciéndose profesor de diversas asignaturas e introduciendo el Kindergarten en Veracruz²⁰³. Además, señala el historiador, sustituye el sistema mutuo, practicado, por ejemplo por la Compañía Lancasteriana, por el simultáneo, lo que le permitía al maestro tener un grupo con alumnos de un nivel más o menos homogéneo²⁰⁴. En

¹⁹⁶ *Ibid.*, pp. 316-342.

¹⁹⁷ *Ibid.*, pp. 319-333.

¹⁹⁸ *Ibid.*, pp. 476-481.

¹⁹⁹ *Ibid.*, pp. 308-311.

²⁰⁰ *Ibid.*, pp. 335-338.

²⁰¹ Justo Sierra, *Obras completas VIII. La educación nacional*, México, UNAM, 1977, pp. 220-262.

²⁰² Ernesto Meneses, *op. cit.*, p. 319.

²⁰³ *Ibid.*, p. 320.

²⁰⁴ *Loc. cit.*

1883, continúa Meneses, Laubscher se encarga de la escuela Modelo en Orizaba²⁰⁵, que se basaba en la enseñanza objetiva²⁰⁶. Durante algún tiempo se convirtió según aquel investigador: “en el centro de irradiación de la pedagogía nacional”²⁰⁷, pero para 1890 ya había desaparecido²⁰⁸.

Rébsamen, según afirma Meneses, fue seguidor de las doctrinas de Comenio, Fröbel y Pestalozzi²⁰⁹. Recalca, añade dicho investigador, la importancia de la educación moral en contraposición a la mera instrucción intelectual²¹⁰ y propone introducir la moral práctica en lugar de la religión²¹¹. Además, sigue Meneses, al igual que Laubscher, es partidario de la enseñanza objetiva²¹². Por otra parte, considera que los indígenas no podrían lograr progresos en la educación al encontrarse aislados²¹³, enfatizando también la importancia de la unidad nacional²¹⁴. Con estas ideas en mente elabora, luego de los Congresos de Instrucción que serán abordados un poco más adelante, una *Guía metodológica para la enseñanza de la historia*²¹⁵, con el objetivo, como afirma Vázquez, de conseguir la unidad moral del pueblo mexicano²¹⁶. También destaca, como indica Meneses, por la fundación de la Escuela Normal de Jalapa, en la cual pudo aquel educador poner en práctica sus principios pedagógicos en la formación de maestros que pudieran a su vez formar a los futuros ciudadanos del nuevo Estado nación secular, arraigado en los principios liberales²¹⁷. Además de que se le encargaría, como indica Meneses, la educación pública de diversos estados durante el transcurso del Porfiriato²¹⁸, incluyendo, de acuerdo

²⁰⁵ *Loc. cit.*

²⁰⁶ *Loc. cit.*. Esto quiere decir, como se veía en el capítulo anterior, que el conocimiento parte de las cosas presentes en el entorno cotidiano del niño y no de palabras o conceptos abstractos.

²⁰⁷ *Ibid.* p. 322.

²⁰⁸ *Ibid.*, p. 324.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 325.

²¹⁰ *Loc. cit.*

²¹¹ *Loc. cit.*

²¹² *Ibid.*, p. 326.

²¹³ *Ibid.*, p. 323.

²¹⁴ *Ibid.*, p. 327.

²¹⁵ Véase *infra*.

²¹⁶ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 112.

²¹⁷ Ernesto Meneses, *op. cit.*, pp. 330-333.

²¹⁸ *Ibid.*, pp. 324-325.

con Vázquez a sus discípulos²¹⁹, por lo cual su influencia tendría un alcance prácticamente nacional.

Por esas mismas fechas, se creaba en la ciudad de México otra normal, dirigida por el destacado ideólogo liberal Ignacio Manuel Altamirano, con carácter de federal y nacional, de la cual esperaba su director, según afirma Jiménez, que ayudara a la modernización de la enseñanza, a fomentar el progreso²²⁰ y el nacionalismo²²¹, a “rescatar al indígena”²²² y a consolidar los valores liberales de laicidad, obligatoriedad y gratuidad²²³. De acuerdo con Meneses, se esperaba que esta escuela funcionara como una matriz para las del resto de la república²²⁴.

Con el establecimiento de estas nuevas normales, aunado a la legislación de inspiración liberal promulgada desde la época de Juárez se daba un paso importante en el proyecto de creación de un sistema de educación pública nacional, obligatoria, laica y gratuita, que pudiera ayudar a asentar las bases del Estado secular mexicano, ya que permitían la formación —certificada y vigilada por el propio Estado— de cuadros profesores profesionales impregnados de las ideas modernas a través de las cuales se buscaba formar la ciudadanía. No obstante, no hay que perder de vista que los profesores así formados fueron una minoría durante todo el Porfiriato y que lo común era que los maestros de primaria no contaran con título alguno, ni con la preparación profesional adecuada²²⁵. Por otra parte, estas medidas no eran suficientes para asentar las bases de la formación ciudadana del Estado liberal, aún faltaba elaborar un plan común (por lo menos desde la perspectiva de los propios pedagogos), de alcance nacional, que permitiera difundir los nuevos principios pedagógicos y de identidad nacional homogénea a través de toda la república. Sería éste el papel de los Congresos Nacionales de Instrucción Pública, en el cual participarían los educadores más destacados del Porfiriato.

²¹⁹ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 97.

²²⁰ Concepción Jiménez Alarcón, *Escuela Nacional de Maestros, sus orígenes, México, SEP, 1987*, p. 81.

²²¹ *Loc. cit.*.

²²² *Loc. cit.*.

²²³ *Loc. cit.*.

²²⁴ Ernesto Meneses, *op. cit.*, p. 336. También véase Concepción Jiménez Alarcón, *op. cit.*, 104-105.

²²⁵ Según datos que Meneses toma de Díaz Zermeno, en 1898 había 1783 profesores en el D.F., de los cuáles sólo tenían título 853, es decir, 47.84% [Ernesto Meneses, *op. cit.*, p. 709]. Otros datos que Meneses toma de “La Enseñanza Normal” estiman que para 1909 63% de los maestros tenía título [*loc. cit.*].

2.4. Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública

Los Congresos Nacionales de Instrucción Pública, llevados a cabo entre 1889 y 1890 son especialmente relevantes porque representan el primer esfuerzo a nivel nacional por uniformar la educación. Constituyen el fundamento teórico, como observa Bazant, para la construcción de un sistema de educación nacional²²⁶, a pesar de que, como ella indica, la mayor parte de lo que en ellos se propuso no llegó a realizarse durante el Porfiriato²²⁷. O, si usamos la clasificación de Bernstein, son el fundamento establecido por los productores (equivalente a los profetas en el campo religioso) sobre lo que debía enseñarse, que sería posteriormente distribuido por los reproductores en la etapa de masificación.

Durante el Primer Congreso Nacional de Instrucción se procura la unificación de los sistemas de educación pública de todos los estados. Dicho en palabras de Justo Sierra, uno de sus protagonistas centrales, tenían la misión de: "...uniformar en lo posible la instrucción nacional, empezando por la uniformidad de la enseñanza primaria, sobre su triple base de obligatoria, gratuita y laica..."²²⁸. Sin embargo se objetaba, como señala Meneses, que había desigualdad entre "...los estados y las razas que los habitan y las diferencias existentes sobre todo en relación con la raza indígena"²²⁹. De modo que se terminó aprobando la uniformidad, como indica Bazant, sólo con la condición de que no fuera absoluta, sino que debía adaptarse a las necesidades de las diferentes regiones²³⁰.

Se nota además entre los congresistas una insistencia generalizada en distinguir educación e

²²⁶ Dice Bazant: "Se había trabajado con un ideal, como dijo Sierra, que era inalcanzable para la gran mayoría de la población. De cualquier manera, el esfuerzo del congreso fue importante porque cimentó la base sobre la cual se dirigió la educación nacional." [Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 29]. Una opinión semejante presenta Bazant, no sólo con respecto a lo Congresos de Instrucción, sino todo el Porfiriato: "La era de paz permitió que un verdadero fervor educativo invadiera lo mismo a intelectuales y 'científicos' que a pedagogos y maestros. En los diferentes campos de acción, en el periódico, en la tribuna parlamentaria, en el puesto público, en la escuela directamente con maestros, todos se comprometieron para construir la educación nacional que obtuvo sus mejores resultados en una cimentación ideológica." [*ibid.*, p. 17].

²²⁷ Sobre las carencias educativas del sistema educativo del Porfiriato véase *ibid.*, pp. 77-102. En particular se debe prestar atención a esta historiadora en cuanto a que "El crecimiento escolar estuvo más bien concentrado en las zonas urbanas, lo que acentuó las diferencias tradicionales entre las ciudades y el campo." [*ibid.*, p. 82], todo esto teniendo en cuenta que la mayor parte de la población era rural en aquel entonces.

²²⁸ Justo Sierra, *op. cit.*, p. 221.

²²⁹ Ernesto Meneses, *op. cit.*, pp. 375-376.

²³⁰ Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 24.

instrucción: siendo la primera la que se dedicaba al cultivo de todas las facultades del individuo, incluyendo de manera muy importante su formación moral y no meramente intelectual²³¹.

La laicidad fue un tema especialmente relevante. Después de haber triunfado los liberales la educación nacional no podría identificarse con la católica, con quienes habían estado en guerra buena parte del siglo XIX. Pero, por otra parte, ahora que se había asegurado el éxito del Estado secular, predominó una tendencia a no combatir la religión, en lugar de eso la definición de laicidad se mantuvo más bien dentro del concepto de laicidad como neutralidad que proponía Sierra. Declaraba éste que “...el Estado es extraño a la enseñanza religiosa en la escuela; no la permite en la escuela oficial, no la toma en cuenta en la escuela privada. Así tomada la palabra laica no puede envolver una ataque a la libertad; es una confirmación de un derecho y de un deber superior del gobierno”²³². Se dejaba la educación religiosa para la esfera familiar, no se consideraba que el Estado debiera intervenir en semejante materia. Mientras el ciudadano obedeciera sus leyes, a aquél no le interesaba oficialmente interferir en sus creencias sobre temas trascendentales, no susceptibles de ser discutidos o sometidos a pruebas racionales, como sería el caso de la religión. Como puede verse en la investigación de Meneses, en el caso de las escuelas particulares el Estado sólo intervendría, siguiendo también aquí la manera de pensar de Sierra, si éstas atacaban sus instituciones²³³. Éste opinaba que el Estado debía limitarse a:

...reprimir con mano inflexible cuanto elemento perturbador del orden civil se desprenda de las ideas sostenidas por el clero... [pero] no puede convertirse en sectario, porque representa la totalidad nacional, y de lo contrario rebajaría su papel al de los odios religiosos, y su misión de justicia quedaría fundamentalmente adulterada de esta suerte²³⁴.

Con respecto al tema de la gratuidad de la educación, había alguna oposición a que la gente que no se iba a beneficiar directamente de las escuelas tuviera que pagar por sostenerlas con sus impuestos, lo cual hubiera hecho necesario que éstas cobraran²³⁵. Pero se terminó aprobando, como señala Meneses, en las resoluciones finales del congreso²³⁶, con lo cual se facilitaba, aunque la medida no tuviera casi

²³¹ Para detalles sobre esta distinción véase Justo Sierra, *op. cit.*, pp. 229-241.

²³² *Ibid.*, p. 226-227.

²³³ Ernesto Meneses, *op. cit.*, pp. 378-379.

²³⁴ Justo Sierra, *op. cit.*, p. 226. Para más información sobre el tratamiento de la laicidad en el congreso véanse: Mílada Bazant, *op. cit.*, pp. 24-25; Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 94, donde Vázquez también hace notar el concepto de Sierra de laicidad.

²³⁵ Justo Sierra, *op. cit.*, pp. 223-224.

²³⁶ Ernesto Meneses, *op. cit.*, p. 392.

ningún impacto durante el Porfiriato, la meta del Estado de lograr que toda la población tuviera acceso al mismo cúmulo de saber, capital cultural y simbólico, y representaciones colectivas que los guiaran por la senda del progreso, dando continuidad y profundizando la ley de 1867, que restringía la gratuidad sólo a los pobres²³⁷.

El proyecto de la primaria elemental obligatoria presentado en este Primer Congreso incluye, en concordancia con las preocupaciones expuestas arriba, materias, señaladas por Meneses, como lengua nacional; instrucción cívica; nociones de historia patria; y nociones de geografía²³⁸. Particularmente de la primera se esperaba, según afirma aquel historiador, que funcionara "...como elemento de cohesión sobre todo en áreas indígenas."²³⁹, creando una comunidad de lenguaje. En el currículo de la primaria superior (quinto y sexto grados) se incluían prácticamente las mismas materias, aunque en forma más extensa según Meneses²⁴⁰. Las características principales que se imprimieron a las materias de historia nacional, de instrucción cívica y moral, materias que resultan la base para la transmisión de representaciones colectivas y patrones de conducta esperados que permitieran al futuro ciudadano asumir que forma parte de una gran comunidad imaginada, tomando el concepto de Anderson, serán abordadas en un apartado posterior dentro de este capítulo.

Por otra parte, según los datos de Meneses, se pedía mejorar el sueldo de los maestros, que era de los más bajos entre los profesionistas y concederles una jubilación luego de 30 años de servicio²⁴¹. Es notable que estas demandas coincidan con las del magisterio de finales del siglo XX, que sigue luchando por conseguir una mayor remuneración económica y reconocimiento social²⁴².

En el Segundo Congreso Nacional de Instrucción las preocupaciones más relevantes para el tema de este ensayo incluyen, según la información de Meneses, la preparación de los maestros y la

²³⁷ Véase *supra*.

²³⁸ Ernesto Meneses, *op. cit.*, p. 381.

²³⁹ *Loc. cit.*

²⁴⁰ *Ibid.*, p. 382.

²⁴¹ *Ibid.*, pp. 383-384. También véase Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 26.

²⁴² Véase *infra*.

conveniencia de que tuvieran título²⁴³. Se decide rechazar la obligatoriedad de los títulos para ejercer como profesor en vista de que como asevera Meneses:

... se ha declarado obligatoria la instrucción primaria, se dijo, se han elaborado sus programas y así se ha colocado a los gobiernos en el caso de apelar a todos sus recursos para llevarla a cabo. Si persiste la exigencia de los títulos, se inutilizarían de golpe las cuatro quintas partes de los maestros del país y con eso la obligatoriedad de la educación se haría imposible²⁴⁴.

Es decir, el requisito del título hubiera hecho imposible alcanzar las metas consignadas por los congresistas, encaminadas a la expansión del sistema escolar. De modo que la misma urgencia de impulso a la modernización educativa, hacía imposible cumplir algunas demandas fundamentales dicha modernización, particularmente sacrificando la calidad con la esperanza de conseguir una mayor cobertura, lo cual acarrearía consecuencias todavía durante la última década del siglo XX, en que se llevó a cabo la más reciente reforma del Estado mexicano, esta vez hacia el neoliberalismo. La oferta de profesores titulados, debidamente educados y también debidamente certificados en las nuevas técnicas pedagógicas y las nuevas metas nacionales era demasiado escasa para la demanda prevista por los propios encargados del sistema educativo nacional. Por otro lado, utilizar profesores no titulados implicaba retrasar la difusión de estas mismas técnicas y conocimientos por años o décadas, pero posibilitaba satisfacer la demanda de profesores en las escuelas.

Entre las primeras consecuencias de los congresos se incluye, como nota Meneses, la abolición de la Compañía Lancasteriana, a la que le fue encomendada, como indica Vázquez, la educación básica durante buena parte del siglo XIX²⁴⁵. Sus escuelas pasarían a depender, según Meneses, del Estado²⁴⁶, lo cual puede interpretarse como una consecuencia de la consolidación y expansión de la burocracia estatal con la estabilidad política del Porfiriato, así como de la obsolescencia en que el método mutuo lancasteriano quedaba frente a las corrientes pedagógicas modernas recién importadas.

No pasó mucho tiempo para que la legislación se ajustara a las recomendaciones de los Congresos. En primer lugar Bazant, Meneses y Vázquez apuntan que se tiene la *Ley reglamentaria de la instrucción*

²⁴³ Ernesto Meneses, *op. cit.*, pp. 397-398. También véase Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 95.

²⁴⁴ Ernesto Meneses, *op. cit.*, p. 402.

²⁴⁵ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 28.

²⁴⁶ Ernesto Meneses, *op. cit.*, pp. 390-391.

obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y Baja California, de 1891²⁴⁷, además, como observa Bazant, de numerosas legislaciones estatales que también siguieron las líneas sugeridas en los Congresos²⁴⁸. Probablemente sea a partir de aquí que se pueda comenzar a hablar de un campo educativo en México, ya que, aunque todavía no existía el sistema centralizado que más tarde llegaría a cubrir todo el país, se dejaban definidos los actores, propósitos, currícula y las reglas de funcionamiento de la educación en México a través de las leyes, abriendo cada vez más posibilidades para la acción del Estado en la formación de conciencias leales a su proyecto de nación moderna.

En cuanto a las características de la educación primaria, podemos ver que el plan de estudios y la distribución de materias, como afirma Meneses “están copiados casi al pie de la letra del Congreso”²⁴⁹. También se obliga, según indica el historiador, a los padres de familia a que se hagan cargo de la educación de sus hijos y a los dueños de negocios que no emplearan niños que no comprobaran haber terminado su instrucción o estar por recibirla²⁵⁰.

Como mencionan los especialistas, la misma ley, siguiendo la lógica de expansión de la injerencia del Estado mexicano en el campo educativo, crea un Consejo Superior de Instrucción Primaria²⁵¹, cuyas funciones incluirían según Meneses: la vigilancia de la instrucción primaria, constatando que se apeguen al programa y métodos oficiales; servir como cuerpo consultivo del Ministerio de Instrucción; y proponer los libros de texto que se usarían en las escuelas primarias²⁵². Con esto el Estado, aunque la ley se restringiera al Distrito Federal y territorios federales, se aseguraba una intervención más directa no sólo en la formulación del contenido y métodos de la educación, sino también en su aplicación. Por primera vez en casi un siglo de vida independiente el Estado mexicano tenía el poder para tomar pasos como éste, que desembocarían años más tarde en un sistema educativo completo bajo su control. Por otro lado, hay que tener en cuenta las siguientes dificultades indicadas por Meneses y que facilitarían la absorción de las escuelas municipales por la federación: en primer lugar, la constante renovación de los

²⁴⁷ Mílada Bazant, *op. cit.*, 31; Ernesto Meneses, *op. cit.*, p. 417-423; Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 96.

²⁴⁸ Mílada Bazant, *op. cit.*, 31.

²⁴⁹ Ernesto Meneses, *op. cit.*, p. 418.

²⁵⁰ *Loc. cit.*

²⁵¹ *Ibid.* p. 418-419; Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 96.

²⁵² Ernesto Meneses, *op. cit.*, p. 419.

municipios dificultaba el progreso de las escuelas; y, en segundo lugar, al suprimirse las alcabalas, aquéllos perdieron gran parte de sus ingresos económicos, dejando a las escuelas municipales en la necesidad de convertirse en federales²⁵³.

En vista de estas dificultades se expide en 1896 una nueva Ley reglamentaria que, como indica Vázquez, “...ordenaba la dependencia total de la instrucción oficial primaria elemental del Distrito y territorios directamente del Ejecutivo.”²⁵⁴. Se crea también una Dirección General de Instrucción Primaria, que estaría a cargo, de acuerdo con aquella historiadora, de la nacionalización de las primarias municipales y se encargaría, de que esta enseñanza se “atendiera y difundiera, con uniformidad, un mismo plan científico y administrativo.”²⁵⁵. Se inicia de esta forma un lento pero constante proceso de absorción de la educación municipal por la federal, que marcaría el desarrollo del sistema educativo durante el siglo XX, que sería continuado más adelante por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA) y por la Secretaría de Educación Pública (SEP), con la cual encontraría su más plena realización.

2.5. La enseñanza de la historia, formación cívica y moral

Dentro del curriculum diseñado por los liberales, y estructurado a partir de su *habitus* moderno, sobre todo a partir de los Congresos de Instrucción, puede considerarse que la historia nacional, la formación cívica y la moral son las materias que mejor pueden ofrecer una perspectiva acerca del tipo de ciudadano mexicano que se pretendía formar mediante el sistema de educación pública básica, ya que por su propio contenido y estructura son las que más directamente se dirigen a moldear los valores de los educandos, y no tanto a brindarles conocimientos prácticos, como en el caso de otras asignaturas. Como estas materias resultan fundamentales para inculcar las representaciones colectivas, los valores y los patrones de conducta que se espera que sigan los futuros ciudadanos, serán tratados aquí algunos de los puntos de dicha enseñanza centrales para esta investigación, porque ayudan a ilustrar la posible

²⁵³ *Ibid.*, p. 423. Más sobre el empobrecimiento de los municipios al cancelarse las alcabalas y su debilidad frente al poder federal en Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 32.

²⁵⁴ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 97. Bazant da su punto de vista sobre este proceso en Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 33-34. Se puede encontrar información más detallada sobre dicha ley en Ernesto Meneses, *op. cit.*, pp. 424-429.

²⁵⁵ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 97. Bazant y Meneses coinciden con esta idea [véanse: Mílada Bazant, *op. cit.* p. 33; Ernesto Meneses, *op. cit.*, p. 425].

relación entre el sistema educativo y la formación de una identidad nacional. Desafortunadamente no existen estudios sobre las prácticas educativas cotidianas de la época²⁵⁶, de modo que fue necesario para este estudio apoyarse básicamente en lo que contienen los libros de texto correspondientes, en algunos artículos de las revistas pedagógicas que circulaban también en ese entonces y en fuentes secundarias. Dentro de los libros de texto destaca el uso de los de Sierra, Torres Quintero, Correa Zapata, Pineda, Zárate y la *Guía de Rébsamen*²⁵⁷. Como fuente secundaria respecto a los libros de historia de la época ha sido de especial utilidad el libro de Vázquez *Nacionalismo y educación en México*, mientras que las revistas más consultadas fueron *La Escuela Moderna*, *La Enseñanza Primaria* y otras más que se pueden consultar en la bibliografía.

2.5.1. La enseñanza de la historia

Empecemos entonces por la materia que ofrecería a los estudiantes un pasado común en el cual crear un sentimiento de comunidad imaginada como parte de una nación. Luego de la consolidación de los liberales en el poder, así como la de sus representaciones colectivas una parte importante de ellos se preocupaba cada vez más por el tema de la consolidación del régimen y cada vez menos en la polémica, como se deja ver en la exposición que hace Vázquez con motivo de las diferencias entre Prieto y Rébsamen en cuanto a la enseñanza de la historia²⁵⁸ y como se puede comprobar en las obras de Rébsamen y Sierra al respecto. Esto se debía a que lo que se percibía como lo más importante era ahora ya no derrotar al adversario conservador en las trincheras políticas o simbólicas, sino conseguir formar una nacionalidad en torno al proyecto liberal vencedor. Se trata de lo que Zea llamaría “etapa constructiva” de la burguesía nacional²⁵⁹, en la cual el orden que permitiera la construcción e instituciones productoras de progreso era ya una preocupación de mayor peso que la lucha por las libertades.

²⁵⁶ Véase *supra*.

²⁵⁷ Dolores Correa Zapata, *Moral, instrucción cívica, nociones de economía política para la escuela mexicana. Obra adoptada como texto en el Distrito Federal y algunos estados de la república*, París/México, Vda. De Bouret, 1898, 226 pp.; Celso Pineda, *El niño ciudadano: lecturas acerca de instrucción cívica*, México, Herrero hermanos, 1906, 170 pp.; Enrique Rébsamen, *Obras completas. Tomo V*, Jalapa, México, Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz, 2002, pp. 17-83; Justo Sierra, *Obras completas IX. Ensayos y textos elementales de historia*, México, UNAM, 1948, pp. 291-513; Gregorio Torres Quintero, Gregorio, *La patria mexicana. Elementos de historia nacional*, México, Herrero Hermanos, 1912, 394 pp.; Julio Zárate, *Compendio de historia general de Méjico*, México, La providencia, 1892, 496 pp.

²⁵⁸ Explica la historiadora que Rébsamen defendía una postura liberal, pero más neutral que la de Prieto [Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, pp. 112-114]. También véase Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 65.

²⁵⁹ Véase Leopoldo Zea, *El positivismo en México*, pp. 131-133.

La enseñanza de esta materia, de acuerdo a lo acordado en los Congresos de Instrucción, debía empezarse en segundo año, mediante conversaciones familiares “...sobre los personajes más notables y los hechos principales de la Historia nacional desde los tiempos primitivos hasta nuestros días.”²⁶⁰. En tercer año (que es desde donde se empieza a contar con libros de texto sobre la materia), se tratarían ideas generales sobre historia antigua y colonial, “explicando los sucesos más importantes y los caracteres principales de la cultura de los respectivos pueblos.”²⁶¹. En cuarto se aborda la historia nacional a partir de la independencia, en un esquema que deja ver claramente su inspiración liberal:

- a) Hidalgo y la Guerra de Independencia.
- b) Proclamación de la república.
- c) Santa Anna y la guerra con los Estados Unidos.
- d) Comonfort y la Constitución de 1857.
- e) Juárez, la Reforma y la intervención francesa²⁶².

En quinto año se estudiarían con un poco más de detalle los sucesos históricos más importantes, apoyándose en biografías de los personajes más ilustres y siguiendo el orden cronológico recomendado anteriormente²⁶³.

Obedeciendo a las exigencias planteadas en los Congresos Nacionales de Instrucción se publica la *Guía metodológica para la enseñanza de la historia* de Rébsamen, cuyos objetivos eran, como apunta Vázquez, consolidar a través de la escuela la unidad moral del país, desde una visión liberal de la historia²⁶⁴. Pero, sigue esta historiadora, a diferencia de liberales de la generación anterior, que formaron parte de la Guerra de Reforma, Rébsamen no exigía que se usara la historia como herramienta explícita de propaganda liberal, señalando los vicios de los conservadores²⁶⁵. Por el

²⁶⁰ Enrique Rébsamen, *op. cit.*, p. 27. Sin embargo, Vázquez afirma que las lecciones empezaban en primer año [Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, pp. 114-115]. De todos modos el plan es básicamente el mismo.

²⁶¹ Enrique Rébsamen, *op. cit.* p. 27.

²⁶² *Ibid.*, p. 28.

²⁶³ *Loc. cit.*

²⁶⁴ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 112.

²⁶⁵ *Ibid.*, p. 112-113. No obstante, como se deja ver a través de una revisión de los textos de historia, se mantiene latente una lucha contra el ya derrotado partido conservador y el clero [véase *infra*]. Se puede seguir la polémica Prieto-Rébsamen de manera detallada en Enrique Rébsamen, *op. cit.*, pp. 89-125.

contrario, Rébsamen sostenía que “No debe el maestro ponerse al servicio de determinado partido político, religioso o social, sino guardad la mayor IMPARCIALIDAD y predicar la verdadera tolerancia.”²⁶⁶. Aunque probablemente estas palabras señalen más la urgencia que sentía Rébsamen de consolidar el poder del Estado laico que su orientación y participación política o ideológica, la cual siempre fue abiertamente liberal. De cualquier modo la escuela básica no era concebida como escenario de combate activo entre partidos, sino de integración nacional en pos del progreso, *telos* ya incuestionable para esa época.

Por otra parte, Rébsamen manifiesta su rechazo a iniciar la enseñanza de la historia por la historia local, para de ahí pasar a la historia nacional, método en el cual veía un obstáculo para la unificación nacional, ya que, en vez de destruir el espíritu de localismo se fomentaría, en detrimento de aquella deseada unificación²⁶⁷. También resulta ilustrativo que al tratar las sociedades prehispánicas aconseje que: “La única tribu cuya historia debe tratarse con alguna extensión en todas las escuelas de la República es la azteca, por el papel que representó en la Conquista.”²⁶⁸. Las demás sólo debían ser estudiadas en sus regiones de origen para dar colorido local²⁶⁹.

Se trataría de una materia que ofrecería ejemplos para la educación moral de los alumnos y no tanto un cúmulo de conocimientos técnicos o prácticos. En palabras de Rébsamen:

Por medio de estos ejemplos se despertará desde luego en los niños el amor por lo bueno, lo noble y lo bello, y el odio o la aversión por lo malo. No basta, sin embargo, despertar estos sentimientos, es necesario que en seguida este entusiasmo por los héroes de la Patria y la humanidad se convierta en voliciones y actos. Esto lo consigue el buen maestro fácilmente, valiéndose de la tendencia a la imitación tan desarrollada en los niños. Hacer que nuestros alumnos no sólo manifiesten veneración por nuestros grandes hombres, sino que procuren imitar los buenos modelos que la Historia les presenta: he aquí el fin supremo de nuestra asignatura²⁷⁰.

Para lograr esta educación ejemplar en los niños sería necesario recurrir a contarle historias, sólo que

²⁶⁶ *Ibid.*, pp. 94-95. Mayúsculas en el original.

²⁶⁷ *Ibid.*, p. 29. También véanse: Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 65; Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 112.

²⁶⁸ Enrique Rébsamen, *op. cit.* p. 30.

²⁶⁹ *Loc. cit.*

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 18.

éstas, a diferencia de la enseñanza de la moral, deberían ser contadas en orden cronológico²⁷¹. En este caso no se partiría de lo conocido para el alumno —lo habitual en otras materias conforme al orden prescrito por los pedagogos ilustrados que ya se observaron arriba de ir de lo concreto a lo abstracto y de lo simple a lo complejo— que sería su propia biografía, ya que de acuerdo con este pedagogo produciría más confusión que entendimiento en aquéllos, revolviendo los vínculos causales²⁷², “Además, estas 'historias' [señala Rébsamen] carecerían probablemente de sucesos interesantes y no nos suministrarían los modelos tan indispensables para la educación estética y ética.”²⁷³. En otras palabras, sus vidas serían demasiado cotidianas para ilustrar los elevados principios que se les buscaba inculcar.

La historia podría, según Rébsamen, apoyarse de la geografía, pero debía evitarse unir ambas materias en vista de la contraposición entre el fin práctico de la geografía (proporcionar conocimientos útiles sobre el mundo que nos rodea) y el fin ideal de la historia (brindar ejemplos de conducta moral)²⁷⁴.

Al programa de estudios que se acordó mediante los Congresos de Instrucción, Rébsamen añade algunas ideas relevantes: en primer lugar, se debía dar preferencia al estudio del México moderno e independiente, por encima de la época antigua y la colonial, ya que: “Los sucesos de la Historia antigua y época colonial, aunque explican en parte nuestro estado actual, ya no influyen en nuestro porvenir de la misma manera como lo hacen los de la Historia moderna.”²⁷⁵. Dejándose ver de este modo de dónde vino la inspiración del proyecto de nación liberal y su proyecto educativo: de las ideas modernas e ilustradas que se observaron en el capítulo pasado, aunque a los ideólogos vencedores les fuera atrayendo cada vez más la idea de que eran herederos de las civilizaciones prehispánicas²⁷⁶.

La enseñanza de la historia debía guiarse por los siguientes lineamientos según Rébsamen: en los

²⁷¹ *Ibid.*, p. 23.

²⁷² *Ibid.*, pp. 22-23.

²⁷³ *Ibid.*, p. 23.

²⁷⁴ *Ibid.*, p. 24.

²⁷⁵ *Ibid.*, p. 30.

²⁷⁶ Vázquez argumenta que ese enfoque en el México independiente daría más unidad para Rébsamen [véase Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 112-113].

primeros años se preferiría lo biográfico, poniendo al héroe como eje de la enseñanza²⁷⁷; al ser una forma de educación moral, la historia tenía que presentar algunos episodios negativos, pero bajo la condición de “...demostrar que tales crímenes han obtenido siempre el justo castigo, y que ni el individuo ni la colectividad pueden sustraerse a las consecuencias naturales de sus actos.”²⁷⁸; no se debería enseñar exclusivamente historia política y militar, sino también había que incluir los logros de la ciencia²⁷⁹. A fin de cuentas se puede notar en todas estas recomendaciones el propósito de inculcar en el alumno una historia dirigida por el *telos* de progreso²⁸⁰, superando cada obstáculo que se le pone en el camino, en un mundo que no se crea solamente a partir de batallas e intrigas políticas, sino también a partir de los logros de la ciencia y la tecnología, pilares de las sociedades modernas e ilustradas. Sin embargo, a pesar de la consagración del progreso como *telos*, la ciencia y la tecnología no lograrían desplazar como hilo conductor a la historia política y militar, como deja ver la revisión que a continuación se presenta de los libros de texto y como tampoco ha sucedido hasta la fecha²⁸¹.

Si la *Guía* de Rébsamen estableció la metodología a seguir en la enseñanza de la historia, los libros de Justo Sierra, *Catecismo de Historia Patria y Elementos de Historia Patria*, tuvieron gran influencia en el contenido a enseñar en la materia de historia nacional en esta época, al grado que Vázquez los

²⁷⁷ Enrique Rébsamen, *op. cit.*, p. 31. También Torres Quintero aprobaba ese procedimiento, al mismo tiempo que enfatizaba la necesidad de no hablarles a los niños como si fueran adultos: “Los niños quieren cuentos, relatos, narraciones; todo animado, todo dramatizado, es decir, atractivo, bello!” [Gregorio Torres Quintero, “Historia filosofada o historia contada”, en *La enseñanza primaria*, tomo VII, núm. 14, 15 de enero de 1908, p. 224].

²⁷⁸ Enrique Rébsamen, *op. cit.*, p. 32. Porfirio Parra y Alfredo Pizard también subrayan las cualidades morales de la enseñanza de la historia [véanse: Porfirio Parra, “Cualidades pedagógicas de la historia”, *La escuela moderna*, tomo II, núm. 21, agosto 15 de 1891, pp. 321-322; Alfredo Pizard, “La historia en la enseñanza primaria”, *La escuela moderna*, tomo II, núm. 13, abril 15 de 1891, pp. 201-202].

²⁷⁹ Enrique Rébsamen, *op. cit.*, p. 32. En este sentido también es ilustrativa la propuesta de Carrillo, quien decía: “En vez de poner ante sus ojos [los del niño] el cuadro de las luchas sangrientas y funestas entre pueblos hermanos, se le mostraría el de la lucha porfiada, pacífica y fecunda con que el hombre avasalla por medio del trabajo, la áspera bravura de la naturaleza; en vez del espectáculo que ofrece la conquista, ensanchando los límites del territorio a expensas de la justicia y del derecho, contemplaría el que presenta el espíritu humano sometiendo a su yugo las fuerzas naturales, y dilatando el dominio que su poder abarca.” [Carlos A. Carrillo, *Artículos pedagógicos, México, SEP, 1964*, p. 807].

²⁸⁰ Con este mismo propósito de darle a la historia una estructura significativa de acuerdo con el ideal de progreso Carrillo sugiere que se eliminen de los libros de texto numerosos acontecimientos poco esenciales, como “...el estreno de una campana o el convite dado a algún gran señor...” [*ibid.*, p. 816], mientras que se debería poner más hincapié en acontecimientos como “El establecimiento de las fábricas y la importación de los carneros...” los cuales ameritarían ser incluidos en los libros de texto debido a que “...son un paso en la senda del progreso.” [*ibid.*, p. 818]. Perspectiva que coincide con la de Emilio Rabasa [véase Emilio Rabasa, “La enseñanza de la historia en las escuelas primarias”, en *La escuela moderna*, tomo I, núm. 1, 15 de octubre de 1889, pp. 5-6].

²⁸¹ Véase *infra*.

califica como “...sin duda la respuesta al llamado del Congreso Nacional [de Instrucción] de reorganizar la enseñanza de la historia para que cumpliera con la misión de integrar nacionalmente a México”²⁸². También es posible añadir, como hace aquella historiadora, *La patria mexicana: elementos de historia nacional*, de Gregorio Torres Quintero, y que gozó de una difusión como libro de texto hasta bien entrado el siglo XX mucho mayor que la obra de Sierra que, como indica Vázquez, ya se había descontinuado como libro de texto alrededor de 1930²⁸³. Además se puede agregar para esta comparación el *Compendio de historia general de Méjico* de Julio Zárate, que Rébsamen recomendaba a los maestros, junto con el de Sierra²⁸⁴. Todo esto sin dejar de tomar en cuenta los artículos en las revistas especializadas de la época, que muestran ya una estructura de héroes y símbolos patrios bastante definida, alrededor de la tradición liberal de la que ya se habló arriba.

Generalmente los libros de texto de historia de la época comienzan contando algunas características de los usos y costumbres de los pueblos prehispánicos, poniendo especial énfasis en el azteca. Los toltecas se destacan para Alcerreca por ser blancos y barbados, además de industriosos y monógamos, aunque considerara que su religión rayaba en el fanatismo²⁸⁵. La leyenda de Quetzalcóatl está plasmada tanto en Sierra como en Torres Quintero, destacando que “...predicaba la supresión de los sacrificios humanos, una religión moral y sencilla y prescribía a los que en él creyesen la práctica del bautismo, la confesión, etc.”²⁸⁶, además de que se resaltan su fisonomía, siendo alto, blanco y barbado y su carácter virtuoso²⁸⁷, pero sin vincularlo como en la tradición criolla con Santo Tomás. Se empezaba a desvanecer la leyenda, pero conservaba todavía algunos de sus componentes criollos originales.

Por las razones que ya se han observado más arriba, es el pueblo azteca el que recibe más atención por

²⁸² Josefina Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 125.

²⁸³ *Ibid.*, p. 191

²⁸⁴ Véase Enrique Rébsamen, *op. cit.*, pp. 59-60. Por supuesto, es sólo una pequeña muestra de los libros de historia de la época que, a pesar de que considero que son representativos de la ideología educativa de aquel entonces, no cubren ni remotamente todo el universo posible de textos de dicha materia de la época, lo cual hubiera sido virtualmente imposible al tratarse de una cantidad tan grande de obras. Así que además de escoger para este análisis aquellos libros que pudieran contar con una mayor representación me apoyé en el libro *Nacionalismo y educación en México*, que creo que es el estudio comparativo más completo que existe hasta la fecha sobre dicho tema.

²⁸⁵ Félix M. Alcerreca, “Los toltecas”, en *La escuela mexicana*, vol. V, núm. 19, 10 de agosto de 1908, pp. 306-310.

²⁸⁶ Justo Sierra, *Obras completas IX*, p. 302.

²⁸⁷ Gregorio Torres Quintero, *La patria mexicana*, pp. 30.

parte de los historiadores. Sierra destaca de ellos sus cualidades como guerreros, pero también los concibe como supersticiosos y dominados por una poderosa teocracia²⁸⁸. Mientras que a sus virtudes guerreras Torres Quintero añade sus cualidades de limpieza y caballerosidad²⁸⁹, así como la valentía y el horror al vicio²⁹⁰.

Moctezuma Xocoyotzin se había consolidado como el ejemplo preferido de antihéroe: según Sierra fue déspota con su pueblo, débil frente al tirano invasor, supersticioso y despilfarrador²⁹¹. Expresado en palabras de Torres Quintero fue un: “Valiente capitán en su juventud, dio después pruebas de cobardía, no sabiendo defender contra los blancos, ni su trono, ni su pueblo, ni sus dioses”²⁹².

Otro personaje que ya se comenzaba a consolidarse como antihéroe era Hernán Cortés, conquistador de México, cuya historia Sierra trata de contar de una manera más neutral, pero sin dejar de reprobando eventos que se han consolidado en la historiografía nacional como la matanza de Cholula o el cautiverio de Moctezuma²⁹³. Pero en general, muestran los datos de Vázquez, el tratamiento que se da al tema de la conquista en los libros posteriores a Sierra mezcla un profundo rechazo por la conquista militar, que vino a interrumpir el desarrollo de la civilización azteca, base de la identidad nacional, con la admiración por la labor de los misioneros católicos²⁹⁴, siendo más cercanos a Torres Quintero²⁹⁵, a quienes se celebra por su labor civilizadora y por proteger a los indígenas de la rapacidad de los conquistadores²⁹⁶, manifestada especialmente en las matanzas de Cholula y del Templo Mayor²⁹⁷.

La Conquista proporciona además la oportunidad para la consolidación de dos héroes arquetípicos:

²⁸⁸ Justo Sierra, *Obras completas IX*, p. 307.

²⁸⁹ Gregorio Torres Quintero, *La patria mexicana*, p. 59-68.

²⁹⁰ Gregorio Torres Quintero, “La educación entre los antiguos mexicanos”, en *La enseñanza primaria*, tomo I, núm. 1, julio 1 de 1901, pp. 2-5.

²⁹¹ Justo Sierra, *Obras completas IX*, p. 311.

²⁹² Gregorio Torres Quintero, *La patria mexicana*, p. 59.

²⁹³ Justo Sierra, *Obras completas IX*, p. 315.

²⁹⁴ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 133.

²⁹⁵ Gregorio Torres Quintero, *La patria mexicana*, pp. 117-120.

²⁹⁶ Julio Zárate, *Compendio de historia general de Méjico*, pp. 118-119.

²⁹⁷ Gregorio Torres Quintero, *La patria mexicana*, pp. 79-82, 88-89.

Cuitláhuac, héroe de la Noche Triste, y especialmente Cuauhtémoc²⁹⁸. Su heroísmo radica fundamentalmente en la grandiosidad de su derrota, expresado en las conocidas palabras atribuidas por Sierra al último gobernante azteca: “Malinche [se refiere a Cortés] le dijo, tocando el puñal que el vencedor llevaba al cinto, mátame con este cuchillo, ya que no pude salvar mi trono y mi tierra.”²⁹⁹.

Sierra trata con brevedad la etapa colonial³⁰⁰, mientras que en la generalidad de historiadores, la costumbre era verla como un periodo de oscuridad previo a la Independencia, según afirma Vázquez³⁰¹. Sin embargo, Torres Quintero abunda en muchos eventos de esta etapa que quedarían fuera de la historiografía oficial con el tiempo: la rebelión de indios de 1692; la rebelión de Jacinto Canek; la rebelión de Yanga, etc.³⁰².

La Independencia tiene como personaje principal a Miguel Hidalgo, sacerdote sabio, protector de los indios, según Torres Quintero³⁰³ y, como apunta Vázquez, padre de la patria³⁰⁴. Sierra asegura que:

...fue el iniciador; de un acto de voluntad nació nuestra patria; el medio que escogió para realizar su idea fue terrible: el levantamiento nacional; no había otro y la sangre los manchó a todos; pero él empezó, y lo dijo terminantemente, por hacer el sacrificio de su vida. La obra era inmensa; está realizada y México libre ha colocado en su altar más excelso el recuerdo de su padre Hidalgo, el más grande de sus hijos³⁰⁵.

De Morelos se resaltan sus orígenes humildes, su oposición a la esclavitud³⁰⁶ y su capacidad como estrategia militar, además de su decisión de reunir el Congreso de Chilpancingo y declararse siervo de la

²⁹⁸ Justo Sierra, *Obras completas IX*, pp. 316-317.

²⁹⁹ *Ibid.*, p. 317.

³⁰⁰ *Ibid.*, pp. 325-334.

³⁰¹ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, pp. 134-135.

³⁰² Gregorio Torres Quintero, *La patria mexicana*, pp. 121-165.

³⁰³ *Ibid.*, pp. 182-184.

³⁰⁴ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 135.

³⁰⁵ Justo Sierra, *Obras completas IX*, p. 348. Torres Quintero añade “El hombre que tiene poder para obrar tales prodigios [lograr la independencia nacional], es un semidiós; los griegos le hubieran puesto en el Olimpo... El hombre que tendió la mano al pueblo esclavizado para decirle ¡levántate y anda!, que luchó y murió por él, es el demócrata por excelencia; por eso los liberales le respetamos, le reverenciamos y ante su augusta figura aun nos parece escuchar su justiciera voz.” [Gregorio Torres Quintero, “El 16 de septiembre de 1810”, en *La enseñanza primaria*, tomo VI, núm. 5, septiembre 8 de 1906, p. 66].

³⁰⁶ Gregorio Torres Quintero, *La patria mexicana*, 206.

nación, en vez de tomar todo el poder en sus manos³⁰⁷.

El ciclo se cierra con Guerrero e Iturbide. Guerrero es elogiado especialmente, como se ve en el libro de Torres Quintero, por su renuencia a abandonar la lucha, incluso en las circunstancias más precarias en las que llegó a encontrarse, pese a los intentos del virrey Apodaca de comprarlo o a que su padre fuera realista³⁰⁸. Por otro lado, resulta más difícil establecer un juicio sobre Iturbide³⁰⁹, ya que, a pesar de ser el consumidor de la independencia, sus orígenes realistas, opuestos a los ideales liberales, lo sitúan más bien cerca del bando de sus enemigos³¹⁰, acusándolo Torres Quintero de falsear los principios de aquéllos³¹¹. De todos modos, es posible notar que ni Sierra ni Torres Quintero aprueban el hecho de que haya sido finalmente ejecutado al intentar regresar de su exilio³¹².

Los conflictos posteriores entre liberales y conservadores resultarían de la incompreensión de estos últimos de los ideales de aquéllos. Según Sierra "... por más que los liberales se esforzaban en demostrar que su programa, lejos de ser contrario a la religión, era conforme con el Santo Evangelio..."³¹³. Y la guerra con Texas y Estados Unidos son usadas por aquél como ejemplo de los efectos negativos de no tener unidad nacional³¹⁴; y por Torres Quintero como ejemplo del oportunismo del vecino del norte, frente a la hospitalidad ofrecida por México a los colonos anglosajones en Texas³¹⁵. Como indica Vázquez, estos eventos ocupan también la atención de los demás historiadores y probablemente originaran el uso de la figura de los niños héroes³¹⁶.

³⁰⁷ Justo Sierra, *Obras completas IX*, p. 409.

³⁰⁸ Gregorio Torres Quintero, *La patria mexicana.*, 238-240.

³⁰⁹ Como señala Vázquez: "Persiste en los autores el problema de Iturbide. Su acción es siempre un enigma." [Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 135]. También véase *supra* uso de Alamán de la figura de Iturbide.

³¹⁰ Gregorio Torres Quintero, *La patria mexicana*, p. 243.

³¹¹ Gregorio Torres Quintero, "El 16 de septiembre de 1810", en *La enseñanza primaria*, tomo VI, núm. 5, septiembre 8 de 1906, p. 67.

³¹² Justo Sierra, *Obras completas IX*, p. 357-358; Gregorio Torres Quintero, *La patria mexicana*, p. 261.

³¹³ Justo Sierra, *Obras completas IX*, p. 360.

³¹⁴ *Ibid.*, p. 362. También Vázquez tiene un punto de vista semejante [véase Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, pp. 129-130].

³¹⁵ Gregorio Torres Quintero, *La patria mexicana*, pp. 275-276.

³¹⁶ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 136.

El personaje central desde esta etapa hasta la revolución de Ayutla es Santa Anna, otro importante antihéroe de la tradición historiográfica, que destacaría, según Sierra, por ser: “Apasionado de los placeres, del brillo militar, valiente, sin ideas fijas, pronto a sacrificarse por cualquiera bandera y a sacrificar a los demás...”³¹⁷ de lo cual concluye aquél que “...Santa-Anna también personifica los defectos del pueblo mexicano; por eso fue siempre popular.”³¹⁸. Pero este mismo episodio también resulta útil para resaltar actitudes heroicas en el pueblo mexicano, para lo cual se hace uso, como en el caso de Sierra, de los combates en Churubusco y el castillo de Chapultepec³¹⁹. Al mismo tiempo que se pone énfasis, como Torres Quintero, en el pésimo desempeño de sus líderes políticos y militares³²⁰, o como Zárate, reprochando además al clero su falta de nacionalismo y colaboración con el enemigo³²¹.

El pueblo mexicano debía esperar para redimirse hasta la Guerra de Reforma, cuyo personaje central es Benito Juárez. Probablemente sea el personaje más admirado por los historiadores liberales, destacando su carrera política como liberal, doctrina a través de la cual encontraría según Sierra: “...el solo medio de emancipar y redimir a la raza indígena, sin lo cual no creía posible la felicidad de su patria.”³²². En consonancia con la inspiración liberal de los libros de texto, como se observa con Zárate, el clero es el principal antihéroe de esta etapa, en especial por su denodada resistencia a sacrificar sus privilegios³²³.

Juárez y sus compañeros liberales buscarían, según Torres Quintero, crear un país de igualdad y

³¹⁷ Justo Sierra, *Obras completas IX*, p. 367. Vázquez también recoge esta cita en su investigación [véase Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 126].

³¹⁸ Justo Sierra, *Obras completas IX*, p. 367. Vázquez también recoge esta cita en su investigación [véase Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 126].

³¹⁹ Justo Sierra, *Obras completas IX*, p. 362.

³²⁰ Gregorio Torres Quintero, *La patria mexicana*, pp. 276-277, 296-299.

³²¹ Julio Zárate, *op. cit.*, pp. 341-345.

³²² Justo Sierra, *Obras completas IX*, p. 378. Para el análisis de Vázquez sobre esta etapa véase Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, pp. 130-131.

³²³ Julio Zárate, *Compendio de historia general de Méjico*, pp. 364-371. Sobre el trato que le dan otros historiadores del periodo en general véase Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 137.

tolerancia³²⁴, pero el fanatismo del clero, según Sierra, los obligaría a una larga lucha³²⁵, hasta el triunfo sobre el imperio de Maximiliano³²⁶. De acuerdo con Zárata se salva así la independencia y “...las instituciones republicanas por el valor, por la heroica constancia y por la sangre del generoso pueblo mexicano.”³²⁷. En este episodio apoteósico de la historia nacional liberal no deja de mencionarse la batalla del 5 de mayo, como un momento culminante de heroísmo del pueblo mexicano, en que se derrotaba al ejército más poderoso de aquella época. Pineda concluye con entusiasmo sobre dicho episodio histórico que:

Por fin el general Laurencez, que ha comprendido que ni hay tal superioridad de su raza, que ni nuestro ejército está desorganizado, ni falta de disciplina ni de moralidad ni de elevación de sentimientos, y que ha recibido una severa lección de alto patriotismo, menos asombrado que avergonzado ante los mexicanos, y muy a su pesar, hace oír por todo el campo de combate el toque de «¡RETIRADA!».³²⁸

Al final, vendría la época de la paz representada por el presidente Díaz, y, como dice Vázquez, “Se alaba el progreso, la paz y los adelantos que el país ha alcanzado en los últimos años.”³²⁹. El fin de la historia, encarnado por el progreso material del Porfiriato por fin se había alcanzado³³⁰. Final ideal para inspirar a los futuros ciudadanos a continuar engrandeciendo a su patria a través del trabajo y el ejercicio de sus derechos y obligaciones, aunque en la práctica fueran restringidos por la dictadura, alcanzando cada vez más progreso.

Todo esto puede servir para indicar el uso que se hizo de las representaciones colectivas como capital simbólico una vez consolidado el partido liberal tanto en el campo político como en el educativo: servían para ilustrar el desenvolvimiento a través de la historia de un ideal de modernidad y de progreso, que debía ser masificado para poder funcionar y que debía imponerse como el proyecto de toda la nación, y no sólo el de los políticos e ideólogos liberales entre quienes vio su nacimiento. Pero

³²⁴ Gregorio Torres Quintero, *La patria mexicana*, 309-311.

³²⁵ Justo Sierra, *Obras completas IX*, p. 370.

³²⁶ *Ibid.*, p. 385.

³²⁷ Julio Zárata, *op. cit.*, p. 420.

³²⁸ Celso Pineda, “Nuestras fiestas nacionales. El 5 de mayo”, en *La enseñanza primaria*, tomo IV, núm. 21, 10 de mayo de 1905, p. 358. Mayúsculas en el original. También Vázquez lo registra como un episodio de gran importancia en los libros de texto de historia. También véase Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, pp. 137-138.

³²⁹ *Ibid.*, p. 138.

³³⁰ Para más información sobre el entusiasmo que manifestaban los historiadores por el régimen de Díaz *loc. cit.*

en un país moderno y progresista, o que aspiraba a serlo, como el que concebían los educadores de la época, no sólo hacía falta inculcar un sentido de comunidad imaginada, con una misma historia, también había que enseñar a los alumnos las reglas de comportamiento a las que deberían adscribirse para poder participar dentro del Estado moderno y secular al que debían su mayor lealtad, y del cual se esperaba que se volvieran miembros productivos al crecer. Con este fin se estableció la instrucción moral y cívica, cuyas características más básicas se señalarán a continuación.

2.5.2. La enseñanza de la formación moral y cívica

El Estado laico debía formar moralmente a sus futuros ciudadanos, pero no podía recurrir para ello a la educación religiosa, en lugar de eso fue necesario hacer uso de cursos de moral práctica e instrucción cívica³³¹ que hicieran conocer a los alumnos sus derechos y deberes, así como las normas de conducta a las que debían atenerse dentro de su vida en la sociedad. De todos modos, hay que señalar que la idea de Dios no es completamente descartada como fundamento de la moral, si bien, se deja de reconocer el antiguo monopolio de la Iglesia católica sobre la fe religiosa³³².

Al no poder hacer referencia explícita en las lecciones de moral a valores de ninguna religión específica puede verse que los pedagogos se enfocan en primer lugar en la formación de hábitos más racionales de conducta, como puede verse en el combate a la impuntualidad, al ausentismo, y al alcoholismo³³³, y en la interiorización del sentido del deber más allá de la búsqueda de premios o el miedo a los castigos, como se verá en los siguientes párrafos, orientado más bien por fines trascendentales como podían ser Dios, la razón, o la patria³³⁴.

³³¹ Véase *supra* Rébsamen, Congresos de Instrucción y la legislación subsecuente.

³³² Un ejemplo de esta actitud se encuentra en Gregorio Torres Quintero, “Dios y la enseñanza laica”, en *La enseñanza primaria*, tomo I, núm. 16, febrero 15 de 1902, pp. 241-244, donde señala que la expulsión de la religión no implica la de Dios y que es necesario para las masas creer en Dios.

³³³ Véase *infra*.

³³⁴ Como ejemplos de esta forma de transmitir valores de acuerdo con dicha orientación tenemos las siguientes declaraciones de Dolores Correa Zapata, refiriéndose al fusilamiento de Maximiliano de Habsburgo, luego de que fuera derrotado por los liberales: “El padre de la patria mexicana [se refiere a Benito Juárez] *sofoca en su alma el noble sentimiento que le aconseja el perdón para el usurpador vencido* [Maximiliano] y decreta con entereza el *sacrificio del hombre para asegurar la paz de la República*.” [Dolores Correa Zapata, *op. cit.*, p. 33]. Los sacrificios por la patria adquirirían un estatus y un sentido imperativo semejantes a los sacrificios en nombre de la religión, en forma congruente con la secularización del mundo moderno. Pero la patria y la razón no desplazan completamente a Dios como fundamento de la moral: “Bien puede el hombre arrodillarse ante el dios Apis o el Ibis o el Loto o la Montaña; no importa que adore a Quetzalcóatl, bajo la forma de culebra con plumas o de estrella; que vuelva la mirada al cielo y encuentre ahí el vacío; todos llevamos la conciencia de Dios.” [*ibid.*, p. 49].

Estas preocupaciones quedan plasmadas en la *Ley reglamentaria* de 1891, según la cual la moral práctica se empezaría a enseñar en el primer año de la primaria elemental, comenzando el maestro por presentar historietas que tuvieran usos prácticos³³⁵. Estas historietas debían estar redactadas, según Martínez, en un lenguaje claro y muy sencillo³³⁶ y tratar temas como: puntualidad, obediencia, respeto, gratitud, amor filial, amor fraternal, amor a los semejantes, desinterés y abnegación³³⁷.

En el segundo año, siguiendo la *Ley reglamentaria* de 1891, se enseñarían los deberes hacia la familia y sociedad mediante conversaciones³³⁸. Y para cuando llegaran a cuarto se les harían conocer los deberes hacia la humanidad³³⁹. Todos estos esfuerzos estaban encaminados principalmente a la creación de un sentimiento de responsabilidad a partir de normas internalizadas más que por el estímulo de una recompensa o el miedo a un castigo. Carlos Carrillo, por ejemplo, desalentaba formar moralmente a los niños a partir del fomento del interés, ya que “...eso no es virtud, sino cálculo: la virtud y el desprendimiento son inseparables.”³⁴⁰.

Sin embargo, también existía dentro de la comunidad de educadores la idea de que la educación moral podría contribuir a la formación de la riqueza pública, o dicho en otras palabras, podría servir también a un fin utilitario. Es desde esta perspectiva que Ramón Manterola escribió una serie de artículos donde defiende la tesis de que la educación moral puede ayudar a eliminar los vicios y a formar hombres industriosos, atrofiando las malas pasiones por falta de ejercicio³⁴¹, y que Carrillo propone cuentos morales relacionados con la vida cotidiana de los niños, en los que se expusiera el valor de trabajar paciente y constantemente, después de todo el alumno tiene que saber que: “...el deber exige sacrificios; sed fuertes para saber cumplirlos.”³⁴². Enriquecerse no se contradecía con los objetivos de

³³⁵ Oficial, “Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de Tepic y la Baja California”, en *La Escuela Moderna*, tomo II, núm. 13, 15 de abril de 1891, p. 193.

³³⁶ Miguel F. Martínez, “La moral en el primer año escolar”, en *La Escuela Mexicana*, vol. I, núm. 7, 30 de abril de 1904, p. 99.

³³⁷ *Ibid.*, pp. 100.

³³⁸ Oficial, *op. cit.*, p. 193.

³³⁹ *Ibid.*, p. 194.

³⁴⁰ Carlos Carrillo, *op. cit.*, p. 422.

³⁴¹ Ramón Manterola, “De la educación en sus relaciones con la moral y la riqueza pública. Ensayo social y económico. De la influencia de la educación sobre las costumbres”, en *La Escuela Moderna*, tomo I, núm. 10, 28 de febrero de 1890, pp. 161. Lo cual recuerda bastante la postura de Gabino Barreda [véase, Leopoldo Zea, *El positivismo en México*, pp. 108-112].

los educadores de la época, pero sí lo hacía el enriquecerse sin trabajo y esfuerzo.

En vista de esto no puede ser pasada por alto la relación entre la formación moral y la productividad económica. Si bien es cierto que el propósito de los pedagogos al tratar el tema de la moral no era únicamente la formación de hombres productivos, sino la formación de hombres con un *ethos* moderno y racional, también es cierto que la producción económica y, por ende, la formación de hombres económicamente más eficientes, era correlativa al ideal generalizado de progreso de la época.

Sin embargo, la obra de los maestros tropezaba con varios obstáculos, aún en esta etapa en que las agencias educativas estatales tenían una expansión precaria. Quizá los principales rivales para la empresa moralizante del Estado mexicano hayan sido las autoridades locales, los padres de familia y la Iglesia católica, estando todos impregnados de un *habitus* pedagógico orientado hacia diferentes tradiciones prehispánicas y coloniales y, por lo tanto hacia *telos* diferentes. Mientras que el propósito del primero era conformar una nueva comunidad que abarcara todo el territorio nacional, e integrara a este en el mundo moderno para poder alcanzar el progreso, los últimos se encontraban orientados hacia la conservación de su mundo local tal y como estaba estructurado desde varias generaciones atrás por la autoridad de la tradición.

A principios del siglo XX, algunos pedagogos daban testimonio de estas tensiones con argumentos como los siguientes: “...el maestro enciende una luz; los padres la apagan con un soplo aguardentoso”³⁴³. Otro problema residía en la acusación del clero, con quien los maestros debían competir por la formación de las conciencias morales de los ciudadanos, de que la enseñanza laica era inmoral y que incitaba al crimen³⁴⁴, lo cual, a los ojos de Torres Quintero era un juicio “...apasionado, ciego, sectario, malévolos, injusto”³⁴⁵. Según el punto de vista de aquel pedagogo, como la enseñanza laica es para todos tiene la obligación de ser neutral en materias religiosas, hiriendo así los intereses de

³⁴² Carlos Carrillo, *op. cit.*, p. 430. En el cuento moral que recomienda en dicha obra, el protagonista, un niño vendedor en el mercado, sólo recibe su recompensa, un nuevo marchante, después de mostrar constantemente que posee el hábito del trabajo y de la honestidad. Lo cual contrasta con otros cuentos más coloridos donde el protagonista se ve premiado de manera inmediata y con una generosidad inverosímil para la vida real [*ibid.*, pp. 417-432].

³⁴³ Antonio Santa María, “Obstáculos con que tropieza el maestro al impartir la educación moral en la escuela”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 18, 15 de marzo de 1902, p. 277.

³⁴⁴ Gregorio Torres Quintero, “La caridad y la enseñanza laica”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 18, 15 de marzo de 1902, p. 284.

³⁴⁵ *Loc. cit.*

la Iglesia católica³⁴⁶, acostumbrada al dominio absoluto en ese ámbito. La animadversión derivada de la competencia en el campo educativo entre Estado y clero todavía seguiría pesando en el periodo de institucionalización que se analizará en el capítulo siguiente.

Pero a fin de cuentas, como señala Bazant, la educación moral desaparecería a partir de 1908³⁴⁷, quedando la tarea de inculcar el marco normativo de conducta que se esperaba de los alumnos y futuros ciudadanos únicamente en la instrucción cívica, que a su vez se haría cargo, según la Ley reglamentaria de 1891, de introducirles rudimentos de la organización política del municipio, estado y, finalmente, de la república³⁴⁸.

Dolores Correa Zapata define la instrucción cívica como la ciencia que “...nos enseña nuestros deberes para con la patria”³⁴⁹, la cual a su vez define, a tono con el *ethos* de la época, como “Los hombres, las mujeres y los niños que habitan en un lugar de la tierra, teniendo las mismas leyes, la misma religión, el mismo idioma, [e] idénticas costumbres”³⁵⁰. La definición de Amando Padilla es bastante similar: “Nuestra Patria es México, porque todos hemos nacido en el territorio mexicano, hablamos la misma lengua y tenemos las mismas costumbres, recuerdos e ideales”³⁵¹. Desde el punto de vista imperante entre los educadores de aquel tiempo la cultura nacional debía ser homogénea para todos los habitantes del territorio mexicano, la enseñanza de lo local serviría más que nada, como se veía en la opinión de Rébsamen más arriba, para añadir colorido.

Para conseguir fundamentar esta unidad en una patria la historia nacional elaborada por los liberales, que ya se trató más arriba, resultaba un importante punto de apoyo, como se deja ver en la obra de Celso Pineda *El niño ciudadano*. Dice este autor, por ejemplo, refiriéndose al episodio en el cual los aztecas derrotan al rey de Azcapotzalco e inician su expansión en el valle de México: “Aquí debe verse

³⁴⁶ Gregorio Torres Quintero, “Dios y la enseñanza laica”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 14, 15 de enero de 1902, pp. 210-211.

³⁴⁷ Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 60.

³⁴⁸ Oficial, *op. cit.*, p. 194.

³⁴⁹ Dolores Correa Zapata, *op. cit.*, p. 125.

³⁵⁰ *Ibid.*, p. 128.

³⁵¹ Amando Padilla, “Instrucción cívica. IV año. Tema: idea de patria”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo VIII, núm. 1, 1 de julio de 1908, p. 10. *Cursivas en el original.*

el germen de nuestra nacionalidad.”³⁵², sin que se debatiera ya si había comenzado ahí o con la conquista, como en tiempos de la lucha simbólica contra los conservadores. Y siguiendo en esa tónica, el periodo colonial es principalmente, como ya se había hecho costumbre, una especie de preludio de la independencia³⁵³. El estudiante debe aprender que la nueva religión y lengua contribuyeron mucho a la unificación nacional³⁵⁴, pero al mismo tiempo debe recordar que su patria prehispánica seguía ahí, en estado latente, esperando el día en que la pudieran recuperar de manos de sus usurpadores:

Perdida, pues, una civilización, fue sustituida por la otra; pero puede decirse que bajo su amparo siguió germinando la nacionalidad concebida en el seno del Anáhuac, puesto que perduró a través de los siglos el amor a la patria perdida y el odio al *extranjero*, como se llamó siempre a los españoles, exaltándose cada día más el deseo del gobierno propio³⁵⁵.

Después de que al estudiante se le señala que su nación finalmente logró recobrar la soberanía usurpada por siglos, debe aprender sobre la lucha que entre liberales y conservadores³⁵⁶, que termina con la promulgación de la Constitución de 1857, que contiene los principios a los cuales los niños mexicanos deben rendir culto. Dice el autor:

Los niños y todo mexicano debiéramos consagrarle toda nuestra gratitud y todo nuestro culto, porque bajo el amparo de las leyes contenidas en esa *Carta Magna* es como ha sido posible el engrandecimiento en que entró nuestra patria³⁵⁷.

A esta patria, emancipada del dominio español y de la amenaza conservadora, es a la que tenía el alumno el deber incondicional de defender. Por eso Melchor Ocampo se convierte en un ejemplo preferido de patriotismo en las revistas pedagógicas. Todo esto debido a la anécdota de que estando en Francia escuchó a alguien hablar mal de su país y se sintió tan agraviado que decidió retarlo a un duelo. Rodolfo Menéndez usa dicho episodio para ilustrar que:

En cualquier situación en que se encuentre el hombre; en cualquier lugar en que se halle, pertenece a su Patria, tiene que guardar la honra de ésta y está obligado a defenderla con la espada, con la pluma, con la palabra, por medio de la protesta digna, y mejor aún [ya que se buscaba inculcar un sentimiento de honor acorde con el progreso, basado en el trabajo

³⁵² Celso Pineda, *El niño ciudadano*, p. 23.

³⁵³ Véase *supra*.

³⁵⁴ Celso Pineda, *El niño ciudadano*, p. 28.

³⁵⁵ *Ibid.*, p. 29.

³⁵⁶ *Ibid.*, pp. 41-43.

³⁵⁷ *Ibid.*, p. 47.

productivo y no en el honor guerrero], con su buen comportamiento y su vida ejemplar³⁵⁸.

Sin embargo, el patriotismo generalmente no era exaltado al extremo de generar odio hacia los extranjeros. Por lo general, se buscaba despertarlo sin menoscabo de la amistad con otros pueblos.

Decía un autor que:

Entre la eterna censura y el elogio incondicional hay un saludable término medio y es considerar que a la patria, se la ama no por bella ni por rica, ni por grande ni por dichosa: se la ama porque es nuestra madre, y a la madre no se le pregunta su edad ni su grado de belleza ni su situación pecuniaria; se la adora porque es la madre. Y la patria es la gran madre, la madre gloriosa y alta, la madre buena y santa³⁵⁹.

Una vez establecido el marco histórico de la identidad mexicana que, como es de esperarse, coincide fundamentalmente con el de los libros de texto de historia nacional, se puede pasar a las reglas de conducta que se esperaba inculcar a los estudiantes como modelos a seguir. Dolores Correa Zapata, autora de uno de los libros de texto de moral e instrucción cívica más usados, junto con el de Pineda, en aquella época según Bazant³⁶⁰, señala que las virtudes del ciudadano comienzan por comprender que la grandeza de su nación depende del desarrollo de su industria³⁶¹.

El gobierno sería, según Correa, a la patria lo que los padres a las familias, por lo que “Las autoridades que velan por el bien de un pueblo deben ser consideradas como los padres de la patria”³⁶². Y además, México estaría organizado como una república democrática “...donde no hay distinción de clases, pueden subir al poder todos los ciudadanos que sobresalen por su talento, por su instrucción y por sus virtudes”³⁶³. Pineda también señala la forma de gobierno en México como representativa, democrática y federal, atribuyendo el progreso a la reforma liberal y a la “mano de hierro” de Díaz³⁶⁴, pasando por alto cualquier posible contradicción entre ambos términos. México, de acuerdo con Correa, es un Estado soberano e independiente que se rige por una constitución emanada de la voluntad popular³⁶⁵. Esta constitución obedece a “...los más elevados principios liberales, que luchan por conquistar todos

³⁵⁸ Rodolfo Menéndez, “Patriotismo. Rasgo de D. Melchor Ocampo”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo VII, núm. 9, 1 de noviembre de 1907, pp. 136-137.

³⁵⁹ V. Salado Álvarez, “La enseñanza del patriotismo en la escuela” en *La Enseñanza Primaria*, tomo V, núm. 11, 8 de diciembre de 1905, p. 199.

³⁶⁰ Mílada Bazant, *op. cit.*, pp. 62, 109, 141-142.

³⁶¹ Dolores Correa Zapata, *op. cit.*, p. 129.

³⁶² *Ibid.*, p. 130.

³⁶³ *Ibid.*, p. 131.

³⁶⁴ Celso Pineda, *El niño ciudadano*, p. 164.

³⁶⁵ Dolores Correa Zapata, *op. cit.*, p.155-156.

los pueblos de la Tierra y que México ha sido uno de los primeros en alcanzar”³⁶⁶.

Entre los deberes principales de los mexicanos se tienen en palabras de la misma educadora: “...defender la Independencia, el Territorio, el honor y los derechos e intereses de la Patria, contribuir para los gastos públicos, votar en las elecciones, y desempeñar los cargos de elección popular”³⁶⁷. Por otro lado, afirma que sus derechos incluyen: “...votar y ser votados para todos los cargos de elección popular de la Federación; asociarse para tratar los asuntos políticos, o pedir sobre ellos a las autoridades y tomar las armas en defensa de la República”³⁶⁸. Las revistas pedagógicas del periodo dan un punto de vista semejante en el sentido de que prescriben la participación activa de la ciudadanía como requisito necesario para el progreso. G. Valenzuela, por ejemplo, insiste en que el hombre de su época no puede ser pasivo ante el progreso, y en que “Los pueblos más civilizados y activos, serán los pueblos más libres; y los pueblos más libres, son los que mejor pueden trabajar en su cultura moral e intelectual, así como en el desarrollo de la pública riqueza”³⁶⁹.

2.6. La educación rural e indígena

Aunque rural e indígena no son sinónimos, gran parte de la población indígena del Porfiriato vivía en el campo, por lo cual las autoridades educativas tendían a confundir ambos términos en uno solo. Integrar a la población indígena del país en el proyecto de nación mexicana fue una preocupación persistente de los pedagogos de aquel periodo, pero las tentativas al respecto siempre tuvieron escaso éxito, al concentrarse la mayor parte de la oferta educativa en las ciudades, en donde de por sí era bajo el porcentaje de niños que asistían a la escuela³⁷⁰. Pero esto, a decir de Bazant, traía dudas entre algunos ideólogos del Porfiriato, que sabían que era muy difícil imaginar a los indios yendo a la escuela en la dura situación laboral y económica en que se encontraban³⁷¹.

En el caso del campo se añadía frecuentemente el problema de que los niños debían ayudar a sus

³⁶⁶ *Ibid.*, p.156.

³⁶⁷ *Ibid.*, p. 173.

³⁶⁸ *Loc. cit.*.

³⁶⁹ G. Valenzuela, “La instrucción cívica en las escuelas primarias”, en *México Intelectual*, tomo I, núm. 3, 15 de marzo de 1889, Jalapa, pp. 138.

³⁷⁰ Según Meneses, para 1900 habría una población infantil de 2,500,000, de los cuales sólo un 30% estaba inscrito en la escuela. [Ernesto Meneses, *op. cit.*, p. 703].

³⁷¹ Mílada Bazant, *op. cit.* p. 81.

familias en labores agrícolas³⁷². Además, como se puede apreciar en los educadores más influyentes como Torres Quintero o Sierra, estaban en contra de enseñar las lenguas indígenas, las cuales consideraban destinadas a desaparecer³⁷³. Por lo tanto, siendo el español la lengua nacional debía enseñarse a los indígenas exclusivamente en ella, acelerando así el proceso de integración a la civilización occidental, que desde la *doxa* de la élite educativa era la única alternativa viable. La escasez de recursos provocaba que la mayor parte de las escuelas rurales de los estados fueran de tercera clase o rudimentarias, como indica la información de Bazant³⁷⁴. Al dedicarse tan escasos recursos a la educación de los indígenas, se les privaba de la oportunidad de adueñarse del capital cultural y simbólico necesario para integrarse a la nación como ciudadanos productores de progreso.

El largo descuido de la educación en el campo ya no pudo ser resuelto por el régimen porfirista. La *Ley instrucción rudimentaria* fue aprobada, como indica la investigación de Arnaut, cuando ya estaban a punto de tomar el poder los revolucionarios³⁷⁵ y puesta en práctica por breve tiempo por éstos.

De cualquier modo, los indígenas fueron un tema de frecuente debate en las revistas pedagógicas de la época. Los ensayos versaban normalmente sobre la capacidad que tenían los indios de ser educados o civilizados, siempre en el mismo tono colonialista interno, usando el concepto de González Casanova,³⁷⁶ siendo también normalmente la respuesta afirmativa, siempre que contaran con la guía del sistema educativo nacional.

Por ejemplo, Celso Pineda, argumenta que el indio es civilizable, pero que está atrasado en su evolución, de lo cual sólo lo salvaría la educación³⁷⁷. A lo que otro educador añade: "...sus individuos no carecen de inteligencia, aunque ya no se encuentran entre ellos ejemplares de cerebros tan bien

³⁷² Un ejemplo de esto en el estado de Morelos se puede encontrar en Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 37. También véase Ernesto Meneses, *op. cit.*, p. 621.

³⁷³ Las siguientes afirmaciones de Sierra son un ejemplo muy claro al respecto: "...precisamente uno de los grandes objetos de la instrucción obligatoria, uno de los fines a que debe tender para lo porvenir, es ir destruyendo, borrando, toda esa multitud de idiomas o dialectos, y estableciendo en lugar suyo una sola lengua, la lengua nacional." [Justo Sierra, *Obras completas VIII*, p. 190] "... porque sabemos que cuando se trata de hermanos, de ciudadanos, en un mismo pueblo, es un obstáculo a la unión, a la solidaridad, a la unificación, no poderse comprender perfectamente, no hablar el mismo idioma" [*loc. cit.*].

³⁷⁴ Mílada Bazant, *op. cit.*, pp. 45-46.

³⁷⁵ Alberto Arnaut, *op. cit.*, p. 91.

³⁷⁶ Véase *supra*.

³⁷⁷ Celso Pineda, "¿Es el indio civilizable?", en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 11, 1 de diciembre de 1901, pp. 172-173.

organizados como los que existían cuando los aztecas fueron los soberanos del Anáhuac³⁷⁸. Por otra parte, Torres Quintero advertía que “El alma mexicana no vibrará en toda su virilidad, sino el día en que la educación del pueblo se imparta con igual intensidad en los centros populosos y en las aldeas humildes³⁷⁹. De modo que según la *doxa* de los pedagogos el indio debía ser rescatado de su estado de abyección y ser guiado por medio de la escuela por el camino de la civilización del que en algún momento había perdido, ya que no se lo consideraba comparable con sus generalmente admirados antepasados prehispánicos y por lo tanto tampoco se le consideraba capaz de lograrlo por sí solo. Sin esta integración no sería posible consolidar el proyecto de nación mexicana³⁸⁰, idea que también guiaría más adelante el proceso de masificación de la educación pública (que se tratará más abajo) con diversos grados de violencia simbólica.

2.7. Creación de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes

Un último paso del proceso de institucionalización del incipiente sistema de educación pública nacional se da cuando a principios del siglo XX, como registra Meneses, se separa la Subsecretaría de Instrucción de la de Justicia, quedando como secretario de la nueva dependencia Justo Sierra³⁸¹. Con esto consigue el conocido historiador y educador una posición privilegiada para echar a estructurar la identidad nacional a partir del sistema de educación pública, siguiendo los principios establecidos en los Congresos de Instrucción, aunque su jurisdicción se restringiera en este caso al Distrito Federal y Territorios Federales. Sus atribuciones no se restringían a la mera instrucción pública sino que incluían según Meneses:

...promover la instrucción primaria, normal, preparatoria y profesional en el D.F. y Territorios Federales; escuelas de bellas artes, música, declamación, artes y oficios, agricultura, comercio y administración y demás establecimientos; academias y sociedades científicas; instituto patológico nacional y los demás nacionales de carácter docente; la propiedad literaria, dramática y artística; bibliotecas, museos y antigüedades nacionales; museos arqueológicos e históricos; administración de teatros dependientes del gobierno federal y fomento de espectáculos cultos, fomento de artes y ciencias; exposiciones de obras de arte;

³⁷⁸ José M. Bonilla, “La raza indígena”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 20, 15 de abril de 1902, México, p. 305.

³⁷⁹ Gregorio Torres Quintero, “Culpable abandono de las escuelas rurales”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 8, 15 de octubre de 1901, p. 128.

³⁸⁰ Hay que recordar que, como expresa Bazant: “Durante muchos años se pensó que la solución estaba en la inmigración, pero como no tuvo éxito pronto se hizo obvio que el desarrollo de México tendría que basarse en su propia población.” [Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 81]. Es decir, en la población indígena.

³⁸¹ Ernesto Meneses, *op. cit.*, pp. 545-546.

congresos científicos o artísticos³⁸².

Es decir, Sierra contaba con el poder necesario para influir en todo lo relacionado con el campo educativo mexicano, con la difusión cultural y el desarrollo científico, pilares del proyecto de creación de una identidad nacional y de integración al mundo del progreso. Pero entre todas éstas, la tarea a la que más se encomendaría la nueva Secretaría, agrega aquel investigador, sería la de educación básica, aún en detrimento de la superior y profesional, ya que empezando el siglo todavía existía un nivel de analfabetismo de 83%³⁸³.

Las acciones seguidas por Sierra, especialmente a partir de la *Ley de educación primaria* de 1908, muestran continuidad con los preceptos liberales establecidos desde los Congresos de Instrucción de 1889-1890, constitutivos del campo educativo moderno en México. La educación básica, como señala Meneses, debía ser laica, en el sentido de ser neutral en cuestiones religiosas³⁸⁴, gratuita y obligatoria³⁸⁵. Los planes de estudio de las primarias, según arroja también aquella investigación, también siguieron básicamente la misma tendencia que se venía dando desde dichos congresos: el objetivo era educar al alumno de manera integral, queriendo decir esto, desarrollando sus facultades intelectuales, físicas y morales al mismo tiempo³⁸⁶.

Todavía se hacía sentir la falta de maestros formados en las escuelas normales, a pesar de haber pasado aproximadamente desde las primeras normales modernas. De acuerdo con Meneses, en 1909, en el D. F. y territorios federales había un 63% de maestros sin título³⁸⁷. Así que fue necesario, como señala dicho autor, no sólo formar más maestros para una población potencial de estudiantes en continuo crecimiento, sino también dar academias y conferencias para remediar las deficiencias de los maestros que ya enseñaban³⁸⁸.

³⁸² *Ibid.*, p. 546.

³⁸³ *Ibid.* p. 546-547.

³⁸⁴ *Ibid.*, pp. 550-551.

³⁸⁵ *Ibid.*, p. 551.

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 552.

³⁸⁷ *Ibid.*, p. 560.

³⁸⁸ *Ibid.*, pp. 560-561.

Sierra buscaba volver a reunir un Congreso de Instrucción para cumplir los siguientes objetivos apuntados por Meneses: “proponer los medios para obtener mejores resultados de las resoluciones de los congresos anteriores”³⁸⁹; decidir si debían dictarse “disposiciones especiales para la educación de los indígenas”³⁹⁰; y sobre “si convenía utilizar la escuela como medio de propaganda anti-alcohólica”³⁹¹. Pero, al final el Congreso Nacional de Educación Primaria terminó siendo, como apunta aquel investigador, una simple serie de informes sobre el estado de la educación primaria en los diferentes estados de la república³⁹². Arnaut también señala que Sierra no pudo lograr su objetivo de sentar las bases para la centralización educativa (indispensable para la anhelada homogeneización e integración nacional) ya que ni siquiera se incluyó en la agenda del congreso³⁹³. Como se verá más adelante, el proyecto centralizador sólo resurgió después de la estabilización del régimen revolucionario y luego de un fallido intento por municipalizar la educación.

Al final del Porfiriato, como afirma Zea, Sierra se muestra cada vez más escéptico y distanciado del positivismo³⁹⁴, con el que en anteriores etapas había tenido periodos de más o menos avenencia. Al mismo tiempo surgía una nueva generación, que reclamaba los puestos monopolizados, como señala González, por los “científicos” y los amigos de Díaz, ansiosos también de socavar las bases positivistas del antiguo régimen y crear las suyas propias³⁹⁵.

En conjunto, durante este periodo, se puede afirmar con Bazant que la educación como medio de conformación de una identidad nacional se desarrolló sobre todo en sus aspectos teóricos e ideológicos³⁹⁶, es decir, usando la clasificación de Bernstein, es un periodo de acción fundamentalmente productiva, aunque no tanto reproductiva. En el siguiente capítulo se analizará cómo se dieron los primeros pasos hacia la masificación de tales ideas, mediante la acción de diferentes

³⁸⁹ *Ibid.*, p. 582.

³⁹⁰ *Loc. cit.*.

³⁹¹ *Loc. cit.*.

³⁹² *Ibid.*, pp. 583.

³⁹³ Alberto Arnaut, *op. cit.*, pp. 82-84.

³⁹⁴ Leopoldo Zea, *El positivismo en México*, pp. 435-437.

³⁹⁵ Luis González, *op. cit.*, pp. 689. Aunque, en general, no era tan grande la ruptura, como para que la nueva generación de eruditos, representada —sobre todo en el ámbito educativo— por el Ateneo de la Juventud, dejara de orientarse por el *telos* de progreso y civilización de sus predecesores, si bien sustituían el evolucionismo de aquellos por una renovada preferencia por las humanidades frente a las ciencias aplicadas [véase Leopoldo Zea, *El positivismo en México*, pp. 441-462].

³⁹⁶ Bazant señala que “...nadie podía negar que en 1905 el 85% de la población era analfabeta. El avance educativo había sido cuantioso pero estaba más bien relacionado con la parte teórica e ideológica.” [Mílada Bazant, *op. cit.*, p. 41].

agencias del Estado mexicano (de los reproductores en la clasificación de Bernstein). No obstante se puede observar desde ahora que el *habitus* moderno heredado de la Ilustración seguiría siendo la fuente de inspiración, conservando las características básicas de laicidad, obligatoriedad y gratuidad, mediante las cuales se pretendía llegar a la uniformidad, un papel central. Aunque en el caso de la laicidad hubiera transformaciones en el concepto, y un periodo de tensión que reviviría parte de la antigua rivalidad con el clero.

3. Primeros intentos de masificación del sistema educativo mexicano

El sistema educativo debió esperar hasta después de la Revolución mexicana para tomar su forma institucional definitiva y comenzar a extenderse a través de la república, simultáneamente con las nuevas instituciones del Estado corporativo posrevolucionario. Este proceso sirvió principalmente para confrontar los ideales de los pedagogos y las expectativas de los políticos con la situación social en la que vivían los receptores de la educación y para consolidar el poder del Estado federal en la regulación, vigilancia y planificación de la misma, principalmente a través de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Aquél debió, como se podrá ver a lo largo de este capítulo, movilizar gran cantidad de recursos científicos, sobre todo etnográficos, y propagandísticos (es decir una gran cantidad de capital económico, cultural y simbólico) para poder empezar a integrar a la población, especialmente a la mayoría rural e indígena, a su sistema educativo.

Al final del proceso se tendría un sistema sostenido, reglamentado y vigilado por el Estado mexicano que si bien seguía anhelando la formación de ciudadanos mexicanos que pudieran incorporarse al progreso, como lo habían hecho en su tiempo los liberales decimonónicos y los positivistas, ahora tomaba una plataforma ideológica más masiva, o populista siguiendo la definición de Córdova³⁹⁷, que consagraba a veces los intereses de la colectividad aún por encima de los del individuo —polo opuesto del individualismo imperante durante el Porfiriato— y que serían coordinados de acuerdo a una estructura de Estado corporativo, que marcaría la pauta de su desarrollo durante las siguientes décadas³⁹⁸, y que puede servir para comprender su funcionamiento en términos generales hasta la llegada de las reformas neoliberales de los noventa, que serán objeto de estudio del siguiente capítulo.

Por otra parte, en el aspecto identitario, se consolidó en esta época la idea, ya madura desde el Porfiriato³⁹⁹ de que la identidad de la nación se basaba en el mestizaje, aunque, si recordamos el

³⁹⁷ Arnaldo Córdova, *La ideología de la Revolución mexicana*, México, Era, 1973, pp. 87-141.

³⁹⁸ Probablemente la declaración de principios del PNR sobre educación, de 1929, pueda servir para ilustrar este punto. El partido establece como una de sus finalidades fundamentales “Fundar y desarrollar en las conciencias el concepto de la preeminencia de los intereses de la colectividad sobre los intereses privados o individuales, menospreciando toda situación de privilegio y creando la necesidad espiritual de una mayor equidad en la distribución de la riqueza, fomentando, al mismo tiempo, el sentimiento de cooperación y de la solidaridad.” [Guadalupe Monroy Huitrón, *Política educativa de la revolución (1910-1940)*, México, SEP, 1985, pp. 83-84]. Asimismo, la educación debía extenderse prioritariamente a “las grandes masas proletarias del campo y de las ciudades”, que antes de la revolución habían sido abandonadas a su suerte [*ibid.*, p. 84].

³⁹⁹ El caso de Sierra es ilustrativo. Hale señala al respecto que: “Aunque ocasionalmente abogaba por la inmigración junto

capítulo anterior, éste tomaba mayormente las aspiraciones de modernización del pensamiento europeo y restringía las representaciones colectivas indígenas a la elaboración y difusión del pasado de la nación y de una buena parte de sus episodios heroicos, todos ellos en un pasado lejano, al que no correspondían los indígenas contemporáneos⁴⁰⁰. Estas representaciones habían sido ya suficientemente elaboradas, como se vio atrás, a lo largo del siglo XIX. De este modo, el mestizo quedaba consolidado por las siguientes décadas como la síntesis de lo que se consideraría típicamente mexicano por el Estado y sus instituciones educativas, hasta que en los noventa se puede observar un nuevo cambio de paradigma, esta vez hacia la definición de México como nación multicultural, aunque aún fundada en el mestizaje⁴⁰¹.

Por último, antes de desarrollar el tema de este capítulo, hay que mencionar, que la información aquí utilizada proviene principalmente de las obras de Meneses, Arnaut, Loyo, Jiménez, Mejía Zúñiga, Castillo, Fell, Civera y Augusto Santiago Sierra⁴⁰², junto con aquella que se extrajo de diversas revistas, especialmente *El maestro*, *Ethnos* y *Educación: revista mensual.*, así como otras fuentes que están citadas en los lugares correspondientes y en la bibliografía.

3.1. Ocaso del régimen porfiriano y desestabilización de sus instituciones educativas

Al final del Porfiriato toda una serie de problemas latentes, que se habían mantenido durante las últimas décadas bajo control, gracias al sistema de represión y conciliación utilizado por el régimen, estallaron en una combinación que obligó al dictador a presentar su renuncia y embarcarse a Francia. Entre éstos, los que más saltan a la vista son, según las investigaciones de Katz, Guerra y González: el

con la educación como remedio social, su ideal no era el blanqueamiento racial. Para él, la identidad nacional residía en el mestizo.” [Charles A. Hale, *Political and Social Ideas, 1870-1930*, s/lugar, Chapter prepared for the Cambridge History of Latin America, v.3, pt.1, 1981, p. 50]. Traducción mía.

⁴⁰⁰ Véase *supra*.

⁴⁰¹ Véase *infra*.

⁴⁰² Alberto Arnaut, *op. cit.*, pp. 95-172; Isidro Castillo, *México y su revolución educativa*, México, Academia Mexicana de la Educación/Pax/Carlos Cesarman, 1968, pp. 100-156, 183-331; Alicia Civera Cerecedo, *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense, 2008, pp. 33-86, 107-120, 171-186, 251-266; Claude Fell, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925)*, México, UNAM, 1989, pp. 105-269, 393-511; Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, México, SEP/El Caballito, 1986, pp. 99-157; Engracia Loyo, *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, México, SEP/Caballito, 1985, pp. 19-42, 69-85, 121-135; Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999, 369 pp.; Raúl Mejía, *Moisés Sáenz. Educador de México*, México, Federación Editorial Mexicana, 1976, pp. 59-105; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos, 1985, pp. 1-442, 729-733; Augusto Santiago Sierra, *Las misiones culturales (1923-1973)*, México, SEP, 1973, pp. 9-50.

problema de la sucesión presidencial, ya que jamás se resolvió la manera en que se transmitiría el poder a algún hipotético sucesor de Díaz⁴⁰³; el surgimiento de una clase media que se veía obstaculizada en sus aspiraciones de ascenso por el grupo de los “científicos”, que monopolizaba el poder y privilegios⁴⁰⁴; el problema de los latifundios y el despojo de los pueblos de sus tierras⁴⁰⁵; el enojo del gobierno americano con la política internacional del de Díaz, que empezaba a dar más facilidades al capital europeo de las que los empresarios monopolistas estadounidenses estaban dispuestos a tolerar⁴⁰⁶; y la introducción de los ideales anarquistas, principalmente a través del Partido Liberal Mexicano y los hermanos Flores Magón⁴⁰⁷.

En este contexto se dan los siguientes acontecimientos que es necesario observar para comprender mejor los cambios que sufrió el sistema educativo, así como las características que permanecieron marcándolo incluso con la consumación de la Revolución. Se trata de la instrucción rudimentaria⁴⁰⁸, y los Congresos Nacionales de Educación Primaria⁴⁰⁹, como el último esfuerzo heredado del Porfiriato de extender la influencia del gobierno federal en materia educativa y cierto estándar de uniformidad a todas las entidades de la república, esfuerzo que no sería retomado sino hasta 1921 con la fundación de la SEP. Tener en mente estas acciones, junto con las analizadas en el capítulo anterior ayudará a comprender mejor qué hubo de original en el modelo masificado por la Revolución y qué se heredó del Porfiriato, o incluso del liberalismo decimonónico y su *habitus* moderno, pudiendo así establecer hasta dónde llega la continuidad en el proceso de institucionalización de la educación pública.

⁴⁰³ François-Xavier Guerra, *Le Mexique. De l'Ancien Régime à la Révolution. Tome II*, Paris, L'Harmattan/Sorbonne, 1985, pp. 71-107.

⁴⁰⁴ Luis González, *op. cit.*, p. 689; Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular*, p. 17.

⁴⁰⁵ Friedrich Katz, *De Díaz a Madero*, México, Era, 2004, pp. 11-14.

⁴⁰⁶ Luis González, *op. cit.*, p. 689; Friedrich Katz, *op. cit.*, p. 44-54.

⁴⁰⁷ François-Xavier Guerra, *Le Mexique. De l'Ancien Régime à la Révolution. Tome II*, pp. 8-55. Se podría mencionar la participación de los maestros dentro de la Revolución, pero como indica Arnaut, ésta no es completamente clara y unívoca: “La participación de los maestros fue también muy diversa: al igual que el resto de los empleados públicos, la mayoría de los maestros no intervino en la política y continuó desempeñando sus funciones sin importar el gobierno para el que trabajaran; no obstante, algunos fueron víctimas de la política y padecieron desde el retraso temporal o indefinido de sus sueldos hasta el cese por haber colaborado con el enemigo; otros, quizá los menos, participaron al lado de alguna de las facciones o grupos revolucionarios como ideólogos, escribanos, secretarios y consejeros de los jefes, organizadores y dirigentes de campesinos y obreros. Algunos de ellos llegaron a ser jefes políticos y militares.” [Alberto Arnaut, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México: 1887-1994*, México, CIDE, 1996, p. 35].

⁴⁰⁸ Sobre las dificultades que pasó esta forma de instrucción y su fracaso final véanse: Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, pp. 113-124; Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular*, pp. 27-30.

⁴⁰⁹ Sobre los congresos véase Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, pp. 97-113.

3.1.1. La instrucción rudimentaria

La instrucción rudimentaria fue un proyecto presentado en las postrimerías del Porfiriato, que influiría parcialmente en la institucionalización de la educación rural e indígena de los regímenes posrevolucionarios. Para llevar a cabo aquel propósito se promulgó, según diversos especialistas, la *Ley de Instrucción Rudimentaria*⁴¹⁰ y se estableció en 1911, como indica Arnaut, la Sección de Instrucción Rudimentaria de la SIPBA⁴¹¹. Esta dependencia se encargaría, como observa dicho historiador, de enviar instaladores a las regiones más aisladas de la república⁴¹². Básicamente estas escuelas se limitarían a impartir conocimientos rudimentarios (de ahí su nombre) de español y aritmética, en un ciclo de dos años⁴¹³. Todo esto con la convicción, heredada del Porfiriato, de que deberían servir para crear, como señala Loyo, una “comunidad del lenguaje”⁴¹⁴ entre los indígenas en torno al español. Podría considerarse como un remedio tardío⁴¹⁵, como Meneses, e incompleto, como hace notar Loyo⁴¹⁶ para lidiar con la falta de cobertura educativa en las zonas rurales, pero también como un primer intento por llevar a la práctica sistemáticamente el ideal de integrar como ciudadanos de una sola nación a la mayor parte de sus habitantes, quienes hasta ese entonces habían sido marginados del sistema educativo mexicano, dotándolos del mínimo de capital cultural y simbólico indispensable para esa meta. Como dice aquella historiadora: “Fueron un vehículo, modesto, pero casi único de unificación y modernización.”⁴¹⁷.

El proyecto de instrucción rudimentaria mostraba ya desde esta estructura curricular serias carencias para conseguir el propósito que sus propios creadores se habían fijado. Aprender español y aritmética por sí mismo resultaba poco atractivo para los habitantes de las comunidades indígenas, ya que no podían encontrarle ninguna utilidad en sus vidas cotidianas, y por lo tanto no resultaba capitalizable. Como Loyo afirma: “Para los niños campesinos la escuela era una institución ajena a sus

⁴¹⁰ *Ibid.*, pp. 113-114; Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular*, pp. 19-20; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, pp. 89-91.

⁴¹¹ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, p. 114.

⁴¹² *Loc. cit.*

⁴¹³ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 20; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 90.

⁴¹⁴ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, 1999, p. 19.

⁴¹⁵ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*, p. 634.

⁴¹⁶ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 20.

⁴¹⁷ *Ibid.*, p. 30.

necesidades”⁴¹⁸. Era mucho más urgente para la supervivencia de estas comunidades, como se vio arriba, resolver el problema agrario, sin cuya solución era inútil el escaso capital cultural ofrecido por las rudimentarias. Precisamente más abajo se podrá observar que educadores posrevolucionarios como Moisés Sáenz se dieron cuenta de este problema y trataron de dirigir la educación de manera acorde⁴¹⁹.

En vista de ello no sorprende que los resultados en la práctica fueran muy magros durante los gobiernos de Madero y Huerta. El primero, según informa Arnaut, esperaba llegar en 1912 a 500 escuelas rudimentarias, mientras que en realidad sólo se llegó a construir 50 a fines de ese año⁴²⁰. Agrega el historiador que muchas familias se negaban a enviar a sus hijos y muchos hacendados a sus peones a dichas escuelas⁴²¹, dejándose ver las dificultades que se presentarían para transformar el sistema productivo y político nacional a partir de la educación.

De acuerdo con Arnaut, durante el gobierno de Huerta se planeó “hacer obligatoria la asistencia a estas escuelas en aquellos lugares donde no hubiera establecimientos de educación primaria o en los que las leyes locales no la consideraran obligatoria.”⁴²². Al mismo tiempo buscaba orientarla en sentido “preferentemente práctico”⁴²³ para traer “la elevación intelectual de las masas”⁴²⁴. Y, como agrega Loyo, se pensaba extender el programa y las materias⁴²⁵. Pero, según algunos especialistas, las rudimentarias sucumben ante el miedo del ejecutivo de que Vera Estañol, encargado de la SIPBA, acumulara suficiente poder para llegar a la presidencia⁴²⁶. Finalmente, como diversas fuentes indican, Carranza deroga la *Ley de Instrucción Rudimentaria*⁴²⁷, y la SIPBA es eliminada⁴²⁸ preparándose para asignar a los municipios la responsabilidad sobre la educación pública, desmantelando así lo que

⁴¹⁸ *Ibid.*, p. 29.

⁴¹⁹ Véase *infra*. Por otra parte, como registran Arnaut, Loyo y Meneses, la instrucción rudimentaria fue objeto de todo un estudio crítico por Alberto Pani, que argumentaba tanto carencias presupuestales como curriculares en el programa, sugiriendo diversas modificaciones. [Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, pp. 116-118; Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, pp. 23-25; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, pp. 91-92; Alberto Pani, *Una encuesta sobre educación popular*, México, Senado de la República, 2005].

⁴²⁰ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, p. 115.

⁴²¹ *Ibid.*, p. 119.

⁴²² *Ibid.*, p. 120.

⁴²³ *Loc. cit.*.

⁴²⁴ *Loc. cit.*.

⁴²⁵ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 26.

⁴²⁶ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, p. 121. Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 120.

⁴²⁷ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, p. 123.

⁴²⁸ *Ibid.*, pp. 135-138; Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, pp. 44-48; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México*, p. 186.

quedaba de la organización educativa porfiriana e iniciando un paréntesis en el proyecto de centralización, marcado por una gran inestabilidad institucional, en gran parte análoga a la inestabilidad desatada por la lucha entre facciones revolucionarias y la pobreza de los municipios.

3.1.2. Congresos nacionales y estatales

Como se veía más atrás, la educación en su proceso de institucionalización a nivel nacional venía pasando durante el Porfiriato por un proceso de centralización y uniformación, aunque incipiente, diseñado en parte para dar una mayor homogeneidad a la formación identitaria de los futuros ciudadanos mexicanos. Siguiendo esta tendencia Justo Sierra, al final de su gestión como secretario, puso en marcha el proyecto de la reunión periódica de Congresos Nacionales de Educación Primaria, que como muestran las investigaciones de Arnaut y Meneses, terminarían sirviendo como foro de debate sobre la conveniencia de federalizar la educación⁴²⁹, además de diversos aspectos de la obligatoriedad⁴³⁰, y la uniformidad⁴³¹ de la enseñanza.

De acuerdo con Arnaut, se rechazó la centralización de la educación⁴³². Se pensaba que en un sistema descentralizado se respetaba “...la independencia de criterio y la libertad de acción individual”⁴³³; se tendría una mejor vigilancia⁴³⁴, y se evitarían costos administrativos⁴³⁵. Como menciona Meneses, se recomendó “...la centralización de la educación en cada estado.”⁴³⁶. La excepción, explica Arnaut, eran las escuelas rudimentarias, que abriría la federación preferentemente en lugares remotos donde la gente no conociera el idioma español⁴³⁷, de modo semejante a las escuelas rurales que más tarde abriría la SEP⁴³⁸.

Por lo demás, los datos de Meneses indican que las metas educativas seguían siendo en general las

⁴²⁹ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, p. 98-104.

⁴³⁰ *Ibid.*, pp. 98, 108; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, pp. 96-97.

⁴³¹ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, p. 108, 110; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 108, 112

⁴³² Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, p. 103.

⁴³³ *Ibid.*, p. 101.

⁴³⁴ *Loc. cit.*

⁴³⁵ *Ibid.*, pp. 101-102.

⁴³⁶ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 96.

⁴³⁷ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, p. 104.

⁴³⁸ Véase *infra*.

mismas: llevar la escuela laica, gratuita y obligatoria a todos los rincones del país⁴³⁹ y mejorar los salarios de los maestros⁴⁴⁰. También se plantearon, de acuerdo con aquel especialista, diversos medios para cumplir con el precepto de obligatoriedad, entre los que se encuentran: la inspección escolar, hacer el horario de trabajo de los niños compatible con el de la escuela, suministrar alimentos, emplear maestros ambulantes, etc.⁴⁴¹

Los programas de las escuelas primarias solamente deberían ser uniformes, de acuerdo con Arnaut, en cuanto a su estructura general⁴⁴² y en su tendencia, según aquél y Meneses: formar “los rasgos característicos del alma nacional”⁴⁴³. El plan de estudios seguía la misma tendencia establecida desde el Porfiriato⁴⁴⁴. En lo que se refiere a la creación de sentimientos nacionalistas, Meneses señala que los congresistas resolvieron que la moral quedara hermanada con la historia nacional⁴⁴⁵, y que se llamara la atención de los alumnos sobre los “...hechos y personajes más notables de nuestra historia.”⁴⁴⁶, acompañando esto con la enseñanza del himno nacional⁴⁴⁷, manteniéndose vigentes los preceptos de los Congresos de Instrucción de 1889-1890 que ya fueron observados más arriba y que vienen del mismo *habitus* moderno introducido por el proyecto de nación liberal del Porfiriato, y que seguirían teniendo fuerza estructuradora en los años veinte, cuando se terminara de institucionalizar la educación pública en México.

De acuerdo con Arnaut y Meneses, siguiendo los lineamientos carrancistas de descentralización y municipalización de la educación, estos Congresos Nacionales se cancelan y se sustituyen por Congresos Pedagógicos Estatales⁴⁴⁸. Entre éstos destaca el celebrado en Jalapa, en el cual se introduce, según afirma Meneses, la educación secundaria⁴⁴⁹. También debe mencionarse el caso de Yucatán, destacado por Meneses y Loyo, donde Salvador Alvarado, antiguo general carrancista y miembro del

⁴³⁹ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 95-96.

⁴⁴⁰ *Ibid.*, p. 96.

⁴⁴¹ *Ibid.*, p. 97.

⁴⁴² Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, p. 108; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 112.

⁴⁴³ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, p. 108; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 112.

⁴⁴⁴ El lector interesado puede consultar las materias a cursar en *ibid.*, pp. 111-112.

⁴⁴⁵ *Ibid.*, p. 137.

⁴⁴⁶ *Ibid.*, p. 138.

⁴⁴⁷ *Ibid.*, p. 139.

⁴⁴⁸ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México.*, p. 112-113; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, pp. 150-168.

⁴⁴⁹ *Ibid.*, p. 154.

Partido Liberal introducía la escuela racionalista, basada en los principios de Ferrer Guardia, la cual también era fuertemente impulsada en aquel estado y a nivel nacional por José de la Luz Mena⁴⁵⁰. La educación, de acuerdo a ese sistema debía, como apunta Meneses: “Ser no sólo neutra o laica sino esencialmente antirreligiosa. Únicamente esta escuela podría liberar a la humanidad del yugo de los prejuicios religiosos”⁴⁵¹. Agrega aquél que se orientaría en torno a la libertad del alumno⁴⁵². Esta orientación radical, como indica Loyo, aunque no llegó a contar con la aprobación de las autoridades educativas federales⁴⁵³, sí llegó a adquirir cierta popularidad entre algunos círculos magisteriales⁴⁵⁴.

Pero había un punto adicional en que los sectores más radicales lograrían imprimir su sello: se trata del artículo 3° de la nueva constitución promulgada en 1917 por los revolucionarios vencedores, que daría el marco normativo según el cual se orientaría la educación pública en México, consolidando el poder del Estado corporativo posrevolucionario y procurando menguar la influencia de la Iglesia católica en ese campo.

3.2. La Constitución de 1917 y la educación

Diversos artículos de la Constitución de 1917 sirvieron para dejar sentadas las bases del proyecto de nación posterior a la Revolución. Entre los más importantes se encuentran el 27, que regula la propiedad de tierras de la nación⁴⁵⁵ y el 123, en el que se consignan los derechos de los trabajadores⁴⁵⁶, frecuentemente pasados por alto durante el Porfiriato. En el caso de la educación, después de un largo proceso de discusiones entre carrancistas y radicales, esto se consignó en el artículo 3°. Se hizo presente, de acuerdo con Meneses, la influencia del programa del Partido Liberal Mexicano, que proponía que se clausuraran las escuelas pertenecientes al clero y que en todas las escuelas, incluyendo las particulares, se diera educación laica⁴⁵⁷.

⁴⁵⁰ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, pp. 76-84; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, pp. 157-160.

⁴⁵¹ *Ibid.*, p. 159.

⁴⁵² *Ibid.*, 161.

⁴⁵³ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, p. 82.

⁴⁵⁴ *Ibid.*, p. 83.

⁴⁵⁵ Arnaldo Córdova, *La ideología de la revolución mexicana*, pp. 486-490.

⁴⁵⁶ *Ibid.*, pp. 491-494.

⁴⁵⁷ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 172. También conviene revisar el programa del PLM [véase Ricardo Flores Magón y Jesús Flores Magón, *Batalla a la dictadura*, México, Empresas Editoriales, 1948, pp. 123-162].

Según se observa en diversas investigaciones, esto trajo fricciones entre los carrancistas y los radicales, ya que los primeros pretendían conservar la enseñanza laica en el mismo sentido que había tenido dentro del campo educativo mexicano hasta entonces, es decir como neutralidad religiosa, y no pensaban imponerla a las escuelas particulares⁴⁵⁸. La propuesta de Carranza fracasó y no sólo se impuso la educación laica en las escuelas particulares, sino que se prohibió a los ministros de culto y, como apunta Meneses, a las corporaciones religiosas establecer o enseñar en las escuelas⁴⁵⁹. Todo esto porque según los radicales “La historia patria revelaba que los intereses de la Iglesia y los de la patria se oponían. Por tanto, era preciso fomentar un laicismo militante que desenmascarara el error y no se contentara con permanecer neutral”⁴⁶⁰. Como señala Meneses, a este tipo de educación se propuso llamarla racional en vez de laica, ya que estaría basada en principios científicos y no en leyendas⁴⁶¹. La escuela ahora dejaría de considerarse como lugar público de acción educativa neutral en cuestiones de fe y ahora debería manifestar explícita y abiertamente su orientación ideológica y política, e inculcar sus principios en los estudiantes. De esta forma se abrían las puertas para reactivar la confrontación con la Iglesia católica, que se había atenuado durante el Porfiriato, en la lucha por el campo educativo, aunque esto no sucediera inmediatamente.

Finalmente el texto aprobado fue el siguiente que, como afirma Loyo, a pesar de la tensión no sería causa de gran confrontación hasta el periodo de Calles⁴⁶²:

La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior, que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa ni ministro de algún culto podrá establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primarias sólo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria⁴⁶³.

De cualquier modo, como indica Córdova, el ala de liberales radicales que logró imponer su visión en la elaboración del artículo 3º siguió conformando una corriente más bien secundaria en el proceso de

⁴⁵⁸ Isidro Castillo, *México y su revolución educativa*, pp. 189-195; Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, pp. 108-112; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, pp. 173-180.

⁴⁵⁹ *Ibid.*, p. 174.

⁴⁶⁰ *Ibid.*, p. 175.

⁴⁶¹ *Ibid.*, p. 175-176.

⁴⁶² Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, pp. 245-247.

⁴⁶³ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, pp. 179-180. Todavía en 1918 intenta Carranza modificar el artículo 3º, en los siguientes términos: “Es libre el ejercicio de la enseñanza; pero ésta será laica en los establecimientos oficiales de educación, y laica y gratuita la primaria superior y elemental que se imparta en los mismos. Los planteles particulares de educación estarán sujetos a los programas e inspecciones oficiales.” [*ibid.*, p. 236].

estructuración del sistema educativo posrevolucionario⁴⁶⁴. Esto probablemente debido a que, como señala aquel investigador, su propuesta en materia educativa no iba mucho más allá de la defensa de la laicidad⁴⁶⁵, no entendida como neutralidad del Estado en materia de creencias religiosas, sino como combate abierto a las doctrinas clericales.

El grupo que se involucraría más plenamente con la estructuración del sistema educativo sería, a decir del politólogo, el de los intelectuales surgidos del Ateneo de la Juventud⁴⁶⁶, destacando entre estos José Vasconcelos⁴⁶⁷, creador de la SEP e ideólogo de sus primeras cruzadas educativas. Por otra parte también hay que notar que algunos de los pedagogos más influyentes del Porfiriato seguían haciendo sentir su influencia en el campo educativo a través de las revistas educativas de la época, y que su orientación no desentonaba con la de la nueva generación⁴⁶⁸.

3.3. Estabilización del sistema educativo

Hacia 1920 el nuevo régimen revolucionario empezaba a cobrar su forma definitiva. Ya contaban con una constitución propia y, como expone Córdova los primeros bloques de lo que sería un estable sistema corporativo dirigido por el Estado durante la mayor parte del siglo XX⁴⁶⁹. El sistema educativo no escapaba a estas circunstancias y para cuando Álvaro Obregón llegó a la presidencia de la república se retoma el esfuerzo, como asevera Arnaut, por dirigir la formación de ciudadanos mexicanos desde el centro⁴⁷⁰. Sin embargo, este nuevo esfuerzo tendría mayores consecuencias prácticas de las que se pudieron sacar durante el Porfiriato, porque ahora existían las condiciones de estabilidad política y

⁴⁶⁴ Arnaldo Córdova, "El populismo en la educación nacional", en *Ideología educativa de la Revolución mexicana*, Graciela Lechuga (comp.), México, UAM, 1984, p. 86.

⁴⁶⁵ *Loc. cit.*

⁴⁶⁶ *Ibid.*, pp. 86-97.

⁴⁶⁷ *Ibid.*, pp. 88-90.

⁴⁶⁸ Entre los ejemplos se pueden incluir Ezequiel Chávez, quien, como indica Hernández, fue colaborador tanto de Justo Sierra [Juan Hernández Luna, *Ezequiel A. Chávez. Impulsor de la educación mexicana*, México, UNAM, 1981, pp. 85-91] como de José Vasconcelos [*ibid.*, pp. 129-131]. Además Uruchurtu y Torres Quintero continuaban colaborando en las revistas pedagógicas posrevolucionarias [véanse: Gregorio Torres Quintero, "Importancia de la escuela rural. Injustificada significación dada a la palabra rural en nuestra terminología", *Educación: revista mensual*, vol. 1, núm. 3, noviembre de 1922, pp. 138-140; Alfredo E. Uruchurtu, "Metodología de la historia", *Educación: revista mensual*, vol. 1, núm. 2, octubre de 1922, pp. 91-93; Alfredo E. Uruchurtu, "Metodología de la historia" en *Educación: revista mensual*, vol. 1, núm. 4, diciembre de 1922, pp. 189-191; Alfredo E. Uruchurtu, "Metodología de la historia", en *Educación: revista mensual*, vol. 1, núm. 5 y 6, enero y febrero de 1923, pp. 559-562; Alfredo E. Uruchurtu, "Metodología de la historia", en *Educación: revista mensual*, vol. 2, núm. 2, junio de 1923, pp. 71-75; Alfredo E. Uruchurtu, "Metodología de la historia", en *Educación: revista mensual*, vol. 2, núm. 3, julio de 1923, pp. 178-184].

⁴⁶⁹ Arnaldo Córdova, *La ideología de la revolución mexicana*, pp. 262-268.

⁴⁷⁰ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, p. 148.

crecimiento económico incipiente⁴⁷¹. También ayudó al proceso de expansión de la injerencia de la federación en materia educativa el que los ayuntamientos, como afirman diferentes investigaciones, no pudieran asumir la responsabilidad financiera que requería la descentralización de la educación⁴⁷², provocando que muchos maestros no recibieran su sueldo, lo cual a su vez provocó el estallido de lo que Arnaut registra como la primera huelga magisterial de México⁴⁷³.

La economía nacional venía recuperándose de las pérdidas de la década de lucha y, por ende, se abría la posibilidad de ampliar el presupuesto educativo⁴⁷⁴. Por otra parte, los revolucionarios querían contar con las herramientas para llevar a todos los rincones del país sus principios modernizadores, lo cual hacía que el sistema educativo planteado desde los Congresos de Instrucción y sus principios tuvieran todavía gran vigencia. El *telos* de progreso y la aspiración a crear ciudadanos modernos y productivos, conscientes de sus derechos y obligaciones sobrevivió al Porfiriato, pero ahora dentro de un Estado corporativo que se encargaría de organizar, dirigir y mediar entre los distintos sectores de la sociedad.

Frente a esta situación el experimento municipalista quedó completamente descartado y se fraguó un nuevo sistema de educación pública que, a decir de Arnaut, difundiría “la educación y la cultura desde el centro”⁴⁷⁵. Como parte primordial de este nuevo esfuerzo se encontraba el proyecto de una Secretaría de Educación Pública (SEP) que, a diferencia de la SIPBA de Sierra, tuviera alcance en todo el territorio nacional —aunque, según Arnaut y Loyo, en principio sólo como auxiliar de los sistemas educativos estatales⁴⁷⁶—. Con esto se lograba institucionalizar a nivel nacional la educación pública por primera vez en la historia de México, bajo una administración, reglas y estructuras curriculares dirigidas cada vez más desde el centro de la república, facilitando la formación de ciudadanos mexicanos al gobierno federal conforme a los ideales ya estructurados por el *habitus* moderno que se trató arriba.

⁴⁷¹ Ambos aspectos son tratados con algún detalle en Lorenzo Meyer, “La institucionalización del nuevo régimen”, en *Historia General de México. Versión 2000*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 827-846.

⁴⁷² Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, pp. 144; Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, pp. 115-116; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, pp. 265-266.

⁴⁷³ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, pp. 144-145.

⁴⁷⁴ Véase *infra*.

⁴⁷⁵ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, p. 148.

⁴⁷⁶ *Ibid.*, pp. 152-153; Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, pp. 134-135.

3.3.1. La creación de la Secretaría de Educación Pública

3.3.1.1. Estructuración inicial

Vasconcelos concibe su proyecto para la creación de la SEP en base a sus ideales cristianos, latinoamericanistas, de mestizaje y de modernización⁴⁷⁷. Pero como el proyecto de educación nacional recibía influencias de los políticos del nuevo Estado corporativo, entre cuyas prioridades se encontraba la redención de las grandes masas pobres e indígenas, la nueva Secretaría debió estructurarse en consonancia con las exigencias de éstos, incluyendo, como apuntan Loyo y Meneses, un departamento dedicado exclusivamente a las necesidades de dicho grupo, a pesar de las objeciones iniciales del secretario⁴⁷⁸. La nueva Secretaría tendría alcance nacional y se dividiría para funcionar en los siguientes departamentos, según apunta Meneses: el Departamento Escolar, que se encargaría de la instrucción, incluyendo la facultad de crear escuelas rurales en todo el país y escuelas especiales para los indígenas⁴⁷⁹; el Departamento de Bibliotecas y Archivo, que de acuerdo con el investigador, crearía las bibliotecas populares, y también manejaría el Archivo General de la Nación⁴⁸⁰, además de editar diversas colecciones de libros⁴⁸¹; y el Departamento de Bellas Artes, compuesto por la Academia Nacional de Bellas Artes, el Museo de Arqueología, Historia y Etnología, el Conservatorio de Música y otros similares⁴⁸², que se encargaría también de fomentar formas nacionales de arte⁴⁸³. Esta estructura quedaría complementada, de acuerdo con Meneses, por los consejos de educación, compuestos por un representante de los padres de familia, uno del profesorado y uno del ayuntamiento, con el objetivo de vigilar la educación⁴⁸⁴. A éstos se agregó finalmente el Departamento de Educación y Cultura para la raza indígena, en oposición, como observa Loyo, a los planes del secretario de no separar a las razas, ya

⁴⁷⁷ José Vasconcelos, *Antología de textos sobre educación/introducción y selección de Alicia Molina*, México, FCE, 1981, pp. 282-303; José Vasconcelos, *La raza cósmica*, México, Porrúa, 2003, pp. xv-35; José Vasconcelos, *Indología. Una interpretación de la cultura ibero-americana*, París, Agencia Mundial de Librería, s/fecha, pp. 1-27, 139-190.

⁴⁷⁸ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 138; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, pp. 304-306.

⁴⁷⁹ *Ibid.*, p. 292. También véanse: Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, pp. 135-136; José Vasconcelos, *Antología de textos sobre educación*, pp. 290-298.

⁴⁸⁰ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 292. También véase Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 136;

⁴⁸¹ José Vasconcelos, *Indología*, pp. 164-170.

⁴⁸² Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 292. También véanse: Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, p. 136; José Vasconcelos, *Antología de textos sobre educación*, pp. 298-301.

⁴⁸³ *Ibid.*, 170-187.

⁴⁸⁴ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 292-293.

que temía que esto generara un sistema de reservaciones que segregara a los indígenas de la civilización a la que se les trataba de integrar⁴⁸⁵. A través de éste se atendió a todas las escuelas rurales y, como la historiadora señala: “...de hecho, todos los campesinos, indios o no, fueron tratados con iguales métodos”⁴⁸⁶, siguiendo la tradición ya existente durante el Porfiriato de identificar indígena con rural.

En principio, como se dijo arriba, la SEP no tendría como objetivo asumir las responsabilidades de los estados en materia educativa, sino sólo complementarla. Para esto se valdría de la creación y sostenimiento de escuelas en las regiones más apartadas, generalmente rurales, en las que, como asevera Arnaut, hasta ese entonces no había podido alcanzar la cobertura de los sistemas estatales⁴⁸⁷. Y por esto mismo será la educación rural la que se dedique más espacio en este capítulo, en el que se busca analizar el proceso de expansión del sistema encargado de proporcionar y difundir las representaciones colectivas y el capital cultural prescritos por el Estado mexicano hacia la población de la república como necesarios para la participación como ciudadano mexicano. Además, no se debe pasar por alto que México todavía era un país predominantemente rural⁴⁸⁸ en aquella época, aumentando el potencial de influencia del sistema de educación pública rural.

Castillo y Loyo argumentan que en el aspecto pedagógico la SEP favoreció la Escuela de la Acción⁴⁸⁹, a pesar del desprecio que por ella manifestara Vasconcelos⁴⁹⁰, basada principalmente, según Gadotti, en

⁴⁸⁵ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 138.

⁴⁸⁶ *Ibid.*, p. 173.

⁴⁸⁷ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, p. 170. Como Ornelas afirma: “...Vasconcelos encauzó la mayor parte del presupuesto de la SEP a la enseñanza elemental y a las áreas rurales.” [Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE/NAFIN/FCE, 1995, p. 103].

⁴⁸⁸ Según Meneses, al momento de iniciar la campaña de los maestros ambulantes el 68.95% de la población vivía en el campo [Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 320].

⁴⁸⁹ Isidro Castillo, *México y su revolución educativa*, pp. 256-258; Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, 149-152. También véase Guadalupe Monroy Huitrón, *op. cit.*, pp. 67-68.

⁴⁹⁰ Esto, como señala Hale, dentro de la dicotomía establecida por aquel pensador, que dividía a los norteamericanos maquinistas de los latinoamericanos idealistas, probablemente como parte del influjo del arielismo en América Latina [Charles A. Hale, *Political and Social Ideas, 1870-1930*, pp. 63-72]. Por arielismo se debe entender: “Derivado de la obra *Ariel* del pensador uruguayo José Enrique Rodó (1871-1917). El arielismo expresa una visión idealista de la cultura latinoamericana como modelo de nobleza y elevación espiritual en contraposición a la cultura de los Estados Unidos como ejemplo de sensualismo y grosería materialista. El arielismo rodoniano está fundado en una concepción elitista: la minoría selecta de los mejores debe guiar a la sociedad siguiendo un ideal desinteresado, lo que redundaría en una mayor unidad latinoamericana.”, [Diccionario de Filosofía Latinoamericana, “Arielismo” [en línea] en <<http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/arielismo.htm>>, [consultado el 8 de octubre de 2010]. Para más información y una discusión sobre el arielismo véase Edmundo O’Gorman, *op. cit.*, pp. 63-75. Además reprochaba Vasconcelos a la Escuela de la Acción lo que consideraba excesiva atención a los detalles, perdiendo de vista el conjunto y dejando de prestar atención a las obras clásicas de la humanidad [véase Guadalupe Monroy Huitrón, *op.*

las ideas del filósofo americano John Dewey, junto con las de Ovide Decroly, Edouard Claparède y Maria Montessori, y otros más, que hacían más hincapié en aprender haciendo, en los centros de interés desarrollados de acuerdo a los intereses del alumno y en el fomento a las prácticas de cooperación⁴⁹¹, aunque en lo fundamental conservaba el mismo *habitus* pedagógico moderno que fue examinado más arriba: aprender a partir de las cosas y no de las palabras; hacer del alumno y no del maestro el eje activo del aprendizaje; enseñar conocimientos útiles para la vida cotidiana de los alumnos, para conseguir introducirlos en el camino del progreso. Sin embargo, como menciona Loyo, las reformas ocasionaron confusión al principio entre los maestros⁴⁹², quienes no estaban acostumbrados a las nuevas ideas pedagógicas introducidas por la SEP. Esta orientación pedagógica, como se nota en la investigación de Loyo, se vería reforzada con la llegada de José Manuel Puig Casauranc y Manuel Sáenz a la SEP a mediados de la década⁴⁹³, quedando relegado el idealismo de Vasconcelos a un segundo plano.

Por otra parte, la escuela racionalista, que ya empezaba a ejercer su influencia desde los Congresos Estatales de la década anterior, inspirada en los preceptos de Francisco Ferrer Guardia iba cobrando adeptos, según Loyo, en algunos círculos magisteriales del país, especialmente en la península de Yucatán, así como en Veracruz, Tabasco y Tamaulipas⁴⁹⁴. De orientación anarquista, es en cierta forma una radicalización de la lucha librada en México desde el siglo XIX entre los valores premodernos y modernos, y, como hace notar aquella historiadora, “...liberaría a los individuos tanto de la opresión de la Iglesia como de la del Estado...”⁴⁹⁵. Por eso, los seguidores de esta corriente abogarían por una enseñanza basada en “...los conocimientos exactos y positivos de las ciencias naturales.”⁴⁹⁶

cit., pp. 71-78].

⁴⁹¹ Moacir Gadotti, *op. cit.*, pp. 147-165. También véase Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, pp. 1-28.

⁴⁹² Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 151.

⁴⁹³ *Ibid.*, p. 220. También véase Guadalupe Monroy Huitrón, *op. cit.*, pp. 81-83.

⁴⁹⁴ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 72.

⁴⁹⁵ *Ibid.*, pp. 74-75. Véase también Guadalupe Monroy Huitrón, *op. cit.*, pp. 68-69.

⁴⁹⁶ *Ibid.*, p. 69

3.3.2. Primeros años de funcionamiento y expansión de la Secretaría

3.3.2.1. Campaña contra el analfabetismo

Ya desde la instalación de las escuelas rudimentarias, fruto tardío de los avances educativos llevados a cabo durante el Porfiriato, se había buscado dotar a los habitantes del territorio nacional de uno de los capitales culturales más importantes para que pudieran ejercer su papel como ciudadanos nacionales conscientes de sus derechos y deberes y productivos económicamente: la capacidad de leer y escribir en español. Sin embargo, hay que recordar que los resultados fueron muy pobres en esa ocasión, por razones que ya se expusieron más arriba.

Sin embargo, la alfabetización seguía siendo un objetivo prioritario en la formación de ciudadanos mexicanos, como en cualquier otra nación moderna⁴⁹⁷. El hecho es que seguía existiendo una enorme masa de analfabetas y de gente pobre, y que la educación seguía siendo considerada por las élites intelectuales como instrumento redentor y de mejoramiento económico por excelencia⁴⁹⁸, aún cuando cada vez cobraba más importancia, sobre todo después del periodo de Vasconcelos, el problema de la repartición de tierras y el mejoramiento económico de las masas en sus reflexiones⁴⁹⁹.

En medio de este ambiente Vasconcelos lanzó una campaña contra el analfabetismo, aún antes de la creación de la SEP, que para movilizarse requirió apelar al carisma del secretario y al *ethos* apostólico de los maestros voluntarios⁵⁰⁰ ante la insuficiencia de maestros profesionales para atender a toda la población analfabeta. Podría considerarse este el momento en el que, usando la clasificación de Bernstein, se da inicio a la acción a gran escala de los reproductores en el sistema educativo mexicano.

⁴⁹⁷ Las siguientes cifras pueden ayudar a entender lo grave que era el problema del analfabetismo empezando el siglo XX: en 1895 era de 83% [Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*, p. 703]. en 1910 era 78.5% [*ibid.*, p. 706], en 1927 era de 64.2% [Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 731].

⁴⁹⁸ El caso de Vasconcelos es bastante ilustrativo: “Para el desempeño de sus servicios [de la SEP] se tuvo en cuenta, en primer lugar la necesidad de difundir la enseñanza elemental acompañada de una educación manual que permitiera el indio, al pobre, mejorar sus cultivos y sus oficios, para que de esta manera un trabajo más eficiente significara aumento de la producción y mayores beneficios para el productor; es decir, que se trataba de obtener por medio de la educación un aumento de jornales y una mejoría inmediata, por lo mismo, del bienestar, como base para una educación posterior más intensa.” [José Vasconcelos, *Indología*, p. 159].

⁴⁹⁹ Véase *infra*.

⁵⁰⁰ Como Loyo señala “El vocabulario de Vasconcelos se impregnó gradualmente de sentido religioso: las palabras 'servir', 'misión', 'bondad', 'abnegación', 'sacrificio', salpicaban una y otra vez su discurso. De la misma manera, la campaña 'para combatir al enemigo', se contagió de su espiritualidad y se convirtió en una cruzada casi apostólica.” [Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 127].

Y así fue como se formó el cuerpo de profesores honorarios, a quienes no se les pedía más formación, como observa Meneses, que el tercer grado de primaria⁵⁰¹.

Estos profesores, de acuerdo con el investigador, deberían dar por lo menos una clase a la semana de lectura y escritura a dos o más personas⁵⁰² y además dar consejos sobre higiene⁵⁰³. Y al final del curso, llevarían a sus alumnos con profesores e inspectores oficiales para que fueran examinados y recibieran un certificado "...de saber leer y escribir."⁵⁰⁴. Si el profesor honorario acreditaba haber enseñado a leer y escribir a más de 100 personas, recibía un diploma⁵⁰⁵ y además tendría preferencia, en igualdad de circunstancias, para obtener empleo en las dependencias del gobierno federal y de los estatales⁵⁰⁶.

Esta estructura se complementó, de acuerdo con Meneses, con un cuerpo infantil de profesores honorarios, con características similares a las del de adultos⁵⁰⁷. Estaría formado por alumnos de cuarto a sexto año de primaria⁵⁰⁸ y los niños que acreditaran haber enseñado a leer y escribir a cinco personas recibían, como explica el especialista, un diploma que les daba preferencia en labores dependientes de la SEP y para ser admitidos en la secundaria o escuelas profesionales dependientes de la Secretaría⁵⁰⁹. A esto se agregaron, como dicen Loyo y Meneses, diversos centros de alfabetización con profesionales⁵¹⁰.

En la práctica, los resultados de la campaña no fueron muy alentadores, ya que sólo se logró alfabetizar, según Loyo, a 52,000 personas al final del régimen de Obregón⁵¹¹, aunque se asentó como un capítulo central de la tradición de la historiografía educativa nacional⁵¹². Esto en parte, según Meneses por la resistencia de los analfabetas a asistir a la escuela⁵¹³, que se pudo deber en opinión de

⁵⁰¹ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 311.

⁵⁰² *Loc. cit.*

⁵⁰³ *Loc. cit.*

⁵⁰⁴ *Ibid.*, p. 312.

⁵⁰⁵ *Loc. cit.*

⁵⁰⁶ *Loc. cit.*

⁵⁰⁷ *Ibid.*, p. 314.

⁵⁰⁸ *Loc. cit.*

⁵⁰⁹ *Loc. cit.*

⁵¹⁰ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 129; Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 314.

⁵¹¹ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 133.

⁵¹² Además, como señala Loyo, a pesar de que "...no obtuvo resultados cuantitativos importantes, fue imitada una y otra vez." [*ibid.*, p. 126].

⁵¹³ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 314.

Loyo a una falta de comunicación con los alumnos⁵¹⁴, y en parte, volviendo a Meneses, porque los maestros no siempre estaban tan interesados en su misión apostólica de redención del pueblo a través de la educación como en explotar las posibles ventajas económicas de sus cargos⁵¹⁵, lo cual se pudo haber agravado, de acuerdo con el investigador, con el recorte de presupuesto que sufrió la SEP durante los últimos años de la presidencia de Obregón⁵¹⁶. El entusiasmo de las autoridades educativas tampoco era suficiente para contrarrestar el carácter improvisado de algunos aspectos de la campaña, como en otras áreas que se verán abajo, inevitable al ser la primera vez que se intentaba semejante empresa en este país⁵¹⁷. Además, cada vez era más claro que enseñar a leer y escribir no eran medidas que por sí mismas pudieran contribuir a mejorar la situación económica de la mayoría de la población del país, sino que debían estar acompañadas de otras condiciones. Expresado en palabras de Puig Casauranc, sucesor de Vasconcelos como secretario de educación, el problema consistía en que “...entre nosotros se enseñó a leer y escribir al analfabeta; pero se le abandonó después, no se le hizo aprovechar estos conocimientos en la consecución práctica de una mejor vida intelectual y material; la posesión del alfabeto no le ayudó a moderar su hambre ni a elevar sus ideas.”⁵¹⁸. Por eso, llamaba a dar una que permitiera al alumno aprovechar las condiciones de su medio local⁵¹⁹. Cobrando en lo sucesivo cada vez más importancia el capital cultural más susceptible de transformarse en capital económico.

3.3.2.2. Educación rural e indígena

Como se mencionaba más arriba, la identificación entre lo rural y lo indígena sobrevivió al Porfiriato y seguía siendo corriente en la década de los veinte. Por lo cual se incluyen aquí ambos términos en el mismo apartado. A esto hay que agregar que fue la rural, población mayoritaria de la república en aquella época, así como la más marginada, la que tuvo más prioridad para la SEP en sus primeros años de existencia y expansión⁵²⁰, de modo que se la puede considerar como el eje de su programa educativo nacional y de sus esfuerzos por formar ciudadanos mexicanos durante esa época.

⁵¹⁴ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 128.

⁵¹⁵ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 314.

⁵¹⁶ *Ibid.*, pp. 314-315.

⁵¹⁷ Algunas de estas peripecias de la campaña alfabetizadora se pueden encontrar en Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, pp. 131-132.

⁵¹⁸ Guadalupe Monroy Huitrón, *op. cit.*, pp. 80-81.

⁵¹⁹ *Ibid.*, p. 81.

⁵²⁰ Véase *supra*.

Como afirma Fell, Vasconcelos y sus contemporáneos continúan buscando castellanizar al indio para integrarlo a la civilización occidental⁵²¹, siguiendo con la tradición de influyentes educadores como Torres Quintero o Sierra⁵²² y ejerciendo en este sentido violencia simbólica hacia aquéllos a través de las agencias educativas diseminadas por el Estado. De acuerdo con la información de este historiador tanto las lenguas como las culturas de aquellos pueblos eran vistas como algo destinado a perecer y el futuro de los indígenas sólo quedaría asegurado si se integraban a la cultura promovida por el Estado-nación moderno⁵²³. Esto se lograría, de acuerdo con el secretario, emulando la labor de los misioneros cristianos del siglo XVI (nótese aquí la homología en la clasificación de Bernstein entre sacerdotes y productores, o sea los maestros)⁵²⁴. Todo esto debía llevar finalmente a que los indígenas se fusionaran con el resto de la población mexicana en una cultura mestiza de inspiración predominantemente occidental y moderna.

Por estas razones debía evitarse, de acuerdo con Vasconcelos, que los indígenas permanecieran en escuelas especiales más del tiempo estrictamente necesario para su incorporación a la escuela primaria común al resto de los mexicanos, siguiendo a juicio de él el sistema cristiano español que integraba a las diferentes castas en vez de separarlas⁵²⁵. Como señala Fell, la única otra opción que concebía el secretario era la creación de un sistema de reservaciones como el de los norteamericanos, que condenarían a los indígenas al aislamiento y el atraso, sin que existiera en su pensamiento la posibilidad de un término medio⁵²⁶.

Por otro lado, Manuel Gamio, y otros estudiosos de la época, particularmente de la revista *Ethnos*, destacan por introducir al indígena contemporáneo como objeto de estudio científico, y a la antropología como una herramienta para mejorar sus condiciones sociales, así como para poder unir a

⁵²¹ Claude Fell, *op. cit.*, pp. 205-206.

⁵²² Véase *supra*.

⁵²³ Claude Fell, *op. cit.*, p. 215. Fell asevera: “Algunos observadores —los menos— también se preocupan por lo que hoy llamamos aculturación y la desaparición progresiva de costumbres rituales que hay que apresurarse a describir y documentar antes de que se transformen en un recuerdo lejano. Pero hay que enfatizar que a nadie conmueve la desaparición de las culturas indígenas, y que las palabras 'degeneración', 'decadencia', 'apatía', 'atraso', que periódicamente aparecen en la mayoría de los artículos, son una incitación a la castellanización rápida de las comunidades indígenas.” [*loc. cit.*].

⁵²⁴ Vasconcelos declara que: “En términos generales, y dentro de la envoltura de los tecnicismos contemporáneos, tratábamos de reimplantar los sistemas de Vasco de Quiroga y de Pedro de Gante, el sistema educativo de los misioneros...ilustrando a las gentes sobre los usos de la civilización, prácticas higiénicas y cívicas y despertándoles el interés por ilustrarse.” [José Vasconcelos, *Indología*, p. 159]

⁵²⁵ Guadalupe Monroy Huitrón, *op. cit.*, pp. 78-79. También Meneses registra dicha idea de Vasconcelos [Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México: 1911-1934*, p. 308].

⁵²⁶ Claude Fell, *op. cit.*, p. 205.

las numerosas pequeñas poblaciones de la república en una sola nacionalidad. Se muestra más consciente que Vasconcelos de que el país está habitado por miembros de sociedades con características y prácticas a veces muy diferentes de aquellas de inspiración europea de acuerdo a las cuales buscaba el Estado estructurar la nacionalidad mexicana⁵²⁷, aunque, como señala de la Peña su punto de vista también tenía muchas cosas en común con el del secretario, principalmente en la preocupación de ambos de formar una nacionalidad ahí donde había multiplicidad de comunidades⁵²⁸.

Gamio se muestra favorable a la conservación de los idiomas indígenas⁵²⁹, aunque, como apunta Fell, para lograr imponer el español como lengua nacional⁵³⁰. No se desvía del concepto profundamente arraigado por lo menos desde el Porfiriato, de que sería principalmente para dar paso a la integración de aquellos grupos a la comunidad nacional, al concebirlos como seres pasivos que debían ser guiados por la senda del progreso⁵³¹, como una colonia interna (siguiendo el concepto de González Casanova). Siendo así, parece ser que existía consenso dóxico en la época de que el indígena era un ser a la espera de ser redimido por la sociedad moderna. Punto que se puede ilustrar con las siguientes palabras de Gamio:

Desgraciadamente, ese nobilísimo anhelo [el resurgimiento de la raza indígena], que cristalizó objetivamente en la Legislación de Indias y en las Constituciones que siguieron a la Independencia, ha fracasado, pues hoy, como en los siglos pasados, la gigantesca masa indígena continúa inerte y aletargada, constituyendo el más serio obstáculo, que no sólo afecta al progreso del país, sino que hace imposible la existencia de la nacionalidad, la cual ha sido y será un mito, mientras el lenguaje no se unifique, la raza no sea homogénea y no esté generalizada en todas las esferas sociales, la civilización de tipo moderno, como sucede en los países en que hay nacionalidad, porque se reúnen tales condiciones⁵³².

En general, los especialistas educativos de la época, herederos del mismo *habitus* moderno introducido desde el Porfiriato, estaban de acuerdo en que era indispensable introducir el español como *lingua franca* a nivel nacional, ya que “...ese es el único medio de lograr la aglutinación de las inteligencias; la

⁵²⁷ Gamio expresa que: “...las clases indígenas han sido forzadas a vivir bajo el gobierno de leyes que no se derivan de sus necesidades sino de las de la población de origen europeo, que son muy distintas”. [Manuel Gamio, *Forjando patria*, México, Porrúa, 1982, p. 11].

⁵²⁸ Guillermo de la Peña, “Educación y cultura en el México del siglo XX”, en *Un siglo de educación en México: I*, Pablo Latapí Sarre (coord.), México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada/CONACULTA/ FCE, 1998, p.59.

⁵²⁹ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 170.

⁵³⁰ Claude Fell, *op. cit.*, p. 209.

⁵³¹ Gamio ilustra este punto de vista así: “No despertarás espontáneamente [se refiere al indígena]. Será menester que corazones amigos colaboren por tu redención”. [Manuel Gamio, *op. cit.*, p. 22].

⁵³² Manuel Gamio, “Algunas sugerencias a los misioneros indianistas”, en *Ethnos: revista dedicada al estudio y mejoría de la población indígena de México*, 2da época, tomo 1, núm. 1, noviembre de 1922 a enero de 1923, p. 59.

fusión de las almas colectivas existentes para formar la unidad de aspiraciones que por hoy es sólo un ideal: la patria mexicana.”⁵³³. Era el idioma del progreso y civilización, en contraste con los idiomas indígenas percibidos, al igual que otras de sus prácticas, como parte del atraso. En este sentido reflexiona Bonilla cuando afirma que: “Para que la educación el indio sea efectiva, es preciso que ella influya en el educando, cambiando su idiosincrasia y haciéndolo incorporar en la civilización europea, que es la que nos sirve de tipo”⁵³⁴.

No obstante lo anterior, esta clase de medidas no deben considerarse únicamente como un medio para vincular culturalmente a la nación, de violencia simbólica o de imposición identitaria (aunque lo fueron), sino que hay que tener en mente que debía ayudar a facilitar la administración pública y el intercambio comercial, abriendo la posibilidad de beneficiarse del progreso a gran escala y brindando mayor integración al Estado⁵³⁵. Siguiendo dentro de estas medidas económicas, también se puede notar la preocupación, ejemplificada por Caloca, de introducir hábitos de ahorro y previsión⁵³⁶, así como innovaciones en las formas de producción habituales, con el objetivo de asegurar el futuro de las comunidades⁵³⁷. Lo que puede servir para indicar que el proceso de modernización y racionalización ideado desde *habitus* moderno de los liberales decimonónicos, empeñados en la creación de una burguesía de pequeños propietarios, e impulsado por la administración porfiriana no fue significativamente alterado por los regímenes revolucionarios, salvo por el hecho de que ahora adquiriría un matiz más masivo, más orientado hacia los derechos sociales⁵³⁸, como lo habían hecho el discurso, las instituciones dirigidas por el Estado corporativo mexicano, y la legislación revolucionaria en general⁵³⁹.

⁵³³ José Ángel Cenicerros, “Las escuelas normales y la educación nacional”, en *Cooperación. Revista publicada por la Academia de Estudios Sociales y Políticos del Partido Cooperatista Nacional*, México, tomo I, núm. 4, marzo de 1923, p. 60.

⁵³⁴ José María Bonilla, “La escuela rural”, en *Cooperación. Revista publicada por la Academia de Estudios Sociales y Políticos del Partido Cooperatista Nacional*, mayo de 1923, tomo II, núm. 6, p. 30.

⁵³⁵ Como señala Hobsbawm, el Estado tiene necesidad de comunicarse con sus ciudadanos y ésta crece con la economía, la tecnología y la política [Eric Hobsbawm, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Grijalbo, 1992, pp. 102-103].

⁵³⁶ Lauro G. Caloca, “Exposición de motivos de las bases del Congreso de Misioneros que se celebrará en la capital de la república”, en *Ethnos: revista dedicada al estudio y mejoría de la población indígena de México*, 2da época, Tomo 1, núm. 1, noviembre de 1922 a enero de 1923, México, p. 69.

⁵³⁷ *Ibid.*, p. 70.

⁵³⁸ Véase *infra*.

⁵³⁹ A fin de cuentas los educadores e ideólogos de esta etapa inicial posrevolucionaria seguían convencidos como sus homólogos porfirianos de que: 1) el indio vivía en un estado de abyección del que debía ser redimido; 2) que esa abyección se debía principalmente a su atraso en el proceso evolutivo; y 3) que se les podía incorporar a la civilización moderna, de inspiración europea, que era su única alternativa de redención [véase José Ángel Cenicerros, *op. cit.*, pp. 56-63]. Aunque, a diferencia de los porfirianos, los nuevos educadores posrevolucionarios insistieran cada vez más sobre la importancia del

3.3.2.2.1. Maestros ambulantes y misioneros

En este contexto de difusión del capital cultural y simbólico y de la violencia simbólica, se empieza a estructurar la SEP como institución encargada de diseñar, regular y vigilar la educación en territorio mexicano. Empezando también a formarse a gran escala reproductores (según la clasificación de Bernstein) de las representaciones colectivas mexicanas y del *habitus* moderno de su Estado. De esta forma, como uno de los primeros pasos para su expansión se recurrió a la implementación de maestros ambulantes, que debía servir para la población objetivo de las fracasadas escuelas rudimentarias, es decir, para la población rural, que en su mayoría no tenía acceso a la educación básica. De alguna manera, el maestro ambulante, habitualmente reclutado de acuerdo con Loyo, entre universitarios, preparatorianos y normalistas⁵⁴⁰, serviría de vehículo para transmitir los ideales y prácticas planificados por las altas esferas de la SEP y la población objetivo de dicho programa, capacitando nuevos maestros rurales de manera rápida y económica.

Los maestros ambulantes reclutaban, como aquella historiadora cuenta, en los pueblos personas que muchas veces apenas sabían leer y escribir “...o en el mejor de los casos habían cursado los tres primeros años de la primaria”⁵⁴¹, siendo este personal el que formaría la base del magisterio rural. El maestro ambulante, homólogo del siglo XX, como señala Fell de aquellos admirados misioneros católicos del siglo XVI⁵⁴², y también en cierta medida del poco celebrado instalador de las escuelas rudimentarias de la década anterior, como señala Fell, debía capacitar a los más instruidos para enseñar⁵⁴³, mientras que los que tuvieran una escolaridad más baja recibirían lecciones de higiene y moralidad⁵⁴⁴, un poco de historia e instrucción cívica⁵⁴⁵, materias con una estructura y contenidos ya definidos desde el Porfiriato y de gran importancia para la creación de un sentimiento de comunidad imaginada. Además, de acuerdo con Fell, en caso de necesitarse serían alfabetizados⁵⁴⁶. Es decir, estaba

mejoramiento económico y reparto agrario como componentes medulares de dicha obra redentora.

⁵⁴⁰ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, p. 174.

⁵⁴¹ *Loc. cit.*

⁵⁴² Claude Fell, *op. cit.*, p. 221. Lo que de ninguna manera es una casualidad, si se revisan las intenciones que manifestó Vasconcelos como secretario de educación y sus acciones al respecto, las cuales incluyeron, como señala Fell, la elaboración de compilaciones sobre los misioneros católicos para ponerlas a disposición de los modernos [véase *ibid.*, p. 223].

⁵⁴³ *Ibid.*, p. 220.

⁵⁴⁴ *Loc. cit.*

⁵⁴⁵ *Loc. cit.*

⁵⁴⁶ *Loc. cit.*

concebido —como agente del Estado que era— para llevar la civilización, moderna e industrial, lo más pronto posible a comunidades que se concebían como atrasadas e incapaces de incorporarse al progreso sin la intervención del Estado mexicano. Para completar su labor, como señala Meneses, el maestro ambulante debía construir escuelas donde sus alumnos enseñaran⁵⁴⁷, dándole un carácter permanente a su obra y posibilitando su transmisión a nuevas generaciones, de lo cual resultó la fundación de las Casas del Pueblo⁵⁴⁸.

El maestro misionero, sucesor del ambulante, llevaría a cabo básicamente las mismas labores que aquél, como se puede deducir al observar el Primer Congreso de Misioneros de 1922, movido por la esperanza, según Loyo, de “...unificar criterios y establecer un plan general de estudios”⁵⁴⁹. En éste se define, a decir de la historiadora, al misionero (o al reproductor en la clasificación de Bernstein) ideal en los siguientes términos: como formadores de conciencia moral y cívica⁵⁵⁰; que llevara conocimientos prácticos a las comunidades⁵⁵¹; y era deseable que fuera nativo de la región o que llevara varios años viviendo en ella⁵⁵². Es decir, se seguía buscando transmitir los mismos conocimientos sobre higiene, lengua y moral, a la misma población rural y predominantemente indígena, que los ambulantes, y que conformaban la fundamentos indispensables para la formación de ciudadanos leales a México, que pudieran integrarse al proyecto modernizador del Estado, meta prioritaria para éste. Para esto último también se recomendó escribir, como observa Loyo, libros especiales para despertar la idea de nacionalidad entre los indígenas⁵⁵³.

Pero, como explica Meneses, el proyecto de formar maestros rurales pronto se topó con las siguientes fallas: se enviaba maestros educados en escuelas urbanas para enseñar agricultura e higiene relacionadas con el campo, para lo cual no estaban preparados⁵⁵⁴; además de que las clases se daban sólo en español⁵⁵⁵, siguiendo la idea tradicional en aquel entonces de que era necesario para la

⁵⁴⁷ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 323.

⁵⁴⁸ *Loc. cit.*

⁵⁴⁹ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 176.

⁵⁵⁰ *Loc. cit.*

⁵⁵¹ *Loc. cit.*

⁵⁵² *Loc. cit.*. Aquí resulta interesante recordar la analogía que establece Bernstein entre el campo religioso y el pedagógico, correspondiendo el papel del sacerdote en el primero al reproductor en el segundo, que en este caso es el papel del misionero. Desde este punto de vista resulta más fácil comprender las constantes referencias religiosas que se hacen respecto a su labor educativa y la rivalidad con la Iglesia católica [véase *supra*].

⁵⁵³ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 177.

⁵⁵⁴ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 324.

⁵⁵⁵ *Ibid.*, p. 330.

integración nacional, ejerciendo así una violencia simbólica contraproducente para los fines de captación de alumnos. Sin embargo, como señala Raby, los problemas derivados de la falta de preparación y la improvisación eran compensados (aunque sólo hasta cierto punto) “...por el entusiasmo, la habilidad natural y el conocimiento de la realidad local.”⁵⁵⁶, de modo que, a pesar de las carencias, se logró expandir el sistema.

Otro problema importante, como apunta Loyo, era que los maestros ambulantes eran mal vistos por las autoridades de las comunidades a donde llegaban a hacer su obra, porque eso les quitaba mano de obra barata a los hacendados locales⁵⁵⁷. Por otra parte, entre los trabajadores había poco entusiasmo por aprender a escribir “...pues tal habilidad no les reportaba ninguna ventaja y les quitaba tiempo o los privaba de la ayuda de sus hijos.”⁵⁵⁸. A esto añade la historiadora que los indígenas desconfiaban de las intenciones de los maestros⁵⁵⁹. Dejando ver que la tensión entre el proyecto modernizador del Estado mexicano seguía en tensión con el *habitus* tradicional de las comunidades⁵⁶⁰. Aunque es preciso matizar que esta desconfianza no era generalizada y que hubo también comunidades indígenas, como apunta Fell, que acogieron la campaña misionera con entusiasmo, proporcionando terrenos y muebles para las escuelas⁵⁶¹. A los obstáculos se añadían, según este especialista: la falta de personal, lo cual obligó a los misioneros a establecer monitores, haciendo más indirecta su labor sobre las comunidades y afectando su calidad⁵⁶². También hay que tener en mente la reducción presupuestal sufrida al final del régimen de Obregón, ocasionada por la necesidad de reubicar esos fondos en la lucha contra los delahuertistas que ya se mencionó arriba⁵⁶³; y la competencia con el clero, el cual los aventajaba por siglos en la empresa de formación moral de las comunidades indígenas y rurales⁵⁶⁴. Se trataba de los primeros intentos de contacto identitario sistemático entre el Estado moderno mexicano y las comunidades indígenas y rurales, regidas por una serie de usos y costumbres tradicionales de origen prehispánico y colonial, a veces con gran potencial para entrar en choque con los valores de los

⁵⁵⁶ David L. Raby, *Educación y revolución social en México*, México, SEP, 1974, p. 18.

⁵⁵⁷ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 177.

⁵⁵⁸ *Loc. cit.*.

⁵⁵⁹ *Loc. cit.*.

⁵⁶⁰ Algunos ejemplos interesantes sobre estos problemas, específicamente con tarahumaras y kikapúes, se pueden hallar en *ibid.*, p. 178-179.

⁵⁶¹ Claude Fell, *op. cit.*, p. 223.

⁵⁶² *Ibid.*, p. 224.

⁵⁶³ Véase *supra*.

⁵⁶⁴ Sobre esto es ilustrativo el caso de la normal rural de Tacámbaro que se tratará más abajo [véase *infra*].

misioneros, convencidos, sobre todo inicialmente, de su superioridad en dicha materia⁵⁶⁵.

3.3.2.2. Las Casas del Pueblo

Así se llamó a las escuelas rurales surgidas de las campañas de los maestros misioneros, que funcionaban con el mismo objetivo, explica Fell, de dar formación cívica y agrícola⁵⁶⁶. Todo esto con la esperanza de integrar a la población rural a la nacionalidad mexicana y de mejorar su situación económica, mediante la transmisión de capital cultural y simbólico.

Estas Casas se dividían según Loyo en tres: rudimentarias, elementales y consolidadas, según la duración de los programas que ofrecían⁵⁶⁷. Debían servir, según las bases aprobadas para su funcionamiento, para cuatro clases de fines: sociales, económicas, morales e intelectuales⁵⁶⁸, destacando en particular la necesidad de que escuela y comunidad estuvieran estrechamente vinculadas entre sí⁵⁶⁹; el fomento de la cooperación y las industrias locales⁵⁷⁰; la meta de formar “hombres libres, de iniciativa, prácticos... con un sentimiento de responsabilidad bien definido... [Agregando que] Asimismo, será finalidad fundamental, la de afirmar el amor a la Patria y sus instituciones.”⁵⁷¹; y el énfasis en los conocimientos útiles, “...que realmente preparen para las actividades de la vida y para una lucha fácil por la existencia.”⁵⁷². Además se buscaba, de acuerdo con Fell, que los habitantes de las comunidades rurales permanecieran arraigados a su comunidad de origen, para evitar la emigración masiva a las ciudades⁵⁷³. Si se tiene en cuenta que, como afirma Córdova, los regímenes posrevolucionarios se proponían la creación de una sociedad de pequeños propietarios campesinos⁵⁷⁴, para lo cual la emigración masiva a las ciudades sería perjudicial, esa medida cobra pleno sentido.

⁵⁶⁵ Observa Loyo que “No era menor el rechazo de muchos misioneros por el mundo indígena desconocido e incomprensible para ellos, cuando no repulsivo.” [Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 179].

⁵⁶⁶ Claude Fell, *op. cit.*, p. 241.

⁵⁶⁷ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 183.

⁵⁶⁸ Guadalupe Monroy Huitrón, *op. cit.*, p. 70.

⁵⁶⁹ *Loc. cit.*

⁵⁷⁰ *Loc. cit.*

⁵⁷¹ *Loc. cit.*

⁵⁷² *Loc. cit.*. También véase Claude Fell, *op. cit.*, pp. 239-240.

⁵⁷³ *Ibid.*, p. 253. Moisés Sáenz declara como finalidad de la escuela rural, junto con la incorporación de los indígenas “a la familia mexicana”, la formación de un espíritu rural [Engracia Loyo, *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, p. 25].

⁵⁷⁴ Arnaldo Córdova, *La ideología de la revolución mexicana*, 276-287.

Al ser concebidas como centros comunitarios, las Casas deberían servir no sólo para la educación de los niños, sino, como Fell señala, como punto “... de reunión y de intercambio de ideas...”⁵⁷⁵ para todos los habitantes de la población. Y no sólo debía servir como centro de integración de la comunidad, sino que debía serlo también de la nacionalidad mexicana, como se vio en el párrafo anterior. Esta necesidad sentida ya por los educadores desde los Congresos de Instrucción y todavía lejos de consumarse. De hecho, en 1925, Moisés Sáenz reconoce que “...hay todavía muchos lugares de México donde la gente no ha visto una bandera mexicana, y donde jamás se ha visto el retrato de un héroe y donde se desconoce, tal vez hasta el nombre del presidente de la República.”⁵⁷⁶. Las características del culto a la patria que debía fomentarse son explicitadas por el profesor Nájera, quien en su escrito “Labor que desarrollan las escuelas rurales” enumera:

- a) Conocimiento de la localidad y sus alrededores: caminos vecinales, vías férreas, telefónicas y telegráficas, que la ponen en comunicación con los pueblos vecinos. Ciudades con las cuales tiene comercio. Productos más importantes y lugares de consumo;
- b) Informaciones relativas al origen del pueblo mexicano. Quién proclamó la Independencia de México; pláticas sobre los hombres más notables de nuestra historia: Morelos, Juárez, Guerrero, Madero;
- c) Información muy somera relativa a nuestra organización política actual, a fin de que los niños tengan una idea de lo que debe ser el gobierno popular;
- d) Dramatización de algunos episodios de nuestra historia en que tomen parte los niños, con motivo de las fiestas nacionales;
- e) Saludo a la Bandera y canto del Himno Nacional⁵⁷⁷.

En relación con esto cabe señalar que la estructura, contenido y finalidades del programa de estudios en materia de historia patria y educación cívica seguían siendo básicamente las mismas que durante el Porfiriato⁵⁷⁸.

Pero ahora, como observa Fell, ya entrando en una nueva fase la experiencia misionera, se les pide a esos maestros que se adapten al medio en el que deben trabajar, empezando a reconocerse la

⁵⁷⁵ Claude Fell, *op. cit.*, p. 240.

⁵⁷⁶ Engracia Loyo, *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, p. 23. También véase Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 279.

⁵⁷⁷ Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, p. 120.

⁵⁷⁸ En el caso de la historia, Vázquez observa que los libros no cambiaron significativamente hasta la mitad de los veinte. Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, pp. 182-183. Por otro lado, Alfredo Uruchurtu, cuya labor se remonta al Porfiriato, como la de varios pedagogos de los primeros años posrevolucionarios recomendaba: “...en el tierno corazón de los niños debe despertarse entusiasmo, adoración por la Patria Mexicana; la historia debe darles a conocer los ideales de su pueblo, hacerlos copartícipes de esos ideales, para que contribuyan a realizarlos. No es ya el tiempo de formar patriotereros, los tiempos actuales son de trabajo, amor, perseverancia y progreso; pero es necesario que ese amor, ese trabajo, esa perseverancia y ese progreso, encuentren su punto de unión en el sagrado símbolo de nuestra bandera.” [Alfredo E. Uruchurtu, “Metodología de la historia”, *Educación: revista mensual*, vol. 1, núm. 2, octubre de 1922, p. 93]. Nótese la constancia de los ideales de trabajo y progreso.

posibilidad de que las comunidades indígenas también tuvieran conocimientos útiles para aportar, y mejorando las posibilidades de diálogo entre las autoridades y los habitantes de las comunidades⁵⁷⁹, abriendo la puerta a la posibilidad de que las comunidades ejercieran cierta influencia en el sistema de educación pública y su desarrollo, especialmente en lo que toca al subsecuente posicionamiento del maestro rural como líder político local, lo cual se verá más abajo. Sin embargo, seguían siendo obstáculos para la obra misionera, según Fell, el escaso reparto agrario⁵⁸⁰, sin el cual no era posible pensar en el mejoramiento económico de las comunidades, la falta de vías de comunicación⁵⁸¹, sin las cuales se dificultaba su conexión con el resto de la nación, y el hecho de que los maestros no siempre respetaran las costumbres de sus alumnos⁵⁸². También hay observar que, de acuerdo con este historiador, lejos de fijar a los indígenas y maestros rurales en sus lugares de origen, que era uno de sus objetivos más importantes, la educación recibida en las casas del pueblo favoreció que se movieran a otras regiones del país, a las ciudades, o incluso a los Estados Unidos como braceros⁵⁸³.

Por otra parte, una vez agotado el impulso carismático inicial de la cruzada educativa, las autoridades de la SEP, como es el caso de José Manuel Puig Casauranc y Moisés Sáenz, se empezaron a preocupar cada vez por el desarrollo económico de los pueblos, dándoles más énfasis a los conocimientos más prácticos⁵⁸⁴.

Las autoridades de la SEP hacían hincapié en la necesidad de que los maestros, en su función apostólica, educaran a la población para vivir en una democracia, aprovechando el sentido de organización comunal de los indígenas⁵⁸⁵, y para que se organizaran económicamente de forma

⁵⁷⁹ Claude Fell, *op. cit.*, pp. 243-244.

⁵⁸⁰ *Ibid.*, p. 253.

⁵⁸¹ *Loc. cit.*

⁵⁸² *Ibid.*, pp. 253-254.

⁵⁸³ *Ibid.*, p. 253.

⁵⁸⁴ Dice Loyo que: “La política educativa tampoco se apartó mucho del camino trazado en el régimen anterior y hubo continuidad en métodos, objetivos y hasta en instituciones. Sin embargo, el gobierno de Calles le imprimió su sello propio y la orientó por rumbos más pragmáticos.” [Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 220].

⁵⁸⁵ Moisés Sáenz, *México íntegro*, México, SEP, 1981, p. 118. Sáenz muestra su inquietud en los siguientes términos: “¿Nos hemos fijado en que la intromisión del mexicano en la vida comunal del indio, cuando al fin y al cabo llega a ponerse en contacto con él, es por lo común un acto violatorio que, estableciendo prácticas extrañas y carentes de significado para éste lo condenan a una sumisión pasiva y lo convierten de miembro activo de una democracia real y funcional que era, en un individuo cívicamente muerto, futuro lastre en la vida pública del país?” [Moisés Sáenz, *Antología de Moisés Sáenz/Prólogo y selección de Gonzalo Aguirre Beltrán*, México, Oasis, 1970, p. 127].

colaborativa⁵⁸⁶. Todo esto con el fin de integrar a los indígenas "...a la familia mexicana"⁵⁸⁷, de modo que el conglomerado de pequeños poblados hasta entonces existentes en la república pudiera convertirse por fin en una nación⁵⁸⁸. Esto bajo la doble consigna de la repartición de tierras⁵⁸⁹, aspecto descuidado por Vasconcelos, y la propagación de escuelas, agencias de difusión masiva de los ideales del moderno Estado mexicano⁵⁹⁰.

Además, se aconsejaba al maestro rural para que fuera un líder social de su comunidad, haciendo sentir "...los problemas más apremiantes, organizan a la gente para resolver esos problemas y conducen a la comunidad en la senda del progreso."⁵⁹¹. Pero haciendo hincapié en que "...no sea un líder político, ni un agitador malvado, ni un demagogo, sino un líder verdaderamente real."⁵⁹². Esto último debido a que, como indica Loyo, no era de ninguna forma del interés del régimen revolucionario en proceso de consolidación contribuir a fortalecer cacicazgos locales que pudieran vulnerar su dominio sobre la república⁵⁹³, sino fortalecer su estructura corporativa. Como prueba del potencial político y propagandístico de las escuelas y maestros rurales podemos recordar que uno de los factores que hizo

⁵⁸⁶ Moisés Sáenz, *México íntegro*, pp. 59-60.

⁵⁸⁷ *Ibid.*, p. 124. Además reconoce que "...la propia actitud [de los educadores mexicanos] deja mucho que desear todavía. Nos acercamos al indio como *Mexicanos*, para imponerle una teoría nacional y hasta un credo social; llevamos un programa predeterminado. Vamos a civilizar al indio, afirmamos. Eso es justamente lo que han proclamado todos los invasores 'colonizantes' antes que nosotros. Es necesario cerciorarnos con humildad y sin prejuicio de las cualidades positivas del indígena." [Moisés Sáenz, *Antología de Moisés Sáenz*, p. 128]. Recuérdese el concepto de "colonialismo interno" de González Casanova. Aunque en la práctica seguirían predominando más bien los valores de modernización del Estado mexicano, ya profundamente arraigados, por razones que observadas en capítulos anteriores, dentro de éste. También de la Peña menciona este cambio de perspectiva como una de las diferencias más importantes entre las visiones de Gamio y Vasconcelos y la de Sáenz [Guillermo de la Peña, *op. cit.*, pp. 61-62].

⁵⁸⁸ Moisés Sáenz, *México íntegro*, p. 60.

⁵⁸⁹ Afirma Sáenz: "La ruta del descubrimiento era clara. Reivindicar la propiedad del suelo, destruyendo, si necesario fuera, el concepto mismo de propiedad si éste ha significado privilegio de unos cuantos afortunados en detrimento de una nación de desheredados. Restituir a los pueblos su patrimonio; dar tierras a quienes las necesitaban. Destruir el latifundio deshumanizado e inhumano para restaurar la propiedad parcelaria, que singulariza el lazo místico entre el individuo y la tierra, que da sentido a su existencia. Porque no ha de haber paz en México mientras no se calmen las dos ansias: un alma integrada que llene cabalmente su universo natural; un asiento físico, digna y suficiente morada de hombres libres." [*ibid.*, p. 119] Argumentos que pueden interpretarse posiblemente como síntoma del inicio del vínculo entre la ideología de la revolución mexicana, comprometida, por lo menos en el discurso, con el reparto agrario y el mejoramiento de las condiciones de vida de las masas, y su ideología educativa.

⁵⁹⁰ Sáenz pensaba que: "La educación contribuye a al integración haciendo que la gente tenga el mismo parecer." [Moisés Sáenz, *Antología de Moisés Sáenz*, p. 8], es decir, el parecer estructurado por el *habitus* moderno del Estado mexicano.

⁵⁹¹ Engracia Loyo, *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, p. 134.

⁵⁹² Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, p. 128.

⁵⁹³ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, p. 280. Como Galván explica: "A principios de los años treinta encontramos cambios importantes en la política del país, ya que se acabó el caudillismo y se inició la época de las instituciones." [Luz Elena Galván, *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*, México, CIESAS, 1985, p. 194]. También véase J. Manuel Puig Casauranc, "La misión del maestro rural" *Coopera: órgano oficial del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal de la Secretaría de Educación Pública*, tomo III, núm. 2, abril de 1928, p. 13.

venir abajo el proyecto de las escuelas rudimentarias en la época de Victoriano Huerta fue el temor que aquél tenía de que sirvieran como plataforma política para el secretario de instrucción Vera Estañol⁵⁹⁴.

Por otra parte, también permaneció durante todo el proceso de masificación de la educación rural, intacto el núcleo de valores de los que se esperaba que fuera portador el maestro rural, y que ya estaban definidos desde el Porfiriato⁵⁹⁵: ser un ejemplo cívico y moral⁵⁹⁶; difundir el castellano como *lingua franca*⁵⁹⁷; combatir vicios y supersticiones⁵⁹⁸; difundir hábitos higiénicos⁵⁹⁹; y capacitar a los alumnos para su mejoramiento económico⁶⁰⁰, factores necesarios para su incorporación al mundo del progreso; y por último el ideal de fundir las diversas etnias, en una sola gran nación⁶⁰¹.

Con el tiempo, el contacto entre los maestros rurales, ya de por sí concebidos para jugar un papel activo en la organización de sus comunidades, incrementado por el hecho de que debían vivir en las comunidades en las que trabajaban⁶⁰², y los campesinos, con quienes solían compartir un origen humilde, produjo además que aquéllos fueran ampliando su capital social dentro de sus comunidades y se fueran identificando cada vez más con las causas rurales e indígenas, convirtiéndose, como señala

⁵⁹⁴ Véase *supra*.

⁵⁹⁵ Véase *supra*.

⁵⁹⁶ Por ejemplo se encuentran las siguientes palabras de Bonilla: "...es preciso que el maestro rural no se deje influir por el medio que le rodea, sino que, por el contrario, tanga la entereza suficiente y las habilidades necesarias para sobreponerse a ese medio y para procurar levantar el nivel moral y social de los vecinos." [José María Bonilla, "La escuela rural", en *Cooperación. Revista publicada por la Academia de Estudios Sociales y Políticos del Partido Cooperatista Nacional*, mayo de 1923, Tomo II, núm. 6, p. 25].

⁵⁹⁷ J.C. Nájera, en el "Decálogo del maestro rural", es tajante en este punto, aconsejando al maestro rural así: "La pluralidad de lenguas contribuye al estancamiento espiritual y económico de los mexicanos, y por ello emprendo una campaña pro-Lengua Nacional [que sería el español]", [Engracia Loyo, *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, p. 131]. También Sáenz se expresa en el mismo sentido: "Un idioma común es indispensable para la nacionalidad; el español debe ser ese idioma. El respeto por lo autóctono no debe arrastrarnos al error de sujetarnos a sus deficiencias." [Moisés Sáenz, *Antología de Moisés Sáenz*, p. 38].

⁵⁹⁸ Véase Humberto Tejera, *Crónica de la escuela rural mexicana*, México, SEP, 1963, p. 63. En este sentido llama la atención el exhorto que Hace Sáenz de redirigir las creencias indígenas: "Paulatinamente nos apoderaremos de la fiesta [de la comunidad indígena] y la ligaremos a actividades válidas dentro del punto de vista actual y de acuerdo con las finalidades sociales que se persiguen. Haremos los socio-economistas lo que en su época hicieron los misioneros: conservar el movimiento del rito pero cambiar el sentido." [Moisés Sáenz, *Antología de Moisés Sáenz*, p. 48].

⁵⁹⁹ Véanse: Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, pp. 124-125; Humberto Tejera, *op. cit.*, p. 61.

⁶⁰⁰ Véase Lauro G. Caloca, *op. cit.*, p. 69. Otros deberes de estos primeros maestros rurales incluían colaborar para la expansión de las carreteras; para la elaboración de fosas sépticas; fomentar la perforación de pozos de agua; y proteger a los campesinos legalmente de la explotación [véase Engracia Loyo, *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, pp. 127-128].

⁶⁰¹ Véase Humberto Tejera, *op. cit.*, p. 52. También véase *supra*.

⁶⁰² Rafael Ramírez explica que los maestros rurales "Viven en el lugar en que trabajan y tienen con ellos [los habitantes] todos sus intereses materiales y morales." [Engracia Loyo, *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, p. 134].

Raby, en portavoces de éstos en contra de los caciques y terratenientes⁶⁰³, adquiriendo un papel como agentes políticos para el cual no fueron enviados inicialmente. Su importancia se hizo mayor debido al hecho de que podían asesorar, debido al capital cultural que poseían, por ejemplo, como Raby indica, al saber leer y escribir, a las comunidades indígenas y campesinas en materias jurídicas o administrativas que aquéllos no dominaban⁶⁰⁴.

Pero los primeros maestros rurales contaban con una preparación en general escasa y poco adecuada para el medio rural. El ambiente de la época era de gran improvisación y experimentación en un terreno relativamente nuevo para los agentes educativos del Estado. Como un modo de subsanar sobre la marcha las mencionadas carencias de los primeros maestros rurales se diseñaron las misiones culturales, de las que se hablará en el siguiente apartado.

3.3.2.2.3. Las misiones culturales

En vista de lo anterior, como indica Meneses, se juntaron grupos de especialistas en diversas materias relacionadas con las necesidades rurales y se enviaron a dar clases⁶⁰⁵ buscando, de acuerdo con A. S. Sierra, "... [Estar] proporcionándoles [a los maestros rurales] los conocimientos necesarios en relación con la zona y las necesidades de la comunidad."⁶⁰⁶. Todo esto terminaría complementándose con la creación de las normales rurales, que se abordarán después de este apartado.

Según informa Sierra, la primera de estas misiones culturales tuvo lugar en Zacualtipán, Hidalgo, en 1923, bajo la dirección de Rafael Ramírez, reportando un gran éxito⁶⁰⁷. La misión estaría conformada por un profesor de educación rural (el propio Ramírez); uno de jabonería y perfumería; uno de curtiduría; uno de agricultura; uno de canciones populares y orfeones; y uno de educación física y prácticas de vacuna⁶⁰⁸. Todo esto con el fin de facilitar la transmisión de conocimientos que pudieran integrar a las masas rurales e indígenas (tratadas en la época como equivalentes) a la sociedad moderna e industrial planificada por el Estado mexicano, alcanzando el progreso y la redención tras tantos siglos

⁶⁰³ David Raby, *op. cit.*, p. 30.

⁶⁰⁴ *Ibid.*, p. 105.

⁶⁰⁵ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 328.

⁶⁰⁶ Augusto Santiago Sierra, *op. cit.*, pp. 15

⁶⁰⁷ *Ibid.*, pp. 17-20.

⁶⁰⁸ *Ibid.*, p. 16.

de letargo.

El éxito de la misión de Zacualtipán, como expone Sierra, motivó a las autoridades educativas a repetir el experimento, extendiendo el sistema a un total de seis misiones culturales en 1924, agregando al personal académico especialistas en economía doméstica y carpintería⁶⁰⁹. Con el tiempo sus clases se extendieron, indica Meneses, ya no sólo a los maestros ambulantes y rurales sino a los campesinos de las poblaciones⁶¹⁰. Se esperaba, según Fell, que sirvieran tanto como medio de propaganda cultural e higiénica⁶¹¹, como para facilitar “...la integración lingüística y social de las comunidades indígenas al conjunto del país.”⁶¹². Para 1926, a decir de A. S. Sierra, ya contaban con una Dirección de Misiones Culturales⁶¹³ y para 1927 una serie de reglamentos que definían detalladamente el papel de cada miembro de la misión y las condiciones de su desarrollo⁶¹⁴.

Sin embargo, sigue A. S. Sierra, las autoridades comienzan a notar para 1928 que el entusiasmo hacia las misiones no era duradero y que sus enseñanzas tampoco se aplicaban por mucho tiempo⁶¹⁵, así como el hecho de que los expertos que enviaban no siempre lo eran en las materias requeridas en la región a la que se los enviaba⁶¹⁶. Además, se debía lidiar, según indica el historiador, con la estrechez del presupuesto⁶¹⁷ y, en su momento, con la inestabilidad derivada de la Guerra Cristera⁶¹⁸. Aún con todos estos inconvenientes, las misiones aumentan en 1930 a catorce⁶¹⁹, ahora instruidas para participar en “...la pacificación espiritual de sus pueblos.”⁶²⁰, es decir, para contrarrestar la actividad propagandística clerical a través de la propaganda del Estado laico, sirviendo como vehículo para la continuación de un nuevo capítulo de la confrontación entre el Estado liberal mexicano y la Iglesia católica. Hay que recordar que, como observa Loyo: “La rebeldía de la Iglesia católica en contra de los límites impuestos a su libertad por la Constitución sólo necesitaba de un detonante para estallar. La tensión reprimida por largo tiempo encontró en la política provocadora y anticlerical de Calles la chispa

⁶⁰⁹ *Ibid.*, p. 20.

⁶¹⁰ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 329.

⁶¹¹ Claude Fell, *op. cit.*, p. 149.

⁶¹² *Loc. cit.*

⁶¹³ Augusto Santiago Sierra, *op. cit.*, p. 24.

⁶¹⁴ *Ibid.*, pp. 26-37.

⁶¹⁵ *Ibid.*, p. 37.

⁶¹⁶ *Loc. cit.*

⁶¹⁷ *Ibid.*, p. 38.

⁶¹⁸ *Ibid.*, p. 39.

⁶¹⁹ *Ibid.*, p. 40.

⁶²⁰ *Loc. cit.*

que encendió el conflicto.”⁶²¹. Con esto se arriesgaba la misión de los maestros rurales que, como agentes del Estado nación secular, eran expuestos al resentimiento de aquellos que se regían por la moral tradicional católica⁶²².

En perspectiva, con todo y sus defectos, como indica Raby, las misiones culturales sirvieron para proporcionar preparación técnica a los campesinos y para transmitir nuevos valores de transformación social, de los que más tarde se alimentarían cuadros radicales de maestros y campesinos⁶²³. Es decir, contribuyeron a la propagación del capital cultural básico para la participación dentro del Estado moderno, mejorando las posibilidades de integración de los indígenas y campesinos en el proyecto nacional.

Pero la preparación del magisterio rural requería de algo más que cursos de actualización, que era en esencia lo que ofrecían las misiones culturales. Era necesario contar con instituciones más permanentes que pudieran transmitir a través de las generaciones los ideales de redención de la Revolución, y de manera más general, las disposiciones estructuradas por el *habitus* moderno introducido a México desde el siglo XIX. Para esto fueron fundadas las escuelas normales y otras instituciones educativas representativas del nuevo Estado corporativo que se tratarán a continuación.

3.3.2.3. Las normales rurales y algunas reformas complementarias

La falta de conocimientos sobre agricultura que sufrían los misioneros, señalada por Fell⁶²⁴, y la necesidad de contar con instituciones que prepararan a los maestros rurales⁶²⁵ llevó a la necesidad de crear escuelas normales rurales donde se subsanaran dichas deficiencias, la primera (o por lo menos la primera en tener éxito) de las cuales fue inaugurada en Tacámbaro, Michoacán en 1922⁶²⁶, ofreciendo una posibilidad de educación y carrera para un sector de la población que de otra forma no podría

⁶²¹ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 245.

⁶²² Como explica Raby, durante los veinte “...un estrecho anticlericalismo en muchas regiones alejaba a la gente común y corriente de las escuelas.” [David Raby, *op. cit.*, p. 32]. También véase *infra*, caso de la normal de Tacámbaro.

⁶²³ David Raby, *op. cit.*, p. 24.

⁶²⁴ Claude Fell, *op. cit.*, p. 245.

⁶²⁵ Civera afirma que: “Cuando se creó la SEP, fue tomando forma la intención de crear una escuela primaria popular y de formar un nuevo tipo de maestro que la atendiera, que era una idea que se venía perfilando desde años atrás.” [Alicia Civera Cerecedo, *La escuela como opción de vida*, p. 33].

⁶²⁶ Civera señala que “Tacámbaro no fue la primera escuela normal rural federal, pero sí la primera que logró sobrevivir.” [*loc. cit.*].

aspirar a ella por su pobreza y marginación. Como señala Civera: “Las normales rurales ofrecieron la posibilidad de que jóvenes de origen rural, aunque fuesen de las cabeceras, pudieran estudiar más allá de la primaria, pues no contaban con otras opciones educativas.”⁶²⁷. Sin embargo, sólo se pudieron establecer unas pocas y muy dispersas entre sí según Fell⁶²⁸, generalmente ubicadas, de acuerdo con Raby, en las ciudades de provincia o muy cerca de ellas y no en el medio rural⁶²⁹, permaneciendo muchos egresados en la ciudad al terminar sus estudios⁶³⁰, y frecuentemente sin el equipo necesario para impartir la educación agrícola que se requería⁶³¹. De hecho, de acuerdo con Loyo y Civera, la subsistencia de estas escuelas dependía a tal grado de la labor de sus maestros y alumnos que ellos mismos debían realizar las labores de construcción y mantenimiento de los planteles⁶³², así como idear las formas de conseguir recursos económicos para sostenerse, ante el precario apoyo gubernamental⁶³³.

Además debían enfrentar las dificultades derivadas de su competencia directa con el clero en el campo educativo, como en el caso de Tacámbaro, donde, como registra Fell, las autoridades religiosas los rechazaban⁶³⁴, en donde, como Loyo indica, la población fervorosamente católica veía con recelo la llegada de la normal rural y, por lo menos al principio, se negaba a aceptar la presencia de los maestros⁶³⁵. Afirma Loyo que “Según los maestros, los comerciantes, aliados del obispo, no les vendían mercancías y cuando lo hacían era a precios exorbitantes.”⁶³⁶. Pero aún con estas dificultades, sigue la historiadora, y en parte gracias al entusiasmo de maestros y alumnos⁶³⁷, lograron convertirse a finales de los veinte en centros cívicos de sus comunidades “...y no dejaban pasar día en que no se conmemorara algún hecho glorioso para el país.”⁶³⁸, logrando también extender su acción educativa a poblados cercanos⁶³⁹.

⁶²⁷ *Ibid.*, p. 80.

⁶²⁸ Claude Fell, *op. cit.*, p. 244. Eran dos para 1926 y 16 en 1931 [David Raby, *op. cit.*, p. 21].

⁶²⁹ *Loc. cit.*

⁶³⁰ *Loc. cit.*

⁶³¹ *Loc. cit.*

⁶³² Alicia Civera Cerecedo, *La escuela como opción de vida*, p. 47; Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 314.

⁶³³ Alicia Civera Cerecedo, *La escuela como opción de vida*, p. 48; Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 314.

⁶³⁴ Claude Fell, *op. cit.*, p. 246.

⁶³⁵ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 192.

⁶³⁶ *Loc. cit.*

⁶³⁷ *Ibid.* p. 315.

⁶³⁸ *Ibid.*, p. 317.

⁶³⁹ *Ibid.*, p. 316.

Para 1927 la red de normales rurales incluía, de acuerdo con Civera, Tacámbaro, Río Verde, Cuernavaca, Tixtla, Izúcar de Matamoros, Molango, San Juan del Río, Xocoyucan y San Antonio de la Cal⁶⁴⁰. En éstas existían, siguiendo a esta historiadora, diferentes corrientes pedagógicas: algunas se orientaban por la escuela de la acción, otras por la racionalista⁶⁴¹. Sin embargo, en su *telos* coincidían con el espíritu redentor de las demás agencias educativas de la época: se buscaba inculcar hábitos, entre los cuales resalta Civera los de higiene, ahorro y cooperación⁶⁴², para poder incorporar a los estudiantes al proyecto modernizador del Estado mexicano, que se concebía a sí mismo como ejemplo de civilización. Entre 1928 y 1929 se añadieron a este sistema, como señala Raby, las escuelas agrícolas y de circuito⁶⁴³, brindándose en las primeras los conocimientos técnicos necesarios para la vida en el campo⁶⁴⁴ mientras que las segundas funcionaban como una especie de satélites de alguna escuela rural federal cercana⁶⁴⁵, ofreciendo educación básica y siendo sostenidas en un principio por los habitantes del poblado⁶⁴⁶. Permitiéndose así la expansión del sistema de educación rural, aunque fuera a costa de ofrecer una menor calidad que la deseable.

Para los treinta, especialmente a partir del periodo de educación socialista, estas escuelas cobrarían por completo la forma institucional según la cual se organizarían por el resto del siglo XX. En el plan de estudios, según informa Civera, se incluirían materias inspiradas en el materialismo histórico⁶⁴⁷. Además, de acuerdo con esta investigadora, por esta misma época la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) y el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM) ganan cada vez más injerencia “...en la definición de la vida escolar...”⁶⁴⁸. Por otro lado, la primera aumentaría, a decir de Civera, “...su presencia en el gobierno de cada escuela...”⁶⁴⁹, incorporando de manera definitiva la educación normal rural al Estado

⁶⁴⁰ Alicia Civera Cerecedo, *La escuela como opción de vida*, p. 77.

⁶⁴¹ *Ibid.*, p. 45.

⁶⁴² *Ibid.* p. 59.

⁶⁴³ David Raby, *op. cit.*, pp. 24-26.

⁶⁴⁴ *Ibid.*, p. 25.

⁶⁴⁵ *Loc. cit.*

⁶⁴⁶ *Loc. cit.*. Sin embargo, a partir de 1933 serían totalmente sostenidas por el Estado [véase Concepción Jiménez Alarcón, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, pp. 131-134].

⁶⁴⁷ Alicia Civera Cerecedo, *La escuela como opción de vida*, pp. 181-182. Agrega esta investigadora que “En cierta forma, la educación socialista fue una retórica que cobijó prácticas que se realizaban desde antes, aunque, como hemos visto, impulsó en los estudiantes una identidad colectiva basada en el origen social.” [*ibid.*, p. 45].

⁶⁴⁸ *Ibid.*, p. 260.

⁶⁴⁹ *Ibid.*, p. 261.

corporativo⁶⁵⁰.

Por otra parte, en el contexto del programa de integración de las comunidades indígenas a la nación, según informa Loyo, se creó echó a andar en 1925 la Casa del Estudiante Indígena⁶⁵¹. El objetivo básico de ésta era, como afirma Loyo, educar a jóvenes indígenas con los conocimientos necesarios para llevar la forma de civilización promovida por el Estado a sus comunidades de origen⁶⁵², es decir, para llevar el capital cultural y simbólico necesario para la estructuración de un Estado-nación fundamentado en un *habitus* moderno. Pero el experimento resultó un fracaso ya que, como indica la historiadora, muchos desertaban o no lograban adaptarse⁶⁵³, y aquellos indígenas que egresaban de dicha institución ya no querían regresar a sus comunidades de origen, probablemente porque habían sido alienados de su cultura, como asegura Loyo⁶⁵⁴. Por todo esto, no pudieron funcionar como los agentes culturales del Estado mexicano que se esperaba que fueran. Con este fracaso en mente, como informa Raby, se crearon a partir de 1927 los Centros de Educación Indígena Regionales, que cumplirían el mismo papel de formación de agentes culturales, sólo que esta vez estarían enclavados en las comunidades rurales mismas y no en la ciudad⁶⁵⁵.

Dentro del marco de consolidación de los revolucionarios en el ámbito educativo la escuela normal urbana también fue reestructurada. En el Distrito Federal, como señala Arnaut, se amalgamaron la Normal de maestros, la de maestras y la nocturna en una nueva Escuela Nacional de Maestros, fundada en 1925⁶⁵⁶, bajo la dirección, como indica Curiel, de Lauro Aguirre⁶⁵⁷, y, como esta misma historiadora añade: “Aguirre proyectó un inmenso centro profesional en el que se graduarían maestros rurales, maestros misioneros, educadoras, maestros de primarias urbana y maestros para diversas actividades técnicas.”⁶⁵⁸. Bajo su mando se buscó no sólo actualizar pedagógicamente la institución, sino también distanciarla de sus antecesoras porfirianas, principalmente buscando hacerla más popular, o dicho en palabras de Castillo, con “...la decisión firme de dar un sentido social a la formación del maestro, ya

⁶⁵⁰ El lector interesado en este proceso puede consultar *ibid.*, pp. 251-266.

⁶⁵¹ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, p. 292.

⁶⁵² *Loc. cit.*

⁶⁵³ *Ibid.*, p. 296.

⁶⁵⁴ *Loc. cit.*

⁶⁵⁵ David Raby, *op. cit.*, p. 28.

⁶⁵⁶ Alberto Arnaut, *Historia de una profesión*, p. 58.

⁶⁵⁷ Martha Curiel, “La educación normal”, en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes, Raúl Bolaños (coords.), México, SEP/FCE, 1982, p. 445.

⁶⁵⁸ *Ibid.*, p. 446.

que el centro de esta formación no puede ser nunca la pedagogía...”⁶⁵⁹. Esto en consonancia con la orientación de la Revolución hacia el mejoramiento de las masas. De este modo, hacia 1930 quedaban estructuradas en su mayor parte las instituciones educativas que habrían de proveer a los futuros mexicanos de una identidad nacional y valores modernos, orientados hacia el progreso, bajo la guía del Estado corporativo.

3.3.2.4. La obra de difusión cultural de la SEP

Pero el Estado no ejerció su influencia educativa y simbólica únicamente desde las aulas, sino que también buscó, por lo menos en la época de Vasconcelos formarlos dentro de una cultura literaria específica. Como señala Meneses, inspirado en parte por las acciones de Lunacharsky en Rusia, Vasconcelos decidió poner a la disposición del público en general diversos materiales para que pudieran leer⁶⁶⁰. Entre los libros publicados inicialmente se encuentran, como apunta Fell, una colección de clásicos⁶⁶¹ y una de clásicos para niños⁶⁶², buscando, como señala aquel historiador, un balance entre lo clásico y lo moderno⁶⁶³. Los autores favorecidos por Vasconcelos abarcan, según Fell, desde los antiguos del corte de Homero, Esquilo, Sófocles y Platón, hasta los modernos como Tolstoi, Rolland, Shaw e Ibsen, pasando por Dante, Shakespeare y Goethe, junto con autores mexicanos, como Justo Sierra, e hispanos como Cervantes o Lope de Vega⁶⁶⁴.

Este material, que estaba preparado con el objetivo de crear el hábito de lectura en un pueblo todavía en ese entonces predominantemente analfabeta, para el cual muchas veces no tenía ninguna utilidad práctica el leer, también tenía sus deficiencias. En primer lugar, muchas de estas obras clásicas debieron traducirse, como indica Fell, no de su idioma original sino de otras traducciones en inglés, francés o italiano⁶⁶⁵, sacrificándose la calidad de los textos en aras de la cantidad, que era la prioridad

⁶⁵⁹ Isidro Castillo, *México y su revolución educativa*, p. 318. Las siguientes palabras pueden ayudar a entender la creciente animadversión entre el normalismo del Porfiriato y el de los revolucionarios “Los [maestros] urbanos eran identificados como conservadores o reaccionarios, verbalistas, inflexibles y reacios a la introducción de nuevos métodos de enseñanza; los rurales, en cambio eran considerados como revolucionarios, partidarios de la escuela popular y, en consecuencia, aliados de la obra educativa del nuevo régimen.” [Alberto Arnaut, *Historia de una profesión*, p. 59].

⁶⁶⁰ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 351

⁶⁶¹ Claude Fell, *op. cit.*, pp. 486-490.

⁶⁶² *Ibid.*, p. 494.

⁶⁶³ *Ibid.*, p. 485.

⁶⁶⁴ *Ibid.*, p. 487.

⁶⁶⁵ *Ibid.*, p. 489.

más alta del sistema educativo y cultural operado por el Estado mexicano posrevolucionario. A esto se añadieron, según aquel historiador, críticos que veían con malos ojos lo que consideraba un despilfarro de dinero en clásicos en detrimento de libros básicos y técnicos, más necesarios para las masas⁶⁶⁶. Sin embargo, como demuestra el propio Fell, esta última acusación era infundada, ya que la SEP repartió en esa época aproximadamente un millón de volúmenes del *Libro nacional de escritura-lectura*, y cien mil de la *Historia patria* de Justo Sierra⁶⁶⁷. Por otra parte, como indica Loyo, la labor editorial de la SEP tomaría un sentido más pragmático al llegar Calles a la presidencia⁶⁶⁸, dándole prioridad a la impresión de manuales, dejando atrás la orientación de Vasconcelos hacia los clásicos de la literatura.

Meneses añade que también impulsa Vasconcelos la creación de bibliotecas públicas, con el objetivo de poner la cultura al alcance de la mayoría de la población, inspirándose en lo que había visto en las bibliotecas municipales de Estados Unidos⁶⁶⁹, a lo que añade, según este investigador, bibliotecas ambulantes que, como los misioneros, pudieran acceder a los puntos más recónditos de la república⁶⁷⁰ y difundir la cultura preparada por el Estado mexicano.

A pesar de que el impulso al arte no pudo conservarse después de la administración de Vasconcelos —y de que el tema es tan amplio que abordarlo, aunque fuera con un mínimo de detalle, requeriría un ensayo propio que nos desviaría del tema de esta investigación— se pueden incluir en este apartado algunas aportaciones del arte patrocinado por el Estado mexicano dirigidas al fomento del nacionalismo entre las masas.

A decir de Meneses, Vasconcelos encomienda la elaboración de pinturas murales en diversos edificios gubernamentales a pintores famosos a nivel nacional, como es el caso de Diego Rivera, José Clemente Orozco y David Alfaro Siqueiros⁶⁷¹. Como aquel historiador, apunta: “Las dos partes estaban, ciertamente, de acuerdo en dos principios básicos del movimiento muralista: el énfasis en los temas latinoamericanos y la idea de dedicar el arte a las masas”⁶⁷². Sin embargo, también resalta, según Fell, el contraste entre la orientación popular de los muralistas y la espiritualista del secretario, y la idea de

⁶⁶⁶ *Ibid.*, p. 490.

⁶⁶⁷ *Ibid.*, p. 492.

⁶⁶⁸ Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México*, pp. 226-227.

⁶⁶⁹ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 347.

⁶⁷⁰ *Ibid.*, p. 349.

⁶⁷¹ *Ibid.*, p. 339.

⁶⁷² *Ibid.*, p. 341.

aquéllos del arte como forma de educar políticamente a las masas, frente a la concepción estética de Vasconcelos basada exclusivamente en la contemplación de la belleza⁶⁷³. Pero a pesar de estas diferencias, hay que recordar, que los artistas recibieron plena libertad creativa, como observa Fell⁶⁷⁴.

En cuanto a la música, como señala Meneses, Vasconcelos promovió la popular de México y América Latina, junto con la clásica⁶⁷⁵. A esto se añadían los espectáculos al aire libre, porque “...deseaba que México cultivara un tipo de espectáculos al aire libre semejante al de la Grecia clásica”⁶⁷⁶.

Incluso el dibujo se vio invadido por los nuevos objetivos nacionalistas. Como apunta Fell, esto se dio al difundirse el uso del método de Adolfo Best, el cual se basaba en siete signos que aquel pintor consideraba fundamentales en el arte mexicano⁶⁷⁷. Sin embargo, añade el historiador, el método tuvo que enfrentar críticas desde el principio por su tendencia a los estereotipos y la falta de creatividad⁶⁷⁸.

3.4. Lo que la institucionalización educativa dejó

Como se vio en este capítulo, los años posteriores a la Revolución mexicana, sobre todo a partir de la presidencia de Obregón, permitieron llevar a la práctica, por primera vez, intentos masivos de educación e integración de la identidad nacional a cargo del Estado mexicano. Aunque es cierto que mucha de la teoría sobre la que se realizaron dichas acciones ya se había elaborado durante el Porfiriato, y que fundamentalmente se derivaban del mismo *habitus* moderno, surgido en la Ilustración, en aquel entonces las escuelas tenían un alcance mucho más restringido, siendo prácticamente nulo en las comunidades rurales e indígenas a las que de alguna manera se dio alcance con la creación de la SEP.

El proyecto estuvo repleto de obstáculos, especialmente los derivados de los problemas presupuestales y de las discrepancias entre la cultura orientada hacia la modernización y el progreso que las autoridades federales buscaban implantar y las culturas tradicionales de las comunidades indígenas y

⁶⁷³ Claude Fell, *op. cit.*, p. 411.

⁶⁷⁴ *Ibid.* p. 407.

⁶⁷⁵ Ernesto Meneses, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, p. 342-346.

⁶⁷⁶ *Ibid.*, p. 343.

⁶⁷⁷ Claude Fell, *op. cit.*, pp. 435.

⁶⁷⁸ *Ibid.*, pp. 445-448.

rurales, generando esto último episodios de violencia simbólica (especialmente en la empresa por la liquidación de los idiomas indígenas), siguiendo una lógica consistente con lo que González Casanova llama “colonialismo interno”. Eran los primeros intentos de establecer una comunicación sistemática, aunque asimétrica, entre comunidades que habían permanecido hasta ese entonces aisladas a pesar de ocupar un territorio que desde el imaginario moderno de los políticos y educadores de la época era el de una misma nación.

Puede considerarse que en esa época se terminaron de sentar las bases principales y muchos de los procedimientos y consignas mediante las cuales el sistema educativo mexicano buscaría adquirir un alcance nacional en su misión de formar ciudadanos mexicanos y de muchos de sus conflictos estructurales. Es decir, primero: la redención de los pueblos indígenas y campesinos a través de su integración, dirigida por el Estado, a la sociedad moderna; en segundo lugar, hacer de la escuela rural el centro de la comunidad y del maestro su líder, primero social y más adelante político. Con esto en vista, en el próximo capítulo se examinará el funcionamiento de este sistema de acuerdo con su relación con el proyecto de una identidad nacional en la actualidad, que acaba de pasar por una etapa de cambio de paradigma, terminando con el Estado corporativo y dando entrada al Estado neoliberal. Básicamente cabe preguntarse frente a dicho proceso de transición: ¿el sistema de educación pública sigue interesado en crear una conciencia nacional en los mexicanos? Si es así ¿tiene las mismas características básicas que aquella identidad fomentada hace un siglo, en el periodo de institucionalización y masificación educativa? Respuestas que se darán y justificarán con los argumentos del próximo capítulo.

Sin embargo, es conveniente hacer algunas observaciones antes. Pasando el periodo que en este ensayo se denominó como de institucionalización de la educación, todavía se dieron algunos cambios en el sistema educativo mexicano que vale la pena mencionar para una mejor comprensión del tema y para facilitar las posibles comparaciones que se puedan presentar con el sistema educativo de finales de siglo XX y principios del XXI.

Se debe observar que, aún cuando el sistema educativo estaba ya institucionalizado al inicio de los treinta, e incluso, la mayoría de los conflictos entre Estado e Iglesia en el campo educativo también se apaciguan tras esa década, todavía se presentaron algunas novedades. Tenemos, de acuerdo con de la

Peña, la educación socialista⁶⁷⁹ (que, como se observó más atrás, coincide con el periodo de consolidación de las normales rurales), y el periodo de unidad nacional⁶⁸⁰ como etapas principales que se cruzan entre la etapa de institucionalización y la que quizá se podría llamar de globalización o de neoliberalización.

En cuanto al alcance del sistema educativo en esta época de transición entre el Estado corporativo y el neoliberal, se debe mencionar que desde 1921 la matrícula creció exponencialmente, como muestra Ornelas, pasando de menos de un millón de alumnos a más de 23 millones, aunque todavía existan rezagos en la cobertura⁶⁸¹. Los estados más pobres y marginados, los del sur, según expone el mismo investigador, padecen una mayor deserción que el promedio nacional, mientras que los estados con más recursos económicos tienen una mayor eficiencia terminal, y el promedio de la república muestra un crecimiento en dicho porcentaje en las últimas décadas⁶⁸².

La educación normal, sobre todo a nivel rural todavía sufriría transformaciones, hasta llegar a homologarse su estructura curricular, como señala de Ibarrola, con la de las normales urbanas⁶⁸³ perdiendo cada vez más terreno los normalistas rurales⁶⁸⁴. Los maestros normalistas a fines del siglo XX, como menciona esa especialista, se forman en un sistema complejo de escuelas, tanto federales como estatales, públicas y privadas, además de otras con alguna especialidad⁶⁸⁵. Por otra parte, en los noventa los problemas del magisterio, especialmente los bajos salarios y el escaso reconocimiento social, siguen tan vigentes como un siglo atrás⁶⁸⁶. Sin embargo, ahora se encuentran agrupados en torno al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), fundado en 1943, y que unió por primera vez en la historia de la educación mexicana a prácticamente todos los maestros del sistema educativo, que hasta ese entonces sólo habían logrado organizarse en pequeños sindicatos locales. La existencia del SNTE modifica sustancialmente las relaciones de los maestros con los funcionarios de la

⁶⁷⁹ Guillermo de la Peña, *op. cit.*, pp. 64-74

⁶⁸⁰ *Ibid.*, pp. 74-81.

⁶⁸¹ Carlos Ornelas, "La cobertura de la educación básica", en *Un siglo de educación en México, II*, Pablo Latapí (coord.), México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zepeda/CONACULTA/FCE, 1998, p. 111; *ibid.*, p. 128.

⁶⁸² *Ibid.*, p. 130.

⁶⁸³ María de Ibarrola, "La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX", en *Un siglo de educación en México, II*, Pablo Latapí (coord.), México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zepeda/CONACULTA/FCE, 1998, p. 521

⁶⁸⁴ De Ibarrola señala que en 1984 sólo quedaban 16 [*ibid.*, p. 251].

⁶⁸⁵ *Ibid.*, pp. 247-248.

⁶⁸⁶ La revisión que hace Arnaut sobre el plan de carrera magisterial propuesto en 1992 ilustra estos problemas [Alberto Arnaut, *Historia de una profesión*, pp. 181-186].

SEP y la distribución del poder en el campo educativo, como muestra Latapí, permitiéndoles en algunos casos mayor poder de negociación a los maestros y control del sistema educativo, pero también sometiéndolos al dominio de los líderes sindicales, y de la estructura corporativa del sindicato, no siempre movidos por intereses educativos⁶⁸⁷.

Según la página de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en internet, la educación de los pueblos indígenas pasó de depender del Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena en los veinte, al Departamento de Asuntos Indígenas en los treinta, mismo que sería sustituido por la Dirección General de Asuntos Indígenas a mediados de siglo y, finalmente, por la DGEI en los setenta, completando de esta forma un ciclo de inversión del discurso gubernamental desde aquél homogeneizador de la cultura y lengua nacionales (el caso de los años veinte, como vimos en capítulos anteriores) hasta el discurso primero bicultural, y más tarde intercultural promovido por la DGEI durante las últimas décadas del siglo XXI, en el cual la conservación de las culturas y lenguas indígenas son vistas como un componente esencial para su integración en la sociedad mexicana⁶⁸⁸.

Además hay que mencionar que en 1959, como menciona Villa Lever, con Jaime Torres Bodet a cargo de la SEP, se funda la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG), que se encargaría de difundir los libros de texto de primaria para toda la población en esa etapa escolar⁶⁸⁹. Por otro lado, hay que observar que este cambio probablemente también facilite que el Estado tenga mayor control sobre los contenidos que planea difundir, al poder tener mayor injerencia y capacidad de imprimir mayor homogeneidad sobre la estructura y temas tocados en los libros para la formación ciudadana de los alumnos mexicanos.

Hechas esas observaciones es posible pasar finalmente a estudiar la influencia de los cambios estructurales neoliberales en el México de los noventa sobre su sistema de educación pública básica, y dentro de éste, los posibles cambios o continuidades en el proyecto educativo de identidad nacional.

⁶⁸⁷ Para ejemplos al respecto véase Pablo Latapí Sarre, *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, FCE, 2004, pp. 32-42.

⁶⁸⁸ S/firma, "Breve historia", [en línea] en <<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/conocenos/historiaDGEI.pdf>>, [consultado el 24 de agosto de 2010].

⁶⁸⁹ Lorenza Villa Lever, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos: cambios y permanencias en la educación mexicana*, México, SEP, 2009, p. 45.

4. El sistema educativo mexicano al final del siglo XX y su relación con los proyectos de nación

Una vez analizado el sistema educativo tal como surgió y llegó a institucionalizarse a lo largo del Porfiriato y la Revolución mexicana es el momento adecuado para hacer un balance del actual sistema de educación pública, en su nivel básico y averiguar si todavía existe un proyecto de identidad nacional en él y suponiendo que así sea, cuáles son sus características más importantes, en comparación con las que se analizaron en los capítulos anteriores relativas a la institucionalización de la educación pública en México. Pero antes de abordar los posibles cambios y permanencias a nivel educativo y de proyecto identitario nacional es necesario ubicarlos en el contexto de cambios estructurales en el que se desenvuelve el Estado mexicano en la década de los noventa, dentro de los cuales es posible encuadrar a su vez las transformaciones del sistema educativo y los posibles cambios en el concepto de nacionalismo que se busca inculcar a los estudiantes de educación básica en este país. Dicho tema será tratado en el siguiente apartado, para después pasar a las reformas propiamente educativas. Para esto se ha usado principalmente información de los estudios de Vizcaíno, Alduncin, Moreno y Flores⁶⁹⁰. En cuanto al tema propiamente educativo se ha recurrido principalmente a los libros de Latapí, Ornelas y Villa Lever⁶⁹¹ y a artículos de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y *Perfiles Educativos*. A todo esto se añaden otras fuentes citadas en los lugares correspondientes y en la bibliografía.

4.1. Contexto social del nacionalismo mexicano a fines del siglo XX

El Estado-nación mexicano de los noventa tiene que hacer frente a constreñimientos tanto internos como externos. Entre los primeros se encuentra la tendencia, señalada por Vizcaíno, a la integración en bloques comerciales internacionales (en México a través del GATT y luego el TLC)⁶⁹² hace a la economía nacional más dependiente de los cambios que se den en el exterior, especialmente en la economía estadounidense, limitando la capacidad del Estado de intervenir en este sector, como lo venía

⁶⁹⁰ Enrique Alduncin, “Perspectivas de la identidad nacional en la época de la globalización”, en *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*, Raúl Béjar y Héctor Rosales (coords.), México, Siglo XXI/UNAM, 1999, 111-131; Julia Isabel Flores, “Comunidad, instituciones, visión de la existencia, identidad, ideología”, en *Los mexicanos de los noventa*, Beltrán Ulises, Fernando Castaños *et al.*, México, UNAM, 1997, 79-122; Alejandro Moreno, *Nuestros valores. Los mexicanos en México y en Estados Unidos al inicio del siglo XXI*, México, Banamex, 2005, pp. 47-66, 93-124; Fernando Vizcaíno, *El nacionalismo mexicano en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*, México, UNAM, 2004, pp. 66-149.

⁶⁹¹ Pablo Latapí Sarre, *La moral regresa a la escuela*, pp. 69-110; Pablo Latapí Sarre, *La SEP por dentro*, pp. 19-52; Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano*, pp. 56-126, 285-350; Lorenza Villa Lever, *op. cit.*, 237 pp.

⁶⁹² Fernando Vizcaíno, *op. cit.*, pp. 83-85, 111-124.

haciendo de acuerdo con el proyecto revolucionario, corporativista, en el cual jugaba un papel rector. Esta tendencia cobra fuerza a partir de la década de los ochenta, con las crisis recurrentes, que diversos autores hacen notar⁶⁹³, y obliga al Estado mexicano a aplicar reformas estructurales conforme a los lineamientos dictados por el Fondo Monetario Internacional⁶⁹⁴. Estas medidas, de corte neoliberal, se dirigen a favorecer el comercio internacional y, como señala Moreno, eliminar la intervención del Estado hasta el mínimo posible, dejando la regulación de la economía a los mercados, incluyendo aquí la educación⁶⁹⁵. Los reajustes estructurales mencionados también conllevan, como indican Rodríguez y Torres, la obligación de aumentar el ahorro⁶⁹⁶, disminuyendo los presupuestos para los programas de asistencia y bienestar social⁶⁹⁷. Sin embargo, la polarización en la distribución de los ingresos y la pobreza extrema siguen siendo problemas significativos entre la población⁶⁹⁸. Todo esto puede provocar una crisis de legitimidad del Estado, al no darse las condiciones bajo las cuales los habitantes consideren que tienen acceso equitativo a las condiciones de bienestar y progreso que el mismo discurso del Estado y de la sociedad promueven⁶⁹⁹, y cuyas raíces ya fueron revisadas brevemente en un capítulo anterior, dentro del *habitus* moderno derivado de la Ilustración.

Por otra parte, cada vez cobra más importancia el tema de los mexicanos emigrados a los Estados

⁶⁹³ Roberto Rodríguez Gómez, “Educación, desarrollo y democracia en América Latina. Un balance de los noventa”, [en línea] en *Perfiles Educativos*, vol. 23, núm. 94, octubre-diciembre 2001, pp. 11-12, <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra_pdf.php?clave=MjAwMS05NC02LTQy&url=Li4vcGVyZmlsZXMvMjAwMS9uOTRhMjAwMS9teC5wZXJlZHUuMjAwMS5uOTQucDYtNDIucGRm>, [última consulta 3 de noviembre de 2010]; Carlos Alberto Torres, “Educación, clase social y doble ciudadanía: los dolores de parto del multiculturalismo en América Latina”, [en línea] en *Perfiles Educativos*, vol. 20, núm. 81, julio-septiembre 1998, p. 8, <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra_pdf.php?clave=MTk5OC04MS00LTE5&url=Li4vcGVyZmlsZXMvMTk5OC9uODFhMTk5OC9teC5wZXJlZHUuMTk5OC5uODEucDQtMTkucGRm>, [última consulta 3 de noviembre de 2010]; Fernando Vizcaíno, *op. cit.*, p. 122.

⁶⁹⁴ Roberto Rodríguez Gómez, *op. cit.*, p. 11; Fernando Vizcaíno, *op. cit.*, p. 116.

⁶⁹⁵ Prudenciano Moreno Moreno, “Neoliberalismo económico y reforma educativa”, [en línea] en *Perfiles Educativos*, vol. 17, núm. 67, enero-marzo 1995, pp. 3-8, <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra_pdf.php?clave=MTk5NS02Ny0zLTg=&url=Li4vcGVyZmlsZXMvMTk5NS9uNjdhMTk5NS9teC5wZXJlZHUuMTk5NS5uNjcucDMtOC5wZGY=>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].

⁶⁹⁶ Roberto Rodríguez Gómez, *op. cit.*, p. 11 Carlos Alberto Torres, *op. cit.*, p. 9.

⁶⁹⁷ Según Rodríguez esto también “...impactó negativamente el sector educativo.” [Roberto Rodríguez Gómez, *op. cit.*, p. 15].

⁶⁹⁸ Según datos de Muñoz Izquierdo, en 2001 el 10% más pobre de la población en México recibía 1.4% del ingreso nacional, comparado con 42.8% que recibía el 10% más rico [Carlos Muñoz Izquierdo, “Educación y desarrollo económico y social. Políticas públicas en México y América Latina durante las últimas décadas del siglo XX”, [en línea] en *Perfiles Educativos*, vol. 23, núm. 91, enero-marzo 2001, p. 17, <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra_pdf.php?clave=MjAwMS05MS03LTM2&url=Li4vcGVyZmlsZXMvMjAwMS9uOTFhMjAwMS9teC5wZXJlZHUuMjAwMS5uOTEucDctMzYucGRm>, [última consulta 3 de noviembre de 2010]].

⁶⁹⁹ Como un posible ejemplo, se puede observar que, según Rodríguez, los ajustes estructurales contribuyeron a debilitar la legitimidad de diversos regímenes autoritarios en América Latina [Roberto Rodríguez Gómez, *op. cit.*, p. 11].

Unidos, que según Passel pasaron de 4.3 millones en 1990 a 9.2 millones en 2000⁷⁰⁰, desafiando el paradigma clásico del nacionalismo mexicano que requería junto con una cultura, historia y costumbres comunes un territorio común para una misma nacionalidad.

En el aspecto interno, primero que nada hay que observar que el país pasó de ser predominantemente rural, como era en los veinte, a predominantemente urbano⁷⁰¹, cambiando la estructura productiva del país y sus necesidades en infraestructura educativa. Además se puede notar que al Estado se le demanda cada vez más el reconocimiento de diferencias étnicas y de organización comunitaria, como se verá en los próximos párrafos. El mestizaje y el idioma español siguen considerándose dentro del discurso gubernamental como elementos constitutivos de la identidad nacional mexicana, pero la Constitución, como se verá a continuación, en medio de una larga serie de reformas ha redefinido ha México como una nación pluricultural, con una identidad basada originariamente en los pueblos indígenas.

Vizcaíno localiza el origen de esta serie de reformas y debates sobre la autodeterminación de los pueblos indígenas en la firma del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo de 1991, siendo su propósito principal reconocer "... las aspiraciones de esos pueblos a asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico, y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en que viven."⁷⁰². Esto llevaría a que en 1992 la Constitución mexicana agregara un párrafo al artículo 4 en los siguientes términos:

La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley⁷⁰³.

Párrafo que sería cambiado, como señala Vizcaíno, al artículo 2 tras una reforma posterior en 2001⁷⁰⁴,

⁷⁰⁰Jeffrey Passel, "Mexican Immigration to the US: The Latest Estimates", [en línea] en <<http://www.migrationinformation.org/usfocus/display.cfm?ID=208>>, [última consulta 15 de noviembre de 2010].

⁷⁰¹ Según datos del INEGI, la población urbana de México representaba el 71.3% del total en 1990 y 74.6% en 2000 [S/firma, Población rural y urbana, [en línea] en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P>, [última consulta 15 de noviembre de 2010]].

⁷⁰² Convenio 169 de la OIT *cit. por* Fernando Vizcaíno, *op. cit.*, p. 85.

⁷⁰³ Artículo 4 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos *cit. por* Fernando Vizcaíno [*loc. cit.*].

⁷⁰⁴ *Loc. cit.*

pero que marca probablemente el inicio de una época de fuerte presión para que el Estado restrinja algunas de sus aspiraciones de legitimación y dominación más características, al tener que reconocer ciertas jurisdicciones regidas por usos y costumbres distintos de lo previsto por las leyes nacionales, inspiradas en su origen por el movimiento ilustrado, moderno, secularizador y racionalizador que ya se estudió atrás y que fueron concebidas en su origen para tener validez universal para todos los habitantes del Estado-nación.

Los desafíos al Estado se manifestaron con especial claridad en 1994 con el alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), justamente el mismo día de la firma del TLCAN, planteando el mismo tipo de exigencias de protección a la diversidad cultural que se dejan entrever en el Convenio 169 y en las recientes reformas constitucionales. Pero estos desafíos al monopolio de la violencia legítima del Estado mexicano no vienen planteados únicamente por las comunidades indígenas al interior, sino que, como apunta Vizcaíno, también obedecen a exigencias internacionales, condicionando la firma de tratados comerciales al cumplimiento de exigencias multiculturales⁷⁰⁵. De modo que el Estado se ha visto obligado a ajustar su nacionalismo a un nivel con pretensiones menos universales que en sus orígenes decimonónicos, si bien, como se verá más adelante, las representaciones colectivas siguen siendo básicamente las mismas, y los valores cívicos en su mayoría también lo son. Todo esto debido probablemente a que aunque el *habitus* moderno no incluía las diferencias culturales como parte de una misma nacionalidad, sí incluía, y de manera muy fundamental, el ideal de respeto a los derechos del hombre (ahora derechos humanos)⁷⁰⁶ y hacia la democracia⁷⁰⁷, pilares en los que puede encontrar su apoyo más fuerte el discurso multicultural como búsqueda de equidad. Siendo así las cosas, no es mucho el capital simbólico que tiene que reelaborar el Estado para cumplir con sus fines educativos identitarios fundamentales, pudiendo enmarcar las demandas

⁷⁰⁵ Como ejemplo se puede citar el caso expuesto por Vizcaíno de la “Cláusula Democrática” que exigía el respeto a los derechos humanos y la democracia como requisito para firmar un tratado de libre comercio con Europa. [*ibid.*, pp. 88-89].

⁷⁰⁶ Para indagar sobre estas permanencias en el *habitus* moderno véanse: Ministère de la Justice et des Libertés. Textes & reformes, “Déclaration des droits de l’Homme et du Citoyen de 1789”, [en línea] en <<http://www.textes.justice.gouv.fr/textes-fondamentaux-10086/droits-de-lhomme-et-libertes-fondamentales-10087/declaration-des-droits-de-lhomme-et-du-citoyen-de-1789-10116.html>>, [última consulta 15 de noviembre de 2010]; S/firma, “The Universal Declaration of Human Rights”, [en línea] en <<http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>>, [última consulta 15 de noviembre de 2010]. Además se deben tomar en cuenta las siguientes palabras de Vizcaíno: “[Tras las últimas reformas constitucionales] El reconocimiento de las comunidades y pueblos indios quedó limitado a no violar los derechos humanos y respetar la propia Constitución...” [Fernando Vizcaíno, *op. cit.*, p. 86].

⁷⁰⁷ El artículo 3º todavía establece, como desde tiempos del liberalismo decimonónico, como una de sus bases la educación democrática “...considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo...” [Secretaría de Educación Pública, *Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación*, México, SEP, 1993, p. 27].

multiculturales en el marco de los derechos humanos y la democracia, es decir, sin salir de su propio *habitus* y discurso modernos, que parecen estar, a pesar de todo, firmemente consolidados en el país, junto con el *telos* de progreso, que es donde aún hoy en día puede encontrar su fuente de legitimación más estable.

Los habitantes de los diferentes estados de la república manifiestan el deseo de recibir mayor autonomía, según Alduncin⁷⁰⁸, si bien, como agrega él mismo, “Los símbolos patrios siguen siendo de carácter nacional”⁷⁰⁹, ya que la según sus datos 85% de la población se opondría a que en su estado se adoptara un himno local en lugar del nacional, sucediendo lo mismo en el caso de la bandera⁷¹⁰. Esto podría servir para indicar que es poco probable que surjan en los años próximos formas de identificación local que aspiren a desplazar a la nacional para formar nuevos nacionalismos en sus regiones, aunque el federalismo puede remplazar cada vez más a la antigua forma de organización política centralista.

En estrecha relación con los hechos que se acaban de mencionar se pueden notar las siguientes características centrales en diversos estudios sobre los valores de los mexicanos a finales del siglo XX, periodo en el que se sitúa el objeto de estudio de este capítulo. Dentro de esta estructura valorativa parece encontrarse bien arraigado el *habitus* moderno⁷¹¹, no obstante moderada, según Moreno, por ciertos valores tradicionales que permanecieron a lo largo del siglo, aumentando en los noventa⁷¹², dentro de los cuales destaca la fe religiosa, que, como aquel investigador, no desapareció con el proceso de secularización⁷¹³ iniciado en el siglo XIX y del cual ya se mencionaron sus rasgos más importantes más atrás. De hecho, como apunta Moreno, el culto nacional hacia la Virgen de Guadalupe sigue predominando entre los habitantes del país, si bien es menor entre las generaciones más jóvenes⁷¹⁴, a pesar de que el Estado mexicano, en su carácter de laico, no lo haya impulsado en ninguno de sus

⁷⁰⁸ Enrique Alduncin, *op. cit.*, pp. 128-129.

⁷⁰⁹ *Ibid.*, p. 129.

⁷¹⁰ *Loc. cit.*

⁷¹¹ Un buen ejemplo de esto se puede encontrar en las siguientes afirmaciones de Flores: “El 85% de la población entrevistada confía en su propio esfuerzo para cambiar su situación y autodeterminarse.” [Julia Isabel Flores, *op. cit.*, p. 83]. “Algunos valores que se considera están vinculados con la tradición rural, como el providencialismo y la desconfianza hacia el dinero, comienzan a ser sustituidos por otros valores en los que predominan las tendencias al individualismo y al desarrollo de distintas racionalidades.” [*loc. cit.*].

⁷¹² Alejandro Moreno, *op. cit.*, pp. 50-51.

⁷¹³ *Ibid.*, pp. 50-55. Véase también Ana Hirsch Adler, *México: valores nacionales. Visión panorámica sobre las investigaciones de valores nacionales*, México, Gernika, 1998, pp. 131.

⁷¹⁴ Alejandro Moreno, *op. cit.*, pp. 114-118.

sectores, ni tampoco en su sistema educativo. Lo que puede ser indicativo de la tregua finalmente alcanzada entre éste y la Iglesia católica por la formación moral y de que las representaciones colectivas mexicanas no han sido suficientes para sustituir aquellas representaciones colectivas católicas tradicionales previas a la formación del propio Estado mexicano, así como del hecho de que las mismas representaciones colectivas como capital simbólico y las diversas dinámicas a las que están sujetos no son controlados exclusivamente por el Estado mexicano. Pero, pese a que la religiosidad sigue siendo un componente importante de la vida de los mexicanos, también es necesario observar que la fe en las instituciones y autoridades religiosas tradicionales sí ha sufrido deterioro. De hecho, según Flores 76% de la población estaría en contra de que los sacerdotes hablen de política en sus servicios⁷¹⁵.

Todo esto puede servir para indicar que el proceso de secularización no terminó de imponerse en territorio nacional y que la fe cuasirreligiosa que llamamos nacionalismo no logró tampoco desplazar por completo las formas de fe tradicionales, aunque sí se hizo de un nicho importante como forma de identificación entre los habitantes de México⁷¹⁶. La modernización del país tampoco terminó con las formas de organización tradicionales arraigadas entre la población entre las cuales, según los datos de Flores, siguen predominando factores emotivos y la importancia de las relaciones sociales⁷¹⁷, muchas de las cuales son de origen prehispánico o colonial, aunque llegan a chocar, como indica la misma investigación, con los valores racionales abstractos modernos como, por ejemplo, la igualdad de todos ante la ley⁷¹⁸. En lo referente a las comunidades indígenas, parece predominar, a decir de Flores, la idea de que deben renunciar a su identidad para integrarse al mundo moderno⁷¹⁹, aunque matiza ella “...se comienza a apreciar una mayor tolerancia, ya que un 39% manifestó que son los propios indígenas quienes deben decidir sobre su futuro y formas de vida, aunque ello pudiera mantenerlos alejados del desarrollo.”⁷²⁰. Valoración básicamente inconcebible según los postulados de redención de hace un siglo y que va en consonancia con las circunstancias planteadas en los párrafos anteriores.

⁷¹⁵ Julia Isabel Flores, *op. cit.*, p. 85. Moreno agrega “...la fe tiene un sentido individual, no de compromiso institucional.” [Alejandro Moreno, *op. cit.*, p. 51].

⁷¹⁶ *Ibid.*, pp. 56-59. Moreno registra incluso un aumento en las últimas décadas en cuanto a encuestados que afirman sentir mucho orgullo de ser mexicanos, pasando de 65% en 1981 a 87% en 2003, registrándose el mayor crecimiento durante la década de los noventa [véase *ibid.*, p. 57]. Y la adscripción religiosa continúa siendo predominantemente hacia el catolicismo, con un 92% de la población que afirmaba tener una religión [véase Julia Isabel Flores, *op. cit.*, p. 85].

⁷¹⁷ *Ibid.*, p. 79. Ana Hirsch Adler, *México: valores nacionales*, p. 151.

⁷¹⁸ Julia Isabel Flores, *op. cit.*, p. 80.

⁷¹⁹ *Ibid.*, p. 86.

⁷²⁰ *Loc. cit.*

En medio de este contexto es posible ubicar el proceso de reformas estructurales que sufre la educación pública durante los noventa en México. Al mismo tiempo, dentro de este proceso de reformas, se pueden encontrar las características básicas del proyecto de nación que pudiera proponerse a partir de los noventa. De este modo se podrá dilucidar hasta dónde llegan las continuidades con el proyecto que ya ha sido analizado en los capítulos anteriores y hasta qué punto puede hablarse de cambios o novedades en el proyecto de identidad nacional transmitido por el sistema educativo mexicano contemporáneo.

4.2. El sistema de educación pública a fines del siglo XX

4.2.1. Los ajustes estructurales de los noventa en el sistema de educación pública

Dentro de la etapa de cambios estructurales del Estado se deben incluir las reformas al sistema educativo, empezando por el texto del artículo 3° constitucional, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Ley General de Educación (LGE) de 1993, todas ellas llevadas a cabo durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari. Para el tema que aquí se estudia destacan especialmente la descentralización de la educación, una definición de laicidad más amigable con los intereses de las escuelas privadas y religiosas, y la reelaboración de los libros de texto gratuitos de historia. Este último punto demostró ser especialmente espinoso, al suscitar una acalorada polémica en los medios de comunicación masiva, registrada por Villa Lever y Mabire⁷²¹.

El artículo 3°, como indica Ornelas, fue reformado de manera que se pudiera facilitar la apertura y manejo de escuelas particulares por corporaciones religiosas y la enseñanza religiosa en las mismas⁷²², eliminando los últimos vestigios de la lucha contra el clero en el campo educativo, cosa que, según Latapí, exigía el TLC⁷²³. Ahora la educación buscaría “...desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la

⁷²¹ Mabire, Bernardo, “El debate con el pretexto de la reforma educativa de 1992 y lo que revela de México”, [en línea] en *Foro Internacional*, vol. 36, núm. 1-2, enero-junio de 1996, pp. 406-439. <http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/UTC83VH3DP74PNY57M2756RGST7SP3.pdf>, [última consulta 3 de noviembre de 2010]; Lorenza Villa Lever, *op. cit.*, pp. 74-76.

⁷²² Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano*, p. 80

⁷²³ Pablo Latapí Sarre, *La SEP por dentro*, p. 30.

solidaridad internacional...”⁷²⁴; sería laica, en el sentido de Sierra, “...por completo ajena a cualquier doctrina religiosa”⁷²⁵; se basaría en el “progreso científico”⁷²⁶ para combatir “...la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”⁷²⁷; y continuaría siendo democrática, nacional, gratuita⁷²⁸ “...evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.”⁷²⁹. Hasta este punto, la ley es básicamente igual que lo ya establecido por los políticos porfirianos, pero difieren en un aspecto importante en lo referente a la formación de la identidad nacional, al decretar que junto con la identidad nacional también se valoren las distintas identidades regionales y que junto con el idioma español, considerado nacional, se protejan y promuevan las lenguas indígenas⁷³⁰.

De este último punto se deriva la necesidad de adaptar la escuela en las regiones indígenas a las necesidades locales, tanto en el currículo como en la forma de organización de las escuelas. Como parte de este programa, de acuerdo con el Programa de Desarrollo Educativo: 1995-2000, se impartiría la educación en su lengua nativa a los indígenas durante los primeros años de la primaria⁷³¹, procurando también proteger dichos idiomas del deterioro lingüístico⁷³², justo lo contrario de lo recomendado por los antiguos educadores del tipo de Sierra, Torres Quintero o Vasconcelos, quienes veían en la mayor homogeneización posible la posibilidad de formar una nacionalidad mexicana. Asimismo, el gobierno federal asume la responsabilidad de impartir educación especial a los indígenas en zonas urbanas, acorde con sus lenguas y culturas⁷³³.

Las medidas anunciadas en el ANMEB, el PDE y la LGE anuncian una orientación hacia la calidad⁷³⁴, en contraste con el esfuerzo por expandir el sistema educativo nacional que fue la preocupación

⁷²⁴ Secretaría de Educación Pública, *Artículo 3º*, p. 27.

⁷²⁵ *Loc. cit.*

⁷²⁶ *Loc. cit.*

⁷²⁷ *Loc. cit.*

⁷²⁸ *Ibid.*, pp. 27-28.

⁷²⁹ *Ibid.*, p. 28.

⁷³⁰ *Ibid.*, p. 51. Por supuesto que este cambio de perspectiva no ocurrió de la noche a la mañana, sino que se dio a lo largo de un proceso que abarcó todo el siglo XX, pero que queda fuera del ámbito de esta investigación, limitada a la comparación entre la etapa de institucionalización de la educación y la de la reforma de los noventa.

⁷³¹ Poder Ejecutivo Federal, *Programa de desarrollo educativo: 1995-2000*, México, SEP, 1996, p. 78.

⁷³² *Ibid.* p. 79.

⁷³³ *Ibid.*, pp. 79-80.

⁷³⁴ *Ibid.*, pp. 26-29; S/firma, *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*, México, s/editor, 1992, 21 pp.

principal de sus fundadores. A fin de cuentas el sistema ha logrado expandirse de manera significativa, a pesar de las carencias que sigue presentando. Sin embargo, el *telos* sigue siendo incuestionablemente el progreso y se sigue buscando la formación de ciudadanos con conductas económicas racionales⁷³⁵, todo esto sobre la base de una educación básica (que en adelante incluirá la secundaria, la cual no entra en los objetivos de esta investigación) pública, obligatoria, laica y gratuita, herencias que ya se han señalado como parte del mismo *habitus* moderno, originado en la Ilustración. Por otra parte, se conservan promesas en el ANMEB que hacen recordar las que se hacían desde el Porfiriato, relacionadas con el mejoramiento de la profesión magisterial. Se crea así la carrera magisterial, para brindarles mayor seguridad profesional y salarial⁷³⁶ y el Estado se compromete a dar los estímulos y premios correspondientes a la labor de aquellos⁷³⁷.

Los maestros, se encuentran agrupados de manera corporativa⁷³⁸ en contraste con las reformas neoliberales propuestas por la SEP especialmente a través del ANMEB y la LGE, que, como indica Latapí, buscaban básicamente “...reducir el peso del Estado y ampliar el libre juego de los mercados, impulsar la competitividad de los productos principalmente de exportación e incrementar la productividad real de la fuerza de trabajo.”⁷³⁹. Además, como señala Ornelas, en el SNTE, lejos de querer descentralizar la educación “...perseguían que el aparato central creciera aún más.”⁷⁴⁰. Agrega este investigador en lo referente al crecimiento y funcionamiento del SNTE y la SEP que “...esa lógica era para crecer y reproducirse, no para servir a la educación.”⁷⁴¹, es decir, para obtener un beneficio económico asegurado a partir de un puesto burocrático.

Parte importante del proceso mediante el cual el gobierno esperaba a principios de los noventa incrementar la calidad de la educación era descentralizando las funciones transfiriendo sobre todo las administrativas, a los gobiernos estatales⁷⁴². Por otro lado, Ornelas considera que las autoridades

⁷³⁵ El ANMEB estipula como metas de la educación básica: “...fortalecer la unidad nacional y a consolidar la cohesión social, a promover una más equitativa distribución del ingreso, a fomentar hábitos más racionales de consumo, a enaltecer el respeto de los derechos humanos...” [*ibid.*, p. 2].

⁷³⁶ *Ibid.*, pp. 19-20.

⁷³⁷ *Ibid.*, p. 21.

⁷³⁸ Como explica Ornelas, el SNTE fue parte del pacto corporativista del PRI durante los regímenes posrevolucionarios [Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano*, p. 297].

⁷³⁹ Pablo Latapí Sarre, *La SEP por dentro*, p. 51.

⁷⁴⁰ Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano*, p. 298.

⁷⁴¹ *Ibid.*, p. 304.

⁷⁴² S/autor, *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*, pp. 7-11.

federales pudieron haber decidido desencadenar el proceso de descentralización para disminuir el poder del SNTE al descentralizar los conflictos magisteriales⁷⁴³. Dicha descentralización de la educación ha permitido que los gobiernos estatales tomen mayor control del sistema educativo correspondiente a su territorio, y que se había ido acumulando a lo largo del siglo XX cada vez más en manos de la SEP, ya que, como explica Arnaut, les confiere la facultad de brindar educación básica de forma exclusiva⁷⁴⁴.

De todos modos, si se atiende a lo establecido en el ANMEB, el Gobierno Federal conserva un gran control sobre áreas clave del sistema educativo. El ANMEB señala específicamente que:

Es importante destacar que el carácter nacional de la educación se asegura principalmente a través de una normatividad que sea observada y aplicada de manera efectiva en todo el territorio del país. En tal virtud, el Ejecutivo Federal promoverá y programará la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional, formulará para toda la República los planes y programas para la educación preescolar, primaria, secundaria y normal, autorizará el uso de material educativo para los niveles de educación citados, mantendrá actualizados y elaborará libros de texto gratuitos para la educación primaria, propiciará el desarrollo educativo armónico entre las entidades federativas, concertará con éstas las acciones necesarias para reducir y superar disparidades y dará atención prioritaria a aquellas regiones con importantes rezagos educativos, establecerá procedimientos de evaluación del sistema educativo nacional, promoverá los servicios educativos que faciliten a los educadores su formación y constante perfeccionamiento, y fomentará permanentemente la investigación que permita la innovación educativa⁷⁴⁵.

Con respecto a estas palabras llama la atención el hecho de que, a diferencia de lo que pudiera haber ocurrido en otras áreas en las que se aplicaron reformas neoliberales, el Estado aquí se sigue reservando, como expone Ornelas, clara y explícitamente un papel central en la vida de la nación, al conservar el poder sobre los programas y planes de estudio, y sobre los programas compensatorios⁷⁴⁶. Lo que lleva a aquel especialista a concluir que: “[el gobierno federal] de hecho interviene más en la educación que antes de las reformas legales de 1992 y 1993.”⁷⁴⁷.

Una última parte crucial de las reformas de los noventa radica en la reestructuración del currículo de la educación básica, abandonando, como señala Villa Lever, el enfoque por áreas tomado desde los setenta, para volver al de asignaturas⁷⁴⁸. Con esto regresarían la historia, la geografía y el civismo (ésta

⁷⁴³ Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano*, p. 305.

⁷⁴⁴ Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México*, p. 280.

⁷⁴⁵ S/autor, *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*, p. 9.

⁷⁴⁶ Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano*, p. 92.

⁷⁴⁷ *Loc. cit.*

⁷⁴⁸ Lorenza Villa Lever, *op. cit.*, pp. 93-95.

última sin libro de texto propio) como materias individuales⁷⁴⁹, en lugar del área de ciencias sociales, que venía ocupándose de las tres. Este proceso, requirió para seguir lo establecido por el ANMEB, de la reelaboración de los libros de texto gratuitos, empezando por los de historia⁷⁵⁰, en consonancia con los nuevos paradigmas del gobierno federal, de lo cual se hablará en el siguiente apartado, junto con los cambios curriculares relevantes para el tema de este ensayo.

4.2.2. La reforma educativa y la construcción identitaria nacional

En los últimos años, es decir, desde la reforma educativa de 1992, se pueden hallar varias similitudes entre los valores que se trata de inculcar a los alumnos a través de los materiales educativos, y aquellos que se pretendía inculcar en los años fundacionales del sistema educativo mexicano, lo que refuerza el supuesto de que sigue operando el mismo *habitus* moderno que se arraigó en México desde el siglo XIX. Sin embargo, también pueden percibirse algunas, aunque más bien pocas e incipientes, diferencias importantes en materia curricular.

Entre aquello que guardan en común la estructura curricular y los libros de texto diseñados por los reformadores neoliberales y sus predecesores del Porfiriato a la Revolución es preciso citar los siguientes propósitos generales: fundamentalmente se busca el desarrollo de ciudadanos leales a México, conscientes de sus derechos y obligaciones como tales⁷⁵¹ y dotados de los conocimientos necesarios para la transformación de su medio social y natural⁷⁵² (de acuerdo con los requerimientos de la sociedad industrializada en la que se deben desenvolver) así como al tanto de las representaciones colectivas concebidas para asegurar la membresía de los futuros ciudadanos a la misma comunidad imaginada que sus antecesores⁷⁵³. También hay una continuidad fundamental con el pensamiento decimonónico en la aspiración al progreso y a una mayor prosperidad⁷⁵⁴. Modernización, progreso y prosperidad son ideales que no han sido cuestionados por ningún gobierno desde la consolidación del Estado liberal en el siglo XIX hasta principios del siglo XXI, por mucho que haya habido cambios y conflictos, a veces muy fuertes, a nivel político y social, o por recurrentes que fueran las crisis

⁷⁴⁹ *Ibid.*, p. 96.

⁷⁵⁰ S/autor, *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*, pp. 13-16.

⁷⁵¹ *Ibid.*, p. 14.

⁷⁵² *Loc. cit.*

⁷⁵³ *Loc. cit.*

⁷⁵⁴ Secretaría de Educación Pública, *Artículo 3º*, p. 27.

económicas.

Las diferencias se encuentran principalmente en la introducción de algunos valores cívicos que no eran considerados por los educadores liberales y positivistas de finales del siglo XIX y principios del siglo XX, como, por ejemplo la idea de que la diversidad cultural y lingüística, aunque sigue ocupando un lugar más bien secundario, implica una riqueza para el país, y que, por lo tanto, al ser una fuente de orgullo nacional, se debe proteger⁷⁵⁵. También se ha intentado revertir en parte la tendencia inaugurada por educadores como Rébsamen de suprimir la enseñanza de la historia local en beneficio de la nacional o sólo incluirla para darle colorido local a las lecciones⁷⁵⁶.

Hay que recordar que con las reformas iniciadas en 1992 se reintroducen tanto la historia como el civismo como materias separadas, terminando con la estructuración en bloques establecida en 1973 y que las aglutinaba, junto con la geografía, en el área de ciencias sociales⁷⁵⁷. La primera ocuparía, según apunta Villa Lever, 1.5 horas semanales de clase, mientras que la última 1 hora⁷⁵⁸. Cantidades modestas si se las compara con el tiempo de 6 horas y 5 horas semanales dedicados a español y matemáticas respectivamente⁷⁵⁹.

En cuanto a los contenidos de los libros de texto de historia, centrales en las reformas de los noventa, la intención del equipo a cargo de su elaboración, coordinado por Enrique Florescano y Héctor Aguilar Camín, luego de la más reciente reforma en la materia, era, según Villa Lever, dar un punto de vista más neutral⁷⁶⁰. Parecía que el objetivo central era mantener al Estado al margen de las polémicas, cosa muy difícil dada la naturaleza moralizante que tradicionalmente se le ha dado a dicha asignatura, y que recuerda en cierto modo a la concepción de imparcialidad a la que llamaba Rébsamen una vez consolidado el poder de liberales y positivistas en el campo educativo⁷⁶¹.

Aunque un análisis a profundidad sobre la estructura de los libros de texto de historia (de civismo no se elaboró uno) requeriría un estudio sobre los libros de todo el siglo XX, puede considerarse que la

⁷⁵⁵ Véase *supra*.

⁷⁵⁶ Aunque en la práctica no se ha avanzado tanto en ese sentido, existen libros de historia de cada estado a disposición de los alumnos.

⁷⁵⁷ Véase *supra*.

⁷⁵⁸ Lorenza Villa Lever, *op. cit.*, p. 96.

⁷⁵⁹ *Loc. cit.*

⁷⁶⁰ *Ibid.*, pp.74-75.

⁷⁶¹ Véase *supra*.

comparación entre los de la reforma de 1992 y aquellos del Porfiriato ofrecen de todos modos un buen parámetro para evaluar la continuidad y los cambios entre ambos proyectos de formación de ciudadanos mexicanos, y del *habitus* moderno que rige su formación. De hecho, como se podrá observar en los párrafos subsecuentes, las similitudes sobrepasan ampliamente las posibles divergencias entre ambos periodos, lo cual puede servir para recordarnos que ambos son partes de un mismo proceso de modernización, racionalización y secularización (aunque no absoluta), dirigidas por el mismo *telos* de progreso, que no se ha detenido desde el siglo XIX en México.

La estructura temática de la historia que se transmite a través del sistema de educación básica de México no sufrió modificaciones importantes en el lapso que va desde la institucionalización de la SEP, o incluso posiblemente desde la consolidación del liberalismo en México, hasta la época actual. Lo que se enseña actualmente es en gran medida producto de los ideales de los nacionalistas criollos y de aquellos de los liberales del siglo XIX⁷⁶², que se le incorporaron más tarde, sobre lo cual ya se hizo un breve análisis en otro capítulo. Aunque con la diferencia de que se han añadido nuevos héroes consagrados por la tradición derivada de la Revolución mexicana y sus intérpretes, que naturalmente no estaban disponibles en los libros de texto de comienzos del siglo XX. De este modo se tiene una estructura temática centrada en torno a las culturas prehispánicas, la Conquista de México, la Colonia, la Independencia, la Guerra de Reforma, la intervención francesa, el Porfiriato, la Revolución mexicana y primeros regímenes posrevolucionarios.

La historia comienza con una narración de los pueblos prehispánicos que gira alrededor de los olmecas, zapotecas, mayas, teotihuacanos, toltecas y aztecas, aunque estos últimos continúan siendo los que reciben mayor atención, haciendo hincapié en las virtudes y formas de sabiduría de cada uno de ellos, aspecto que ya había interesado subrayar a los historiadores por lo menos desde Sierra, Carrillo o Rébsamen, aunque el aspecto político y militar sigue jugando un papel central⁷⁶³. Los sacrificios humanos y la religión de los aztecas ya no son sujeto de apasionada discusión como lo eran en los tiempos de los primeros historiadores nacionalistas (por ejemplo, Bustamante), quienes en una forma

⁷⁶² Una opinión semejante sostiene Mabire, quien afirma que los libros de historia de las últimas tres reformas son en esencia iguales [véase Bernardo Mabire, “El debate con el pretexto de la reforma educativa de 1992 y lo que revela de México”, [en línea] en *Foro Internacional*, vol. 36, núm. 1-2, enero-junio de 1996, p. 403 <http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/UTC83VH3DP74PNY57M2756RGST7SP3.pdf>, [última consulta 3 de noviembre de 2010]].

⁷⁶³ Secretaría de Educación Pública, *Historia. Cuarto grado*, México, SEP, México, 1994, pp. 10-42; Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado*, México, SEP, 1994, pp. 90-120.

muy semejante a sus antepasados españoles, la consideraban como una cosa demoníaca⁷⁶⁴. Más bien se ha redirigido su significado, utilizándose para ilustrar al alumno sobre la gran religiosidad que guardaban aquellos pueblos, poniendo también énfasis en su disciplina y normas de conducta⁷⁶⁵, es decir, para hacerlo comprensible y aceptable desde el *habitus* moderno que se busca transmitir.

Del segundo de los Moctezumas, y Cortés, antihéroes tradicionales de gran parte de los antiguos textos liberales, no se menciona mucho en realidad, salvo el carácter supersticioso del primero, y la astucia y crueldad del segundo⁷⁶⁶. Cuitláhuac y Cuauhtémoc continúan siendo ensalzados como valientes defensores de la ciudad de Tenochtitlan contra los invasores, responsables de la interrupción abrupta del florecimiento de las civilizaciones prehispánicas⁷⁶⁷. Y los episodios emblemáticos para ilustrar los vicios de los primeros y las virtudes de los segundos son, guardando gran continuidad con el nacionalismo criollo, la matanza del Templo Mayor y la Noche Triste⁷⁶⁸. La evaluación sobre el México prehispánico cierra, a diferencia de los libros antiguos con un recuento de aquellas sociedades y con la exhortación al estudiante a que comprenda que los indígenas contemporáneos tienen costumbres y formas de organización propias y la importancia de que conserven sus idiomas como parte de sus identidades étnicas⁷⁶⁹, lo cual puede vincularse directamente con las reformas señaladas anteriormente dentro del marco de la LGE y el ANMEB.

La labor de los misioneros católicos es reseñada, aunque sin el entusiasmo que anteriormente levantara. Ya no se trata del triunfo del cristianismo como religión verdadera sobre las creencias demoníacas indígenas, ni del triunfo de la civilización sobre la barbarie. En todo caso se asienta que fueron fundadores de varias ciudades y colegios y sus estudios sobre la gente entre la cual predicaron⁷⁷⁰. También se les reconoce como los principales recolectores de conocimientos sobre los pueblos indígenas de su época⁷⁷¹ y en algunos casos como sus defensores contra los abusos de los conquistadores⁷⁷².

⁷⁶⁴ Véase *supra*.

⁷⁶⁵ Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado*, p. 118.

⁷⁶⁶ *Ibid.*, p. 149.

⁷⁶⁷ *Ibid.* pp. 151-152.

⁷⁶⁸ *Ibid.*, pp. 150-151.

⁷⁶⁹ Secretaría de Educación Pública, *Historia. Cuarto grado*, pp. 34-39.

⁷⁷⁰ *Ibid.* pp. 57-58.

⁷⁷¹ Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado*, pp. 164-165.

⁷⁷² *Ibid.*, pp. 164.

En la Colonia no despunta ningún personaje en particular, salvo Sigüenza y Sor Juana Inés de la Cruz⁷⁷³, pero se hace un recuento de los principales aspectos económicos⁷⁷⁴, políticos y sociales⁷⁷⁵ de la época. Destaca entre éstos el proceso de mestizaje y la división de la sociedad en castas dominada por los españoles⁷⁷⁶. Por último, se reconocen la religión católica⁷⁷⁷, la de la mayoría de los mexicanos, y el idioma español⁷⁷⁸, idioma nacional a pesar del deseo de proteger los idiomas locales, como herencias de esta época. Además se evita cualquier polémica con la Iglesia católica, de la cual sólo se menciona que era la principal prestamista del virreinato⁷⁷⁹, y que se ocupaban tanto de la religión como de la enseñanza⁷⁸⁰. La única excepción a esta neutralidad hacia las acciones de la Iglesia colonial la marca el Santo Oficio de la Inquisición que “...ejerció su siniestra vigilancia sobre las creencias y las acciones de los novohispanos...”⁷⁸¹.

Pero la parte más importante comienza con el Grito de Dolores y la Guerra de Independencia. Donde Hidalgo sigue funcionando como padre de la patria, liberándola de sus opresores coloniales⁷⁸². Morelos sigue destacando, como en los libros de antaño, como estratega militar y por su lucha contra la esclavitud y por la soberanía del pueblo, aunque sin detallar sus acciones en este sentido⁷⁸³. Dentro de la etapa de consumación de la independencia se aprovecha la figura de Servando Teresa de Mier, así como la de los liberales presentes en las Cortes de Cádiz⁷⁸⁴. El episodio alcanza su apoteosis con el abrazo de Acatempan entre Iturbide y Guerrero⁷⁸⁵, últimos caudillos de la guerra y la entrada triunfal del Ejército Trigarante a la ciudad de México⁷⁸⁶.

La siguiente etapa es representada como de gran desorden⁷⁸⁷. Sin embargo, a diferencia de los libros antiguos, ya no se hace mucho hincapié en los conservadores como los grandes antagonistas de la

⁷⁷³ Secretaría de Educación Pública, *Historia. Cuarto grado*, pp. 80-81.

⁷⁷⁴ *Ibid.*, pp. 60-67

⁷⁷⁵ *Ibid.*, pp. 68-74.

⁷⁷⁶ *Ibid.*, pp. 70, 81.

⁷⁷⁷ *Ibid.*, p. 79

⁷⁷⁸ *Ibid.*, pp. 77-78

⁷⁷⁹ Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado*, p. 165.

⁷⁸⁰ Secretaría de Educación Pública, *Historia. Cuarto grado*, p. 70; Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado*, p. 165.

⁷⁸¹ Secretaría de Educación Pública, *Historia. Cuarto grado*, p. 74.

⁷⁸² *Ibid.*, pp. 84-90.

⁷⁸³ *Ibid.*, pp. 94-97.

⁷⁸⁴ *Ibid.*, pp. 101-103.

⁷⁸⁵ *Ibid.*, pp. 104-105.

⁷⁸⁶ *Ibid.*, pp. 106-107.

⁷⁸⁷ *Ibid.*, pp. 111-114.

historia nacional. Por otra parte, la separación de Texas ya no es enjuiciada con la severidad anterior y el texto se limita a explicar que se debió a las costumbres e idioma de los colonos anglosajones, distintas de las de México⁷⁸⁸.

En lo que concierne a la guerra con Estados Unidos, entendida como consecuencia de las ambiciones sostenidas de aquéllos⁷⁸⁹, se llama al estudiante a recordar el heroísmo mostrado por sus connacionales, aunque “No hubo victorias en esta guerra.”⁷⁹⁰. Con este propósito se busca recordar particularmente la batalla de Chapultepec, aunque los niños héroes apenas son mencionados⁷⁹¹. Y se cierra el capítulo interpretando que la guerra hizo sentir a los mexicanos la necesidad de estar más unidos⁷⁹², lo que puede recordar los libros de Sierra en donde, como expone Vázquez, utilizaba el episodio trágico como una lección sobre las consecuencias funestas de la falta de unidad nacional⁷⁹³.

El papel de Santa Anna es más secundario en estos textos que antiguamente, aunque sigue conservando su carácter antagónico⁷⁹⁴. Pero el de los liberales, sobre todo a partir de las Leyes de Reforma, sigue siendo central. Quizá sea el capítulo principal de los libros de texto de historia desde, por lo menos, la época de institucionalización de la educación pública en México. Así como se incluyen las reformas legales⁷⁹⁵ también hay espacio para la ya tradicional biografía de Juárez, personaje central de este episodio y quizás de toda la historia liberal de México, pasando desde su humilde infancia como indígena huérfano⁷⁹⁶ hasta su defensa de la nación contra la invasión extranjera donde sigue destacando su figura como ejemplo de la defensa de la legalidad y la soberanía nacional⁷⁹⁷. Dentro de la guerra contra el Segundo Imperio también sigue sobresaliendo la batalla del 5 de mayo, por la resistencia frente a las tropas francesas, mejor preparadas y equipadas que las mexicanas⁷⁹⁸. Sin embargo, ya no se percibe el antagonismo tan marcado con los conservadores o con la Iglesia católica, limitándose en gran medida la lucha simbólica contra ambos.

⁷⁸⁸ *Ibid.*, pp. 112-114.

⁷⁸⁹ *Ibid.*, p. 116.

⁷⁹⁰ *Loc. cit.*

⁷⁹¹ *Ibid.*, p. 117.

⁷⁹² *Ibid.*, p. 116.

⁷⁹³ Josefina Zoraida Vázquez, *Nacionalismo y educación en México*, p. 130.

⁷⁹⁴ Secretaría de Educación Pública, *Historia. Cuarto grado*, pp. 119-120.

⁷⁹⁵ *Ibid.*, p. 120.

⁷⁹⁶ *Ibid.*, pp. 124-125.

⁷⁹⁷ *Ibid.*, p. 128-132.

⁷⁹⁸ *Ibid.*, pp. 127-128.

Pasando a la siguiente etapa, en general, los libros escritos durante los últimos años del siglo XIX y los primeros del XX, mostraban cierta fascinación por el orden y el progreso que marcaron el Porfiriato⁷⁹⁹, pero los de finales del siglo XX reconocen algunos de los problemas principales surgidos durante esa época, especialmente el despojo de los indígenas de sus tierras⁸⁰⁰ y la represión política⁸⁰¹. No obstante, también, destaca el desarrollo económico y de infraestructura⁸⁰², lo cual puede ser útil para poner a la vista la afinidad entre el *ethos* modernizador porfiriano y el contemporáneo⁸⁰³, productos ambos del mismo *habitus*.

Es en este punto donde terminan las posibles comparaciones entre los libros de texto de historia antiguos y los contemporáneos, ya que la Revolución mexicana no podía formar parte de los primeros al ser posterior a ellos, o al estar en pleno desenvolvimiento al momento en que estaban siendo preparados. Entre las características principales de la narrativa de este episodio puede notarse que se coloca a Madero como primer personaje central debido a su impulso por el sufragio efectivo y su llamado a la lucha revolucionaria⁸⁰⁴. Siendo su labor interrumpida gracias a la conspiración de nuevos antagonistas históricos como Félix Díaz, Victoriano Huerta y Henry Lane Wilson, los cuales, al asesinar a Madero acarrearían la indignación nacional⁸⁰⁵. También se destaca, aunque brevemente, la lucha de Flores Magón contra la dictadura a través de los periódicos y la fundación del PLM⁸⁰⁶.

Pero la lucha continúa para alcanzar su clímax con nuevos protagonistas como Carranza, Villa y Zapata y el combate entre facciones revolucionarias⁸⁰⁷, de lo cual tampoco se abunda mucho, tras las cuales culminaría finalmente la guerra con la Constitución de 1917, como el más grande de sus legados⁸⁰⁸. Ésta sobresale por su protección a los derechos sociales, principalmente a través de sus artículos 3º, 27 y 123⁸⁰⁹.

⁷⁹⁹ Véase *supra*.

⁸⁰⁰ Secretaría de Educación Pública, *Historia. Cuarto grado*, p. 138.

⁸⁰¹ *Ibid.*, p. 140.

⁸⁰² *Ibid.*, pp. 136-138.

⁸⁰³ *Ibid.*, pp. 134-141.

⁸⁰⁴ *Ibid.*, pp. 143-145.

⁸⁰⁵ *Ibid.*, pp. 146-147.

⁸⁰⁶ *Ibid.*, pp. 147.

⁸⁰⁷ *Ibid.*, pp. 150-152.

⁸⁰⁸ *Ibid.*, p. 154.

⁸⁰⁹ *Ibid.*, p. 155.

Lo que sigue después es más que nada un recuento de las primeras acciones del Estado posrevolucionario, incluyendo su labor educativa⁸¹⁰ y la expropiación petrolera⁸¹¹, último episodio de carácter heroico, presentado en estos textos. Después de eso, sólo se presentan algunos datos sobre los presidentes priistas y la urbanización del país hasta los sesenta,⁸¹² finalizando con la siguiente reflexión, que puede servir para aclarar las intenciones morales del texto, no siempre fáciles de dilucidar, al ser más bien escueto:

Como has visto en este libro, el camino para conseguir la unidad de nuestra nación ha sido largo y difícil. Aunque han sido repetidamente combatidos, algunos viejos problemas siguen afectándonos: las desigualdades sociales, la tenencia de la tierra, la deuda externa, la necesidad de participar con provecho en el comercio internacional y de llegar a una democracia completa⁸¹³.

Se espera que el alumno tome consciencia de que debe continuar en la lucha por el progreso que le han legado sus antepasados, al mismo tiempo que se le hace notar que no es un proceso lineal, ni asegurado en su consumación. Lo cual deja la impresión de que hay una herencia del Porfiriato en el afán modernizador y de la Revolución en la preocupación por el bienestar social de las masas, pero, sobre todo, deja la impresión de que se siguen anhelando los ideales de la estructurados por el *habitus* moderno aunque ya no se tiene la certeza de que se vayan a conquistar. Hay que observar que un libro de historia según los lineamientos de Rébsamen nunca hubiera tenido un final tan indeterminado como éste, ya que no demostraría al alumno cabalmente que el bien siempre gana en la historia y que las sociedades tienden naturalmente hacia el progreso⁸¹⁴. Por otra parte, también se le recuerda al alumno que su identidad está basada en el mestizaje, así como en compartir un territorio, gobierno, cultura y leyes comunes, aunque, a diferencia de lo ocurrido antiguamente, se incluyen las diferencias regionales como parte de la misma⁸¹⁵. Mientras tanto, los migrantes, que, como se observó arriba incrementaron de manera significativa su número de 1990 a 2000⁸¹⁶, no tienen presencia en estos libros de historia.

En cuanto a la vinculación entre las materias de historia y educación cívica, la SEP propone destacar del estudio de la primera los valores de “...justicia, igualdad, democracia y paz, la necesidad de la

⁸¹⁰ *Ibid.*, p. 165.

⁸¹¹ *Ibid.*, pp. 169-170; 174-175.

⁸¹² *Ibid.*, pp. 170-174.

⁸¹³ *Ibid.*, p. 183.

⁸¹⁴ Véase *supra*.

⁸¹⁵ Secretaría de Educación Pública, *Historia. Cuarto grado*, p. 182.

⁸¹⁶ Véase *supra*.

tolerancia, la condena de la violencia como método para dirimir las diferencias.”⁸¹⁷. Del mismo modo, el estudio de los héroes nacionales debería hacerse “Sin mitificarlos, presentándolos como seres humanos, situándolos en el momento que les tocó vivir y sin dar la imagen de que la historia es obra suya, habrán de destacarse sus ideales, sus acciones y su contribución en la construcción del país, muchas de las cuales son vigentes.”⁸¹⁸.

Pasando a los valores que el Estado de fines del siglo XX busca imprimir en sus educandos, Latapí afirma que se busca “El conocimiento y la comprensión de los derechos y deberes...”⁸¹⁹ de los futuros ciudadanos, “El conocimiento de las instituciones y de los rasgos de la organización política del país...”⁸²⁰ “Y el fortalecimiento de la identidad nacional...”⁸²¹, en la cual se incluye “...la diversidad regional, cultural y social...”⁸²². Y, como menciona aquel especialista, también se menciona en el programa de la materia la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁸²³, así como la equidad⁸²⁴ y el cuidado del medio ambiente⁸²⁵. Como se puede notar, la formación cívica es básicamente idéntica a la que fue estructurada desde los Congresos de Instrucción de 1889 y 1890, salvo por la inclusión de la equidad, el cuidado del ambiente y la diversidad cultural, que no entran en contradicción con las disposiciones heredadas del *habitus* moderno estructurador de la identidad y educación nacionales al ser introducidos en términos del respeto a los derechos humanos y la democracia. Latapí señala que según los planes y programas posteriores a las reformas de 1992 esto se realizaría en la primaria mediante la materia de educación cívica, que se abarcaría de tercero a sexto grados⁸²⁶.

4.3. Algunos desafíos que enfrentan los nuevos programas

Hasta aquí se llega en lo que se refiere a los propósitos educativos del Estado, pero, como es de esperarse, estos no se cumplen cabalmente por diversas circunstancias, algunas de las cuales serán enumeradas a continuación.

⁸¹⁷ Secretaría de Educación Pública, *Libro para el maestro: historia. Sexto grado*, México, SEP, 1995, p. 31.

⁸¹⁸ *Loc. cit.*

⁸¹⁹ Pablo Latapí Sarre, *La moral regresa a la escuela*, p. 81.

⁸²⁰ *Loc. cit.*

⁸²¹ *Loc. cit.*

⁸²² *Loc. cit.*

⁸²³ *Ibid.*, p. 80.

⁸²⁴ *Loc. cit.*

⁸²⁵ *Loc. cit.*

⁸²⁶ *Ibid.*, p.79.

Para empezar, la historia es recordada por los alumnos de manera fraccionaria y equívoca. Por citar un ejemplo, Cervera señala en su investigación en escuelas primarias de Guanajuato, que los alumnos terminan por identificar como su historia patria básicamente dos episodios: la Guerra de Independencia y la Revolución mexicana⁸²⁷, mientras que los personajes más recordados suelen ser Hidalgo, Morelos, Juárez y Zapata⁸²⁸, aunque “No todos saben...su contribución a la historia de México.”⁸²⁹. Y a pesar de que, como indica Cervera, se ha hecho un esfuerzo (que también tiene sus antecedentes en la visión positivista de la historia de Sierra, Rébsamen y Carrillo) de incluir acontecimientos que no sean políticos y militares, esto ha tenido poco impacto entre estudiantes y profesores, a quienes no suelen atraer dichas temáticas⁸³⁰. Como indica Cervera “...estos hechos, no llaman la atención de los estudiantes ni reciben igual atención por parte de los profesores, influidos por la inercia de dicha concepción [política y militar] de la historia.”⁸³¹. Además de que los propios conceptos históricos suelen ser muy abstractos, según esta especialista, para el alumno de educación básica a quien se dirigen⁸³².

En cuanto a la educación cívica, según lo que informa Taboada en su estudio etnográfico (de los pocos disponibles hasta la fecha) sobre las ceremonias cívicas en las escuelas en las vísperas del siglo XXI, las representaciones colectivas, como la bandera y el himno, que buscaba transmitir el Estado mexicano

⁸²⁷ Véase Cirila Cervera Delgado, “El aprendizaje y la enseñanza de la historia de México en la escuela primaria. De los planes a la práctica”, en *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Luz Elena Galván (coord.) México, Academia Mexicana de la Historia: correspondiente de la de Madrid, 2006, p. 276.

⁸²⁸ Véase *loc. cit.*

⁸²⁹ *Loc. cit.*

⁸³⁰ Véase *ibid.*, p. 282.

⁸³¹ Véanse *loc. cit.*; Victoria Lerner, “La reescritura y enseñanza de la revolución mexicana”, en *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coords.), México, BUAP/El Colegio de San Luis/Instituto Georg Eckert, 1998, pp. 112-119. También es interesante la observación de esta última autora: “Esta versión de la Revolución [la idealizada en las aulas] ha sido uno de los elementos funcionales de la ideología del Estado mexicano desde 1940 hasta 1990. Para el grupo en el poder no conviene desdorarla y hacerla más real porque originaría pesimismo y frustración sobre la evolución del México contemporáneo y sobre su matriz: la Revolución Mexicana.”, observación que probablemente podría aplicarse del mismo modo a otros episodios de la historia enseñada en educación básica [*ibid.*, p. 130].

⁸³² Cirila Cervera Delgado, *op. cit.*, p. 283. Otras dificultades surgidas en el contexto de la enseñanza de la historia pueden encontrarse en Victoria Lerner Sigal, “Libros de historia para niños. Parámetros y dificultades para elaborarlos”, [en línea] en *Perfiles Educativos*, vol. 15, núm. 62, octubre-diciembre 1993, pp. 49-55, <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra_pdf.php?clave=MTk5My02Mi00OS01NQ==&url=Li4vcGVyZmlsZXMyMTk5My9uNjJhMTk5My9teC5wZXJlZHUuMTk5My5uNjJucDQ5LTU1LnBkZg==>, [última consulta 3 de noviembre de 2010]; Victoria Lerner Sigal, “Como enseñamos historia. Materiales didácticos y su adecuación a maestros y alumnos”, [en línea] en *Perfiles Educativos*, vol. 19, núm. 75, enero-marzo 1997, pp. 44-53, <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra_pdf.php?clave=MTk5Ny03NS00NC01Mw==&url=Li4vcGVyZmlsZXMyMTk5Ny9uNzVhMTk5Ny9teC5wZXJlZHUuMTk5Ny5uNzUucDQ0LTUzLnBkZg==>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].

han quedado consolidados como parte de los rituales cívicos⁸³³. Sin embargo, añade la investigadora, ni los maestros ni los alumnos (reproductores y receptores principales del contenido identitario nacionalista) llegan a mostrar una asimilación incondicional completamente irreflexiva de los mismos, presentándose diversos grados de tensión y resistencia⁸³⁴.

Algunos de los problemas que se registran para llevar la educación a las comunidades indígenas son los mismos que se han padecido desde los inicios de la institucionalización de la educación pública en México. Nivón destaca entre estos la falta de conocimiento de los maestros sobre la lengua de la comunidad en la que están encargados de trabajar⁸³⁵, y que los contenidos que se enseñan tienden a hacer a un lado las particularidades de dichas comunidades favoreciendo aquéllos diseñados y promovidos por el Estado mexicano⁸³⁶. También se debe considerar, según esta especialista, que la enseñanza de las historias locales de estas comunidades ha recibido en la práctica poco interés de parte de las autoridades educativas,⁸³⁷ (pese a las intenciones expresadas en los planes gubernamentales) además de que sus representaciones colectivas locales tienen poca presencia en la escritura de la historia nacional, complicando la identificación de los indígenas con la nación mexicana⁸³⁸. Por otra parte, los libros de texto escritos en lenguas indígenas en ocasiones resultan poco útiles por las siguientes razones expuestas por Villa Lever: “La gran dispersión territorial de las lenguas indígenas.”⁸³⁹; “La incomunicación entre los diferentes grupos de un mismo pueblo indígena, lo que ha hecho que las variantes de una misma lengua se vayan separando, al grado de que en algunos casos ya no se entienden.”⁸⁴⁰; el que los libros no sean redactados en la misma forma en la que los indígenas usan su lenguaje⁸⁴¹; y que no se tiene cobertura de todas las variantes lingüísticas⁸⁴². De este modo, se vuelven inútiles para su propósito educativo, siendo sustituidos en clase por los libros en español⁸⁴³. Y

⁸³³ Eva Taboada, “Construcciones imaginarias: ritual cívico e identidad nacional”, en *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coords.), México, BUAP/El Colegio de San Luis/Instituto Georg Eckert, 1998, p. 347-350.

⁸³⁴ *Ibid.*, p. 350.

⁸³⁵ Amalia Nivón Bolán, “La enseñanza de la historia en contextos educativos indígenas”, en *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Luz Elena Galván Lafarga (coord.), México, Academia Mexicana de la Historia: correspondiente de la de Madrid, 2006, p. 113.

⁸³⁶ *Loc. cit.*

⁸³⁷ *Ibid.*, p. 115.

⁸³⁸ *Ibid.*, pp. 117.

⁸³⁹ Lorenza Villa Lever, *op. cit.*, p. 152.

⁸⁴⁰ *Loc. cit.*

⁸⁴¹ *Loc. cit.*

⁸⁴² *Loc. cit.*

⁸⁴³ Por ejemplo véase María Concepción Franco Rosales, “Los maestros indígenas de Chihuahua frente al nuevo modelo

además, igual que hace un siglo, se siguen enfrentando problemas básicos de cobertura e infraestructura que hacen que muchas escuelas para indígenas sean, como Bertely afirma, semejantes a las escuelas de tercera clase de finales del siglo XIX⁸⁴⁴, ya que, como esa especialista indica, se encuentran en medio de un presupuesto reducido⁸⁴⁵, muchas veces el currículo es reducido a rudimentos de español⁸⁴⁶, en escuelas multigrado⁸⁴⁷ y con profesores con escasa formación⁸⁴⁸ en constante rotación a lo largo del ciclo escolar⁸⁴⁹, contribuyendo de esta forma a la reproducción de las condiciones de precariedad, al restringir el capital cultural transmitido a los estudiantes.

También resulta problemático el caso de las escuelas urbanas en las que conviven niños de diversos orígenes étnicos. Aunque, como apunta Bertely, tienen acceso a una educación de mejor calidad que en las escuelas rurales, es a costa de perder rasgos importantes de su identidad étnica⁸⁵⁰. En tales ocasiones, el sistema educativo no es capaz de satisfacer la demanda de educación multicultural que corresponde, según sus propios planes y programas, a las necesidades de tantos orígenes étnicos⁸⁵¹, creando posiblemente frustración en el profesorado, y también la negación o desconocimiento del problema, como en el caso que expone Barriga⁸⁵². Por otra parte, los alumnos indígenas, según Bertely: “...se autoperciben de manera negativa, en la inexistencia, como reductos de un pasado superado por la idílica integración nacional, o distintos de los pueblos caricaturizados en la historia de papelería, como extraños y ajenos a sí mismos. Aunque viven y sobreviven como indígenas actuales y ciudadanos, no se reconocen en esa historia y aprenden a ocultar su identidad, por vergüenza.”⁸⁵³.

educativo y sus necesidades de formación profesional”, [en línea] en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 4, julio-diciembre 1997, pp. 349-363, <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00229&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v02/n004/pdf/rmiev02n04scC00n06es.pdf>>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].

⁸⁴⁴ María Bertely Busquets, “Educación indígena del siglo XX en México”, en *Un siglo de educación en México, II*, Pablo Latapí (coord.), México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zepeda/CONACULTA/FCE, 1998, p. 94.

⁸⁴⁵ *Loc. cit.*

⁸⁴⁶ *Loc. cit.*

⁸⁴⁷ *Loc. cit.*

⁸⁴⁸ *Loc. cit.*

⁸⁴⁹ *Loc. cit.*

⁸⁵⁰ *Ibid.*, p. 95.

⁸⁵¹ El PDE 1995-2000 establece que la educación debe adaptarse a las necesidades de dichas comunidades y combatir “...las formas manifiestas y encubiertas del racismo...” [Poder Ejecutivo Federal, *Programa de desarrollo educativo*, p. 75].

⁸⁵² Véase Rebeca Barriga Villanueva, “Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas”, [en línea] en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 39, octubre-diciembre de 2008, pp. 1229-1254, <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART39008&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n039/pdf/39008.pdf>>, [última consulta 3 de noviembre de 2010]

⁸⁵³ María Bertely Busquets, *op. cit.*, pp. 97-98.

En vista de lo señalado en este capítulo es posible contestar las preguntas planteadas anteriormente afirmando que el Estado continúa estando interesado en inculcar el sentimiento de pertenencia a una nación entre las generaciones más jóvenes, que deben pasar todavía por el sistema de educación básica, con base en las mismas aspiraciones de progreso y modernización, generadas desde el mismo *habitus* que antaño. Pero esta identidad nacional, a diferencia de la que se observaba hace un siglo, se ve matizada, por lo menos en el discurso, por las diferentes particularidades regionales, que son consideradas actualmente por el Estado como parte de la identidad nacional. Por otra parte, se puede afirmar que nos encontramos frente a un sistema educativo que se ha podido reproducir exitosamente a través de varias generaciones y dentro de esta reproducción ha logrado transmitir fundamentalmente el mismo discurso y *habitus* modernos a través de todo un siglo, lo cual destaca más si consideramos que no sufrieron modificaciones importantes (salvo por una incipiente definición de México como nación multicultural) ni siquiera en la reciente etapa de cambios estructurales, que afectó gran parte del sistema político y económico del país. Esto lleva a pensar que el proyecto de modernización iniciado a fines del siglo XVIII en este país no ha encontrado ningún rival viable y sigue teniendo plena vigencia.

Por último, antes de pasar a las consideraciones finales de este ensayo, es necesario observar que el éxito reproductivo del sistema educativo también ha acarreado la reproducción de ciertos problemas típicos a lo largo de las generaciones: maestros con escasa preparación y bajos salarios, cobertura insuficiente, éxito limitado en la asimilación de los alumnos y distribución desigual del capital cultural necesario para participar exitosamente como ciudadano mexicano en la búsqueda del progreso. De modo que la reproducción exitosa del sistema no implica necesariamente la satisfacción plena de las necesidades que está destinado a atender, pudiendo aplicarse, en cierto sentido con respecto al sistema educativo en su conjunto la reflexión que Ornelas hace con respecto al SNTE, y que se señaló más arriba: “[a veces] esa lógica era para crecer y reproducirse, no para servir a la educación.”⁸⁵⁴.

⁸⁵⁴ Carlos Ornelas, *El sistema educativo mexicano*, p. 304.

Conclusiones

El propósito fundamental de esta investigación era saber cómo pudo haber contribuido la formación de un sistema educativo nacional en México a la difusión de valores y representaciones colectivas nacionalistas. Para poder contextualizar el problema, fue necesario remitirse a la formación del *habitus* moderno en la Ilustración y su importación a México por los criollos los criollos y más tarde por los liberales, y exponer cómo contribuyeron a la formación del propio sistema educativo y qué esperaban de éste.

Según lo que ya se ha señalado en los capítulos anteriores, es posible afirmar que lo que se buscaba inculcar era un modelo de ciudadano mexicano acorde con las ideas de la Ilustración transmitidas desde Europa y Estados Unidos. Si el sistema educativo tardó tanto en ponerse en marcha fue en gran parte debido a la lucha entre estos valores y aquellos tradicionales, que habían regido en Nueva España. Esto acarrea la disyuntiva entre afirmar los valores formados durante el periodo de dominación española como propios, o negarlos, esperando parecerse más a las potencias europeas y a Estados Unidos, con respecto a los cuales se esperaba alcanzar el mismo nivel de prosperidad y de progreso. Siendo este último el *telos* que probablemente marque con mayor precisión el *ethos* decimonónico y el único que no parece presentar ningún signo de debilitamiento hasta la fecha, ya entrado el siglo XXI.

Fue necesario esperar, como se explicó en el lugar correspondiente, hasta el triunfo definitivo de los liberales en el campo político para poder observar la creación y expansión de un sistema educativo enfocado principalmente a crear ciudadanos económicamente productivos, conscientes de sus derechos y obligaciones, que serían en adelante iguales para todos, sin las tradicionales distinciones que hasta entonces habían imperado. El Estado quedaba definitivamente separado de la Iglesia católica y se posesionaba del control de la formación de la conciencia de los ciudadanos, así como lo había hecho ya con otras importantes áreas.

Con los años de estabilidad política y económica traídos por el Porfiriato fue posible implantar la mayor parte de las bases teóricas del sistema educativo deseado por los liberales, sostenido sobre las bases de gratuidad, laicidad, obligatoriedad y uniformidad, y destinado a integrar a la nación a la era del progreso. No obstante, la masificación no fue iniciada hasta la época posrevolucionaria, y no sin numerosos problemas económicos, choques culturales y episodios de violencia simbólica.

Como se observó arriba, la preocupación principal de los políticos y educadores que llevaron a la práctica las distintas etapas de este proyecto era la de encontrar una forma de homogeneidad identitaria en un territorio nacional con una población visiblemente heterogénea, tanto por sus condiciones socioeconómicas, como por sus usos y costumbres. Durante el siglo XIX, era considerado desde la *doxa* de los políticos y educadores liberales como una verdad evidente que para constituir una nacionalidad había que poseer un pasado común, valores comunes y un mismo territorio. Como consecuencia se decidió que los valores serían los de los liberales y positivistas (que en educación básica eran los mismos), el pasado común sería el prehispánico heredado de los nacionalistas criollos, complementado con el liberal decimonónico, y el territorio, aquello que quedó de Nueva España después de todas las catástrofes políticas y sociales sufridas por el naciente país durante la mayor parte del siglo XIX.

La Revolución mexicana no marcó grandes rupturas con respecto a lo que se venía llevando a cabo durante el Porfiriato en el campo educativo, ni con el *habitus* moderno implantado en México por los liberales. Las representaciones colectivas eran las mismas al punto de que los libros de texto utilizados para las materias de historia e instrucción cívica, utilizados durante el Porfiriato siguieron usándose ya bien entrada la época posrevolucionaria (especialmente el de historia de Torres Quintero)⁸⁵⁵. Sin embargo la Revolución sí trajo el interés por las masas, especialmente las rurales e indígenas, del que el movimiento en su totalidad había acabado por permearse, así como una estructura corporativa que definiría el funcionamiento del Estado, incluyendo sus instituciones educativas, durante la mayor parte del siglo XX. Si bien no se ponía en duda el progreso como *telos*, sí se discutía la legitimidad del liberalismo individualista, imperante hasta antes de la guerra. Era una urgencia llevar a todos los beneficios del progreso, sin importar que fuera de manera improvisada, o si se tenía que aprender sobre la marcha. Se trataba, a los ojos de quienes la llevaban a cabo, de una tarea redentora que no podía esperar un solo instante para ser echada a andar. No es casual que un personaje como Vasconcelos identificara su obra educativa con aquella de los primeros misioneros cristianos en el Nuevo Mundo, ni tampoco que hubiera choques, como se notó arriba, entre Iglesia y Estado en el campo educativo, al competir directamente por la formación de las conciencias y la lealtad de los habitantes del territorio mexicano. La incursión cada vez más marcada en este terreno contribuía a descapitalizar cultural y simbólicamente a una Iglesia que ya había sufrido una fuerte pérdida económica y política a lo largo

⁸⁵⁵ Véase *supra*.

del siglo XIX, y que debía acomodarse al campo político moderno que dictaba la hegemonía del Estado por encima de la suya.

Se abrió con la Revolución una época de expansión de agencias educativas federales que se encargarían de llevar el proyecto concebido por las autoridades educativas a las comunidades más remotas del país y permitirían a los promotores de este proyecto modernizador entrar por primera vez en contacto de manera masiva con las personas a quienes pretendían integrar en la senda del progreso. Entre estas agencias pueden mencionarse, tras la creación de la SEP, a los maestros voluntarios contra el analfabetismo, los maestros ambulantes, las misiones culturales, las Casas del Pueblo y las escuelas rurales. Todas ellas debieron moverse en un ambiente de escasez presupuestal e improvisación, debiendo también postergar las demandas de calidad educativa para facilitar la expansión del sistema, que era una necesidad más urgente, pero lograron sentar las bases para la incorporación del *habitus* moderno necesario para la formación de ciudadanos leales y productivos para el Estado-nación mexicano. Además, como se vio arriba, estas agencias causaron diversos episodios de violencia simbólica, al mismo tiempo que dotaban de capital cultural y simbólico a la población (lo cual puede también entenderse dentro del concepto de colonialismo interno de González Casanova).

Con el tiempo, el entusiasmo carismático se iría borrando y la educación quedaría estructurada en un complejo y a veces ineficiente sistema burocrático de enormes dimensiones. El gobierno federal, a través de la SEP, fue tomando cada vez más control sobre áreas clave como la elaboración de planes y programas de estudio, y se llegó incluso a la creación de libros de texto gratuitos comunes para toda la república. En este intervalo los maestros, que fueron adquiriendo cada vez más capital social en el campo como consecuencia de su participación activa y constante en el desarrollo de sus comunidades, fueron incorporados en el proyecto corporativista del siglo XX a través del SNTE creando el otro gran sistema burocrático del que depende la educación básica pública al momento de llegar la más reciente reforma educativa. El SNTE alcanzaría gran poder dentro del sistema de educación pública, pudiendo condicionar el impulso de las reformas neoliberales de los noventa a sus intereses corporativos.

Para fines comparativos entre las representaciones colectivas y los valores introducidos por la educación básica contemporánea y su comparación con los de la época de origen fue necesario abordar las reformas estructurales de los noventa y la educativa en particular. Dichas reformas marcan un punto

de inflexión en el sistema político mexicano, y, como se puede ver en el lugar correspondiente, dentro de éste el educativo, cuya importancia sólo puede compararse con aquella que tuvo la de creación del Estado corporativo y de la SEP durante los años posteriores a la Revolución. Esto por los siguientes motivos: se da un cambio del paradigma del Estado corporativo, que buscaba integrar a todos los sectores de la sociedad en un proyecto armonioso, regulado por él, a otro de Estado neoliberal, que, como se vio arriba, busca ser lo más pequeño y eficiente posible, dejando la mayor parte del progreso a las fuerzas del mercado y la iniciativa individual; por otra parte, y en estrecha relación con lo anterior, se presentan procesos de globalización y regionalización que hacen necesario preguntarse si es relevante para el sistema educativo nacional fomentar de manera prioritaria el apego justamente a los valores nacionales. Por eso resulta llamativo que el proyecto de identidad nacional y el *habitus* moderno que lo generó se mantengan estables en casi todos sus aspectos principales —tanto en los valores cívicos como en las representaciones colectivas— aunque se hayan hecho ajustes para que el proyecto nacional permita de forma incipiente mayor diversidad cultural, equidad y cuidado del medio ambiente. Por otra parte, los migrantes, que han ganado importancia debido a su crecimiento acelerado a fines del siglo XX, no aparecen como parte de dichas representaciones colectivas.

La respuesta que ha dado el Estado mexicano frente a esta necesidad de redefinición de su sistema educativo gira, como ya se señaló atrás, en el sentido de seguir siendo el eje normativo de la educación, pero con la participación de otros sectores de la sociedad, dándole prioridad a la calidad por encima de la cantidad, justo al contrario que en el periodo de institucionalización, cosa que puede entenderse dada la amplia expansión que sufrió a lo largo del siglo XX, y que podría sugerir una reestructuración del campo educativo. Pero en gran parte, como se observó atrás, también éste se muestra estable con respecto a la época de institucionalización educativa: el Estado sigue arrogándose la elaboración de los planes y programas de estudio y del contenido de los libros de texto gratuitos, así como de los diversos programas compensatorios destinados a proporcionar equidad a los grupos señalados como más vulnerables; el SNTE sigue cerrando la participación en el campo a elementos ajenos a su corporación, menguando los propósitos de eficacia y calidad educativa del Estado neoliberal; por lo que respecta al peso que tienen los procesos de globalización y regionalización, la identidad nacional sigue fundamentándose en el mestizaje y el idioma español sigue considerándose como el nacional, pero ahora se busca proteger y conservar las diversas culturas regionales y las lenguas indígenas (aunque mucho se quede en el discurso), antes consideradas como destinadas a desaparecer, como parte del

mismo proyecto de identidad mexicana.

Hay que recordar que la historia nacional de los libros de texto gratuitos contemporáneos es, como se hizo notar en el capítulo correspondiente, esencialmente la misma que aquella utilizada cuando se implantó el sistema educativo, es decir, se sigue estructurando y moviendo la identidad mexicana alrededor de las mismas representaciones colectivas que hace un siglo. Tanto los temas como los personajes y los periodos históricos son los mismos, agregándose en todo caso exhortaciones al respeto y orgullo por la diversidad cultural del país. En el ámbito de la formación ciudadana, también es notable la continuidad que se presenta desde la consolidación de los liberales en el poder. El alumno debe aprender, hoy como ayer, los derechos y obligaciones que, por lo menos en teoría, lo capacitarán para ejercer su futura ciudadanía mexicana, como miembro económico productivo y, por lo tanto, agente del progreso.

En síntesis, se puede señalar que, en vista de lo que en este ensayo se ha analizado, existe una notoria continuidad en el desarrollo de un proyecto modernizador, por lo menos desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta la época actual en México, en donde el Estado ha tenido un papel fundamental en la conformación de la identidad mexicana. Después de todo, parafraseando a Hobsbawm, se puede decir que el Estado suele preceder a la nación⁸⁵⁶. Por lo menos en el caso de México es así como ha sucedido, guiado por el mismo *habitus* moderno, tanto en lo político como en lo cultural y educativo. Dentro de este proceso la escuela ha jugado un papel importante al ser concebida como una agencia fundamental del Estado para la transmisión de valores modernos estructurados por dicho *habitus*, encaminados hacia una mayor racionalización, eficientización y secularización del mundo, donde el tiempo histórico se mueve principalmente de acuerdo a los imperativos del progreso y ya no los de la escatología cristiana. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que por grande que sea la importancia de la escuela en este sentido, su influencia sólo ha sido posible como parte de un sistema más grande y complejo y que por sí sola no sería una condición suficiente para la formación de ciudadanos de una nación moderna. Además, como se expuso atrás, el sistema no logra transmitir con completa eficacia las representaciones colectivas y los valores nacionales del Estado mexicano, ni el capital cultural y simbólico necesarios para participar exitosamente en el proyecto de nación, aunque se logre reproducir a sí mismo.

⁸⁵⁶ Eric Hobsbawm, *op. cit.*, p. 86.

Al acabar el siglo XX creo que no se puede negar la continuidad en el proyecto de racionalización, eficientización y secularización, aunque no absoluta, del mundo, e incluso la idea de un Estado-nación mexicano parece estar hasta el momento fuera de duda, si bien ahora se define incipientemente como multicultural. No se puede decir que el sistema educativo sea responsable de todo esto, pero sí es posible considerar que hizo una contribución como parte del proyecto modernizador concebido a partir de la Ilustración y que, a pesar de todo, continúa teniendo vigencia.

Bibliografía:

Libros:

- Aguilera Gómez, Manuel, “La resistencia a morir como nación”, en *Identidad nacional*, Fernando Castro y Castro (comp.), México, Fundación Miguel Alemán/Fundación Metropolitana, 2002, pp. 255-256.
- Alamán, Lucas, *Semblanzas e ideario*, México, UNAM, 1939.
- Alamán, Lucas, *Disertaciones sobre la historia de la República Mexicana. Antología. Desde la época de la conquista que los españoles hicieron a fines del siglo XV y principios del XVI de las islas y continente americano hasta la independencia*, México, CONACULTA, 1991.
- Alberro, Solange, *Del gachupín al criollo. O cómo los españoles de México dejaron de serlo*, México, El Colegio de México, 1992.
- Alduncin, Enrique, “Perspectivas de la identidad nacional en la época de la globalización”, en *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*, Raúl Béjar y Héctor Rosales (coords.), México, Siglo XXI/UNAM, 1999, pp. 111-131.
- Altamirano, Ignacio Manuel, *Discursos cívicos*, México, Consejo Nacional de Recursos para la Atención de la Juventud, 1984.
- Altamirano, Ignacio Manuel, *Obras completas, XV: Escritos sobre educación 1*, México, CONACULTA, 1989.
- Altamirano, Ignacio Manuel, *Obras completas, XVI: Escritos sobre educación 2*, México, CONACULTA, 1989.
- Álvarez Barret, Luis, “Justo Sierra y la obra educativa del porfiriato, 1901-1911”, en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes, Raúl Bolaños (coords.), México, SEP/FCE, 1982, pp. 83-115.
- Anderson, Benedict, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE, 1993.
- Apple, Michael W., *Cultural Politics and Education*, New York/London, Teachers College Press, 1996.
- Arnaut, Alberto, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México: 1887-1994*, México, CIDE, 1996.
- Arnaut, Alberto, *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México, El Colegio de México,

CIDE, 1998.

- Arnaut, Alberto, “Los maestros de educación primaria en el siglo XX”, en *Un siglo de educación en México, II*, Pablo Latapí Sarre (coord.), México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zepeda/CONACULTA/FCE, 1998, pp. 195-227.
- Avilés, René, *Enrique C. Rébsamen. “Quetzalcóatl” de la educación*, México, SEP, 1967.
- Avilés, René, *Juárez y la educación en México*, México, Federación Editorial Mexicana/Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, 1972.
- Barajas Durán, Rafael, “Retrato de un siglo. ¿Cómo ser mexicano en el XIX?”, en *Espejo mexicano*, Enrique Florescano (coord.), México, Fundación Miguel Alemán, 2002, pp. 116-173.
- Baranda, Joaquín, *Discurso pronunciado por Joaquín Baranda Secretario de Justicia e Instrucción Pública al inaugurarse la Escuela Normal para Profesores de Enseñanza Primaria en la Ciudad de México el 24 de febrero de 1887*, México, Imprenta de Francisco Díaz de León, 1887.
- Baranda, Joaquín, “Discurso inaugural del Congreso de Instrucción pronunciado el 1° de diciembre de 1889”, en *Obras del Lic. D. Joaquín Baranda. Miembro de la Academia mexicana y correspondiente de la española*, México, Imp. De V. Agüeros Editor, 1900, pp. 87-108.
- Barba, Bonifacio, “La formación de valores y la participación social”, en *Un siglo de educación en México: I*, Pablo Latapí Sarre (coord.), México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada/CONACULTA/FCE, 1998, pp. 240-281.
- Barreda, Gabino, *La educación positivista en México/Selección, estudio introductorio y preámbulos por Edmundo Escobar*, México, Porrúa, 1978.
- Bartra, Roger, *La jaula de la melancolía. Identidad y metamorfosis del mexicano*, México, Grijalbo, 1986.
- Bartra, Roger, “La condición postmexicana”, en *Anatomía del mexicano*, Roger Bartra (comp.), México, Random House Mondadori, 2002, pp. 303-310.
- Bazant, Mílada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, El Colegio de México, 1993.
- Bazant, Mílada, “Los inspectores y los vecinos de los pueblos determinan la suerte de los maestros mexiquenses”, en *Historia y Nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México, El Colegio de México, 1998, pp. 63-87.
- Bernstein, Basil, *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*, La

Coruña/Madrid, Fundación Paideia/Morata, 1998.

- Bernstein, Basil, *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control (volumen IV)*, La Coruña/Madrid, Fundación Paideia/Morata, 2001.
- Bertely Busquets, María, “Educación indígena del siglo XX en México”, en *Un siglo de educación en México, II*, Pablo Latapí (coord.), México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zepeda/CONACULTA/FCE, 1998, pp. 74-101.
- Bolaños, Raúl, “Orígenes de la educación pública en México”, en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes, Raúl Bolaños (coords.), México, SEP/FCE, 1982, pp. 11-40.
- Bonfil, Ramón G., *La revolución agraria y la educación en México*, México, CONACULTA/INI, 1992.
- Bourdieu, Pierre, *Outline of a theory of practice*, Cambridge/New York, Cambridge University Press, 1977.
- Bourdieu, Pierre, *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia, 1981.
- Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*, México, Grijalbo/CONACULTA, 1990.
- Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.
- Bourdieu, Pierre, “The Forms of Capital”, en *Sociology of education: a critical reader*, Alan R. Sadovnik (ed.), New York/London, Routledge/Taylor and Francis, 2007, pp. 83-95.
- Brading, David, *Los orígenes del nacionalismo mexicano*, México, Era, 1985.
- Brading, David, *Mito y profecía en la historia de México*, México, Vuelta, 1988.
- Bustamante, Carlos María de, *La abispa de Chilpancingo*, México, PRI, 1976.
- Bustamante, Carlos María de, *Mañanas de la alameda de México I*, México, INEHRM/SEP, 1986.
- Bustamante, Carlos María de, *Mañanas de la alameda de México II*, México, INEHRM/SEP, 1986.
- Cadena, Longinos, *Elementos de historia general y de historia patria para el primer año de educación primaria superior*, México, Herrera Hermanos Sucesores, 1929.
- Carrillo, Carlos A., *Artículos pedagógicos*, México, SEP, 1964.
- Castillo, Isidro, *México y su revolución educativa*, México, Academia Mexicana de la Educación/Pax/Carlos Cesarman, 1968.

- Cervera Delgado, Cirila, “El aprendizaje y la enseñanza de la historia de México en la escuela primaria. De los planes a la práctica”, en *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Luz Elena Galván Lafarga (coord.) México, Academia Mexicana de la Historia: correspondiente de la de Madrid, 2006, pp. 271-287.
- Charry, Clara Inés, “Identidad social: interdisciplina y dualidad”, en *Análisis social e identidades*, Ángel F. Nebbia y Martín Mora (coords.), México, UAM/Plaza y Valdés, 2006, pp. 191-214.
- Chávez, Ezequiel, *Síntesis de los principios de moral de Herbert Spencer*, México, Oficina Tip. De la Secretaría de Fomento, 1894.
- Chávez, Ezequiel, *La imposición del laicismo en las escuelas particulares. El verdadero concepto de educación y la unión de todos los mexicanos*, México, Imprenta Victoria-4° de Victoria 92, 1918.
- Chávez, Ezequiel, *Los últimos sesenta años de la historia de México y sus enseñanzas relativas a México, Francia y el mundo latino*, México, Asociación Civil Ezequiel A. Chávez, 1968.
- Civera Cerecedo, Alicia, *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*, Zinacantepec, México, El Colegio Mexiquense, 2008.
- Cockcroft, James, “El maestro de primaria en la Revolución mexicana.” En *La educación en la historia de México*, México, El Colegio de México, 1992, pp. 144-166.
- Córdova, Arnaldo, *La ideología de la revolución mexicana. La formación del nuevo régimen*, México, Era, 1973.
- Córdova, Arnaldo, “El populismo en la educación nacional”, en *Ideología educativa de la Revolución mexicana*, Graciela Lechuga (comp.), México, UAM, 1984.
- Correa Zapata, Dolores, *Moral, instrucción cívica, nociones de economía política para la escuela mexicana. Obra adoptada como texto en el Distrito Federal y algunos estados de la república*, París-México, Vda. De Bouret, 1898.
- Cumberland, Charles C., *La revolución mexicana. Los años constitucionalistas*, México, FCE, 1975.
- Curiel, Martha, “La educación normal”, en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes, Raúl Bolaños (coords.), México, SEP/FCE, 1982, pp. 426-462.

- Díaz, Lilia, “El liberalismo militante”, en *Historia General de México. Versión 2000*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 583-631.
- Fell, Claude, *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925)*, México, UNAM, 1989.
- Flores, Julia Isabel, “Comunidad, instituciones, visión de la existencia, identidad, ideología”, en *Los mexicanos de los noventa*, Beltrán, Ulises, Fernando Castañón, *et al.*, México, UNAM, 1997, pp. 79-122.
- Flores Magón, Ricardo y Jesús Flores Magón, *Batalla a la dictadura*, México, Empresas Editoriales, 1948.
- Flores Olea, Víctor, “Los rasgos de la cultura en México”, en *Identidad nacional*, Fernando Castro y Castro (comp.), México, Fundación Miguel Alemán/Fundación Metropolitana, 2002, pp. 239-242.
- Florescano, Enrique, *El nuevo pasado mexicano*, México, Cal y arena, 1991.
- Florescano, Enrique, *Etnia, estado y nación. Ensayo sobre las identidades colectivas en México*, México, Aguilar, 1997.
- Florescano, Enrique y Margarita Menegus, “La época de las reformas borbónicas y el crecimiento económico”, en *Historia General de México. Versión 2000*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 363-430.
- Frost, S. E., *Historical and Philosophical Foundations of Western Education*, Columbus, Ohio, Charles Merrill Books, 1966.
- Gadotti, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI, 1998.
- Galván, Luz Elena, *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*, México, CIESAS, 1985.
- Galván, Luz Elena, “Héroes y antihéroes en la sociedad mexicana: en los libros de texto de Historia (1994-1997)”, en *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coords.), México, BUAP/El Colegio de San Luis, A. C./Instituto Georg Eckert, 1998, pp. 205-228.
- Gamio, Manuel, *Forjando patria*, México, Porrúa, 1982.
- García Cancini, Néstor, “Creencias nacionales e ideas de globalización”, en Margarita Alegría de la Colina, Carlos Gómez Carro, *et al.* (coords.), *Nuevas ideas; viejas creencias: la cultura mexicana hacia el siglo XXI*, México, UAM, 1995, pp. 365-382.
- Garcíadiego, Javier, “La revolución”, en *Nueva historia mínima de México*, México, El Colegio

de México/SEP, 2004, pp. 225-261.

- Garduño Rubio, Tere, “Memoria escolar, memoria simbólica y memoria histórica”, en *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coords.), México, BUAP/El Colegio de San Luis/Instituto Georg Eckert, 1998, pp. 307-322.
- Garrido, Manuel S., “Retirada al conformismo”, en *Identidad nacional*, Fernando Castro y Castro (comp.), México, Fundación Miguel Alemán/Fundación Metropolitana, 2002, pp. 257-258.
- Gellner, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza, 1988.
- Gómez, Leonardo, “V. La revolución mexicana y la educación popular”, en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes, Raúl Bolaños (coords.), México, SEP/FCE, 1982, pp. 116-156.
- Gómez Carro, Carlos, “Poder e imaginación. La cultura en México hacia finales de siglo”, en Margarita Alegría de la Colina, Carlos Gómez Carro, *et al.* (coords.), *Nuevas ideas; viejas creencias: la cultura mexicana hacia el siglo XXI*, México, UAM, Colección Memorias, 1995, pp. 63-72.
- González, Luis, “El liberalismo triunfante”, en *Historia General de México. Versión 2000*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 633-705.
- González, María del Refugio, “Del Estado proteccionista al pluricultural”, en *Recepción y transformación del liberalismo en México. Homenaje al profesor Charles A. Hale*, Josefina Zoraida Vázquez (coord.), México, El Colegio de México, 1999, pp. 19-30.
- González Casanova, Pablo, *Una utopía de América*, México, El Colegio de México, 1953.
- González Casanova, Pablo, *La democracia en México*, México, Era, 1967.
- González Navarro, Moisés, *El pensamiento político de Lucas Alamán*, México, El Colegio de México, 1952.
- González Navarro, Moisés, *Sociedad y cultura en el porfiriato*, México, CONACULTA, 1994.
- González Navarro, Moisés, “La ideología de la Revolución mexicana”, en *Diplomacia y revolución: homenaje a Bertha Ulloa*, Anne Staples, *et al.*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 183-194.
- González Navarro, Moisés, *México: el capitalismo nacionalista*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, 2003.

- Grajales, Gloria, *Nacionalismo incipiente en los historiadores coloniales. Estudio historiográfico*, México, UNAM, 1961.
- Greaves Lainé, Cecilia, “El debate sobre una antigua polémica: la integración indígena” en *Historia y Nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México, El Colegio de México, 1998.
- Guerra, François-Xavier, *Le Mexique. De l'Ancien Régime à la Révolution. Tome premier*, Paris, L'Harmattan/Sorbonne, 1985.
- Guerra, François-Xavier, *Le Mexique. De l'Ancien Régime à la Révolution. Tome II*, Paris, L'Harmattan/Sorbonne, 1985.
- Gutiérrez, Daniel, *Sistemas de creencias y desigualdad social: un estudio socio-histórico sobre la desigualdad social en las regiones indígenas de México: el caso de los otomíes del estado de Querétaro*, Tesis de doctorado, México, El Colegio de México, 2 vols., 2007.
- Gutiérrez, Daniel, “Doxa y reproducción social. En torno a los materiales didácticos en la educación indígena en México”, en *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra I*, Isabel Jiménez (coord.), México, UNAM/Plaza y Valdés, 2004, pp. 351-380.
- Hale, Charles A., *Mexican Liberalism in the Age of Mora, 1821-1853*, New Haven and London, Yale University Press, 1968.
- Hale, Charles A., *Political and Social Ideas, 1870-1930*, s/lugar, Chapter prepared for the Cambridge History of Latin America, v.3, pt.1, 1981.
- Hermida Ruiz, Ángel (comp.), *Primer Congreso Nacional de Instrucción, México*, El Caballito, 1975.
- Hernández Luna, Juan, *Ezequiel A. Chávez. Impulsor de la educación mexicana*, México, UNAM, 1981.
- Hirsch Adler, Ana, *México: valores nacionales. Visión panorámica sobre las investigaciones de valores nacionales*, México, Gernika, 1998.
- Hobsbawm, Eric, *Naciones y nacionalismo desde 1780*, Barcelona, Grijalbo, 1992.
- Ibarrola, María de, “La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX”, en *Un siglo de educación en México, II*, Pablo Latapí Sarre (coord.), México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zepeda/CONACULTA/FCE, 1998, pp. 230-270.
- Iturriaga, José, “La creación de la Secretaría de Educación Pública” en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes, Raúl Bolaños (coords.), México,

SEP/FCE, 1982, pp.157-165.

- Jepperson, Ronald L., “Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo”, en *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, DiMaggio, Paul y Walter Powell (comp.), México, FCE, 1999, pp. 193-215.
- Jiménez Alarcón, Concepción, *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, México, SEP/El Caballito, 1986.
- Jiménez Alarcón, Concepción, *Escuela Nacional de Maestros, sus orígenes*, México, SEP, 1987.
- Kant, Emmanuel, *Filosofía de la historia*, México, FCE, 1979.
- Kaplan, Marcos, “Mito y realidad de la globalización”, en *Identidad nacional*, Fernando Castro y Castro (comp.), México, Fundación Miguel Alemán/Fundación Metropolitana, 2002, pp. 231-233.
- Katz, Friedrich, *La servidumbre agraria en México en la época porfiriana*, México, Era, 1980.
- Katz, Friedrich, *De Díaz a Madero*, México, Era, 2004.
- Knight, Alan, *Racismo, revolución e indigenismo*, Puebla, BUAP, 2004.
- Kohn, Hans, *Nationalism. Its Meaning and History*, Princeton, New Jersey, D. Van Nostrand Company, 1955.
- Labra, Armando, “Ellos, nosotros; la nación oculta”, en *Identidad nacional*, Fernando Castro y Castro (comp.), México, Fundación Miguel Alemán/Fundación Metropolitana, 2002, pp. 235-236.
- Lafaye, Jacques, *Mesianismo, indigenismo y líderes carismáticos*, México, Reflexiones sobre el cambio, 1999.
- Lafaye, Jacques, *Quetzalcóatl y Guadalupe. La formación de la conciencia nacional*, México, FCE, 2002.
- Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa, 1962.
- Latapí Sarre, Pablo, “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, en *Un siglo de educación en México: I*, Pablo Latapí Sarre (coord.), México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada/CONACULTA/FCE, 1998.
- Latapí Sarre, Pablo, *La moral regresa a la escuela. Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*, México, UNAM/Plaza y Valdés, 1999.
- Latapí Sarre, Pablo, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE, 2003.

- Latapí Sarre, Pablo, *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, FCE, 2004.
- Lerner, Victoria, “La enseñanza de la historia en México en la actualidad. Problemas y aciertos en el nivel básico”, en *Historia y Nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1998, pp. 195-211.
- Lerner, Victoria, “La reescritura y enseñanza de la revolución mexicana”, en *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coords.), México, BUAP/El Colegio de San Luis/Instituto Georg Eckert, 1998, pp. 111-134.
- Lira, Andrés, “Historia política y propiedad en escritos de José María Luis Mora y Lucas Alamán”, en *Recepción y transformación del liberalismo en México. Homenaje al profesor Charles A. Hale*, Josefina Zoraida Vázquez (coord.), México, El Colegio de México, 1999, pp. 41-51.
- Llinás, Edgar, *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, México, UNAM, 1979.
- Loaeza, Soledad, “La iglesia y la educación en México. Una historia en episodios” en *Historia y Nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*, México, El Colegio de México, 1998, pp. 173-193.
- Locke, John, *Ensayo sobre el gobierno civil*, México, Porrúa, 1997.
- Loyo, Engracia, *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, México, SEP/Caballito, 1985.
- Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, México, El Colegio de México, 1999.
- Madrid Hurtado, Miguel de la, “El nacionalismo mexicano”, en *Identidad nacional*, Fernando Castro y Castro (comp.), México, Fundación Miguel Alemán/Fundación Metropolitana, 2002, pp. 299-306.
- Manacorda, Mario Alighiero, *Historia de la educación. II. Del 1500 a nuestros días*, México, Siglo XXI, 1987.
- Mannheim, Karl, *Ideología y Utopía. Introducción a la sociología del conocimiento*, México, FCE, 1987.
- Martínez della Rocca, Salvador, *Estado, educación y hegemonía en México 1920-1956*, México, Línea/Universidad Autónoma de Zacatecas/Universidad Autónoma de Guerrero, 1983.

- Martínez Moctezuma, Lucía, “Aprender la historia de México antes de emigrar”, en *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Luz Elena Galván Lafarga (coord.), México, Academia Mexicana de la Historia: correspondiente de la de Madrid, 2006, pp. 133-146.
- Matute, Álvaro, “La política educativa de José Vasconcelos” en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes, Raúl Bolaños (coords.), México, SEP/FCE, 1982, pp. 166-182.
- Mejía, Raúl, *Moisés Sáenz. Educador de México*, México, Federación Editorial Mexicana, 1976.
- Mejía, Raúl, “La escuela que surge de la revolución” en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes, Raúl Bolaños (coords.), México, SEP/FCE, 1982, pp. 183-233.
- Meneses, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*, México, Porrúa, 1983.
- Meneses, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, México, Centro de Estudios Educativos, 1985.
- Meyer, John W., “The Effects of Education as an Institution”, en *Sociology of education: a critical reader*, Alan R. Sadovnik (ed.), New York/London, Routledge/Taylor and Francis, pp
- Meyer, Lorenzo, “La institucionalización del nuevo régimen”, en *Historia General de México. Versión 2000*, México, El Colegio de México, 2000, 825-879.
- Meyer, Lorenzo, “La postmodernidad mexicana”, en *Identidad nacional*, Fernando Castro y Castro (comp.), México, Fundación Miguel Alemán/Fundación Metropolitana, 2002, pp. 263-267.
- Mier, Servando Teresa de, Fray Servando Teresa de Mier/selección, notas y prólogo de Edmundo O’Gorman, México, UNAM, 1945, pp. 3-43.
- Mier, Servando Teresa de, *Cartas de un americano: 1811-1812*, México, PRI, 1976.
- Mier, Servando Teresa de, *Ideario político/prólogo, notas y cronología: Edmundo O’Gorman*, Caracas, Ayacucho, 1978.
- Mier, Servando Teresa de, *Historia de la revolución de Nueva España antiguamente Anáhuac o verdadero origen y causas de ella con relación de sus progresos hasta el presente año de 1813*, París, Sorbonne, 1990.

- Monroy Huitrón, Guadalupe, *Política educativa de la revolución (1910-1940)*, México, SEP, 1985.
- Monsiváis, Carlos, “Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX”, en *Historia General de México. Versión 2000*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 959-1021.
- Monsiváis, Carlos, “La americanización: mitos y mobiliario”, en *Identidad nacional*, Fernando Castro y Castro (comp.), México, Fundación Miguel Alemán/Fundación Metropolitana, 2002, pp. 243-245.
- Monsiváis, Carlos, “La identidad nacional ante el espejo”, en *Anatomía del mexicano*, Roger Bartra (comp.), México, Random House Mondadori, 2002, pp. 295-301.
- Monsiváis, Carlos, “Más local que tú, ni lo global”, en *Identidad nacional*, Fernando Castro y Castro (comp.), México, Fundación Miguel Alemán/Fundación Metropolitana, 2002, pp. 259-262.
- Monsiváis, Carlos, “Soy porque me parezco”, en *Espejo mexicano*, Enrique Florescano (coord.), México, Biblioteca Mexicana de la Fundación Miguel Alemán, 2002, pp. 178-221.
- Montesquieu, *Del espíritu de las leyes*, México, Porrúa, 1985.
- Mora, José María Luis, *México y sus revoluciones I*, México, Instituto Cultural Helénico/FCE, 1986.
- Moreno, Alejandro, *Nuestros valores. Los mexicanos en México y en Estados Unidos al inicio del siglo XXI*, México, Banamex, 2005.
- Moreno y Kalbtk, Salvador, “El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901)”, en *Historia de la educación pública en México*, Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes, Raúl Bolaños (coords.), México, SEP/FCE, 1982, pp. 41-82.
- Montero Zendejas, Daniel, “Estado del espíritu. Nacionalismo”, en *Identidad nacional*, Fernando Castro y Castro (comp.), México, Fundación Miguel Alemán/Fundación Metropolitana, 2002, pp. 237-238
- Nájera, José Guadalupe, “Los beneficios de orden social general producidos por las misiones culturales en 1927”, en *Las misiones culturales en 1927. Las escuelas normales rurales*, México, SEP, 1928, pp. 44-50.
- Nivón Bolán, Amalia, “La enseñanza de la historia en contextos educativos indígenas”, en *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, Luz Elena Galván Lafarga (coord.) México, Academia Mexicana de la Historia: correspondiente de la de Madrid,

2006, pp. 109-132.

- O'Gorman, Edmundo, *Meditaciones sobre el criollismo. Discurso de ingreso en la Academia Mexicana Correspondiente de la Española y respuesta del académico de número y Cronista de la Ciudad don Salvador Novo*, México, Centro de Estudios de Historia de México/Condumex, S. A., 1970.
- O'Gorman, Edmundo, *México, el trauma de su historia*, México, UNAM, 1977.
- Ornelas, Carlos, *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE/NAFIN/FCE, 1995.
- Ornelas, Carlos, “La cobertura de la educación básica”, en *Un siglo de educación en México, II*, Pablo Latapí (coord.), México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zepeda/CONACULTA/FCE, 1998, pp. 111-138.
- Ortega y Medina, Juan, “Indigenismo e hispanismo en la conciencia historiográfica mexicana”, en *Cultura e identidad nacional*, Roberto Blancarte (comp.), México, CONACULTA/FCE, 1994, pp. 44-72.
- Padilla, Ezequiel, *La educación del pueblo. Discursos*, México, Herrero, 1929.
- Padua, Jorge, “La educación en las transformaciones sociales”, en *Un siglo de educación en México: I*, Pablo Latapí Sarre (coord.), México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada/CONACULTA/ FCE, 1998, pp. 84-149.
- Palavicini, Félix F., *Problemas de educación*, Valencia, F. Sempere y Compañía, s/fecha.
- Pani, Alberto, *Una encuesta sobre educación popular*, México, Senado de la República, 2005.
- Payno, Manuel, *Compendio de la historia de México para el uso de los establecimientos de instrucción pública de la república mexicana*, México, Imprenta de F. Díaz de León, 1889.
- Peña, Guillermo de la, “Educación y cultura en el México del siglo XX”, en *Un siglo de educación en México: I*, Pablo Latapí Sarre (coord.), México, Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada/CONACULTA/ FCE, 1998.
- Pérez Correa, Fernando, “Marco jurídico para la convivencia pluricultural y multiétnica en el estado mexicano contemporáneo”, en *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*, Raúl Béjar y Héctor Rosales (coords.), México, Siglo XXI/UNAM, 1999, pp. 225-239.
- Pérez Correa, Fernando, “La globalización: ¿cuál?, ¿a favor de quién?”, en *Identidad nacional*, Fernando Castro y Castro (comp.), México, Fundación Miguel Alemán/Fundación

Metropolitana, 2002, pp. 251-254.

- Pérez Monfort, Ricardo, “Indigenismo, hispanismo y panamericanismo en la cultura popular mexicana de 1920 a 1940”, en Roberto Blancarte (comp.), *Cultura e identidad nacional*, México, CONACULTA/FCE, 1994, pp. 343-383.
- Pérez Monfort, Ricardo, “La invención de lo 'típico en el imaginario: el México de charros y chinas poblanas”, en *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Javier Pérez Siller, y Verena Radkau García (coords.), México, BUAP/El Colegio de San Luis/Instituto Georg Eckert, 1998, pp. 371-385.
- Pérez Rocha, Manuel, *Educación y desarrollo. La ideología del Estado mexicano*, México, Línea/Universidad Autónoma de Guerrero/Universidad Autónoma de Zacatecas, 1983.
- Pérez Vejo, Tomás, *Nación, identidad nacional y otros mitos nacionalistas*, Oviedo, Nobel, 1999.
- Pérez Verdía, Luis, *Compendio de la historia de México desde sus primeros tiempo hasta el fin del siglo XIX*, París-México, Vda. De Bouret, 1911.
- Pineda, Celso, *El niño ciudadano: lecturas acerca de instrucción cívica*, Herrero hermanos, México, 1906.
- Poder Ejecutivo Federal, *Programa de desarrollo educativo: 1995-2000*, México, SEP, 1996.
- Puig Casauranc, José Manuel, “El Mejoramiento de los maestros y de las comunidades rurales.- Qué no hemos podido hacer y por qué- cuando y cómo lo haremos”, en *Las misiones culturales en 1927. Las escuelas normales rurales*, México, SEP, 1928, pp. 3-8.
- Prieto, Guillermo, *Lecciones de historia patria*, México, INBA/SEP/INEHRM, 1986.
- Raby, David L., *Educación y revolución social en México*, México, SEP, 1974.
- Ramírez, Ignacio, *Obras completas de Ignacio Ramírez “El Nigromante”, III*, México, Centro de Investigación Científica Ing. Jorge L. Tamayo, 1985.
- Ramírez, Ignacio, *Obras completas de Ignacio Ramírez “El Nigromante”, VI*, México, Centro de Investigación Científica Ing. Jorge L. Tamayo, 1988.
- Ramírez, Rafael, “Beneficios de orden instructivo, educativo y disciplinario, producidos entre los maestros rurales por las misiones culturales”, en *Las misiones culturales en 1927. Las escuelas normales rurales*, México, SEP, 1928, pp. 52-57.
- Ramírez, Rafael, “Historia, orígenes y tendencias de las misiones culturales. Éxitos y fracasos.- Breve análisis de las causas”, en *Las misiones culturales en 1927. Las escuelas normales*

rurales, México, SEP, 1928, pp. 22-41.

- Ramírez, Rafael, “Las escuelas normales rurales regionales como agentes auxiliares de las misiones culturales”, en *Las misiones culturales en 1927. Las escuelas normales rurales*, México, SEP, 1928, pp. 60-62.
- Rébsamen, Enrique, *Obras completas. Tomo I*, Jalapa, México, Secretaria de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz, 2001.
- Rébsamen, Enrique, *Obras completas. Tomo V*, Jalapa, México, Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz, 2002.
- Rébsamen, Enrique, *Obras completas. Tomo VI*, Jalapa, México, Secretaria de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Veracruz, 2001.
- Reyes Heróles, Jesús, *El liberalismo mexicano. Tomo I: los orígenes*, México, UNAM, 1957.
- Reyes Heróles, Jesús, *El liberalismo mexicano. Tomo II: la sociedad fluctuante*, UNAM, 1958.
- Reyes Heróles, Jesús, *El liberalismo mexicano. Tomo III: la integración de las ideas*, México, UNAM, 1961.
- Riva Palacio, Vicente, *Periodismo. Primera parte: varios periódicos*, México, CONACULTA/UNAM/Instituto Mexiquense de Cultura/Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2002.
- Riva Palacio, Vicente, *Periodismo. Segunda parte: El Radical*, México, CONACULTA/UNAM/Instituto Mexiquense de Cultura/Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora, 2002.
- Riva Palacio, Vicente y Manuel Payno, *El libro rojo*, México, CONACULTA, 1989.
- Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI, 1985.
- Rodríguez Araujo, Octavio, “La soberanía y nuevo imperialismo”, en *Identidad nacional*, Fernando Castro y Castro (comp.), México, Fundación Miguel Alemán/Fundación Metropolitana, 2002, pp. 249-250.
- Rousseau, Juan Jacobo, *El contrato social*, México, Porrúa, 1980.
- Rubial García, Antonio, “Nueva España: imágenes de una identidad unificada”, en *Espejo Mexicano*, Enrique Florescano (coord.), México, Biblioteca Mexicana de la Fundación Miguel Alemán, 2002, pp. 72-113.
- Ruiz, Luis E., *Tratado elemental de pedagogía*, México, UNAM, 1986.
- Sáenz, Moisés, “El programa para 1928”, en *Las misiones culturales en 1927. Las escuelas*

normales rurales, México, SEP, 1928, pp. 10-20.

- Sáenz, Moisés, *Antología de Moisés Sáenz/Prólogo y selección de Gonzalo Aguirre Beltrán*, México, Oasis, 1970.
- Sáenz, Moisés, *México íntegro*, México, SEP, 1981.
- Sánchez Guevara, Graciela, “Dos historias, dos identidades: la historia como objeto del discurso del poder”, en *Nuevas ideas; viejas creencias: la cultura mexicana hacia el siglo XXI*, Margarita Alegría de la Colina, Carlos Gómez Carro, et al. (coords.), México, UAM, 1995, pp. 73-89.
- Sánchez Quintanar, Andrea, “Identidad y conciencia en la enseñanza de la historia”, en *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coords.), México, BUAP/El Colegio de San Luis/Instituto Georg Eckert, 1998, pp. 295-303.
- Secretaría de Educación Pública, *Historia de México: guía didáctica*, México, SEP/Consejo Nacional Técnico de la Educación/SNTE, 1992.
- Secretaría de Educación Pública, *Artículo 3º constitucional y Ley General de Educación*, México, SEP, 1993.
- Secretaría de Educación Pública, *Historia. Cuarto grado*, México, SEP, México, 1994.
- Secretaría de Educación Pública, *Historia. Quinto grado*, México, SEP, México, 1994.
- Secretaría de Educación Pública, *Historia. Sexto grado*, México, SEP, México, 1994
- Secretaría de Educación Pública, *Libro para el maestro: historia. Sexto grado*, México, SEP, 1995.
- Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional de Educación: 2001-2006*, México, SEP, 2001.
- Serra Rojas, Andrés, *Mexicanidad: proyección de la nación mexicana hacia el siglo XXI*, México, Porrúa, 1994.
- S/firma, *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica*, México, s/editor, 1992.
- S/firma, *¿Hacia dónde vamos? Análisis y tendencia de la jerarquía de valores de los mexicanos*, México, Fundación México Unido en sus Valores Culturales/Diana, 2004.
- Sierra, Augusto Santiago, *Las misiones culturales (1923-1973)*, México, SEP, 1973.

- Sierra, Justo, *Obras completas V. Discursos*, México, UNAM, 1984.
- Sierra, Justo, *Obras completas VIII. La educación nacional*, México, UNAM, 1977.
- Sierra, Justo, *Obras completas IX. Ensayos y textos elementales de historia*, México, UNAM, 1948.
- Speckman, Elisa, “El Porfiriato”, en *Nueva historia mínima de México*, México, El Colegio de México/SEP, 2004, pp. 192-224.
- Suárez Argüello, Ana Rosa, “Una punzante visión de los Estados Unidos (la prensa mexicana después del 47)”, en *Cultura e identidad nacional*, Roberto Blancarte (comp.), México, CONACULTA/FCE, 1994, pp. 73-106.
- Taboada, Eva, “Construcciones imaginarias: ritual cívico e identidad nacional”, en *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coords.), México, BUAP/El Colegio de San Luis/Instituto Georg Eckert, 1998, pp. 341-356.
- Taylor, Charles, *Imaginario social moderno*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2006.
- Teja Zabre, Alfonso, “Morelos y su obra política”, en *El maestro: revista de cultura nacional*, tomo 1, núm. 5 y 6, septiembre de 1921, pp. 461-468.
- Tejera, Humberto, *Crónica de la escuela rural mexicana*, México, SEP, 1963.
- Thompson, John B., *Ideology and Modern Culture. Critical Social Theory in the Era of Mass Communication*, Stanford, Stanford University Press, 1990.
- Tobler, Hans Werner, “Los campesinos y la formación del Estado revolucionario”, en *Revuelta, rebelión y revolución. La lucha rural en México del siglo XVI al siglo XX. Tomo 2*, Friedrich Katz (comp.) México, Era, 1990, pp. 149-173.
- Torres Quintero, Gregorio, *La patria mexicana. Elementos de historia nacional*, México, Herrero Hermanos, 1912.
- Torres Septién, Valentina, “Notas sobre urbanidad y buenas maneras: de Erasmo al manual de Carreño”, en *Historia y Nación I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México, El Colegio de México, 1998, pp. 89-111.
- Turner, Frederick C., *The Dynamic of Mexican Nationalism*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 1968.
- Ulloa, Berta, “La lucha armada”, en *Historia General de México. Versión 2000*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 759-821.

- Val, José del, “‘El balcón vacío’. (Notas sobre la identidad nacional a fin de siglo)”, en *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural*, Raúl Béjar y Héctor Rosales (coords.), México, Siglo XXI/UNAM, 1999, pp. 326-366.
- Val, José del, *México. Identidad y Nación*, México, UNAM, 2004.
- Vasconcelos, *Antología de José Vasconcelos/Selección y Prólogo de Genaro Fernández MacGregor*. México, Oasis, 1980.
- Vasconcelos, José, *Antología de textos sobre educación/introducción y selección de Alicia Molina*, México, FCE, 1981.
- Vasconcelos, José, *La raza cósmica*, México, Porrúa, 2003.
- Vasconcelos, José, *Indología. Una interpretación de la cultura ibero-americana*, París, Agencia Mundial de Librería, s/fecha.
- Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, México, El Colegio de México, 1975.
- Vázquez, Josefina Zoraida, “El primer liberalismo mexicano”, en *Recepción y transformación del liberalismo en México. Homenaje al profesor Charles A. Hale*, Josefina Zoraida Vázquez (coord.), México, El Colegio de México, 1999, pp. 31-40.
- Vázquez, Josefina Zoraida, “Los primeros tropiezos”, en *Historia General de México. Versión 2000*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 525-582.
- Vázquez, Josefina Zoraida, “De la Independencia a la consolidación republicana”, en *Nueva historia mínima de México*, El Colegio de México/SEP, 2004, pp. 137-191.
- Vázquez Mantecón, Verónica, “El intento redentor de José Vasconcelos”, en *Ideología educativa de la Revolución mexicana*, Graciela Lechuga (comp.), México, UAM, 1984, pp. 19-32.
- Velázquez, Marco, “Reescritura y memoria de la revolución mexicana”, en *Identidad en el imaginario nacional. Reescritura y enseñanza de la historia*, Javier Pérez Siller y Verena Radkau García (coords.), México, BUAP/El Colegio de San Luis/Instituto Georg Eckert, 1998, pp. 61-91.
- Velázquez Andrade, Manuel, “Las misiones culturales”, en *Coopera: órgano oficial del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal de la Secretaría de Educación Pública*, tomo IV, núm. 6 y 7, agosto y septiembre de 1929, p. 205.
- Villa Lever, Lorenza, *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos:*

cambios y permanencias en la educación mexicana, México, SEP, 2009.

- Villoro, Luis, “La revolución de Independencia”, en *Historia General de México. Versión 2000*, México, El Colegio de México, 2000, pp. 489-523.
- Vizcaíno, Fernando, *El nacionalismo mexicano en los tiempos de la globalización y el multiculturalismo*, México, UNAM, 2004.
- Weinberg, Gregorio, *La ciencia y la idea de progreso en América Latina*, Buenos Aires, FCE, 1998.
- Wilson, Irma, *Mexico, a century of educational thought*, New York, Hispanic Institute in the United States, 1941.
- Womack, John, *Zapata and the Mexican Revolution*, New York, Random House, 1968.
- Zárate, Julio, *Compendio de historia general de Méjico*, México, La providencia, 1892.
- Zarco, Francisco, *Obras completas XVIII: Discursos parlamentarios y cívicos, estudios biográficos*, México, Centro de Investigación Científica Ing. Jorge L. Tamayo, 1994.
- Zavala, Lorenzo de, *Albores de la república*, México, Empresas editoriales, 1949.
- Zavala, Lorenzo de, *Umbral de la independencia*, México, Empresas editoriales, 1949.
- Zea, Leopoldo, *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*, México, SEP, 1963.
- Zea, Leopoldo, *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*. México, FCE, 1968.
- Zea, Leopoldo, *Conciencia y posibilidad del mexicano/El occidente y la conciencia de México/Dos ensayos sobre México y lo mexicano*, México, Porrúa, 1974.
- Zertuche Muñoz, Fernando, “El congreso constituyente de 1916-1917”, en *Diplomacia y revolución: homenaje a Bertha Ulloa*, Anne Staples, et. al., México, El Colegio de México, 2000, pp. 213-226.
- Zuckermann, Leo, “El debate sobre la integración con Estados Unidos”, en *Identidad nacional*, Fernando Castro y Castro (comp.), México, Fundación Miguel Alemán/Fundación Metropolitana, 2002, pp. 247-248.

Revistas:

- Aguilar Méndez, Adolfo, “Los ideales sociales y la escuela, relacionados”, en *Coopera: órgano oficial del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal de la Secretaría de Educación Pública*, tomo III, núm. 1, marzo de 1928, pp. 22-23.

- Alcerreca, Félix M., “Los toltecas”, en *La Escuela Mexicana decenal. Órgano de la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios Federales*, vol. V, núm. 19, 10 agosto de 1908, pp. 306-310.
- Aragón, Agustín, “La escuela primaria en México”, en *Revista Positiva*, tomo IV, núm. 45, 15 de julio de 1904, pp. 401-407.
- Baldwin, J. Mark, “Notas sobre la educación en México”, en *Revista Positiva*, tomo VI, núm. 67, 26 de marzo de 1906, pp. 175-183.
- Bonilla, José M., “La raza indígena”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 20, 15 de abril de 1902, pp. 305-307.
- Bonilla, José M., “La Religión de la Patria”, en *La Escuela Mexicana decenal. Órgano de la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios Federales*, vol. VI, núm. 18, 30 de agosto de 1909, pp. 300-302.
- Bonilla, José María, “La escuela rural”, en *Cooperación. Revista publicada por la Academia de Estudios Sociales y Políticos del Partido Cooperatista Nacional*, tomo II, núm. 6, mayo de 1923, pp. 16-31.
- Brena, Luis de la, “Instrucción cívica: deberes del ciudadano y del mexicano”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 10, 15 de noviembre de 1901, pp. 156-158.
- Brena, Luis de la, “Carácter de la enseñanza primaria superior”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 18, 15 de marzo de 1902, pp. 273-274.
- Caloca, Lauro G., “Exposición de motivos de las bases del Congreso de Misioneros que se celebrará en la capital de la república”, en *Ethnos: revista dedicada al estudio y mejoría de la población indígena de México*, 2da época, tomo 1, núm. 1, noviembre de 1922 a enero de 1923, pp. 63-72.
- Castro, Eusebio, “Trayectoria ideológica de la educación en México”, en *Historia mexicana*, vol. 4, núm. 2, octubre-diciembre de 1954, pp. 198-217.
- Ceniceros, José Ángel, “Las escuelas normales y la educación nacional”, en *Cooperación. Revista publicada por la Academia de Estudios Sociales y Políticos del Partido Cooperatista Nacional*, tomo I, núm. 4, marzo de 1923, pp. 56-63.
- Chávez, Ezequiel A., “Los rasgos distintivos de la educación moderna”, en *El maestro: revista de cultura nacional*, tomo 1, núm. 1, 1 de abril de 1921, pp. 15-21.
- Chávez, Gilberto J., “¿Qué planes podemos idear para mejorar a los inspectores rurales en

- servicio?”, en *Coopera: órgano oficial del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal de la Secretaría de Educación Pública*, tomo III, núm. 5 y 6, agosto y septiembre de 1928, pp. 4-5.
- Cortés, Juana, “Tema para una lección de Geografía”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo VI, núm. 22, 15 de mayo de 1907, pp. 343-345.
 - Dicenta, Joaquín, “Moral. Un rasgo de amor filial”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo V, núm. 10, 15 de noviembre de 1906, pp. 195-196.
 - Elizondo Huerta, Aurora, “El discurso cívico en la escuela”, en *Perfiles Educativos*, vol. 22, núm. 89-90, julio-diciembre 2000, pp. 115-129.
 - Escobar, José U., “Las tribus indígenas mexicanas”, en *El maestro: revista de cultura nacional*, tomo 1, núm. 2, 1 de mayo de 1921, pp. 173-176.
 - Ferreira, J. Alfredo, “Evolución y educación religiosa. Conferencia del Dr. J. Alfredo Ferreira, en el Centro Liberal Mercedes (Buenos Aires)”, en *Revista Positiva*, tomo V, núm. 54, 26 de marzo de 1905, pp. 165-189.
 - Figueras, P. P., “La escuela y la vida”, en *La Escuela Mexicana decenal. Órgano de la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios Federales*, vol. V, núm. 26, 20 de octubre de 1908, pp. 421-424.
 - Flores, Manuel, “Cómo es y cómo debe ser el patriotismo”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo X, núm. 4, 15 de agosto de 1910, pp. 49-51.
 - Fuentes Betancourt, E., “La cultura popular”, en *México Intelectual*, tomo I, núm. 1, 15 de enero de 1889, pp. 34-38.
 - Fuentes y Betancourt, E., “Caracteres y distintivos de una literatura nacional”, en *México Intelectual*, tomo I, núm. 3, 15 de marzo de 1889, pp. 130-134.
 - Fuentes y Betancourt, E. “¿Existe en México una literatura que merezca el dictado de nacional?”, en *México Intelectual*, tomo I, núm. 4, 15 de abril de 1889, pp. 169-174.
 - Gamio, Manuel, “Algunas sugerencias a los misioneros indianistas”, en *Ethnos: revista dedicada al estudio y mejoría de la población indígena de México*, 2da época, tomo 1, núm. 1, noviembre de 1922 a enero de 1923, pp. 59-63.
 - García Castro, María, “Identidad nacional y nacionalismo en México” en *Sociológica*, año 8, núm. 2, enero-abril de 1993, pp. 31-41.
 - Giménez, Gilberto, “Apuntes para una teoría de la identidad nacional” en *Sociológica*, año 8, núm. 21, enero-abril de 1993, pp. 13-29.

- Gómez, Galación, “Algunas ideas sobre la enseñanza de la geografía en las escuelas primarias”, en *Educación: revista mensual*, vol. I, núm. 1, septiembre de 1922, pp. 17-19.
- Gómez, Galación, “Algunas ideas sobre la enseñanza de la geografía en las escuelas primarias”, *Educación: revista mensual*, vol. I, núm. 3, noviembre de 1922, pp. 152-154.
- Gutiérrez Nájera, Manuel, “El padre”, en *El maestro: revista de cultura nacional*, tomo 1, núm. 5 y 6, septiembre de 1921, pp. 459-460.
- Hernández, Julio S., “El pueblo mexicano. Lo que hay que hacer para educarlo”, en *La Escuela Mexicana decenal. Órgano de la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios Federales*, vol. VII, núm. 34, 10 marzo de 1911, pp. 536-541.
- Hernández, Julio S., “El pueblo mexicano. Lo que hay que hacer para educarlo”, en *La Escuela Mexicana decenal. Órgano de la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios Federales*, vol. VII, núm. 35, 20 de marzo de 1911, pp. 551-552.
- Mabire, Bernardo, “Dilemas del nacionalismo oficial mexicano”, en *Foro Internacional*, vol. 39, núm. 4, octubre-diciembre 1999, México, pp. 479-498.
- Manríquez, Francisco, “Una categoría de hábitos cívicos que la escuela debe cultivar”, en *Coopera: órgano oficial del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal de la Secretaría de Educación Pública*, tomo II, núm. 1, marzo de 1927, p. 15.
- Manterola, Ramón, “De la educación en sus relaciones con la moral y la riqueza pública. Ensayo social y económico. De la influencia de la educación sobre las costumbres”, en *La Escuela Moderna: periódico quincenal pedagógico*, tomo I, núm. 8, 31 de enero de 1890, pp. 124-125.
- Manterola, Ramón, “De la educación en sus relaciones con la moral y la riqueza pública. Ensayo social y económico. De la influencia de la educación sobre las costumbres”, en *La Escuela Moderna: periódico quincenal pedagógico*, tomo I, núm. 9, 15 de febrero de 1890, pp. 132-134.
- Manterola, Ramón, “De la educación en sus relaciones con la moral y la riqueza pública. Ensayo social y económico. De la influencia de la educación sobre las costumbres”, en *La Escuela Moderna: periódico quincenal pedagógico*, tomo I, núm. 10, 28 de febrero de 1890, pp. 160-162.
- Manterola, Ramón, “De la educación en sus relaciones con la moral y la riqueza pública. Ensayo social y económico. De la influencia de la educación sobre las costumbres”, en *La*

Escuela Moderna: periódico quincenal pedagógico, tomo I, núm. 11, 15 de marzo de 1890, pp. 176-177.

- Manterola, Ramón, “De la educación en sus relaciones con la moral y la riqueza pública. Ensayo social y económico. De la influencia de la educación sobre las costumbres”, en *La Escuela Moderna: periódico quincenal pedagógico*, tomo I, núm. 16, 31 de mayo de 1890, pp. 246-248.
- Manterola, Ramón, “De la educación en sus relaciones con la moral y la riqueza pública. Ensayo social y económico. De la influencia de la educación sobre las costumbres”, en *La Escuela Moderna: periódico quincenal pedagógico*, tomo I, núm. 17, 15 de junio de 1890, pp. 267-269.
- Martínez, Miguel F., “La moral en el primer año escolar”, en *La Escuela Mexicana decenal. Órgano de la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios Federales*, vol. I, núm. 6, 20 de abril de 1904, pp. 88-90.
- Martínez, Miguel F., “Enseñanza de la moral en el 2º año escolar” en *La Escuela Mexicana decenal. Órgano de la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios Federales*, vol. I, núm. 14, 10 de julio de 1904, pp. 213-216.
- Menéndez, Rodolfo, “Patriotismo. Rasgo de D. Melchor Ocampo”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo VII, núm. 9, 1 de noviembre de 1907, pp. 136-138.
- Montelongo, jr., Dionisio, “La ilustración de las masas”, en *El maestro: revista de cultura nacional*, tomo 1, núm. 4, julio de 1921, pp. 363-365.
- Montes de Oca, Francisco, “Escuela y patria”, en *La Escuela Mexicana decenal. Órgano de la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios Federales*, vol. III, núm. 3, 30 de enero de 1906, pp. 33-38.
- Montes de Oca, Francisco, “Escuela y patria”, en *La Escuela Mexicana decenal. Órgano de la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios Federales*, vol. III, núm. 4, 10 de febrero de 1906, pp. 51-58.
- Oficial, “Ley expedida por el Congreso de la Unión, por la cual se autoriza al Ejecutivo para que dicte las disposiciones convenientes a fin de organizar y reglamentar la instrucción pública en el Distrito y Territorios Federales”, en *La Escuela Moderna: periódico quincenal pedagógico*, tomo I, núm. 16, 31 de mayo de 1890, p. 257.
- Oficial, “Ley reglamentaria de la instrucción obligatoria en el Distrito Federal y Territorios de

- Tepic y la Baja California”, en *La Escuela Moderna: periódico quincenal pedagógico*, tomo II, núm. 13, 15 de abril de 1891, pp. 193-200.
- P. Moreno, Antonio de, “La magnanimidad de Bravo”, en *El maestro: revista de cultura nacional*, tomo 1, núm. 5 y 6, septiembre de 1921, pp. 489-492.
 - Padilla, Amando, “Instrucción cívica. IV año. Tema: idea de patria”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo VIII, núm. 1, 1 de julio de 1908, pp. 8-10.
 - Padilla, Amando, “Instrucción cívica. IV año. Tema: obligación de defender a la patria”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo VIII, núm. 2, 15 de julio de 1908, pp. 19-22.
 - Parra, Porfirio, “Cualidades pedagógicas de la historia”, en *La Escuela Moderna: periódico quincenal pedagógico*, tomo II, núm. 21, 15 de agosto de 1891, pp. 321-322.
 - Pineda, Celso, “¿Es el indio civilizable?”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 11, 1 de diciembre de 1901 pp. 172-173.
 - Pineda, Celso, “Nuestras fiestas nacionales. El 5 de mayo”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo IV, núm. 21, 10 de mayo de 1905 pp. 354-358.
 - Pizard, Alfredo, “La historia en la enseñanza primaria”, en *La Escuela Moderna: periódico quincenal pedagógico*, tomo II, núm. 13, 15 de abril de 1891, pp. 201-202.
 - Pons, Antonio, “La superstición. Cuento moral”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo V, núm. 3, 1 de agosto de 1905, pp. 44-46.
 - Puig Casauranc, José Manuel, “La misión del maestro rural”, en *Coopera: órgano oficial del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal de la Secretaría de Educación Pública*, tomo III, núm. 2, abril de 1928, p. 13.
 - Rabasa, Emilio, “La enseñanza de la historia en las escuelas primarias”, en *La Escuela Moderna*, tomo I, núm. 1, 15 de octubre de 1889, pp. 5-6.
 - Ramos Pedrueza, Rafael, “Historia de México”, en *El maestro: revista de cultura nacional*, tomo 1, núm. 2, 1 de mayo de 1921, pp. 123-130.
 - Ramos Pedrueza, Rafael, “Historia de México”, en *El maestro: revista de cultura nacional*, tomo 1, núm. 3, 1 de junio de 1921, pp. 235-242.
 - Ramos Pedrueza, Rafael, “Historia de México”, en *El maestro: revista de cultura nacional*, tomo 1, núm. 4, julio de 1921, pp. 341-348.
 - Robles de Mendoza, Margarita, “La democracia en la escuela”, en *Coopera: órgano oficial del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal de la Secretaría de Educación Pública*, tomo

III, núm. 4 y 5, junio y julio de 1928, p. 22.

- Rodríguez, Ponciano, “Los libros de texto en la escuela primaria”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 7, 1 de octubre de 1901, pp. 106-107.
- Salado Álvarez, V., “La enseñanza del patriotismo en la escuela” en *La Enseñanza Primaria*, tomo V, núm. 11, 8 de diciembre de 1905, pp. 197-199.
- Salazar, Adolfo, “Indigenismo y europeización”, *El maestro: revista de cultura nacional*, tomo 1, núm. 4, julio de 1921, pp. 353-356.
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, “Programas e instrucciones metodológicas generales para la enseñanza de las asignaturas de educación primaria expedidos por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, en cumplimiento de lo que previene el artículo 22 de la ley de 15 de agosto de 1908”, en *La Escuela Mexicana decenal. Órgano de la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios Federales*, vol. VI, núm. 5, 20 de abril de 1909, pp. 62-64.
- Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, “Programas e instrucciones metodológicas generales para la enseñanza de las asignaturas de educación primaria expedidos por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, en cumplimiento de lo que previene el artículo 22 de la ley de 15 de agosto de 1908”, en *La Escuela Mexicana decenal. Órgano de la Dirección General de Instrucción Primaria del Distrito y Territorios Federales*, vol. VI, núm. 6, 30 de abril de 1909, pp. 84-90.
- S/firma, “Pequeño discurso para el 16 de septiembre”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo VI, núm. 4, 22 de agosto de 1906, p. 61.
- S/firma, “El conocimiento de la población indígena y el problema indígena”, en *Ethnos: revista mensual de estudios antropológicos sobre México y Centroamérica*, tomo 1, núm. 4, julio de 1920, pp. 75-85.
- S/firma, “La educación pública en México”, en *Cooperación. Revista publicada por la Academia de Estudios Sociales y Políticos del Partido Cooperatista Nacional*, tomo II, núm. 5, abril de 1923, pp. 53-60.
- S/firma, “Los niños no deben servir de instrumentos políticos. Circular del ciudadano subsecretario de Educación Pública”, en *Coopera: órgano oficial del Departamento de Enseñanza Primaria y Normal de la Secretaría de Educación Pública*, tomo II, núm. 5 y 6, julio y agosto de 1927, p. 18.

- Starr, Federico, “El pueblo mexicano”, en *Ethnos: revista mensual de estudios antropológicos sobre México y Centroamérica*, tomo 1, núm. 4, julio de 1920, pp. 120-124.
- Tapia, Lucio, “Caracteres sociológicos de la raza indígena de México e institutos docentes que son necesarios para lograr su redención”, en *Educación: revista mensual*, vol. 2, núm. 5, septiembre de 1923, pp. 273-278.
- Toro, Alfonso, “Importancia de los antecedentes históricos en la cuestión agraria”, en *Ethnos: revista mensual de estudios antropológicos sobre México y Centroamérica*, tomo 1, núm. 4, julio de 1920, pp. 107-110.
- Torres Quintero, Gregorio, “La educación entre los antiguos mexicanos”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 1, 1 de julio de 1901, pp. 2-5.
- Torres Quintero, Gregorio, “La educación entre los antiguos mexicanos”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 2, 15 de julio de 1901, pp. 17-21.
- Torres Quintero, Gregorio, “Moral: el San Lunes”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 5, 1 de septiembre de 1901, p. 68.
- Torres Quintero, Gregorio, “Culpable abandono de las escuelas rurales”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 8, 15 de octubre de 1901, p. 128.
- Torres Quintero, Gregorio, “Dios y la enseñanza laica”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 14, 15 de enero de 1902, pp. 209-211.
- Torres Quintero, Gregorio, “Dios y la enseñanza laica”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 15, 1 de febrero de 1902, pp. 225-226.
- Torres Quintero, Gregorio, “Dios y la enseñanza laica”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 16, 15 de febrero de 1902, pp. 241-244.
- Torres Quintero, Gregorio, “La caridad y la enseñanza laica”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo I, núm. 18, 15 de marzo de 1902, pp. 284-285.
- Torres Quintero, Gregorio, “La uniformidad de la enseñanza”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo IV, núm. 24, 5 de junio de 1905, pp. 397-399.
- Torres Quintero, Gregorio, “El 16 de septiembre de 1810”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo VI, núm. 5, 8 de septiembre de 1906, pp. 65-68.
- Torres Quintero, Gregorio, “Historia filosofada o historia contada”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo VII, núm. 14, 15 de enero de 1908, pp. 223-224.
- Torres Quintero, Gregorio, “Importancia de la escuela rural. Injustificada significación dada a la

- palabra rural en nuestra terminología”, *Educación: revista mensual*, vol. 1, núm. 3, noviembre de 1922, pp. 138-140.
- Turcios, Froilán, “La Patria”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo VI, núm. 19, 1 de abril de 1907, p. 293.
 - Uruchurtu, Alfredo E., “La enseñanza de la Historia”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo VI, núm. 22, 15 de mayo de 1907, pp. 349-351.
 - Uruchurtu, Alfredo E., “Metodología de la historia”, *Educación: revista mensual*, vol. 1, núm. 2, octubre de 1922, pp. 91-93.
 - Uruchurtu, Alfredo E., “Metodología de la historia” en *Educación: revista mensual*, vol. 1, núm. 4, diciembre de 1922, pp. 189-191.
 - Uruchurtu, Alfredo E. “Metodología de la historia”, en *Educación: revista mensual*, vol. 1, núm. 5 y 6, enero y febrero de 1923, pp. 559-562.
 - Uruchurtu, Alfredo E. “Metodología de la historia”, en *Educación: revista mensual*, vol. 2, núm. 2, junio de 1923, pp. 71-75.
 - Uruchurtu, Alfredo E. “Metodología de la historia”, en *Educación: revista mensual*, vol. 2, núm. 3, julio de 1923, pp. 178-184.
 - Valenzuela, Graciano., “La instrucción cívica en las escuelas primarias”, en *México Intelectual*, tomo I, núm. 3, 15 de marzo de 1889, pp. 135-139.
 - Valenzuela, Graciano, “El maestro de escuela”, en *México Intelectual*, tomo II, núm. 8, 31 de julio de 1889, pp. 33-39.
 - Vasconcelos, José, “Cuando el águila destroce a la serpiente”, en *El maestro: revista de cultura nacional*, núm. 5 y 6, tomo 1, septiembre de 1921, pp. 441-443.
 - Vela, Antonio, “Los inditos que no hablan castellano”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo VII, núm. 11, 1 de diciembre de 1907, pp. 170-174.
 - Vela, Antonio, “Los inditos que no hablan castellano”, en *La Enseñanza Primaria*, tomo VII, núm. 12, 15 de diciembre de 1907, pp. 189-191.
 - Vigil, José María, “La instrucción pública y obligatoria”, en *México Intelectual*, tomo I, núm. 2, 15 de febrero de 1889, pp. 68-72.

En internet:

Libros:

- Durkheim, Émile, *Éducation et sociologie*, [en línea] Chicoutimi, Québec, UQAC, 2002, <<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.due.edu1>>, [última consulta 2 de noviembre de 2010].
- Durkheim, Émile, *Les formes élémentaires de la vie religieuse: le système totémique en Australie*, [en línea], Chicoutimi, Québec, UQAC, 2002, <<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.due.for2>>, [última consulta 2 de noviembre de 2010]

Revistas:

- Aguilar Nery, Jesús, “Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte” [en línea], en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo 2004, pp. 39-59, en <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00401&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n020/pdf/rmiev09n20scB02n02es.pdf>>, [última consulta 3 de noviembre de 2010]
- Barba, Bonifacio, “Educación y valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia”, [en línea], en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, enero-marzo de 2005, pp. 9-14, en <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00107&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n24/pdf/rmiev10n24scB01n01es.pdf>>, [última consulta 3 de noviembre de 2010]
- Barriga Villanueva, Rebeca, “Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas”, [en línea] en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 39, octubre-diciembre de 2008, pp. 1229-1254, <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART39008&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v13/n039/pdf/39008.pdf>>, [última consulta 3 de noviembre de 2010]
- Bolívar, Antonio, “Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural”, [en línea] en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo de 2004, pp. 15-38, <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00400&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n020/pdf/rmiev09n20scB02n02es.pdf>>, [última consulta 3 de noviembre de 2010]

- [w.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n020/pdf/rmiev09n20scB02n01es.pdf](http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n020/pdf/rmiev09n20scB02n01es.pdf)>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].
- Camacho Sandoval, Salvador, “Hacia una evaluación de la modernización educativa. Desarrollo y resultados del ANMEB”, [en línea] en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 13, septiembre-diciembre 2001, pp. 401-423, <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00320&criteria=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n013/pdf/rmiev06n13scB02n01es.pdf>>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].
 - Coleman, James S., “Social Capital in the Creation of Human Capital”, [en línea] en *The American Journal of Sociology*, vol. 94, 1988, pp. S95-S120, <http://onemvweb.com/sources/sources/social_capital.pdf>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].
 - Coll, Cesar, “Algunos desafíos de la educación básica en el umbral del nuevo milenio”, [en línea] en *Perfiles Educativos*, vol. 21, núm. 83-84, enero-junio 1999, pp. 8-26, <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra_pdf.php?clave=MTk5OS04My04NC04LTI2&url=Li4vcGVyZmlsZXMvMTk5OS9uODMtODRhMTk5OS9teC5wZXJlZHUuMTk5OS5uODMtODQucDgtMjYucGRm>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].
 - Franco Rosales, María Concepción, “Los maestros indígenas de Chihuahua frente al nuevo modelo educativo y sus necesidades de formación profesional”, [en línea] en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 4, julio-diciembre 1997, pp. 349-363, <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00229&criteria=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v02/n004/pdf/rmiev02n04scC00n06es.pdf>>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].
 - García Segura, Sonia, “De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhepecha, Michoacán, México”, [en línea] en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo 2004, pp. 61-81, <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00402&criteria=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n020/pdf/rmiev09n20scB02n03es.pdf>>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].
 - González Navarro, Moisés, “Alamán e Hidalgo”, [en línea] en *Historia mexicana*, vol. 3, núm. 2, octubre-diciembre de 1953, pp. 217-240,

- México”, [en línea] en *Foro Internacional*, vol. 36, núm. 1-2, enero-junio de 1996, pp. 400-439, <http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/UTC83VH3DP74PNY57M2756RGST7SP3.pdf>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].
- Martin, Christopher J., “Las relaciones conflictivas en la escuela primaria en el contexto de la reforma educativa”, [en línea] en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 6, julio-diciembre 1998, pp. 273-299, <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00249&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v03/n006/pdf/rmiev03n06scC00n04es.pdf>>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].
 - Moreno Moreno, Prudenciano, “Neoliberalismo económico y reforma educativa”, [en línea] en *Perfiles Educativos*, vol. 17, núm. 67, enero-marzo 1995, pp. 3-8, <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra_pdf.php?clave=MTk5NS02Ny0zLTg=&url=Li4vcGVyZmlsZXMvMTk5NS9uNjdhMTk5NS9teC5wZXJlZHUuMTk5NS5uNjcucDMtOC5wZGY=>>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].
 - Muñoz Izquierdo, Carlos, “Educación y desarrollo económico y social. Políticas públicas en México y América Latina durante las últimas décadas del siglo XX”, [en línea] en *Perfiles Educativos*, vol. 23, núm. 91, enero-marzo 2001, pp. 7-36, <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra_pdf.php?clave=MjAwMS05MS03LTM2&url=Li4vcGVyZmlsZXMvMjAwMS9uOTFhMjAwMS9teC5wZXJlZHUuMjAwMS5uOTEucDctMzYucGRm=>>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].
 - Pietschmann, Horst, “Consideraciones en torno al protoliberalismo, reformas borbónicas y revolución: la Nueva España en el último tercio del siglo XVIII”, [en línea] en *Historia mexicana*, vol. 41, núm. 2, octubre-diciembre de 1991, pp. 167-205, <http://codex.colmex.mx:8991/exlibris/aleph/a18_1/apache_media/HK2LHTVUTL7G79DPR52EKVCVR6BQEE.pdf>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].
 - Podestá Siri, Rossana, “Otras formas de conocernos en un mundo intercultural. Experiencias infantiles innovadoras”, [en línea] en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo 2004, pp. 129-150, <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00405&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n020/pdf/rmiev09n20scB02n06es.pdf>>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].

- Rodríguez Gómez, Roberto, “Educación, desarrollo y democracia en América Latina. Un balance de los noventa”, [en línea] en *Perfiles Educativos*, vol. 23, núm. 94, octubre-diciembre 2001, pp. 6-42, <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra_pdf.php?clave=MjAwMS05NC02LTQy&url=Li4vcGVyZmlsZXMvMjAwMS9uOTRhMjAwMS9teC5wZXJlZHUuMjAwMS5uOTQucDYtNDIucGRm>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].
- Saldívar Moreno, Antonio, Miriam Moramay Micalco Méndez, *et al.*, “Los retos en la formación de maestros en educación intercultural. La experiencia de la Casa de la Ciencia en Chiapas”, [en línea] en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 20, enero-marzo 2004, pp. 109-128, <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00404&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v09/n020/pdf/rmiev09n20scB02n05es.pdf>>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].
- Tatto, Maria Teresa, “Para una mejor formación de maestros en el México rural: retos y tensiones de la reforma constructivista”, [en línea] en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 7, enero-junio 1999, pp. 101-136, <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00262&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v04/n007/pdf/rmiev04n07scC00n04es.pdf>>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].
- Torres, Carlos Alberto, “Educación, clase social y doble ciudadanía: los dolores de parto del multiculturalismo en América Latina”, [en línea] en *Perfiles Educativos*, vol. 20, núm. 81, julio-septiembre 1998, pp. 4-19, <http://132.248.192.201/seccion/perfiles/muestra_pdf.php?clave=MTk5OC04MS00LTE5&url=Li4vcGVyZmlsZXMvMTk5OC9uODFhMTk5OC9teC5wZXJlZHUuMTk5OC5uODEucDQtMTkucGRm>, [última consulta 3 de noviembre de 2010].

Otros recursos en línea:

- Ministère de la Justice et des Libertés. Textes & reformes, “Déclaration des droits de l'Homme et du Citoyen de 1789”, [en línea] en <<http://www.textes.justice.gouv.fr/textes-fondamentaux-10086/droits-de-lhomme-et-libertes-fondamentales-10087/declaration-des-droits-de-lhomme-et-du-citoyen-de-1789-10116.html>>, [última consulta 15 de noviembre de 2010].

- Passel, Jeffrey, “Mexican Immigration to the US: The Latest Estimates”, [en línea] en <<http://www.migrationinformation.org/usfocus/display.cfm?ID=208>>, [última consulta 15 de noviembre de 2010].
- S/firma, “Breve historia”, [en línea] en <<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/conocenos/historiaDGEI.pdf>>, [última consulta el 24 de agosto de 2010].
- S/firma, “The Universal Declaration of Human Rights”, [en línea] en <<http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml>>, [última consulta 15 de noviembre de 2010].
- S/firma, Población rural y urbana, [en línea] en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx?tema=P>, [última consulta 15 de noviembre de 2010].