



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

EDUCACIÓN POST REVOLUCIONARIA:
LAS ESCUELAS INDUSTRIALES HIJOS DEL EJÉRCITO

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ULISES GARCÍA NORIA

TUTOR
DRA. MARÍA DEL ROSARIO SOTO LESCALE
PROFESORA INVESTIGADORA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR
DRA. MÍLADA BLANCA BAZANT SÁNCHEZ
PROFESORA INVESTIGADORA DE EL COLEGIO MEXIQUENSE A. C.
DRA. MARÍA ELENA JIMÉNEZ SALDÍVAR
PROFESORA TUTORA DEL PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
DRA. ROSA MARÍA MARTÍNEZ MEDRANO
PROFESORA INVESTIGADORA DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN
DRA. ELSA GONZÁLEZ PAREDES
PROFESORA INVESTIGADORA DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

CIUDAD NEZAHUALCÓYOTL, ESTADO DE MÉXICO

SEPTIEMBRE DE 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

EDUCACIÓN POST REVOLUCIONARIA: LAS ESCUELAS INDUSTRIALES HIJOS DEL EJÉRCITO

ÍNDICE

Introducción, origen	1
Problematización	3
Manejo metodológico	8
Organización	30

CAPÍTULO 1 RECONSTRUCCIÓN POST REVOLUCIONARIA Y EDUCACIÓN

Contexto político, económico y social. El porfiriato	31
Post revolución	37
Socialismo y educación	45
Experiencia Michoacana de Cárdenas	48
Plan sexenal	49
El ascenso de Lázaro Cárdenas a la presidencia	52
Socialismo educativo en México	57

CAPÍTULO 2 LAS ESCUELAS INDUSTRIALES HIJOS DEL EJÉRCITO (EIHE)

Proyecto del General de Brigada Marcelino Murrieta Murrieta	70
Proyecto del Ingeniero Manuel Carrillo	78
Implementación de las Escuelas Industriales Hijos del Ejército	84
Ubicación de los planteles	95
Funcionamiento interno	104

Adscripciones.	111
Vida interior	114
CAPÍTULO 3	ANÁLISIS POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE LAS ESCUELAS INDUSTRIALES HIJOS DEL EJÉRCITO
Antecedentes pedagógicos.	126
La escuela progresiva de John Dewey	127
La escuela racionalista de Francisco Ferrer Guardia.	129
El socialismo de Anton Makarenko	132
Antecedentes políticos	139
Análisis	145
Socialismo a la mexicana	148
Conclusiones	156
FUENTES	169

Índice de imágenes.

	<u>Página</u>
<u>Imagen 1.</u> Porfirio Díaz. Presidente de México 1876-1910	31
Fuente: http://www.correodellibro.com.mx/almanaque/lecturas-para-comprender-a-porfirio-diaz/	
<u>Imagen 2.</u> El jefe Máximo, Plutarco Elías Calles y Luis N. Morones, líder de la CROM	39
Fuente: http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/5/01051918-CROM.html	
<u>Imagen 3.</u> Tomás Garrido Canabal, gobernador de Tabasco de 1919 a 1934.	42
Fuente: http://www.memoriapoliticademexico.org/Efemerides/1/30011925.html	
<u>Imagen 4.</u> Vladimir Ilich Lenin (1870-1924), líder e ideólogo comunista.	45
Fuente: http://www.sexenio.com.mx/articulo.php?id=27713	
<u>Imagen 5.</u> "...el gobernador Lázaro Cárdenas del Río se convirtió en líder de las masas populares".	48
Fuente: http://rafaelmartinez67.tumblr.com/post/85428567045/la-nueva-izquierda-en-america-latina	
<u>Imagen 6.</u> Ascende a la presidencia Lázaro Cárdenas del Río.	53
Fuente: http://presidentes.mx/lazaro-cardena	
<u>Imagen 7.</u> Logotipo del Partido Nacional Revolucionario, 1938.	54
Fuente: http://www.memoriapoliticademexico.org/Textos/6Revolucion/1934IRefArt3.html	
<u>Imagen 8.</u> Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), pedagogo español propuso la Escuela Racionalista.	63
Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Francisco_Ferrer_Guardia	
<u>Imagen 9.</u> Lázaro Cárdenas, mensaje al pueblo de México.	66
Fuente: http://yque-yque.blogspot.mx/2013/02/extractos-lazaro-cardenas-sobre-la.html	

<u>Imagen 10.</u> Los inicios de los soldados revolucionarios.	69
Fuente: https://raizdelqlifo.wordpress.com/2010/10/24/%C2%BFya-estamos-en-la-tercera-revolucion-y-nadie-nos-invito/	
<u>Imagen 11.</u> General de Brigada Marcelino Murrieta Murrieta	70
Fuente: AHSEDENA	
<u>Imagen 12.</u> Actividades dentro del Jardín de Niños del Centro Educativo Infantil para Hijos de Soldados, de Obreros y de Campesinos. 1935.	82
Fuente: Elaborado por el autor Ulises García Noria.	
<u>Imagen 13.</u> Instalación y Funcionamiento de los Talleres del Centro Industrial Infantil. 1935.	84
Fuente: Elaborado por el autor Ulises García Noria.	
<u>Imagen 14.</u> Organización de la primera EIHE.	88
Fuente: Elaborado por el autor Ulises García Noria.	
<u>Imagen 15.</u> Imágenes referentes a la EIHE.	94
Fuente: AGN	
<u>Imagen 16.</u> Vista de la Dirección de la Escuela Cándido Navarro. Ocupada en 1940 por la EIHE No. 2.	96
Fuente: La educación pública en México (19234-1940). México, 1941.	
<u>Imagen 1.</u> Mayor Juan Beristain Ladrón de Guevara	99
Fuente: AHSEDENA	
<u>Imagen 18.</u> Listado de EIHE en el país.	100
http://www.geocities.ws/internadouno/internados.html	
<u>Imagen 19.</u> Mapa de ubicación de las EIHE en el país	101
Fuente: Elaborado por el autor Ulises García Noria.	
<u>Imagen 20.</u> Fachada de EIHE No. 15 en Pachuca, Hidalgo. Ya no funciona como Internado desde 2015	102
Fuente: Elaborado por el autor Ulises García Noria.	

Imagen 21. Interior de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, antes EIHE de la zona militar del Estado. 102

Fuente: Elaborado por el autor Ulises García Noria.

Imagen 22. Lista de empleados para la EIHE, planificados por el Ing. Carrillo. 105

Fuente: Elaborado por el autor Ulises García Noria.

Imagen 23. Lista de personal académico para las EIHE. 108

Fuente: Elaborado por el autor Ulises García Noria.

Imagen 24. Uniforme de alumno de EIHE. 112

Fuente: Punzo Díaz, José Luis. Grafitos históricos en el ex internado Villalobos de Durango, México. La fragilidad del contexto. Revista de Historia de la Universidad Juárez del Estado de Durango, Instituto de Investigaciones Históricas, Año 4, núm. 4, enero-diciembre, 2012.

Imagen 25. General Gregorio Morales Sánchez. Director de las EIHE ante la SEDEMA 112

Fuente: AHSEDENA

Imagen 26. Registro de solicitudes de ingreso a las EIHE. 114

Fuente: Elaborado por el autor Ulises García Noria.

Imagen 27. Solicitud de ingreso a una EIHE por parte de Teniente. 115

Fuente: AGN

Imagen 28. Solicitud de ingreso a EIHE por parte de Viuda de militar. 116

Fuente: AGN

Imagen 29. Solicitud de ingreso a EIHE por parte de civil. 116

Fuente: AGN

Imagen 30. Solicitud de ingreso a EIHE por parte de maestra rural. 117

Fuente: AGN

Imagen 31. Fachada de EIHE No. 4 123

<http://guadalajaraayeryhoy.blogspot.mx/2012/05/escuela-hijos-del-ejercito.html>

Imagen 32. Texto socialista de Alberto Bremauntz. 140

Fuente: <http://libreriasdeocasion.com.mx/la-educacion-socialista-en-mexico.html>

Imagen 33. Invitación al presidente Lázaro Cárdenas. Inauguración EIHE No. 1

Fuente: AGN Exp. 534/64 145

Imagen 34. Libro de texto de tendencia socialista. 147

<http://revistabicentenario.com.mx/index.php/archivos/tag/educacion-socialista/>

Imagen 35. Cuadro comparativo de las formas de nombrar a las EIHE. 165

Fuente: Elaborado por el autor Ulises García Noria.

Imagen 36. La hoz y el martillo, símbolo socialista. Tabla gimnástica por personal militar el día de la inauguración de la EIHE No. 2. 167

Fuente: AGN Exp. 534/64

Introducción

Origen

Para facilitar la fluidez de la lectura, se decidió dejar en el cuerpo del trabajo sólo la información relevante al objeto de estudio y por esta razón se presenta en este apartado a modo de introducción, el qué, cómo, dónde, por qué y para qué del mismo, así como la metodología utilizada.

El surgimiento de este trabajo de investigación inicia con la curiosidad personal, siendo empleado en una escuela oficial con internado. Al enterarme que algunos profesores y trabajadores asistenciales del Internado de Educación Primaria No.2 (IEP No. 2 en adelante) “Ejército Mexicano” eran hijos de antiguos trabajadores, algunos de ellos ya jubilados y otros fallecidos, implicaba que la escuela no era de reciente creación, además observando los salones, los talleres que se impartían, el comedor para 500 alumnos, 6 dormitorios, tres turnos de prefectos, una disciplina con fuerte tendencia militar pero no castrense, se despertó una curiosidad que posteriormente comenzaría a saciarse con la tesis de maestría, que permitiría ahora dar otra lectura a esta escuela durante el proyecto de doctorado.

El IEP No. 2 está ubicado en la Ciudad de México, en la Delegación política Azcapotzalco del Distrito Federal. Es una institución educativa de carácter público del gobierno federal que ofrece educación primaria a niños que viven en vulnerabilidad social y precariedad económica brindándoles educación primaria (con dos turnos docentes: matutino con el curriculum y vespertino con apoyo a tareas), así como proporcionarles la cobertura asistencial habitando los 5 días de la semana dentro del plantel ya que cuenta con la infraestructura y los recursos humanos necesarios para estancia de los niños.

Cuando inicié la indagación para el grado de Maestría en Pedagogía intitulada “Internado de Educación Primaria No. 2. Una Mirada Pedagógica al Contexto

Formativo”, hallé durante la realización de la tesis, el proyecto de estas escuelas, su finalidad educativa, socioeconómica y de capacitación, ubicando su creación en el periodo del presidente Cárdenas (1934-1940).

Por otra parte, la bibliografía sobre la descripción y funcionamiento detallado de las actividades que se realizan en este tipo de instituciones, siendo su característica ser una “Institución Total” como la conceptualiza Erving Goffman¹, hacen del IEP una diferencia en su particularidad, es decir a pesar de su similitud con todas las instituciones totales tiene como diferencia el propósito y finalidad.

La información que se recabó para la tesis de maestría eran pocos datos, por ejemplo, que el presidente Lázaro Cárdenas ordenó la construcción de los internados para los Hijos del Ejército en 1935, de modo que en todos los Estados de la República Mexicana se internaran a los hijos de soldados y de campesinos caídos en la Revolución Mexicana para que se les proporcionara educación primaria y agrícola. Estas escuelas se denominaron “Escuelas Industriales Hijos del Ejército” (EIHE en adelante) y con el tiempo se llamarían como ahora, Internados de Educación Primaria.

La curiosidad de investigar los orígenes de estas escuelas fue más intensa al ir descubriendo que había piezas de un rompecabezas que podían tener conexiones y que al preguntar o leer cada pieza se obtenía más información. Entonces tomé la decisión de estudiar las EIHE para investigar y escribir su historia.

Además, desde la conceptualización en tanto una Institución Disciplinaria según Michel Foucault², el IEP No. 2 es disciplinaria como imaginaria de castigo, pero desde la visión asistencial puede ser disciplinaria desde la perspectiva del desarrollo de la autonomía para el cuidado de sí mismo de los niños. Y la

¹ Goffman, Erving *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.

² Foucault, Michel *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 2001.

disciplinaria opera en los hábitos establecidos dentro de las actividades diarias en que se desenvuelven los becarios día a día³.

Problematización

En este trabajo de investigación para obtener el grado de Doctor en Pedagogía, decidí abordar el problema histórico. Preguntando ¿de dónde surgen estas escuelas? y posibilitar la comprensión del devenir de una institución educativa que no se ha estudiado. No hay memoria documental, sólo evidencia de su existencia. Lo que hoy funciona como internado es residuo y resultante de un proyecto que se ha ido modificando con el tiempo, y ahí radica el interés de este trabajo, en estructurar y reconstruir la historiografía no ya de un plantel IEP, sino como un tipo de escuela. Conocer su origen, las condiciones por las cuales surge este tipo de escuelas, es decir, el contexto al que responden.

Al comenzar la tarea de revisar la literatura, es decir, conocer el Estado de Arte, aumentó mi interés y afianzó mi objeto de estudio ya que las “Escuelas Industriales Hijos del Ejército” se mencionan sin análisis ni detalles como en el texto de Villalpando donde dedica 5 párrafos a estas Escuelas Hijos del Ejército y, en otras referencias bibliográficas se menciona que fueron fundadas durante el Cardenismo pero sin ahondar en los motivos que las originaron, ni su funcionamiento, ni su vida interna⁴.

Los textos sobre educación en el gobierno de Lázaro Cárdenas mencionan los rasgos distintivos como el cooperativismo, las huertas escolares, las Escuelas Regionales Campesinas (llamadas Normales Rurales), las misiones culturales, la modificación del Artículo 3º Constitucional, la Casa del Estudiante Indígena, etc., pero nadie menciona a detalle las EIHE.

De esta manera, respondiendo al “qué” de la investigación, el objeto de estudio son las “Escuelas Industriales Hijos del Ejército” como una construcción global, un actor colectivo de la historia de la educación.

³ García Noria, Ulises *Internado de Educación Primaria No. 2 Una mirada pedagógica al contexto formativo*, Universidad Nacional Autónoma de México, Tesis de Maestría, 2011, p.100 Esta discusión se mantiene en el apartado de “Disciplina”.

⁴ Villalpando Nava, José Manuel *Historia de la educación en México*. Porrúa, México, 2009.

Ahora bien, cabe preguntarse por qué el pedagogo se interesa por la historia y en el caso particular, de este tipo de escuelas denominadas “Industriales Hijos del Ejército”.

En primera consideración, la pedagogía tiene por responsabilidad intervenir en el campo de la educación a fin de justificar, legitimar, fundamentar y optimizar tanto las finalidades como las prácticas educativas en la formación de un tipo de persona. La pedagogía es una disciplina que para trabajar tiene que considerar ciertos criterios de rigor académico, de solidez teórica y metodológica. Este es un imperativo que no se puede soslayar. Los pedagogos desde su formación, deben de preocuparse por buscar la consistencia académica en cuatro grandes campos en los que opera la pedagogía:⁵

En la codificación de ideales educativos, la pedagogía define lo que socialmente se considera relevante en términos formativos. Los valores más preciados de nuestra genericidad; o la visión del mundo y de la vida de un grupo social en un determinado tiempo histórico; o los valores y representaciones culturales dominantes; o las necesidades e intereses socialmente relevantes; la pedagogía tiene la tarea de definirlos en términos de finalidades educativas.

Fundamentando proyectos y/o programas educativos, los pedagogos deben saber-hacer propuestas educativas para ciertos sectores o grupos sociales que de manera general, es necesario que contengan: propósitos u objetivos, contenidos que han sido y deben de ser seleccionados a partir de ciertos criterios teóricos y organizados de una determinada manera, una particular perspectiva metodológica que le permita a los docentes (o educadores) construir y sistematizar las experiencias de enseñanza y de aprendizaje, aspectos básicos para evaluar y certificar los aprendizajes alcanzados. Componentes que son ineludibles estén fundamentados sólidamente y articulados todos sus elementos (antropológicos, filosóficos, sociológicos, económicos y psicológicos) de tal manera que sean coherentes entre sí.

⁵ Fernández Rincón, Héctor H., Samuel Ubaldo Pérez y Olivia García Pelayo *Pedagogía y prácticas educativas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2008.

Construir propuestas de intervención que sean operativamente viables, propuestas que se elaboran con el conocimiento que la didáctica ha confeccionado históricamente, estas propuestas de intervención no son de naturaleza técnica, por el contrario, implican el lograr una coherencia, una articulación teórica tanto con los fundamentos del proyecto o programa en el cual se inscribe la propuesta, como con los ideales a los que responde.

Debatir teóricamente entre las diversas concepciones y propuestas educativas que existen y confrontan permanentemente. Como la pedagogía no es un campo de conocimiento científico, sus criterios de verdad no pueden provenir de sus métodos o procedimientos de producción o intervención. El campo de la pedagogía es un espacio por excelencia dialógico; en él se confrontan, debaten e intercambian ideales formativos, proyectos y programas educativos así como propuestas de intervención educativa. Dialogicidad que implica que los pedagogos tengan desarrolladas y consolidadas las capacidades intelectuales de análisis y de argumentación.

Es necesario tener presente que la educación es un proceso social, en donde la dimensión socio-histórica se asume como tal en el momento en el que los seres humanos comparten desde el cómo se hacen las cosas, a partir de qué condiciones, cómo se aprende; y esto es posible hacerlo sólo a partir desde las explicaciones de cómo lo han llevado a cabo los hombres en diferentes etapas de su existencia, en diferentes espacios geográficos, bajo diferentes condiciones sociales, políticas, económicas, ideológicas, en suma bajo determinadas condiciones *históricas*. De ahí la importancia que debería tener el conocimiento de la historia de la educación para un pedagogo. Entonces, construir el espacio social de conocimiento y reconocimiento de lo que el ser humano ha sido, se vuelve, su explicación; en la interpretación de ello, comprensión de sí mismo y de los demás. Y esto lo puede dar el aprendizaje de los procesos históricos pues con ellos se van encontrando singularidades, continuidades y rupturas.

La educación desde lo socio histórico permite dimensionarse en los tiempos actuales, valorar posibilidades y reconocer imposibilidades, abrir espacios y eso lo

permite el reconocer qué hemos sido y qué condiciones hay que crear para permitir otros procesos de aprendizaje.

El pedagogo tiene la responsabilidad de crear las condiciones para que otros seres humanos y él mismo posibiliten aprendizajes, habrá de estar claro que un camino indudable será el conocimiento, la información y el saber de todo aquello que han hecho las sociedades en diferentes etapas para hacer posible lo que tenemos ahora.

La educación es un campo vasto y complejo, su complejidad se puede sintetizar en que es un fenómeno, una actividad, proceso y hecho, lo que implica teorías, agentes, actores, métodos o recursos instrumentales. La ciencia o ciencias abocadas a su estudio deben necesariamente considerar la problemática teleológica y axiológica. Así, conocer la historia de la pedagogía proporciona elementos para la reflexión y elaboración de principios; una vez planteados los principios (teorías), se definen los fines (educativos) y se pasa a la aplicación (práctica educativa).

Además, la educación es un proceso de cambio o transformación del individuo, desarrollándolo como integrante de un medio sociocultural. Se nos presenta como un sistema mecanismo-actividad que legitima su existencia por su poder configurador. Es decir, la educación es un producto humano creado con el único objetivo de configurar o construir hombres más adaptados, más semejantes, a un modelo deseado, que siempre reúne la condición de ser tenido por valioso y óptimo. Lo cual explica que cada sociedad elija su forma de intervención y educación conforme al tipo de miembro deseable a sí misma.

El hilo conductor de todas las consideraciones anteriores es que el pedagogo desarrollaría su práctica profesional y social (como sujeto histórico) - como una auténtica "praxis"-, en el contexto de su formación socio histórica, determinado por todas sus características actuales adquiridas a lo largo de su desarrollo histórico.

La historia de la educación nos permite comprender la evolución, los procesos de cambio, las aceleraciones, los retrocesos y nos permite hacer un balance muy

claro y sobre todo más inteligible de la situación educativa actual. De esta ciencia se desprenden dos más, pero poco desarrolladas: la primera es la historia del pensamiento pedagógico y en la segunda tenemos a la historia de los métodos y de las técnicas pedagógicas. El interés de la sociología por la educación le es consustancial. La sociología de la escuela se sitúa en dos niveles: el de la escuela en la sociedad (hay que establecer relaciones de la sociedad con la escuela) y el de la escuela en tanto que sociedad (se analizarán desde el interior los procesos desde el ángulo sociológico).

Sin la conciencia de las ideas de espacio y tiempo que constituyen la identidad: territorio y momento histórico, formas de organización, símbolos, prácticas culturales, instituciones, ideología, etcétera, pierden importancia e interés, son marginadas e incluso borradas o suplantadas por ideas “más universales”, más generales, más homogéneas. Sin ese proceso de espacio y tiempo perdemos rumbo.

El conocimiento de lo socio histórico resulta así esencial para la formación de cualquier profesional que se identifique con un proyecto nacional. Para alcanzar el que un individuo se sienta parte de una sociedad, de cultura y producto de una historia, es necesario cierto conocimiento de lo socio histórico a fin de que se ubique como resultado de un devenir y parte o heredero de ciertos actores.

Desde esta perspectiva, todo aquél cuyo quehacer profesional esté relacionado con la Educación, en tanto fenómeno, hecho y proceso, debe conocer el desarrollo educativo desde una perspectiva global, y en ello está “lo socio histórico”.

Lo “socio histórico” es casi sinónimo de analizar, reflexionar, ser crítico, utilizando como fondo o material los movimientos sociales y el devenir histórico de donde emana la realidad donde se encuentra viviendo, para tener conciencia de que los sujetos mismos son posibles actores de una posible situación futura.

En consecuencia presentaré el resultado de la investigación historiográfica sobre las “Escuelas Industriales Hijos del Ejército”, con el siguiente objetivo:

Estudiar las “Escuelas Industriales Hijos del Ejército” para esclarecer su racionalidad, axiología y teleología y contribuir a la Historia de la Educación en México.

Manejo metodológico

Los procesos teóricos que suceden en el pensamiento al investigar van marcando los caminos que marcan progresos asertivos y progresos por ensayo y error. Es necesario plasmar los caminos teóricos y la experiencia que se va adquiriendo en el proceso y el ejercicio intelectual para poder hacer de la vivencia de leer y de investigar una reflexión conjunta y se convierta en una experiencia.

Nos referimos al ¿Qué? En tanto es el objeto de estudio, es decir “Las Escuelas Industriales Hijos del Ejército” donde abrevarán los diferentes puntos de vista y será el punto de reunión de la presente investigación. ¿Dónde ocurren los eventos? En México, no sólo en el Distrito Federal sino en las entidades donde se pudo dar alcance a la mirada. ¿Cuándo ocurrieron estos hechos? En el periodo cardenista (1936-1940). ¿Cómo se hará el proceso de investigación? Es claro que mediante la aplicación del método científico yendo del dato a la información, luego al análisis y crítica de ésta, y después a la síntesis heurística. Todo esto con uno de los métodos particulares de la historia: la historiografía.

Ahora bien, para responder al “cómo” de esta investigación, ¿cuál es la metodología que guía el rumbo de la investigación sobre las “Escuelas Industriales Hijos del Ejército”?

El término historiografía da pie para englobar a numerosas referencias relacionadas con el campo de la historia que la simple palabra historia no permite. En este sentido, con el término historiografía se hace referencia a la “presentación de acontecimientos relacionados con la historia mejor o peor estructurados,

narraciones, publicaciones realizadas por historiadores (...), incluida la hermenéutica (...) y la heurística”⁶.

Es preciso aclarar que la forma de acceder a la historiografía en esta investigación sobre las “EIHE” es desde la Escuela de los *Annales* de la tercera época, frente a la historia fáctica descriptiva o “historia de bronce” que privilegia los acontecimientos políticos y militares o la historia del poder, por encima de la explicación del acontecimiento.

Para comprender la historiografía de *Annales* del siglo XX es preciso reconocer algunos aspectos en retrospectiva sobre la herencia historiográfica del siglo XIX. Este siglo marcó el inicio de la actividad investigadora basada en un conjunto de prácticas metodológicas anteriores y, de manera explícita la intención fue ligar la práctica historiográfica tradicional a la ciencia, lo que se implicó debían tomar la objetividad y la neutralidad del historiador. En este sentido “los historiadores analizarán como tal los acontecimientos”⁷.

De este modo, con los aportes de la historiografía moderna la historia fue transformándose en una disciplina denominada “ciencia histórica” opuesta a la noción tradicional de historia. Esta idea de historia dedicaba su atención a los hechos políticos, militares, diplomáticos, personalidades y coyunturas. Es decir, la historia estaba escrita desde sucesos como la Revolución Francesa, la Revolución Industrial, la Revolución Rusa o la Revolución Mexicana; y de personajes, que no necesariamente actores, como Benito Juárez, Napoleón Bonaparte o Adolfo Hitler.

En el historicismo alemán, el historiador busca presentar *los hechos tal como fueron*, sirviéndose de un conjunto de técnicas históricas basadas en los conocimientos adquiridos por medio de la filología y otras ciencias auxiliares de la historia. Leopold Von Ranke⁸ decía que al historiador le compete exponer la

⁶ Casado Quintanilla, Blas (Coord.) *Tendencias historiográficas actuales*. España, Universidad Nacional de Estudios a Distancia, 2007, p. 166.

⁷ Idem. p. 92.

⁸ Idem. p. 168.

historia pura, mostrando tal y como sucedieron los hechos, partiendo de observaciones concretas sin dependencia teórica ni elaboraciones globales⁹.

En la corriente positivista la historia se escribe con las fuentes y documentos, cuantos más datos se tenga y disponga, más científica será la reconstrucción de los hechos, tal como ocurre en las ciencias naturales. Razón por la que se exaltaba la historia nacional y se consagraban las biografías, enfatizando los hechos mas no sus causas o efectos.

De alguna manera, el positivismo impedía la posibilidad de explicación, pues la descripción y el encadenamiento de los acontecimientos era el proceso a seguir y con ellos suponía una presentación fija de los hechos. Sin embargo, en el siglo XIX la Historia convirtió en sus auxiliares a otras disciplinas como: la cronología, geografía, paleontología, etnografía, filología, arqueología, numismática y la epigrafía.

En oposición a la herencia decimonónica con el uso del método científico, surge en la Francia de entreguerras un movimiento historiográfico con la revista "*Annales d' Histoire Économic et Sociale*" fundada en 1929 por Marc Bloch y Lucien Febvre en la ciudad de Estrasburgo, Francia. La orientación de la revista dio lugar a una nueva forma de entender la historia,

"su hegemonía fue indiscutible, llegando a constituir un verdadero grupo de presión, cuyo núcleo se encontró en la sección VI de la *École Pratique de Hautes Études*, dedicada a las ciencias sociales y dirigida hasta su muerte por Lucien Febvre"¹⁰.

La nueva forma de escribir historia fue abriendo un diálogo con la geografía, la sociología y en menor medida la economía pues decía Febvre que en sí la historia es social y en ella se vinculaban varias disciplinas al mismo tiempo en un sistema de relaciones interdependientes en busca de una *historia total de las sociedades* en el tiempo y, junto con Bloch, sostenían, "que en sociedad todo se mezcla y se

⁹ Casado Quintanilla, Blas (Coord.). Op. Cit. p. 169.

¹⁰ Idem. p. 95.

determina mutuamente, como las creencias, lo económico, todo, absolutamente todo”¹¹.

Es por ello que, frente al historicismo imperante, *Annales*, llamada así por la revista que la difundió, se caracterizó en una primera fase por los siguientes combates y cuestionamientos y que corresponden a su época (fundacional), representadas por Bloch y Febvre¹²:

- ✓ El análisis de problemas frente a la mera narración.
- ✓ La ampliación del objeto de la historia hacia nuevos campos y no sólo la unidireccionalidad política y;
- ✓ El llamamiento a la multidisciplinariedad y diálogo con las ciencias sociales y metodologías extrañas a la historiografía.

Por lo que, esta corriente -por su coherencia interna y su actuación públicamente reconocible-, puede recibir la denominación de Escuela, aunque el mismo Fernand Braudel expresó que lo que había era un movimiento en *Annales*, no una escuela; incluso dijo que ni Marc Bloch ni Lucien Febvre fueron sus maestros pero aun con la distancia que dijo tener, fue precursor de la continuidad de replantear la forma de hacer la historia y muestra de ello es que abrió una tercera generación de esta escuela o movimiento historiográfico¹³.

Con *Annales* se abrieron las perspectivas de pensar la historia no relatada de manera cronológica únicamente, o en las memorias de los vencedores o como elegía de los “héroes”, militares o gobernantes. Y se abrió la puerta para las voces de todo tipo de personas, ya no sólo se estudian las victorias sino también la vida cotidiana, incluyendo las costumbres de todo ámbito.

Los modos de pensar también son objeto de estudio científico y dentro de ellos las representaciones y los imaginarios. Todo esto hizo repensar la manera de abordar los problemas y de conocer nuevas perspectivas desde las ciencias sociales en

¹¹ Salazar Sotelo, Julia *Problemas de enseñanza aprendizaje de la historia ¿... y los maestros qué enseñamos por historia?* México, Universidad Pedagógica Nacional, Colección Educación, No. 10. 1999. p. 46.

¹² Casado Quintanilla, Blas (Coord.). Op. Cit. p. 95.

¹³ Ibid.

favor del estudio histórico. Otro de los objetivos de la Escuela de los *Annales* fue hacer de la historia una ciencia que superara la mera narración de los acontecimientos y se adentrara en las estructuras de la sociedad para explicar y comprender los mecanismos que provocan los cambios sociales para identificar la permanencia (corta, larga duración y coyuntura)¹⁴.

Frente a aquella atención focalizada en los grandes personajes y sucesos, los nuevos historiadores se interesan por los nuevos fenómenos sociales y la acción colectiva, y lo que sucedió fue el desarrollo de un nuevo objeto de estudio: el pueblo, la masa social¹⁵. De este modo se separa completamente la idea de la visión unilateral del positivismo y se abre un campo amplio que mira las realidades desde otra perspectiva, aquellos que aparecían silenciados en las grandes batallas y aquellos de quienes sólo se decía obedecieron al estratega o al político, la masa social.

Tras la muerte de Febvre en 1956, comienza la segunda generación de esta revista con Fernand Braudel en 1957, con una notable expansión -hasta los años 70-, rebautizando la revista como "*Annales: économies, sociétés, civilisation*", lo que conllevó a una reorientación en el discurso histórico pues el interés se centró en los siglos XVI y XVII privilegiando los estudios económicos y demográficos¹⁶. Cabe señalar que Braudel hizo una aportación que reorienta la historiografía hacia una geohistoria en la que a través de su obra "*El mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*" en la que hizo una división temporal en cuanto a la duración¹⁷, tiempo largo, tiempo corto y coyuntura:

- en un primer nivel superficial se sitúan los hechos o eventos de corta duración, que en realidad se deben a coyunturas;
- en un segundo nivel está el tiempo medio donde suceden las coyunturas económicas y sociales que definen episodios en el tiempo relacionado con el tiempo corto. Y finalmente;

¹⁴ Casado Quintanilla, Blas (Coord.) Op. Cit. p. 97.

¹⁵ Idem. p. 96.

¹⁶ Idem. p. 97.

¹⁷ Ibid.

- en un nivel más profundo está la larga duración, donde aparece la geohistoria, las estructuras que se desgastan en tiempos muy tardados que no se aprecian al ojo humano.

Además de la nueva visión sobre el tiempo, otra característica común entre Febvre y Braudel es el énfasis en la historia-problema, la necesidad de plantear la investigación y la exposición histórica en torno a problemas bien definidos¹⁸, de este modo la *histoire evenementielle* (el evento, el suceso abordado por los positivistas) sería reemplazado por la historia-problema, que dirige preguntas y utiliza modelos en los que cada hecho recibe su sentido a partir de la relación que el investigador establece con todas las demás ciencias y con su propio presente¹⁹, pues asevera Braudel, que esta historia evenemencial es una categoría de la historia, no toda la historia²⁰.

Sin embargo, a través de estos hechos nimios, eventuales (evenemenciales) se ofrece la posibilidad de la historia colectiva, de la historia total, la historia profunda²¹, sea coyuntural o de larga duración. Por ello, la crítica de Braudel acerca de los acontecimientos es a causa de la prisa “por unir[los] entre sí, por soldarlos, por encontrar buenos motivos para lo que ha ocurrido y que no forzosamente debía ocurrir”²², puesto que los acontecimientos ocurren al día, sin, a veces, conexiones precisas o causales sino de temporalidades múltiples y llegando a establecer interconexiones anacrónicas. Un ejemplo que muestra en su obra sobre el Mediterráneo es que él al estudiar parte de su geografía, era posible ver en las regiones que escribió Heródoto acerca de las mismas tierras y el modo de vida que se llevaba en el tiempo contemporáneo a Braudel pues las montañas, el clima, las regiones no cambian sino muy lentamente²³.

¹⁸ Casado Quintanilla, Blas (Coord.) Op. Cit. p. 98.

¹⁹ Idem. p. 96.

²⁰ Braudel, Fernand *Las ambiciones de la historia*. Barcelona, Crítica, 2002. p. 29.

²¹ Ibid.

²² Idem. p. 31

²³ Braudel, Fernand *El mediterráneo. El espacio y la historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

El concepto de civilización fue usado para definir los rasgos esenciales de las sociedades y comparar las estructuras económicas dispares en un intento de construir una <historia total>²⁴. Esto significaba una influencia del Estructuralismo de Lévi Strauss, Louis Althusser, Roland Barthes, Jacques Lacan y Michel Foucault. Es por ello que la aportación de Fernand Braudel respecto a la historia estructural, la larga duración, es aquello que permanece durante siglos y que constituye una dimensión histórica nueva.

Al respecto, Braudel afirma que “la historia no es solamente un relato, ni siquiera un relato de grandes acontecimientos; es una explicación, y los grandes acontecimientos hay que explicarlos, por pequeña ciencia coyuntural que sea la historia”²⁵.

Los fundadores de *Annales*, causaron una revolución en la historiografía pues dejaron de ser únicamente las fuentes eruditas y los escritos públicos las únicas fuentes para escribir la historia, y hacer que cada objeto, edificación, emblema, monumento, detalles personales, cartas íntimas sean posible de análisis y crítica para desarrollar la escritura de la historia, por ello como afirma Febvre, habría que:

“... utilizar todos los textos, sin duda. Pero *todos los textos*. Y no solamente los documentos de archivo a favor de los cuales se ha creado un privilegio: el privilegio de extraer de ellos... (...) un nombre, un lugar, una fecha, todo el saber positivo, concluía, de un historiador despreocupado por lo real. También un poema, un cuadro, un drama son para nosotros documentos, testimonios de una historia viva y humana, saturados de pensamiento y de acción en potencia...”²⁶

Con lo anterior, con la idea de una historia total, multidisciplinaria y multifacética, se abrió la posibilidad de recuperar historias orales, historias desde abajo, de grupos por la conquista de sus derechos, microhistorias, de las imágenes, del pensamiento político, historias del cuerpo. Por ejemplo, en Peter Burke es posible comprender las diferentes formas en que se hace historia desde esta Nueva Historia como él la denomina, que en sí es la forma de hacer historiografía desde los *Annales*. Esto es, dejar de lado los personajes heroicos, las hazañas, las

²⁴ Casado Quintanilla, Blas (Coord.).Op. Cit. p. 97.

²⁵ Braudel, Fernand *Las ambiciones ...* p. 29.

²⁶ Febvre, Lucien *Combates por la historia*, Barcelona, Editorial Ariel, 3ª edición, 1974. p. 30.

guerras y optar por construir historias más particulares desde los colectivos, las vidas singulares que son sin duda, historia. Pues toda actividad humana deja huella para ser convertidos en hechos históricos a los cuales es posible construir sentido y significado²⁷. Y para este caso particular de la investigación la pedagogía y la educación se incluyen en el campo historiográfico para mirar la historia y construir escenarios y actores en un paisaje dibujado en la historia cardenista.

Entendiendo que las formas de escribir historia no tienen un sólo camino ni una sola forma, sino por lo contrario es una aventura que se juega con el rigor de la lectura y la prudencia de la escritura entre las fuentes. Bloch menciona que “la historia es aprehender a los hombres en su tiempo”²⁸, es decir, sin el afán de juzgar axiológicamente desde el presente a los hombres del pasado sino, con el propósito de comprender el contexto en que se desarrollaron sus acciones. El hacer la historia es el intento de... “captar lo vivo [esa es] la cualidad del historiador”²⁹.

Lucien Febvre por su parte precisa y afirma definiendo que...

“la historia es el estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y de las diversas creaciones de los hombres de otros tiempos, capturados en su fecha, en el marco de las sociedades extremadamente variadas y, sin embargo, comparables unas a otras (...); actividades y creaciones con las que cubrieron la superficie de la tierra y la sucesión de las edades”³⁰.

Con lo que resulta que no es la científicidad de la historia lo que da su consistencia como ciencia sino una rigurosidad científica, es decir, se toma distancia de la concepción positivista y lineal de la historia, así como de distanciarse de la idea de los grandes hombres y fechas de acontecimientos, sino sus creaciones y manufacturas, así como de la conformación de instituciones las que dan sentido a la sucesión de eventos y acciones tomadas por los sujetos en sus momentos espacio temporales.

²⁷ Burke, Peter (Coord.) *Formas de hacer historia*, España, Alianza Universidad, 1999.

²⁸ Bloch, Marc *Introducción a la historia*. México, Fondo de cultura económica, 2ª edición, 2000. p. 22.

²⁹ Bloch, Marc Op. Cit. p. 22.

³⁰ Febvre, Lucien Op. Cit. p. 40.

En el caso de investigaciones experimentales, etnográficas, estudios de caso, éstas tienen contacto directo con su objeto de estudio, para poder entrevistar u observar está el camino de construir un marco teórico para interrogar a la realidad. Pero en el caso de la historiografía, el camino va a la inversa pues se parte de los datos, los vestigios hallados para ir reconstruyendo el marco de referencia y así dar contexto a lo que se narra y poder darle una interpretación, una <lectura>. El trayecto es como afirma Bloch: “el camino natural de toda investigación es el que va de lo mejor conocido o de lo menos mal conocido a lo más oscuro”³¹.

Pues bien, cuando uno se pregunta por qué o para qué estudiar el pasado, hay una posible respuesta: “porque ese pasado está relacionado con una explicación que requieren los hombres de [este] presente”³², y en este sentido, preguntar sobre las actividades humanas del pasado implica la búsqueda de una respuesta en el presente. Tal como fue el surgimiento de esta investigación como empleado del Internado.

Toda actividad humana deja huellas en el espacio y el tiempo, sin embargo, no todas son claras e inteligibles, pues:

“Los datos o vestigios de ese devenir del hombre no son en sí mismos la historia, se vuelven historia en la medida que el historiador les concede el estatuto de hecho histórico al incorporarlo a su interpretación; dicho en otros términos, cuando el historiador formula una explicación para comprender el pasado construye los ‘hechos históricos’”³³

Un hecho histórico entonces ha de entenderse como la construcción que hace el historiador sobre un acontecimiento, evento o actividad del pasado que permite comprender, a través de la explicación, la trascendencia del pasado en el presente. De este modo, los vestigios humanos se interpretan y permiten comprender al hombre del pasado, aún después de desaparecido éste, por ello, la Historia es la “ciencia de los hombres (...), de los hombres en el tiempo”.³⁴

³¹ Bloch, Marc Introducción... p. 39.

³² Salazar Sotelo, Julia Op. Cit. p. 17.

³³ Idem. p. 19.

³⁴ Bloch, Marc *Apología para la historia o el oficio de historiador*, México, Fondo de Cultura Económica, 4ª edición, 2001. p. 58.

Bajo esta idea de los datos y vestigios del devenir del hombre, un hecho histórico es la construcción del historiador donde se elige un tiempo y espacio por los vestigios o datos hallados de su interés a conocer; es quien construye la significación del hecho, mismo que ha dejado huella y adquiere sentido y significado del pasado, pero es sólo cuando se les da vida a través del historiador, los hechos no hablan tal como sucedieron, como expresaba el positivismo. El historiador es el constructor de la historia y quien da sentido y significado, de otra manera, los datos, los documentos, las fechas por sí solas, serían un esqueleto de acontecimientos fácticos, carente de ese “aliento de vida”³⁵.

Y siguiendo estas ideas, el estudio historiográfico de las “Escuelas Industriales Hijos del Ejército” se originó en dos inquietudes. La primera, de carácter experiencial, mi trayectoria laboral en una de estas instituciones y la segunda, a esa primera serie de cuestionamientos y curiosidades, la tesis de maestría me permitió caracterizarla como institución ya que se adentró a “Una mirada al contexto formativo”. Sin embargo, los cuestionamientos no cesaron, y como Bloch afirma “nunca es malo comenzar con un *mea culpa*. (...) bajo su forma más característica, este ídolo de la tribu de los historiadores tiene un nombre: la obsesión por los orígenes”³⁶ y efectivamente, en la búsqueda hubo una respuesta en el Archivo General de la Nación (AGN) con algunos expedientes de estas escuelas ya que la Delegación Política Azcapotzalco -donde inicié la búsqueda- no tiene información respecto del pasado sino sólo sobre su presente y referente a los servicios de la delegación política que presta regularmente a la escuela.

Esta experiencia por preguntar el origen para saber de dónde provienen estas escuelas llevó a una indagación en el AGN con una detallada búsqueda onomástica con diversas conjugaciones y posibles combinaciones. Esto llevó a obtener algunos documentos oficiales, particulares e imágenes con fechas aisladas y sin aparente coherencia, aunque sólo existía relación y vínculo con el nombre de las “Escuelas Industriales Hijos del Ejército”. Pero...

³⁵ León-Portilla, Miguel *El historiador frente a la historia*, México, UNAM, Instituto de investigaciones históricas, 1992. p. 67.

³⁶ Bloch, Marc *Apología...* p. 59

“para interpretar los escasos documentos [y vestigios] que nos permiten penetrar en esta hermosa génesis, para plantear correctamente los problemas, incluso para tener idea de ellos, hubo que cumplir con una primera condición: observar, analizar el paisaje actual. Porque sólo él podía proporcionar la perspectiva de conjunto de la que era indispensable partir”.³⁷

Así surge una nueva forma de ver cada huella y rastro, más allá de sólo ver el presente o el pasado de manera particular. El presente posibilitó cuestionar lo que hay en el Internado de Educación Primaria No. 2, los edificios, la escuela, los talleres que se impartían, los tiempos que se manejan. Luego vinieron preguntas del por qué se construyó el internado en este lugar y no en otro, la antigüedad laboral de algunos docentes; la forma de trabajo cotidiano, el cómo se distribuye el espacio de la escuela, lo que llevó a cuestionar ¿entonces cómo se educaba en ese mismo lugar, en esta escuela hace 70 años? ¿Quiénes eran los maestros, quiénes los alumnos? ¿Cómo fue construida esta escuela? ¿Serán las únicas escuelas en su tipo con la modalidad de internado en la capital del país?

Es por ello que la elaboración histórica no es accidental ni ingenua, acumular documentos tampoco es hacer historiografía, fechar eventos es una manera de acoplarse a la flecha del tiempo, pero la historiografía a que se hace referencia es desde el siguiente punto de vista. Los hechos históricos no son eventos o hechos aislados, sino que se insertan en la dinámica social del pasado y se pueden comprender mediante su relación con la totalidad social. Para ello es importante construir “la presencia de un referente teórico y del conocimiento que (...) permit[a] <<interrogar>> a las fuentes históricas desde el momento mismo que el historiador se enfrente a ellas, a manera de lograr trascender la mera descripción de los sucesos o acontecimientos”³⁸. Ahora bien, cómo se piensa para explicar un hecho histórico en una totalidad.

Cabe señalar oportunamente que el “acontecimiento” como concepto está en discusión dentro de la corriente de los *Annales* puesto que el acontecimiento, definido como un hecho histórico, es muy escueto y es limitada la manera de comprenderlo así. Por ello Braudel señala que un acontecimiento

³⁷ Bloch, Marc *Apología* ... p. 73

³⁸ Salazar Sotelo, Julia Op. Cit. p. 26.

“es un hecho notado, señalado a nuestra atención, registrado de un modo u otro en visible para nuestra mirada, por una luz tal vez fortuita, en medio de la masa de esos hechos innumerables que, a cada instante, conforman la historia ideal y completa del mundo”.³⁹

Es decir, el acontecimiento se alcanza a mirar porque ahí se está en el mundo, en ese momento la mirada se colocó observando una realidad singular, como se alcanza a mirar sólo una chispa de entre cientos que produce una luz de bengala. Sin embargo, “lo que decidirá su importancia no es el ruido que haga en su momento o el ruido que se haga en torno a él, sino las consecuencias que se deriven o no de él”⁴⁰. En este sentido, el acontecimiento de entre miles es observado y construido por el que investiga sobre un expediente, una carta o una nota periodística, esa es la construcción de un hecho histórico, cuando se interpreta un evento en contexto y se teje en una realidad social. Por su parte la flecha del tiempo transcurre sucediendo en acontecimientos, el “...día a día es la unidad de medida obligada de la información, esa fabricante de acontecimientos”⁴¹ de manera constante en todo el mundo, pero el ojo humano enfoca su mirada de manera inteligible sobre los hechos e intenta explicar sus causas o su devenir. Pero, aquí aún el acontecimiento es superficial pues éste no existe en solitario, es muy limitado, pero mirándolo en su particularidad es posible insertarlo en una historia social que explique una realidad.

Respecto a las fuentes, las principales fueron de primera mano, complementadas con fuentes secundarias. Durante el proceso investigativo se trabajó principalmente dos acervos: el Archivo de Concentración e Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHCSEP, antes de haber sido trasladado al AGN) y el Archivo Histórico de la Secretaría de la Defensa Nacional (AHSEDENA).

Cada expediente, cada documento y fuente es un acontecimiento, pero éste debe ser rebasado en la historia social, y no necesariamente como eventos concatenados para que surja el conocimiento histórico. “A través de dicha documentación, de su inventario y crítica empieza el primer trabajo” pues la

³⁹ Braudel, Fernand *Las ambiciones ...* p. 24.

⁴⁰ Ibid. p. 24.

⁴¹ Idem. p. 26.

intelección que se hace para leer y organizar, así como darle un lugar como posible actuar en la historia es un primer acto analítico y crítico, luego en un segundo momento hay que “buscar, junto a los acontecimientos, hechos menores que no conciernen a las acciones extraordinarias o a los personajes ilustres, sino a los actos de la vida diaria”⁴². Esta es la otra mirada analítica que se va desarrollando conforme se revisan las fuentes secundarias, la construcción de una imagen social del pasado.

Los conocimientos históricos no se hacen de manera mecánica, pues para adentrarse a conocer el pasado dice Marc Bloch, “el conocimiento del pasado es necesariamente <<indirecto>>”⁴³, pues los eventos del pasado ya no ocurren ni es posible reproducirlos pues esta revisión y recolección de documentos “se compone en gran medida de cosas vistas por otros”⁴⁴ lo que implica una construcción, una inteligibilidad ante lo ocurrido en un espacio y tiempos del pasado.

Será posible conocer este pasado a través de los archivos históricos, testimonios de quien presencié tal evento, iconografías, imágenes, etc. “La diversidad de los testimonios históricos es casi infinita. Todo lo que el hombre dice o escribe, todo lo que fabrica, todo lo que toca puede (...) informarnos acerca de él”⁴⁵. Todo tipo de lectura interpretativa que permita comprender los hechos históricos y reconstruir lo que sucedió en el pasado.

En este trabajo, cabe señalar, se utilizaron varios tipos de fuentes. Se acopiaron documentales constituyendo las fuentes primarias para este trabajo, complementadas y contrastadas con fuentes secundarias y testimoniales. Estas últimas fueron entrevistas realizadas a exalumno y extrabajador de las “Escuelas Industriales Hijos del Ejército”.

⁴² Braudel, Fernand *Las ambiciones ...* p. 28.

⁴³ Bloch, Marc *Introducción ...* p. 42.

⁴⁴ Bloch, Marc *Apología ...* p. 76.

⁴⁵ Idem. p. 87.

Pero sólo esto es posible cuando se buscan las correlaciones entre un referente teórico y el uso de fuentes secundarias que permita interrogar para construir una respuesta a esos vestigios o fuentes, de lo contrario puede suceder lo que afirmó Febvre “cuando no se sabe lo que se busca tampoco se sabe lo que se encuentra”⁴⁶. De esta manera, entre las fuentes y el referente teórico es posible descubrir si se tiene entre las manos un dato valioso. Es el ejercicio de lectura y de interpretación lo que da sentido y significación al hecho histórico. “En otros términos, cualquier investigación histórica supone, desde sus primeros pasos, que la [idea] tenga ya una dirección”⁴⁷.

En este sentido se ha retomado a Arnaldo Córdoba quien abre una discusión política sobre el cardenismo visto como un pacto social entre sectores populares, obreros, campesinos y militares, aunque no es la única interpretación, pero permite dimensionar una parte de la realidad estudiada, interpretada. Sin embargo, “surge un problema, pues al pensar los procesos políticos [como es el cardenismo] solamente en el plano de <las estrategias instrumentales> de los colectivos en cuestión, se otorga predominio a *una supuesta decisión racional*, ya sea de individuos o de la acción relacional o funcional de los grupos frente a otros; en consecuencia, esta forma de razonamiento conduce a establecer directamente a toda identidad es producto de relaciones estratégicas y por tanto relativas”⁴⁸.

De ello pueden derivarse un par de hipótesis: la primera refiere a cuestionar si las EIHE fueron un modelo educativo, ya que pareciera la implantación de un modelo, una escuela con determinadas finalidades específicas, pero hace falta analizar no sólo la institución sino el contexto y los propósitos para los que fue creada y los ecos que pudiesen resonar en el futuro.

Por otra parte, una segunda hipótesis que Córdoba hace pensar es que probablemente las EIHE pudieron ser parte de una estrategia política como parte del proyecto cardenista, su gobernabilidad en busca de la unidad nacional.

⁴⁶ Febvre, Lucien Op. Cit. p. 90.

⁴⁷ Bloch, Marc *Apología...* p. 86

⁴⁸ Baronnet, Bruno y Medardo Tapia (coords.) *Educación e interculturalidad. Política y políticas*, Cuernavaca, CRIM-UNAM, 2013. P. 159.

Estas dos hipótesis son rumbos probables que en el proceso de la investigación permitirán no definir, pero si mantener cierta orientación para no perderse entre tanta información, datos y tentaciones hacia otras perspectivas.

Se considera que las organizaciones con la bandera de cardenismo se vuelven objeto de acciones políticas estratégicas producto de discursos identitarios en busca de la unidad nacional siguiendo la imagen de Lázaro Cárdenas, siendo el candidato que recorrió el país y se acercó a la gente en plazas y zócalos, y con los campesinos con quienes convivía compartiendo el alimento en sus casas y no siempre en espacios con los privilegiados. Experiencias inusuales pero que políticamente dieron frutos para el periodo presidencial. Otra relación estratégica relativa fue con el sector militar a quienes les ofreció profesionalización y ascenso en el rango, mejores condiciones y, objeto de esta investigación, educación para sus hijos, dándoles las “Escuelas Industriales Hijos del Ejército” pues a los otros sectores les ofreció seguridad laboral a los burócratas, créditos para cultivos a los campesinos, libertad para el ejercicio de los derechos laborales de los obreros.

La organización de los diferentes sectores unidos en un discurso como el cardenista tiene la “capacidad de *reinención estratégica de los grupos* en la construcción de una identidad colectiva, en contextos de diferencia [como los sectores campesino, popular y militar], donde se ejerce la cohesión y la autoridad de sí mismos, a través de y a partir de los referentes disponibles, producto de las relaciones históricas⁴⁹. Y es en este sentido que la escritura de la historia se cruza la política, la educación en las organizaciones sociales que dan movimiento a las relaciones históricas.

La manera de religar los eventos es entretejiendo las fuentes primarias y secundarias y al hacerlo se está escribiendo la historia y así “una imagen de la vida”⁵⁰. De este modo las fuentes secundarias, dibujan un paisaje y recrean una realidad interpretada que ya no existe, y por otra parte, las fuentes primarias

⁴⁹ Baronnet, Bruno y M. Tapia Op.Cit. p. 159.

⁵⁰ Braudel, Fernand *Las ambiciones...* p. 45.

dibujan nuevos personajes, diálogos y escenarios que no se veían en el paisaje, metafóricamente esa es la función de entretrejer las fuentes.

La manera de trabajar las fuentes primarias fue en un inicio la oportunidad de encontrarlas, y hallados los materiales leerlos dándoles validez y posteriormente ubicarlos en el paisaje para construir la historia, para ello es necesario construir un marco teórico y contextual para ir tejiendo los nuevos aportes que las fuentes primarias hagan a la historia ya escrita. Respecto a las fuentes primarias es preciso aclarar que es importante mantener lo que el siglo decimonónico heredó y que tiene vigencia para trabajarlas y es encontrar la validez de las fuentes a través de los sellos, firmas y fechas coherentes ya que “el observador [indirecto como menciona Bloch] es una fuente de errores; la crítica debe mantenerse vigilante contra él”⁵¹.

Por ende, las fuentes secundarias y complementarias operan como enfoques para entender y dar apertura de realidades que ya han sido escritas y recrean los escenarios, de este modo es posible comprender e imaginar cómo fue lo que sucedió en el pasado, gracias a lo ya escrito. Es recrear realidades distintas y poder comprender con mayor amplitud la época, las condiciones, el lenguaje, las costumbres y dibujar en esa realidad aquellos personajes, situaciones y episodios que no se han dicho. Es necesario construir el marco de referencia temporal y espacial pues “en cada época existe una especie de mundo mental, con su marco de posibilidades; no podemos construir un pensamiento libre, por ejemplo, sin tener un cierto vocabulario”⁵² y en ello estriban ciertas expresiones que ubican la verosimilitud en la historia, por ejemplo, referirse al presidente Lázaro Cárdenas del Río como “tata” Cárdenas hace un reconocimiento que ubica a un personaje en un contexto particular en México.

Por ello, está la necesidad “de rebasar la franja luminosa de los acontecimientos, que es sólo una primer frontera y a menudo una pequeña historia por sí sola”⁵³

⁵¹ Braudel, Fernand *Las ambiciones...* p. 104.

⁵² Idem. p. 140.

⁵³ Idem. p. 30.

para así poder escribir una historia social y no sujetarse al límite del acontecimiento de manera que se pueda construir una <observación histórica>, esto es: “el conocimiento de (...) los hechos humanos en el pasado y de la mayoría de ellos en el presente, (...) por medio de huellas”⁵⁴, de todo lo que ha tocado, fabricado y pisado el hombre.

Todo lo anterior, constituyen los argumentos de la historiografía que permiten describir la tarea de la misma historia, desde la Escuela de los *Annales* se cuenta desde los actores, es decir, desde todos aquellos personajes, colectivos y discursos que hablan en la historia, no ya de los héroes, los vencedores ni los que detentan el poder. A lo que el historiador

“cuanto más ahonda en el pasado (...), más se ve obligado a dar relieve a los factores personales de políticas que los textos que presentan siempre como dirigidas por soberanos más o menos absolutos, o por ministros aún más absolutistas que sus señores”⁵⁵.

Y es a partir de los vestigios, de las fuentes primarias, secundarias y complementarias que se reconstruye el hecho histórico, la vida cotidiana, interrelacionada con un sistema de referencia teórico permite interpretar las interrelaciones e interconexiones con los diferentes niveles de la sociedad donde ocurre el hecho histórico.

El historiador entonces construye sus objetos observables ya que en las correlaciones entre los textos y sus contextos se teje la historia por develar. Aparentemente, es una tarea sencilla, sin embargo, es una tarea “singularmente ardua; porque describir lo que se ve, todavía pase, pero ver lo que se debe describir, eso sí es [más] difícil”⁵⁶.

Al respecto, una crítica analítica hacia la historia *evenementielle* es que en ocasiones se intenta resumir una época de la historia en el nombre de una persona o en titular un periodo como si los actores no fuesen quienes hacen la historia, en cambio, la forma de hacer historia en sus fundamentos y realidades

⁵⁴ Bloch, Marc *Apología...* p. 79

⁵⁵ Febvre, Lucien Op. Cit. p. 398.

⁵⁶ Idem. p. 22.

sociales abarca realidades en organizaciones que se politizan logrando trayectorias históricas. Al respecto Braudel cita a Bossuet diciendo que “la verdadera ciencia de la historia consiste en subrayar, dentro de cada época esas secretas disposiciones que han preparado los grandes cambios y las coyunturas importantes que han hecho que sucedieran... con esta fórmula [se intenta] medir el mundo y la vida”⁵⁷ para explicar y comprender un objeto, no juzgar sino explicar e interpretar no solo la historia sino el mundo.

Finalmente, se eligió el periodo cardenista como delimitación temporal lo que implica un orden en las ideas para comprender en la mente fronteras temporales así como un espacio que permite ubicar el lugar o los lugares a que se hacen referencia, por eso “situar los hechos históricos en el espacio supone a la vez comprender mejor y plantear con más exactitud los verdaderos problemas”⁵⁸, los problemas como objeto de estudio, de otro modo se dispersan las ideas y se quedan abiertos los tiempos que se abordan, es más prudente para el pensamiento abrir poco a poco los tiempos y ampliar los espacios que permitan hacer comprensible un periodo.

¿Y cómo realicé este trabajo?

No es posible “pensar algo nuevo” si no se conoce al menos un indicio. Preguntarse sobre las EIHE surgió a raíz de la tesis de maestría, pero fue solo eso, una pregunta de investigación. Sin embargo, esa pregunta quedó anidada en la curiosidad al tener en la mano el proyecto de Murrieta. ¡Cuántas cosas pueden preguntársele a un documento!

Se aprende a preguntar, el sentido común arroja preguntas comunes. ¿Quién era Murrieta, por qué se llamaban Hijos del Ejército, por qué La Huerta, Michoacán? Cuestiones directas al documento, como si el documento hablara y respondiera. Sin embargo, las preguntas son llaves iniciales para comenzar a investigar. Las

⁵⁷ Braudel, Fernand *Las ambiciones...* p. 45.

⁵⁸ Idem. p. 62.

fechas se vuelven importantes cuando se contextualizan, los personajes se hacen interesantes al conocer su participación en alguna parte de la historia. El contexto comienza a dibujar un panorama, un escenario en el que cada vez aparecen personajes conocidos y la curiosidad va saciando su sed cuando aparecen nuevos y desconocidos personajes de los que nadie ha hablado.

El Archivo General de la Nación fue el primer lugar para búsqueda. Tenía fechas, nombres, temporalidad, el nombre de las escuelas. Ahora la fortuna debía favorecerme para encontrar más datos. La búsqueda en los largos ficheros, largos y profundos que se ven al principio. Inicé con la letra "A", con largos cajones con la letra "A". Duele el cuello de estar revisando, el tiempo vuela a veces sin encontrar ningún dato que muestre avance. Hubo días en que no encontré nada. Eso sí, la casualidad me hizo encontrar un documento con la fecha en que se llevó electricidad al pueblo natal de mi madre, Villagrán, Guanajuato.

Esta ausencia de datos me replanteó el sentido de hacer una tesis historiográfica, sentí que debía cambiar de tema de investigación, de objeto, de punto de vista... algo más, menos historia. Pero si las respuestas son equivocadas o nulas, quizá las formas de preguntar al fichero, es decir, la forma de búsqueda no eran correctas, entonces comencé a jugar con las palabras: escuelas, militares, ejército, soldados, educación, hijos... hasta que se me ocurrió pensar en proyecto educativo y para esto ya había transcurrido una semana en esta nueva forma de búsqueda. Anoté cada dato que fuera similar, análogo, parecido o que sonara a lo que yo buscaba. Y entonces apareció el proyecto de Murrieta, luego en un cajón más adelante, el de Carrillo, y sonaban parecido. Continué buscando y con ello fui encontrando un par de expedientes que al menos daban claros nombres de las EIHE.

Revisando los proyectos, largos los dos, los fotocopí y los leí. Entendí poco.

Mi tutora, como águila en altos vuelos y al enseñárselos supo que habíamos encontrado oro y habría que pulir para exprimir el sentido de cada párrafo. Así me

puso a leer libros, artículos, y más libros sobre cardenismo, su biografía, diferentes autores. Entendí poco, también.

Después, al conversar sobre lo leído y sobre los proyectos vinieron más preguntas. Algunas que surgieron de la lectura de ambos tipos de texto que parecen en un inicio totalmente desligados. Otras preguntas mi tutora las planteó y generaron mayor curiosidad, no entendía del todo, pero la pregunta permitía conectar ciertos eventos, ya no era 1935 sino la “época” cardenista, ya no era <militares> sino, ya en específico Murrieta era militar, quien escribió un proyecto educativo para hijos de militares... Sin entender mucho las relaciones entre cada evento, al menos ya había indicio que eran correctos los documentos y que era posible ubicarlos y darles un orden.

Tuve en mis manos documentos que sólo por el ansia de no sentirme tacaño, los fotocopié y los guardé, pero una parte de mí creía que no sería muy útil... y sorpresa, el documento se volvió valioso cuando fui leyendo los libros que mi amable tutora me dejó leer. Nombres, apellidos repetidos, el nepotismo repetido en la política en el transcurso del tiempo. Datos y más datos se podían cruzar si leía más. Me familiaricé con el fichero, aprendí a acceder a él con menos dificultad.

Por otra parte, un día me sentí lleno de documentos en físico y muchos más en digital... y no sabía cómo unirlos. ¿Acaso la reunión de datos generaba la escritura de la historia? ¿O cómo debía acomodarlos, por fechas, por personajes, por hechos, por instituciones? ¿Cómo?

Y es cuando la tutoría tiene sentido si se genera empatía no sólo personal en la interacción sino en la conexión para preguntar, para revisar un documento y poder contextualizarlo, para que su experiencia me ayudara a no desviarme del camino, porque ya estaba redactando biografías (de Murrieta) y no era el objeto de la investigación. Su experiencia me dejaba preguntas para poder explorar las fuentes primarias, los libros, las bibliotecas. Cada que encontraba algo relevante, lo

revisábamos y discutíamos si se quedaban los materiales o no, o lo dejábamos en reserva.

Datos y más datos, libros y más libros. Separados aún. Hasta que un día paramos la búsqueda y me encontré frente a frente con la hoja en blanco... horas y horas, escribiendo un párrafo y borrándolo, repitiendo así por algunos días.

Mi tutora me puso a leer metodología, ya había tenido seminarios de metodología, pero ninguno sobre historiografía. Y así fueron llegando los nuevos autores, Bloch, Febvre, Braudel, Le Goff, y he de hacer una remembranza a mi asesor de licenciatura (Ángel Rafael Espinoza y Montes †) que a la fecha sigue siendo útil la manera de enseñarme a discutir con los libros y los autores. La dificultad fue entrar a un campo de conocimiento desconocido, la historiografía. Y ahí tenía en la memoria las enseñanzas de mi asesor, a mi tutora con su experiencia y yo con certezas y dudas discutiendo qué es la historiografía, cómo se escribe desde la corriente de *Annales* tercera época, y de esta manera fuimos construyendo la metodología que fuera la adecuada a lo que pretendía escribir para esta tesis.

Logramos tener varios borradores hasta que un día mi tutora comenzó la carnicería. Me dijo que estaba bien lo escrito, pero ahora, debíamos darle una escritura digna del doctorado. Al principio pensé que sería sólo como decía Ricardo Sánchez Puentes con el "Todo relación", yo pensé que sólo íbamos a explicar qué relación tendría cada apartado pero... Lo desarmó todo.

Mi texto estaba ordenado, organizado en apartados y al reestructurarlo fue como si lo arrojara al aire, y entonces todo estaba volando. Una tragedia en mi pensamiento, algo se rompió en mi cabeza, mi orden, no pensé que se podría pensar de otro modo.

Y ahí vino una serie de nuevas revisiones, entregas, algunas negativas de mi tutora por la forma de escribir. ¡El pasado se escribe diferente y se piensa diferente! ¡No es subjuntivo, es presente histórico! El libro "El Mediterráneo" de Braudel lo entendí mejor cuando me encontré en este nuevo laberinto de la

historiografía. Mirar el pasado desde el presente y mirar el presente según las huellas del pasado.

Respecto al tiempo cardenista, en un principio se eligió la coyuntura o tiempo corto como margen, límite temporal para abordar las “Escuelas Industriales Hijos del Ejército” puesto que el cardenismo es un referente temporal en que se desarrollaron estas escuelas pero el tiempo se extiende desde la posrevolución comprendiendo que las condiciones para que se desarrollaran implicaba la necesidad que devinieran de las condiciones de pobreza, analfabetismo, una infancia con pocos medios con qué proporcionarles educación formal donde “no es posible determinar una [sola] dimensión propiamente cultural [o contextual], mucho menos una intervención educativa que escinda lo político de lo histórico”⁵⁹. Mas como lo afirma la corriente de *Annales*, en lo social se mezcla todo, absolutamente todo y no se puede escindir lo político de lo histórico con lo educativo, a medida que se empezó a integrar la información en el proceso de investigación, si bien el cardenismo es un tiempo corto resultó que el socialismo en México es un proceso de tiempo largo ya que es en el periodo cardenista con que adquieren sentido lo histórico, lo político y lo educativo y se puede ubicar en una temporalidad que abarca años anteriores que solo el periodo presidencial demarcado y, es en esta “complejidad de las formas de comprender y actuar, de la definición de los actores centrales sobre los cuales bordea el discurso [militares, campesinos, hijos de militares donde] podríamos nombrar a las (...) organizaciones sociales (...) con formas de organización social y territorial de larga trayectoria histórica”⁶⁰.

Esta última versión de la tesis después de haber sido desarmada es como considero se escribe la historia desde la corriente de *Annales* tercera época. No desde los vencedores ni las fechas y sus heroicos personajes, sino desde el acontecimiento, de todos los personajes que hacen la historia, al menos de los que la investigación pudo abarcar. En el “Oficio de sociólogo” un apartado inicia diciendo: “El punto de vista –dice Saussure- crea el objeto”. Pero en este caso fue en plural, los puntos de vista recrean el objeto, de esta manera es como se

⁵⁹ Baronnet, Bruno y M. Tapia Op. Cit. p.153.

⁶⁰ Ibid.

reescribió las “Escuelas Industriales Hijos del Ejército”, pensarlo, verlo, utilizando diversos recursos y medios para poder conocerlo.

Pasando al plano organizativo, este trabajo utiliza el sistema de referencia o aparato crítico ISO 690, versión actual del conocido como Europeo, Occidental o tradicional que permite utilizar referencias largas como las correspondientes a documentos de archivo o fuentes primarias.

Organización

La presente investigación consta de tres capítulos:

Se inicia con el contexto político, económico y social para establecer el escenario del periodo cardenista, un devenir post revolucionario en que abrevan los conflictos caudillistas y las condiciones en que se encuentra el ejército como antecedente. Continúa con la experiencia de Lázaro Cárdenas como gobernador de Michoacán dando cuenta de la organización que realizó en esa entidad, germen del posterior plan sexenal y un el replanteamiento de un nuevo proyecto educativo.

Con este nuevo panorama, el segundo capítulo da cuenta de las Escuelas Industriales Hijos del Ejército, los proyectos presentados al presidente Cárdenas, la manera en que fueron planeados, su implementación, su organización interna, el personal requerido y los lugares donde se establecieron estas escuelas.

El tercer capítulo recupera la educación en el periodo cardenista para analizar las escuelas Hijos del Ejército. Intenta también esclarecer el concepto de socialismo aplicado en México y se responden a las hipótesis de trabajo y las conclusiones de todo el proceso indagatorio.

Capítulo 1

RECONSTRUCCIÓN POST REVOLUCIONARIA Y EDUCACIÓN

Contexto político, económico y social

Porfiriato

Para comprender el objeto pedagógico de estudio como un hecho histórico, las “Escuelas Industriales Hijos del Ejército” deben ubicársele en los ejes de la Historia, es decir, tiempo y espacio a fin de contextualizarlo y así poder comprenderlo. En el eje temporal el objeto de estudio se ubica en el primer tercio del siglo XX y espacialmente abarca todo el territorio de la República Mexicana. Más no se trata de una época tranquila, sino que por el contrario, apenas se está afianzando la paz, tras una guerra civil de siete años: la revolución.

En este periodo deben tenerse en cuenta las condiciones en las que devenía México para que sucediera dicho movimiento revolucionario, es decir, el porfiriato.

El ejercicio de imaginar un contexto tiene que ver hacia dónde se mira, aún en los paisajes del pasado las miradas son múltiples. Si se mira hacia el porfiriato es posible contemplar un México próspero⁶¹, una economía que fluye con la inversión extranjera, se impulsaba el

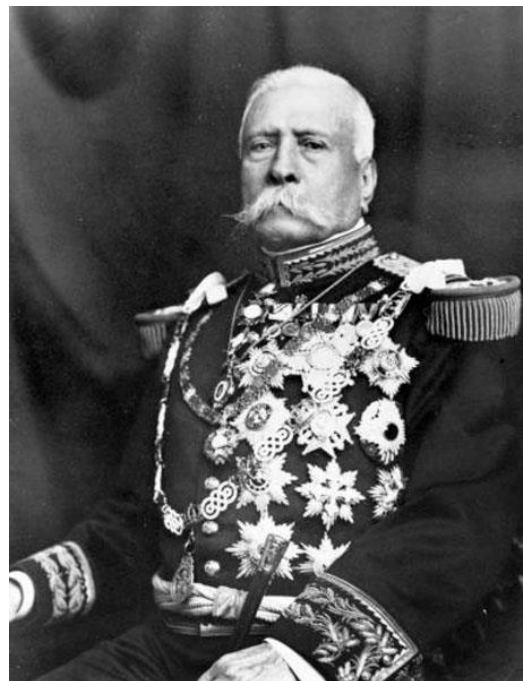


Imagen 1 Porfirio Díaz. Presidente de México
1876-1910

⁶¹ Benítez, Fernando *Lázaro Cárdenas y la revolución mexicana*. Tomo I, El Porfirismo. México, Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 49.

ferrocarril en el país con las rutas comerciales. Se proyectaba México como un país fértil para la inversión y el flujo monetario⁶².

Sin embargo, otra mirada es posible dirigirla hacia la población del interior del país, “El México subterráneo”⁶³, casas de madera y techos de palma o teja, casitas aisladas en los cerros, familias de campesinos dependientes hasta la tercera generación endeudados con la hacienda, con una rutina laboral que comenzaba en las madrugadas y terminaba en el atardecer, con una alimentación raquílica de frijoles, maíz, chile y pulque⁶⁴.

Para hablar de economía depende hacia dónde se dirija la mirada, hacia los poblados del interior o en la capital, y lo mismo sucede al hablar de desarrollo, de *orden y progreso*; los discursos pedagógicos también tienen referencia hacia los lugares en que se implementa la educación. La formación académica en las escuelas urbanas, particularmente en la Ciudad de México⁶⁵ y otra muy raquílica en las escuelas apartadas en los lejanos poblados. Hablar de educación entonces implica también dirigir la mirada en varias direcciones para comprender el escenario.

Comenzando en el Porfiriato con el Congreso Higiénico Pedagógico en 1882 se relacionaban los aspectos educativos con las condiciones higiénicas y salubres que debían tener las escuelas. Participaron médicos y maestros para discutir cómo debía ser el mobiliario escolar, qué requisitos debían cumplir los libros y los útiles escolares para no afectar la salud de los alumnos⁶⁶.

En 1889, en el Primer Congreso de Instrucción Pública participaron representantes de los estados del país y se reunieron con la finalidad de unificar criterios bajo la

⁶² Benítez, Fernando *Lázaro Cárdenas y la revolución mexicana*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004 p. 37.

⁶³ Idem. p. 43.

⁶⁴ Idem. p. 39..

⁶⁵ Bazant, Mílada “La educación moderna, 1867-1911”, en: Gonzalbo Aizpuru, Pilar y Anne Staples (Coordinadoras) *Historia de la educación en la Ciudad de México*. México, El Colegio de México, 2012. p. 245.

⁶⁶ Bazant, Mílada *Historia de la educación durante el porfiriato*. México, El Colegio de México, 1993. p. 21.

idea predominante de buscar la unidad nacional a través de la uniformidad que significaba obligatoriedad, gratuidad y laicismo de la educación⁶⁷.

En cuanto a la didáctica el método de enseñanza era el Lancasteriano en el que los niños se dividen en grupos que son guiados por un monitor que tiene más conocimientos o de un grado superior, de este modo se pudo suplir la carencia de profesores. Pero comenzaban a llegar a América las influencias pedagógicas de Pestalozzi, Laubscher, Rebsamen y Fröebel a la educación.

Durante el porfiriato, Justo Sierra al reorganizar la educación primaria superior procedió con un plan unitario de cuatro años, que anteriormente eran dos, para los que quisieran estudiar preparatoria, los dos primeros comprendía una formación académica y los otros dos específicamente una formación en ciencias, artes y oficios. Estos oficios para los varones se dividían en cuatro: industrial, comercial, agrícola y minera. Posteriormente la educación primaria elemental fue obligatoria cuatro años, por lo que se convirtió en seis años esta formación⁶⁸.

Aunque esta modificación suena acertada, se documentan ejemplos de entidades donde es poca la asistencia y constancia del alumnado. En Morelos estaban inscritos 14,000 alumnos de los cuales asistían a clases 10,000 y solo terminaban la primaria 500 alumnos. Aunque para aquella época el Estado de México era una entidad progresista en la que asistían 60,000 alumnos existía el problema de inasistencias por razones del trabajo en el campo con sus familias, pues los niños son los brazos para el campo y el sustento de la familia por lo que asistir a la escuela implicaba una pérdida económica⁶⁹. Esto se explicaba por las condiciones de pobreza de las familias, lo principal era asegurar el sostén familiar y luego, solo luego, la escuela. No era la falta de importancia sino la cuestión económica antes que la formación.

⁶⁷ Idem. p. 23.

⁶⁸ Bazant, Milada *Historia...*p. 36.

⁶⁹ Idem. p. 37.

Las niñas debían aprender un oficio, pero posteriormente se decidió que también los niños también lo hicieran para cumplir con el objetivo de educar para una vida de trabajo cuya finalidad eran la paz y el progreso nacionales⁷⁰

Por estas razones, algunas otras entidades como Sonora, Yucatán y Tamaulipas hicieron obligatorios dos años de educación primaria y los otros dos con talleres y oficios adaptados a las necesidades de su economía sean industrial o agrícola de su territorio⁷¹. Entre las diferencias en la formación de las niñas, ellas llevaban asignaturas de menor carácter científico como estudiar economía doméstica, fisiología e higiene, horticultura y floricultura. “Los pedagogos del porfiriato estaban conscientes de la importancia de encauzar al niño, por una lado, a desarrollar alguna habilidad manual y, por el otro, a aprender a cultivar la tierra con la intención de arraigarlo a su lugar de origen”⁷².

Las escuelas se fueron expandiendo en el territorio nacional, se propuso que cada hacienda y rancharía tuviera una escuela pero la realidad fue que las escuelas tuvieron un mayor desarrollo en el centro del país que en las periferias, donde imperaba la ignorancia del pueblo, la incultura, el fanatismo y los prejuicios por falta de educación que se privaba en el interior del país hacia el desarrollo y progreso que se daban en ciertos sectores de la población y bajo ciertas condiciones en los centros urbanos.

Por otra parte, también estaban las “escuelas de instrucción rudimentaria”⁷³ en la que se enseñaba el castellano, lectura, escritura y operaciones aritméticas básicas dirigidas a la población indígena, es decir al final del siglo XIX no sólo existía el problema del analfabetismo sino también del idioma, ambos obstáculos para la unidad nacional ya que en 1905 el 85% de la población era analfabeta⁷⁴.

⁷⁰ Bazant, Milada *Historia...* p. 73.

⁷¹ Idem. p. 38.

⁷² Idem. p. 111.

⁷³ Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (Coords.) *Historia de la educación pública en México*. México, Secretaría de Educación Pública, 1981. p. 127.

⁷⁴ Bazant, Milada *Historia...* p. 41.

Respecto a los libros y lecturas que entonces se editaron, eran libros escritos por Amado Nervo, Justo Sierra, Ignacio Altamirano, Manuel Gutiérrez Nájera con matices que enaltecían las virtudes humanas y se criticaban los defectos como el alcoholismo. Pero estos libros, aunque tenían una calidad de escritura de distinción, no eran adecuados a la población general ya que para el analfabetismo en que se encontraban, los conceptos de los textos eran complejos e incomprensibles⁷⁵.

Las escuelas de artes y oficios eran, como muchas otras cosas del porfiriato, una copia de la escuela de Artes y Oficios de Francia⁷⁶.

Entre los oficios que se abrieron en estas escuelas, aunque no con una numerosa asistencia a causa de las condiciones económicas de pobreza, fueron herrería, tontería, carpintería, litografía, tipografía y galvanostegia.

Ahora bien, para la segunda década del siglo XX en el periodo vasconcelista se encontró otra forma de expandir la educación pública ya como Secretaría de Estado, en la que surgieron las escuelas rurales, la difusión de bibliotecas, así como de las bellas artes, el intercambio cultural y la investigación científica⁷⁷.

En esta década de 1920, Vasconcelos no estaba de acuerdo con la propuesta de la Escuela Racionalista en su aspecto que propone cierto ateísmo y en cambio era seguidor de la Escuela Activa del pedagogo estadounidense John Dewey⁷⁸.

Por otra parte, ya desde 1915 el profesor Rafael Ramírez proponía la educación industrial y la enfocaba -decía- como un acto de rebeldía contra aquella educación que mataba la voluntad. El propósito era que los oficios fuesen un medio para desarrollar las aptitudes técnicas; poner en manos de los alumnos los instrumentos para que produzcan; la adquisición intelectual se daría como una reflexión posterior al hacer⁷⁹.

⁷⁵ Bazant, Milada *Historia...* p. 110.

⁷⁶ Idem. p. 112.

⁷⁷ Solana, Fernando et al. Op. Cit. p. 159.

⁷⁸ Idem. p. 175.

⁷⁹ Idem. p. 192.

Otra propuesta en 1915 fue la “Escuela del Lugar”⁸⁰, es decir, una escuela que tenía como propósito impulsar y desarrollar las habilidades, así como las técnicas de las personas con saberes de oficios que habitan el lugar para darlas a conocer y fomentarlas a las generaciones jóvenes.

Por su parte, las escuelas Rurales surgieron en 1922 con el propósito de servir a los grandes y pequeños grupos marginados. La idea de comunidad marca una distinción, ya que se considera a la comunidad como impulsora de su propio desarrollo como la unidad completa a la que la escuela se integra. Es como una gran familia que se gobierna, alimenta, se defiende, se viste y de educa a sí misma⁸¹.

Ahora bien, este panorama no era alentador para todo el país, ya que geográficamente las comunidades estaban incomunicadas, lo que impedía que hubiera escuelas en cada poblado. Es por ello que las escuelas tuvieron cierta prosperidad en la ciudad de México.

Cabe señalar que, durante el porfiriato, de los 15,160,369 habitantes del país, eran analfabetos 11,888,693, un 78% del total de la población⁸², cuestión que no se erradicaría con un cambio de gobierno o la misma revolución de 1910 o en el periodo en que lo decretaría Carranza. Esta es una cifra referente para comprender que la mayoría de la población además de ser analfabeta, el idioma era un obstáculo pues existía una mayoría de población indígena.

Después de 1910, con la lucha armada y con ello la falta de organización de gobierno provocaba que la educación estuviera sujeta a las capacidades de autoridades menores como ayuntamientos y municipios o el mismo clero⁸³, lo que impedía una administración adecuada para proporcionar educación primaria a la población infantil. Los ayuntamientos y municipios no podían solventar los gastos

⁸⁰ Solana, Fernando et al. Op.Cit. p. 193.

⁸¹ Idem. p. 203.

⁸² Monroy Huitrón, Guadalupe *Política educativa de la revolución (1910-1940)*. México, Secretaría de Educación Pública, 1985. p. 21.

⁸³ Idem. p. 23.

del inmueble que se adaptaría como escuela y menos aún con el sueldo de profesor, apenas se contaba con pizarrón y tizas para trabajar.

Post Revolución

Bajo condiciones como estas y tras el movimiento de la revolución mexicana iniciada en 1910 en su etapa armada, culminó en 1917 con una nueva Constitución política, la tercera del país. Sin embargo, en la sociedad mexicana continuaban las contradicciones económicas, la injusticia social, el latifundismo, la inestabilidad laboral y precarias condiciones de trabajo para obreros, mineros, campesinos y para aquellos que se habían convertido en soldados durante la lucha. Además, había rivalidad entre los distintos grupos políticos. Por una parte, los constitucionalistas con el liderazgo de Venustiano Carranza y por otra parte los seguidores de los caudillos Emiliano Zapata en el sur y Francisco Villa (Doroteo Arango) en el norte. Y en medio de todos ellos, el problema agrario. La revolución movilizó masas trabajadoras de campesinos y obreros en busca de reformas sociales. Respecto a la cuestión rural y agraria, durante la Revolución, el problema de la tierra fue lo que originó movilizaciones en el país, pero con la derrota de Villa y Zapata fue cortada esta movilización⁸⁴.

Tras el periodo armado, se conformaron dos facciones opuestas, denominadas una, la constitucionalista o liberal carrancista (Venustiano Carranza), y la otra radical, jacobina o liberal obregonista (Álvaro Obregón)⁸⁵. Cabe decir que las movilizaciones populares también sirvieron para encumbrar a unos cuantos, generalmente a los líderes militares⁸⁶.

Carranza promulgó una Ley Agraria en 1915 para el reparto de tierras, más éste fue realizado con tierras de mala calidad⁸⁷, lo cual provocó una nueva escisión nacional y un periodo de represión. También en el sexenio obregonista un

⁸⁴ Córdova, Arnaldo *La Política de Masas del Cardenismo*. México, ERA, 2006. p. 93.

⁸⁵ Tzvi, Medin *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*. México, Siglo XXI, 2ª edición, 1974. p. 9.

⁸⁶ Córdova, Arnaldo Op. Cit. p. 13.

⁸⁷ Tzvi, Medin Op. Cit. p. 13.

problema central era el temor a que el ejército se levantara en armas siguiendo el liderazgo de algún caudillo⁸⁸. En resumen, una de las peticiones sustantivas que originaron la revolución, el reparto de tierras entre los campesinos se prometió, pero no se cumplió, o cumplió a medias, lo que dejó latentes reacciones violentas.

En 1916 Carranza con el propósito de dar educación pública decreta que los niños menores de 10 años cursen la educación primaria⁸⁹ pero, bajo las condiciones de casi esclavitud de los campesinos y sus familias que aún no se terminan de erradicar ¿qué niños asistirían a las escuelas? ¿Cuántas escuelas y dónde se encontraban? ¿Qué tan lejos o cerca estarían de los poblados en todo el país? por ambas partes, eran insuficientes los maestros, insuficientes las escuelas y menos los alumnos que asistirían, aunque haya sido un decreto constitucional. Sin embargo, son intentos en letra y aunque lentos y llenos de dificultades se llevaba a la práctica una educación pública.

Por otra parte, por medio de Obregón, Carranza llegó a una alianza con los obreros organizados en donde se formaron y fortalecieron sindicatos y uniones de obreros en la organización denominada “Casa del Obrero Mundial” promoviendo de este modo la división entre obreros y campesinos⁹⁰. Con apoyo presidencial de Obregón, Carranza llega al poder presidencial y sintiéndose seguro en el poder, disuelve “los batallones rojos”, que fueron grupos militares de obreros creados para apoyar al gobierno constitucionalista para combatir a los campesinos-militares de la División del Norte y del Ejército Libertador del Sur durante la Revolución, y reacciona así con fuerza contra las huelgas obreras encarcelando a líderes obreros en 1916⁹¹.

Con Venustiano Carranza se aliaron terratenientes, aburguesados, la alta burocracia y la élite intelectual; Álvaro Obregón se unió a Carranza para derrotar al campesinado revolucionario⁹². De esta manera se escindía a estos dos sectores

⁸⁸ Tzvi, Medin Op. Cit. p. 15.

⁸⁹ Solana, Fernando et al. p. 141.

⁹⁰ Idem. p. 12.

⁹¹ Tzvi, Medin Op. Cit. p. 13.

⁹² Shulgovski, Anatoli *México en la encrucijada de su historia*. México, Cultura Popular, 1968. p 38.

ya que algunas condiciones favorecían a los obreros, y los campesinos eran relegados a un plano secundario aunque también formaran parte de la fuerza económica del país. De esta manera, es posible comprender que se produjeron conflictos políticos y sociales entre ambos sectores que luego se debería intentar recomponer en el tejido social cardenista.

En la década de 1920 se constituyó la Confederación Regional Obrera Mexicana (CROM) como organización sindical bajo el liderazgo de Luis N. Morones⁹³, con esto se deseaba dar al gobierno una orientación hacia el pueblo, y con la llegada al poder de Plutarco Elías Calles en 1924 se coronó definitivamente el proceso de conversión de la agrupación sindical en un apéndice del aparato gubernamental⁹⁴. Sin embargo, en la realidad, en nada se beneficiaba al pueblo, ya que, por ejemplo, no había el derecho a huelga -a menos que estuviera avalado por los grupos aburguesados del mismo sindicato-. De este modo la CROM jugaba un papel estratégico en las relaciones gubernamentales con la clase trabajadora, mientras que no se respetaban los derechos de los trabajadores. De este modo, el progreso sindical benefició sólo a unos cuantos. El círculo gobernante era una minoría privilegiada formada por antiguos porfiristas pero también por los nuevos ricos del caudillismo⁹⁵.



Imagen 2 *El jefe Máximo, Plutarco Elías Calles y Luis N. Morones, líder de la CROM*

El gobierno subvencionó y fortaleció por todos los medios a la CROM que alcanzó rápidamente la posición hegemónica en el campo obrero reuniendo a más de dos

⁹³ Córdova, Arnaldo Op. Cit. p. 68.

⁹⁴ Shulgovski, Anatoli Op. Cit. p. 48.

⁹⁵ Córdova, Arnaldo Op. Cit. p. 68.

millones de trabajadores. Pero el impulso inicial y los objetivos originales de la CROM se vieron prontamente desvirtuados debido a las posturas adoptadas por sus líderes que pasaron a formar parte de la oligarquía revolucionaria de recientes latifundistas, empresarios, y políticos que se aprovechaban de sus posiciones privilegiadas⁹⁶.

En 1926 se fundó el Banco Nacional Agrícola y Ganadero que en 2 años había gestionado 19 millones de pesos, pero solo 2.5 millones fueron para los campesinos, una mínima proporción, pues el mayor porcentaje fue otorgado a los empresarios y terratenientes⁹⁷.

Ante toda esta situación, los capitalistas extranjeros obtenían mano de obra barata a costa de pésimas condiciones de trabajo. Esto provocaba un gran descontento del pueblo pues estaban en paupérrimas condiciones y se privilegiaba a los inversionistas extranjeros, ejemplo de ello eran las represiones y las huelgas. Durante el Maximato⁹⁸ la sindicalización de la CROM buscaba oficialmente defender los derechos laborales de los trabajadores, pero lo que sucedía era una conversión de la élite sindical en apéndice del aparato gubernamental, por lo que sólo la Junta de Conciliación y Arbitraje podía avalar una huelga, inhibiéndose el derecho constitucional de la huelga.

En 1928 Plutarco Elías Calles proclamó y declaró que era hora de pasar a un régimen institucional, dejando atrás el caudillismo. Calles se alineó a los intereses imperialistas de los Estados Unidos obligando a la élite gobernante a hacer campañas antisoviéticas y anticomunistas rompiendo relaciones diplomáticas con la Unión Soviética al tiempo que declaraba al Partido Comunista Mexicano (fundado en 1919) como ilegal⁹⁹.

⁹⁶ Tzvi, Medin Op. Cit. p. 75.

⁹⁷ Shulgovski, Anatoli Op. Cit. p. 38

⁹⁸ Periodo histórico y político que abarcó desde 1928, con el gobierno de Emilio Portes Gil como presidente interino del país hasta 1934, con el inicio del gobierno de Lázaro Cárdenas. Este periodo se caracteriza por la influencia de Plutarco Elías Calles en la política mexicana, de cuyo apodo de "Jefe Máximo de la revolución" deriva el nombre de este periodo.

⁹⁹ Shulgovski, Anatoli Op. Cit. p. 67.

Sin embargo, en el periodo del presidente Calles se fortaleció dicho régimen revolucionario con un aparato institucional mínimo organizado en sectores como los sindicatos, es decir, se gestaba un orden indispensable para un Estado, aunque ineficaz para dar cumplimiento al programa revolucionario¹⁰⁰. Si bien, no era suficiente tal institucionalización, estaban cimentadas las formas de organización de sectores y grupos de trabajadores para poder movilizar las masas trabajadoras con las fuerzas políticas.

Aunado a estas condiciones, a nivel internacional, la crisis económica de 1929 en Estados Unidos de Norteamérica afectó el comercio exterior y las exportaciones decayeron. Por ejemplo, la exportación de plata decayó casi a la mitad lo que afectó al sector minero; en el rubro de petróleo hubo también una caída ya que la gran mayoría de compañías explotadoras eran norteamericanas¹⁰¹. Así, además de ser un país recién salido de una revolución, la crisis de 1929 debilitó aún más la economía y las actividades económicas se desarticulaban¹⁰². Esta baja en la producción y extracción provocaron en consecuencia una crisis en las ramas alimenticia y textil. Todo esto conllevó a una baja en la capacidad adquisitiva de la población. De este modo, el panorama a corto plazo no era nada prometedor: no había casi producción, no había comercio suficiente y la clase trabajadora carecía de capacitación. Un panorama nada alentador.

Paralelamente a los problemas económicos, laborales y sindicales, estaba la pugna entre el gobierno y la Iglesia al legislar la laicidad de la educación, y refrendar las Leyes de Reforma (supresión de los votos monásticos, limitación estricta de la propiedad de las instituciones religiosas, desconocimiento de toda personalidad jurídica de las iglesias, prohibición a los extranjeros de ejercer como ministros de culto, declaratoria de los templos como propiedad de la Nación y prohibición de actos de culto fuera de los templos), lo cual había tensado la relación entre Estado e Iglesia.

¹⁰⁰ Córdova, Arnáldo. Op. Cit. p. 12.

¹⁰¹ Shulgovski, Anatoli. Op. Cit. p. 35. En 1928 la extracción de plata era de 1,972 toneladas y en 1933 llegó sólo a 502 toneladas, una caída que afectó a los trabajadores mineros. De petróleo, en 1929, se extrajeron 45 millones de barriles, cayendo en 1933 a 34 millones.

¹⁰² Córdova, Arnaldo Op. Cit. p. 17.

Desde 1926 el gobierno había expedido un reglamento -apegado a la Constitución- que ponía el control del Estado sobre la práctica del credo en la Iglesia. Se había mandado cerrar las escuelas particulares clericales, así como los conventos y monasterios; y, se deportó a sacerdotes extranjeros, entre otras medidas lo que obligó a la sociedad, profundamente religiosa y mayoritariamente católica, a practicar su religión en secreto y en casas particulares. Por esto, en 1927 la “Liga para la Defensa de la Libertad Religiosa” convocó a los católicos a realizar un *boicot* económico para presionar al gobierno a cambiar su política. Pero fue tal la tensión, que se llegó al levantamiento armado en algunos estados, conocido como la “Rebelión de los Cristeros”, “Cristiada” o “Guerra Cristera” (1926 – 1929) y diez años después aún no se olvidaría¹⁰³.

Aunque el gobierno Callista (1924 – 1928) argumentaba que su política no atacaba al credo ni las prácticas religiosas sino sólo a la jerarquía eclesiástica, debido al riesgo de que fuera a situarse por encima de las leyes constitucionales, por lo que, las estrategias para contrarrestar el fanatismo religioso se



Imagen 3. Tomás Garrido Canabal, gobernador de Tabasco de 1919 a 1934

recrudescieron en algunos estados, por ejemplo en Yucatán, donde los sacerdotes debían informar al poder público que no utilizaban agua bendita sino agua común, lo que conformaba el cumplimiento de las reglas de higiene del Estado. Se prohibía besar las figuras religiosas y las reliquias, para lo cual ambas deberían estar a una altura no menor de dos metros o bien bajo “medidas de seguridad” como rejas. Otra medida contra la Iglesia fue el derecho del gobierno a determinar la cantidad de sacerdotes, por ejemplo, en Veracruz durante este conflicto el número de sacerdotes se

¹⁰³ Shulgovski, Anatoli Op. Cit. p. 52.

disminuyó de 195 a 38; en Oaxaca de 180 a 30 y, en Michoacán descendió de 525 a 50 sacerdotes¹⁰⁴. Si bien en parte fue por las indicaciones gubernamentales y parte debido a la persecución de sacerdotes.

Particularmente en Tabasco, el gobernador Tomás Garrido Canabal, actuó de una manera radical: anuló todas las fiestas católicas, y expidió leyes que dictaban que sólo los casados podían ser sacerdotes. En Tabasco, no quedó sacerdote alguno y las iglesias cerraron. Se combatió la religión por medio del adiestramiento militar e incluso, se formó un destacamento anticlerical denominado “Camisas Rojas” formado por jóvenes con la ideología de Garrido Canabal. Vestían pantalón negro y blusas coloradas y hablaban con lenguaje pseudo marxista y combatían la religión y el alcoholismo destruyendo iglesias, quemando y decapitando imágenes de santos predicando contra “el opio del pueblo” (refiriéndose a la idea marxista que la religión es enajenante de conciencias), persiguiendo, torturando y expulsando a los sacerdotes y cerrando las tabernas¹⁰⁵.

Cabe señalar que la lucha por hacer realidad el laicismo conllevaba, de manera paralela, un gran impulso a la educación, -otra petición revolucionaria-, la producción agropecuaria y el sindicalismo oficial- como aparato de control del Estado. En Tabasco, el gobernador Garrido Canabal destinaba una tercera parte de su presupuesto a brigadas culturales, orquestas, deportes intensivos y planteles de educación racionalista que funcionaban en las iglesias desmanteladas¹⁰⁶, estrategias orientadas al reordenamiento de la ideología popular, desterrando los fanatismos.

El santoral cristiano fue sustituido, de manera oficial, por un calendario de fiestas rurales, destinadas a promover los productos agrícolas de cada región y se inventaron “plegarias” para combatir la embriaguez y el catolicismo¹⁰⁷. Las iglesias eran ocupadas para convertirlas en centros sociales. Se llegaba al asesinato de

¹⁰⁴ Ídem p. 54.

¹⁰⁵ Benítez, Fernando Op. Cit. p. 18.

¹⁰⁶ Ídem. p. 19.

¹⁰⁷ Ídem. p. 18.

sacerdotes si practicaban el culto de manera secreta. Por supuesto que tales acciones, en vez de debilitar el clericalismo, lo fortaleció¹⁰⁸, pero también logró desviar la atención de los problemas obreros y de la CROM dando mayor importancia al problema religioso.

En fin, que la larga lucha por el laicismo educativo comenzada en el siglo anterior, se radicalizó y originaría la modificación del artículo 3º constitucional en el gobierno cardenista. Mientras, la revolución iniciada en 1910 se institucionalizaba con la creación de sindicatos y otras entidades de control estatal.

Estas ideas de Garrido Canabal devienen del evento internacional de la revolución pues, Mientras en México culminaba la etapa armada de la Revolución y surgía una nueva Constitución Política, en Rusia estallaba la Revolución y si se considera que el primer país que se autodefinió como socialista fue Rusia, en este sentido, para dar una explicación a los eventos ocurridos en México con el



Imagen 4. Vladimir Ilich Lenin (1870-1924), líder e ideólogo comunista.

discurso Socialista, se buscó una explicación del término en el Manifiesto del Partido Comunista (1847-1848), y se encontró que Marx y Engels¹⁰⁹, orientaban su ideología hacia una formación humana, asunto completamente pedagógico¹¹⁰, defendiendo la educación pública y gratuita para todos los niños basada ésta en principios como la eliminación del trabajo

infantil en las fábricas; una asociación entre educación y producción material; una educación politécnica que abarcaba los aspectos mental, físico y técnico adecuados a la edad y un vínculo permanente entre educación y política¹¹¹. Sin embargo, no definía el socialismo educativo.

¹⁰⁸ Shulgovski, Anatoli Op. Cit. p. 54.

¹⁰⁹ Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. México, Siglo XXI. 1998. p. 122.

¹¹⁰ Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi *Historia de la pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica. 1995, p. 505.

¹¹¹ *Ibíd.* p. 505. Para el marxismo, la educación digna del hombre era la combinación del estudio con el trabajo productivo.

Por otra parte, Vladimir Ilich Lenin escribió, en la revisión del programa del partido comunista, que la enseñanza debía ser general, politécnica, gratuita y obligatoria hasta los 16 años, con distribución gratuita de alimento, ropa y material escolar; elección de los profesores por la misma población y, la prohibición de la explotación infantil menor de 16 años. Así, en la URSS socialista, la escuela se concibió como una escuela de trabajo, donde todos los niños debían asistir con igual derecho, aunque con cierta preferencia a los hijos de los trabajadores más pobres. Lenin tampoco define el socialismo educativo¹¹².

Socialismo y educación

Después de la Revolución de Octubre de 1917, una de las primeras medidas del gobierno soviético fue la de formar una Comisión del Estado para la Educación, dirigida por Krupskaya (esposa de Lenin), con la tarea de delinear un nuevo sistema educativo. Además se instituyó un Comisariado del Pueblo para la Educación con la responsabilidad de administrar todos los tipos de educación¹¹³.

Cabe señalar que para la finalidad de este nuevo sistema educativo se revisó la tesis de Marx así como sus propuestas, adaptando los propósitos a la condición social rusa del momento. Las circunstancias económicas del pueblo ruso eran prioritarias, más allá de pensar en la concientización y solidaridad que promovía la escuela, era menester satisfacer el hambre para poder pensar en ideas solidarias.

De esta manera se propuso que “la estructura de las escuelas unitarias de trabajo, iban a tener dos etapas: un curso de cinco años para niños de 8 a 13 años; y un curso de cuatro años para los de 13 a 17 años. Para los niños de 5 a 7 años se debían establecer jardines de niños en conexión con las escuelas”¹¹⁴. En relación a esto, en el contexto mexicano, Rafael Ramírez decía que los maestros soviéticos se inspiraron en las aportaciones pedagógicas de Ovide Decroly quien

¹¹² Gadotti, Moacir. Op. Cit. p. 123.

¹¹³ Castles, Stephen y Wiebeke Wüstenberg *La educación del futuro. Una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista*. México, Nueva Imagen, 1982. p. 72.

¹¹⁴ Ídem. p. 73.

arreglaba los conocimientos alrededor de los intereses fundamentales de la vida. Y los maestros rusos correlacionaron tres centros: Naturaleza, Trabajo y Sociedad. Estos tres centros en el lenguaje pedagógico se denominó Complejo Ruso, que “se fundaba en la filosofía de que la organización del trabajo está basada en las condiciones y recursos de la naturaleza y que la organización de la sociedad se apoyaba a su vez en la organización de trabajo”¹¹⁵

En “los años que precedieron a la revolución rusa se hicieron algunos intentos para establecer nuevos tipos de escuelas para los hijos de los obreros y campesinos. No solo los socialistas, sino también los liberales, los populistas y los anarquistas llevaron a cabo diversos tipos de experimentos”¹¹⁶, lo que significa que las propuestas no partieron de la nada sino de la reconstrucción que se adecuara a las condiciones rusas.

Para 1918, el Consejo de Comisarios del Pueblo ruso decretaron las siguientes medidas en educación:

- El Estado se hacía cargo de todas las escuelas privadas y eclesiásticas;
- División entre Estado e Iglesia y entre Iglesia y escuela;
- Se prohibía la instrucción religiosa en la escuela;
- Educación libre y obligatoria para todos los niños;
- Suministro de alimentos, ropa, material escolar para todos los niños;
- Educación mixta;

Con estas medidas la revolución estaría creando gente diferente. El país no necesitaba amos y sirvientes, sino gente libre, fuerte e inteligente, cuya educación sería la tarea de la nueva escuela.

Si se mira desde el punto de vista del marxismo, “La educación no constituye un elemento de igualdad social sino, por el contrario, un elemento de la jerarquía social burguesa moderna”¹¹⁷, lo que implica que la educación remarca las

¹¹⁵ Ramírez, Rafael *La Escuela Socialista (cuatro pláticas acerca de la educación socialista)*. México, Secretaría de Educación Pública, 1935. p. 36.

¹¹⁶ Castles, Stephen y et.al. p. 71

¹¹⁷ Suchodolski, Bogdan Op. Cit. p. 122.

diferencias de clase social y la reproducción del estatus social, ya que “la formal igualdad política de todos los ciudadanos se convierte en algo ilusorio a causa de las reales desigualdades sociales. Según Marx, esta desigualdad es completamente arbitraria y puede remitirse a dos momentos: la propiedad privada y la enseñanza”¹¹⁸. Es decir, por una parte, los medios de producción que poseen las clases adineradas marcan una diferencia y control sobre aquellos que necesitan un empleo, y la alienación sucede cuando el trabajador no es dueño de ningún medio de producción sino que trabaja solamente con su fuerza de trabajo lo que lo limita en sus condiciones de mejoramiento de bienestar. Y por otra parte, la enseñanza también es manipulada ya que “el carácter de clase de la enseñanza burguesa se manifiesta todavía con mayor claridad al ocuparnos de la enseñanza que concede a los hijos de obreros y campesinos y no la que la burguesía reserva para sus propios hijos y los de la nobleza”¹¹⁹. En este sentido, el tipo de educación que se da a las clases bajas tiende a reproducir ideológicamente para que continúen dentro del engranaje del capitalismo y sigan siendo parte de la clase baja como fuerza de trabajo.

En este sentido, la educación rusa tiene un matiz ideológico que nace en el marxismo y posee de esta manera un propósito económico y político, a la par de formar un tipo de ciudadano con derechos a la educación, obligatoria, gratuita, laica y mixta.

¹¹⁸ Ídem. p. 122.

¹¹⁹ Ídem. p. 125.

Experiencia Michoacana de Cárdenas

En México, en el año de 1928, Lázaro Cárdenas del Río asumió la gubernatura de Michoacán y se propuso hacer realidad las demandas revolucionarias en su Estado, es decir, realizar un experimento innovador.

En Pátzcuaro, en 1929 Lázaro Cárdenas convocó a una asamblea de dirigentes obreros y campesinos uniéndolos en la Confederación Michoacana del Trabajo, con el propósito de alentar la reforma agraria, combatir el fanatismo religioso, el alcoholismo y promover la educación bajo la dirección del Estado¹²⁰.

Cárdenas también organizó, personalmente, a grupos de mujeres para promover que lucharan por sus derechos. De manera local, el gobernador se convirtió en líder de las masas populares, organizándolas y conciliando sus intereses con los intereses generales de la entidad michoacana y del Estado nacional¹²¹. Aprovechaba la voluntad y disposición populares para lograr el progreso y así



Imagen 5. "...el gobernador Lázaro Cárdenas del Río se convirtió en líder de las masas populares".

obtenía la cooperación de las masas. Los hacía partícipes de las actividades colectivas, alejando el individualismo, y haciéndolos conscientes de su papel laboral como parte de una reconstrucción nacional¹²².

En cuanto a la educación, durante su gubernatura en Michoacán, se aumentó el presupuesto un 47%,

¹²⁰ Córdova, Arnaldo Op. Cit. p. 29.

¹²¹ Ídem. p. 30.

¹²² Ídem p. 32.

siendo hasta entonces por ser eminentemente agrícola un estado retrasado en oferta educativa. En 1930 abrió nuevas escuelas triplicando la cantidad de alumnos y maestros. Para llevar a cabo estas obras materiales hizo partícipes a los destinatarios orientándolos hacia una cultura localista, así “los niños de Michoacán eran educados por maestros michoacanos”¹²³.

En el mes de diciembre de 1933 Lázaro Cárdenas del Río fue designado como candidato a la presidencia de la república, y presentó entonces un Plan Sexenal, que más que un plan de gobierno, se presentaba como una reivindicación de los principios reformistas de la revolución mexicana que desde 1917 se habían convertido en letra muerta¹²⁴.

Plan sexenal

En México, no bastaba el dinero ni la fuerza política si no existía la renovación de una moral nacional, según había de mostrar el gobierno cardenista. El obrero, acostumbrado al manejo político de sus líderes corruptos carecía de una conciencia de clase. Y el campesino, reducido al abandono o a la explotación, obediente a patrones explotadores mediante la religión se había tornado desconfiado, enemigo de sí mismo y de los otros. El campesino mexicano era analfabeto y dado a la embriaguez por lo que requería de una moral nacional. Cárdenas confiaba en el reparto agrario, en el crédito para mejorar la situación del pueblo pero sobre todo en la educación para liberarlo de sus explotadores – incluyendo la Iglesia- para mejorar radicalmente su estado utilizando la paciencia y no la coacción, el convencimiento y no las tradicionales promesas con que había sido engañado el pueblo largo tiempo¹²⁵.

Fue por ello que, bajo estas condiciones contextuales, el Plan Sexenal fue una innovación en México ya que ningún presidente había presentado antes un plan de gobierno, si bien en la recién nacida Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

¹²³ Idem. p. 33.

¹²⁴ Ibídem. p. 45.

¹²⁵ Benítez, Fernando Op. Cit. p. 42.

(URSS) se había establecido ya como norma aunque cabe decir que el Rusia fueron planes quinquenales. El Plan Sexenal (para el primer periodo presidencial de seis años) proponía el derecho del Estado a reglamentar la vida social, restaurando la capacidad jurídico-política para intervenir en las relaciones sociales de producción, de manera que el Estado mantendría una intervención reguladora de la vida económica¹²⁶ en aras del desarrollo, en una economía de corte capitalista.

Entonces, la situación general del país según Cárdenas, necesitaba de un ideario que movilizara a las masas, y el proyecto rector que direccionaría el camino del país sería el Plan Sexenal como un programa específico a las circunstancias con la filosofía marxista-leninista¹²⁷ triunfante tras la Revolución Rusa en 1917, lo que junto con la crisis económica del modelo capitalista en 1929 convirtieron la ideología socialista en una alternativa política. Pero en México, las condiciones particulares no eran aún netamente capitalistas; por lo tanto no podía intentarse liquidar el capitalismo para implantar un régimen socialista, como enunció Marx, cuando de hecho no se había dado la realidad revolucionaria que acabara con el latifundismo feudal¹²⁸.

En esa situación el discurso socialista en México implicaba más la necesidad de una reivindicación social y económica que un modelo económico por instaurar. Tal fue la idea de Lázaro Cárdenas para movilizar el desarrollo nacional. El Plan Sexenal no se contraponía a la Constitución de 1917, lo cual podría avivar viejas discordias, particularmente la separación Estado – Iglesia. Así, se cumplía el mandato constitucional o de lo contrario, la Constitución se convertiría en letra muerta; se llevaba a la práctica o debía establecerse un nuevo modelo económico¹²⁹.

¹²⁶ Idem. p. 46.

¹²⁷ Tzvi, Medin Op. Cit. p. 42.

¹²⁸ Ídem. p. 43.

¹²⁹ Benítez, Fernando Op. Cit. p. 243.

Además, en un plano general, el Plan Sexenal impulsaba la educación formal en todo el país¹³⁰. Se trataba entonces de volver a utilizar la Educación como estrategia de construcción nacional y de desarrollo económico y social.

Bajo las condiciones contextuales el Plan Sexenal expresó el intervencionismo estatal en cuatro campos: el agrario, el industrial, el sindical y el educativo¹³¹. La comisión encargada de formular el Proyecto del Plan Sexenal al frente de la cual se encontraban el Senador Carlos Rivapalacio y el Licenciado Narciso Bassols¹³², de tendencia izquierdista, quien propuso la conveniencia de reorientar la educación para no revivir el conflicto de la guerra Cristera dándole una interpretación racionalista, antirreligiosa, pero sin intentar fijar una orientación doctrinaria anticlerical en el campo educativo. Esta era la posición de los dirigentes de la revolución ya institucionalizada, y con ello, se desentendían evidentemente de las opiniones que prevalecían en diversos círculos sociales en el sentido de dar una orientación democrática e inclusive socialista a la educación para las nuevas generaciones¹³³.

Cárdenas se propuso llevar a sus últimas consecuencias el Plan Sexenal acelerando el reparto de tierras, la construcción de escuelas, la unidad de la clase obrera, aumentando, además, el monto de los créditos destinados al campo y la creación de nuevos empleos¹³⁴.

¹³⁰ Idem. p. 65.

¹³¹ Tzvi, Medin Op. Cit. p. 45.

¹³² Obras *Narciso Bassols*. México, Fondo De Cultura Económica, 1964, p. xii

¹³³ Tzvi, Medin Op. Cit. p. 48.

¹³⁴ Benítez, Fernando Op. Cit. p. 37.

El ascenso de Lázaro Cárdenas a la presidencia

Lázaro Cárdenas del Río, al tomar posesión de la presidencia en 1934 trató de establecer un nuevo tipo de relaciones con los campesinos y obreros¹³⁵ así como con los ciudadanos en general. Por ejemplo, con el sentido de austeridad y mesura Cárdenas prohibió que la guardia, formada en la puerta de honor lo recibiera con trompeta según la vieja etiqueta y abrió sus puertas a los obreros y sobre todo a los campesinos¹³⁶, puesto que



Imagen 6. *Asciende a la presidencia*
Lázaro Cárdenas Del Río.

Cárdenas se sentía ligado a los campesinos y a los trabajadores más pobres, y su intención de mejorar las condiciones de vida del pueblo formaría un todo con su concepción de gobierno¹³⁷.

Sin embargo también, a su llegada a la presidencia, el régimen socioeconómico de México presentaba los rasgos típicos de un país dependiente y subdesarrollado en la esfera capitalista. El país seguía siendo fundamentalmente agrario con fuertes remanentes pre-capitalistas, ya que en 1930 la población era de 16.5 millones de habitantes, de la cual 5.1 millones eran económicamente activos; es decir, sólo el 32.2% y de ésta, el 70 % estaba ocupada en la agricultura, el 13.4% en la industria de la transformación, 5.3% en el comercio y 11.1% en servicios¹³⁸. La población económicamente activa, en su mayoría, trabajaba en el campo, no como propietario sino como trabajador del latifundista terrateniente; y en el sector de la transformación sucedía algo similar, la mayoría no eran dueños ni propietarios, sino mineros y obreros.

Entonces, se puede entender que había una gran cantidad de trabajadores pero sin preparación alguna ni contaban con los medios de producción. En cuanto al campo se refiere, existía un bajo nivel técnico y la falta de medios para ampliar la

¹³⁵ Benítez, Fernando Op. Cit. p. 245.

¹³⁶ Idem p. 15.

¹³⁷ Idem p. 37.

¹³⁸ Shulgovski, Anatoli Op. Cit. p. 23.

producción, es decir, los conocimientos eran limitados así como los recursos económicos para potenciar el campo y su producción.

El Partido Nacional Revolucionario (PNR) creado para reunir y organizar a los grupos antes dispersos de la Revolución con fines de dominio político, elaboró un programa de reformas en que sus miembros actuarían como participantes activos. Los trabajadores organizados bajo la guía del gobierno, supremo regulador de la sociedad y de la economía nacional¹³⁹, posibilitaría a Cárdenas negociar con los sectores sociales sin repetir conflictos anteriores como sucedieron en el caudillismo y poder lograr así la unidad nacional.

Consideremos que en 1933, Vicente Lombardo Toledano reorientó la CROM y se unió al cardenismo creando la Confederación General de Obreros y Campesinos de

México (CGOOCM) la cual con el tiempo se convertiría en la Confederación de Trabajadores de México (CTM)¹⁴⁰ y agrupó a todos los trabajadores sindicalizados. Esta manera de organizar las masas trabajadoras, fue una estrategia de la organización combativa para defender a sus agremiados y luchar por sus derechos y reivindicaciones. Con ello se les dio la oportunidad a los trabajadores de ser partícipes de su proyecto y los convertiría en aliados del gobierno buscando acuerdos en colectivo pues necesitaba de ellos, pero organizados¹⁴¹ y solidarios con el gobierno. Es decir, para recibir algún beneficio del gobierno, habría que estar con el gobierno, organizado y afiliado con el partido oficial.

Los derechos, los beneficios, las políticas en favor de los campesinos, obreros, burócratas y militares permitieron que para principios de 1937 Cárdenas

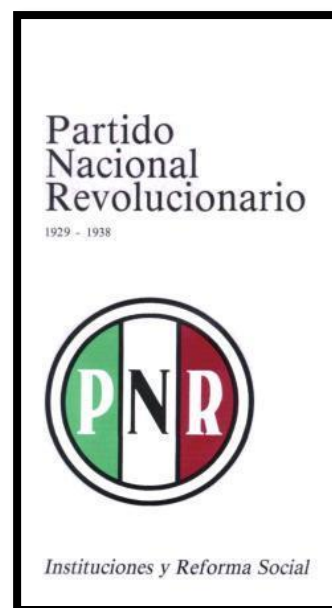


Imagen 7. Logotipo del Partido Nacional Revolucionario, 1938.

¹³⁹ Benítez, Fernando Op. Cit. p. 243.

¹⁴⁰ Córdova, Arnaldo Op. Cit. p. 68.

¹⁴¹ Ídem. p. 71.

organizara el PNR tomando en cuenta los sectores mencionados. Así mismo en febrero de 1937 se firma un pacto de frente electoral popular integrado por el PNR, CTM y el Partido Comunista Mexicano¹⁴² (que había sido censurado por Elías Calles en 1919). Con ello, comenzó unificando los diversos sectores con el partido político.

La CTM ambicionaba conquistar nuevas posiciones en el gobierno y la Confederación Nacional Campesina (CNC) quería el contacto directo con Cárdenas alejando de sí a los funcionarios y dirigentes de partido; pero Cárdenas supo canalizar estas nuevas fuerzas integrándolas al marco institucional de un PNR reorganizado y reestructurado. Y así lo expresó llamando a campesinos, a obreros manuales y a los trabajadores intelectuales, a las mujeres y a la juventud a incorporarse a las filas de la organización política. Finalmente dirigió su llamado también al ejército, invitándolo a incorporarse al partido, aunque no como corporación clasista, sino como una reintegración ciudadana que con disciplina colectiva y alto concepto de patriotismo, respaldaran las opiniones de la mayoría¹⁴³.

El 30 de Marzo de 1938 ya se vislumbraba el resultado de la unificación mediante la institucionalización pues dio comienzo la tercera asamblea nacional del PNR, y constituirse durante la misma, el Partido de la Revolución Mexicana. Cuatro sectores integraron el nuevo partido¹⁴⁴:

- El sector agrario: compuesto por las Ligas de Comunidades Agrarias y Sindicatos Campesinos;
- El sector obrero: integrado por la CTM, la CROM, la CGT, el Sindicato de Mineros y el Sindicato de Electricistas;
- El sector militar: con los miembros del ejército y de la Armada y, finalmente;
- El sector popular: constituido por cooperativistas, artesanos, industriales, agricultores y comerciantes en pequeño, aparceros rurales, estudiantes,

¹⁴² Tzvi, Medin Op. Cit. p. 104.

¹⁴³ Ídem. p. 105.

¹⁴⁴ Ídem. p. 106.

profesionistas y otros elementos afines que estaban dentro de la Revolución.

Parecía así que la preocupación fundamental de Cárdenas, en el plano político, fue la constitución de una estructura política absoluta y exclusiva que reuniera a todas las fuerzas políticas de la Revolución asegurando así la unidad del país¹⁴⁵.

Esta política de unidad nacional detentaba como uno de sus objetivos básicos y preponderantes propiciar el adelanto de las clases trabajadoras, incrementando la capacidad productiva del país y asegurando para los trabajadores una justa participación en las utilidades obtenidas¹⁴⁶. Pero esto no implicaba una política económica de corte socialista o comunista, “acusación” lanzada a menudo contra Cárdenas. Lo cierto es que se fomentó el desarrollo de la industria nacional, estimulando grandemente la formación de cooperativas de trabajadores y promoviendo la regulación y el control estatal del proceso económico, pero dejando asimismo margen para el desarrollo de las empresas privadas de la burguesía nacional¹⁴⁷.

A través de la acción social era necesario institucionalizar el gobierno para ordenar la organización del país. Los campesinos estaban dispersos, los obreros sumidos en las condiciones que las empresas les proporcionaban, los burócratas pendían del gobierno en turno y los militares no estaban profesionalizados, seguían siendo peones de los generales, con el riesgo de un posible golpe de Estado.

Cárdenas convertiría a los trabajadores en elementos activos al servicio del gobierno de la revolución promoviendo su propio reconocimiento como fuerza del país, y su estrategia fue haciendo que sus demandas coincidieran con los propósitos del gobierno. Así el Partido Nacional Revolucionario (fundado en 1929) y el gobierno tenían el deber de robustecer la organización sindical de la clase

¹⁴⁵ Idem p. 112.

¹⁴⁶ Íbidem p. 115.

¹⁴⁷ Ibid

trabajadora, así como velar para que los sindicatos desempeñasen eficazmente una cierta función social¹⁴⁸.

Cárdenas pensaba que no era suficiente repartir tierras y agua, como su antecesor Elías Calles había pensado, pues los campesinos, sin preparación para trabajar y aprovechar la tierra eficientemente, al convertirse en propietarios se volverían holgazanes¹⁴⁹. En este sentido, el PNR proponía que con el reparto de tierras era indispensable organizar al sector campesino y capacitarlo técnicamente para asegurar la producción agrícola del país mediante nuevas formas de cultivo, sistemas de selección de semillas, técnicas agrícolas e industrialización del agro¹⁵⁰.

De esta manera, el Estado ofreció posibilidades de financiamiento a través del Banco Nacional de Crédito Agrícola y el Banco Nacional de Crédito Ejidal en el campo. El Estado apoyó el campo cuidando las inversiones que eran prestadas a los ejidatarios buscando la garantía del éxito de los cultivos¹⁵¹ calculado así, que la reforma agraria se llevara a cabo organizando a los campesinos dándole tierra y formas de trabajarla¹⁵² garantizando de principio a fin el éxito de los cultivos.

La Secretaría de Comunicaciones construyó carreteras y caminos para conectar zonas agrícolas con los mercados. La Secretaría de Educación Pública por su parte se dio a la tarea de construir escuelas así como el desarrollo de la instrucción rural; la Secretaría de Agricultura fomentó las escuelas agrícolas. El Departamento de Salubridad fundó jardines de niños y casas de maternidad¹⁵³.

La organización colectiva, de esta forma, representaba una conquista de los mismos campesinos y no la sentían impuesta unilateralmente por el gobierno como una forma de dominio y control, además de que resultaba muy similar a la costumbre prehispánica del tequio o trabajo colectivo para el bien común. Así ellos

¹⁴⁸ Córdova, Arnaldo Op. Cit. p. 48.

¹⁴⁹ Ídem. p. 22.

¹⁵⁰ Ídem. p. 49.

¹⁵¹ Ídem. p.109.

¹⁵² Ibidem p. 114.

¹⁵³ Idem p. 107.

debían mantenerse organizados pues el trabajo era su instrumento de lucha. Y, al mismo tiempo, al organizar a las masas era posible adherirlas al gobierno revolucionario¹⁵⁴.

Cada sector social debía organizarse, disciplinarse e intensificar su acción, junto con las actividades colectivas de mujeres y jóvenes que debían compartir las responsabilidades del esfuerzo nacional para lograr su emancipación integral¹⁵⁵. La estrategia global tenía dos objetivos: fomentar la organización social y para el trabajo y, combatir el fanatismo religioso, el juego y el alcoholismo, ambos, asuntos educativos no formales.

Si bien los círculos gubernamentales postulaban una educación laica avanzada, remarcando la interpretación racionalista y científica, fundamentalmente antirreligiosa, ello evidentemente no obligaba a la acción revolucionaria en lo social y lo económico¹⁵⁶. Esta educación “socialista”, enmarcada en una sociedad pro - capitalista, implicaba, sobre todo, el deseo de una reivindicación social y la comprensión del concepto mismo, ya sea pedagógica e ideológicamente¹⁵⁷.

Ahora bien, enfocándose al aspecto educativo, es importante señalar que esta idea de Socialismo era una bandera ideológica en el cardenismo, por lo tanto habría que comprender de dónde surge este enfoque respecto al ramo educativo.

Socialismo Educativo en México

La Escuela Racionalista había sido implantada en Yucatán por Carrillo Puerto en 1922, teniendo sus orígenes en el anarquismo español. En el Congreso constituyente Luis G. Monzón había propuesto el racionalismo en lugar del laicismo, y durante los años veinte muchos políticos radicales se pronunciaron a favor de la educación “racionalista”, “antirreligiosa” o “socialista”. De hecho, como

¹⁵⁴ Idem. p. 58.

¹⁵⁵ Idem. p. 61.

¹⁵⁶ Tzvi, Medin Op. Cit. p. 49.

¹⁵⁷ Ídem p. 52.

señala Victoria Lerner, había mucha confusión entre estos términos; en 1928 Portes Gil se declaró a favor de la escuela “socialista”, pero luego la llamó “activa”; José de la Luz Mena, teórico de la escuela “racionalista”, a veces la llamó “socialista”. Desde luego, estos precursores de la escuela socialista no pensaban únicamente en términos antirreligiosos: insistían en la importancia de atender la salud física y mental de los niños, en la introducción de nuevos métodos pedagógicos como el trabajo manual en las escuelas y en la “socialización” del sistema educativo.

Difícil era definir el significado de *escuela socialista*, al que se asociaba otro concepto, el de *socialismo*, que para unos pocos era un término unívoco, mientras para la mayoría resultaba difícil distinguirlo y comprenderlo¹⁵⁸.

Aun así, estas ideas ya estaban ampliamente difundidas entre el magisterio; en esos años veinte la difusión de las ideas pedagógicas de Fröebel, Ferrer Guardia y Dewey, había desterrado casi por completo la pedagogía tradicional verbalista, por lo menos en las escuelas rurales¹⁵⁹.

Posteriormente, cuando Felipe Carrillo Puerto gobernó Yucatán de 1922 a 1924 hablaba en sus discursos con matices <socializantes>. Existía entonces el Partido Socialista del Sureste y se fundó la Escuela Normal Socialista y se organizaron también escuelas nocturnas para adultos con un plan socialista¹⁶⁰.

El profesor José de la Luz Mena era defensor de la Escuela Racionalista pues decía que era la escuela ideal que tiende al perfeccionamiento del hombre por medio del trabajo, no de los libros.

Ahora bien, el hecho de que La Educación Racionalista no haya sido adoptada como ideología en la discusión si la educación en México sería socialista o

¹⁵⁸ Montes de Oca Navas, Elvia *La educación socialista en el Estado de México. Un municipio rural: Malinalco. Un municipio urbano: Toluca.* 2008. Veracruz.

[/http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2063/Colmenario/EMON.html](http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2063/Colmenario/EMON.html)

¹⁵⁹ Raby, David L. *La educación socialista en México.* Cuadernos Políticos, número 29, México, Era, julio-septiembre de 1981, pp. 75 -82.

<http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.29/29.8DavidRaby.pdf>

¹⁶⁰ López Rivero, Celcar *La educación en Quintana Roo durante el cardenismo de 1935-1940.* Universidad de Quintana Roo. México. Tesis de Licenciatura. 2012. p. 22.

racionalista, no significa que haya terminado, puesto que fue en España, en la región catalana donde continuaron desarrollándose escuelas de este tipo hasta las décadas de 1920 y 1930.

Por su parte, Moisés Sáenz, en 1931 siendo seguidor de las ideas de John Dewey escribía al respecto que “connotando no precisamente a la prédica propagandística y fanática de ningún credo de organización social”¹⁶¹ el término socialización significa “dividir la labor, especializarla, compartirla en responsabilidad, interés, en usufructo... enseñar a los hombres a trabajar en colaboración, repartiéndose las funciones, participando de las obligaciones, gozando de los resultados”¹⁶² y aunque en su discurso se refiere a la Iglesia, el Estado y el Capitalismo criticándoles de aliados autoritarios y centralistas para la dominación y la explotación de los individuos, no hace una referencia al socialismo de tendencia marxista, sin embargo, es posible ver una diferencia en su discurrir, que socializar es parte de la actividad educadora, la que pertenece a la escuela como función social de ésta, como organización para la formación de los alumnos, de los maestros y, por otra parte, está un socialismo que aparece en el discurso político, que aparece en las discusiones para la redacción del Artículo 3º, de los significados para el combate ideológico. Pero por otra parte, en ambas posturas, aunque Sáenz menciona que se desliga de lo social, no hay que olvidar que toda actividad educativa es ejercicio de una política, pues el “fenómeno educativo (...) está estrechamente ligado a la vida política y social de los grupos, siendo el Estado el que generalmente orienta y dirige la enseñanza”¹⁶³.

En México, cierto es que faltaba la proyección a futuro vislumbrado en el socialismo que se materializara en un proyecto educativo. Conforme a la orientación del Plan Sexenal, en 1934 se modificó el Art. 3º constitucional, que define la educación nacional, apuntando hacia la realización efectiva del laicismo y el control educativo ideológico del Estado.

¹⁶¹ Solana, Fernando, et. al. p. 215.

¹⁶² Ibid.

¹⁶³ Monroy Huitrón, Guadalupe Op. Cit. p. 15.

La reforma al Artículo 3º constitucional se llevó a cabo después de los debates efectuados tanto en la convención nacional del PNR y el mismo Congreso - Cámaras de Diputados y Senadores-, donde unos postulaban la educación socialista en función de una concepción marxista argumentando que la educación debía adaptarse a los principios del socialismo científico, y otros había también que no diferenciaban entre socialismo y racionalismo y que hablaban de socialismo más como una aspiración general de justicia que como una filosofía determinada y de un plan de acción político en función del materialismo dialéctico¹⁶⁴.

Finalmente el texto constitucional reformado entró en vigencia. En apoyo de lo antes mencionado, se reproduce el texto completo a la letra (el subrayado es mío):

"Artículo 3o. **"La educación será socialista** y además de excluir toda doctrina religiosa combatirá el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita **crear en la juventud un concepto racional y exacto del universo y de la vida social.**

Soló el Estado – Federación, Estados, Municipios- impartirá educación primaria, secundaria y normal. Podrán concederse autorizaciones a los particulares que deseen impartir educación en cualquiera de los tres grados anteriores, de acuerdo en todo caso con las siguientes normas:

I.- Las actividades y enseñanzas de los planteles particulares deberán ajustarse, sin excepción alguna, a lo preceptuado en el párrafo inicial de este artículo, y estarán a cargo de personas que en concepto de Estado tengan **suficiente preparación profesional, conveniente moralidad e ideología acorde con este precepto.** En tal virtud, las corporaciones religiosas, los ministros de los cultos, las sociedades por acciones que exclusiva o preferentemente realicen actividades educativas, y las asociaciones ligadas directa o indirectamente con la propaganda de un credo religioso, no intervendrán en forma alguna en escuelas primarias, secundarias o normales, ni podrán apoyarlas económicamente.

II.- **La formación de planes, programas y métodos de enseñanza corresponderá en todo caso al Estado.**

III.- No podrán funcionar los planes particulares sin haber obtenido plenamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público.

IV.- El Estado podrá revocar, en cualquier tiempo, las autorizaciones concedidas. Contra la revocación no procederá recurso o juicio alguno. Estas mismas normas regirán la educación de cualquier tipo o grado que imparta a obreros o campesinos.

¹⁶⁴ Tzvi, Medin Op. Cit. p. 181.

La educación primaria será obligatoria y el Estado la impartirá gratuitamente”¹⁶⁵.

El Art. 3º constitucional, ahora de orientación socialista normaba una educación socialista que sería racionalista, científica, des-fanatizadora, y explicaría el universo de manera racional y científica, pero no definía su carácter de “socialista”.

De esta manera, quedó estipulado que la escuela primaria debería tener un carácter socialista, excluir toda enseñanza religiosa, proporcionar respuesta verdadera, científica y racional a todas y cada una de las cuestiones que deben ser resueltas en la mente de los educandos para formarles un concepto exacto y positivo del mundo que le rodea, ya que de otra suerte la escuela no cumpliría su misión social¹⁶⁶.

En lo que se refiere a la política educativa, Cárdenas afirmó que es facultad exclusiva del Estado lo relacionado a la impartición de la educación. Este acento puesto por Cárdenas en la educación surgió del hecho de captarla no sólo como un primordial servicio colectivo del que depende la unificación del sentir y de la acción nacional, sino también como un factor básico de redención económica de los trabajadores¹⁶⁷.

Ya desde su época de gobernador en Michoacán, Cárdenas había comprendido que la reforma agraria no podía funcionar sin una intensa campaña educativa, y había reclutado a jóvenes militares voluntarios como maestros rurales. De este modo, el maestro vivía entre los campesinos, los convencía de la necesidad de construir la escuela, perforaba pozos, solicitaba tierras y las hacía cultivar de un modo menos rudimentario¹⁶⁸.

¹⁶⁵ Cámara de Diputados:

<http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm> consultado el 15 de Febrero de 2014, 22:33 hrs. NOTA: El subrayado es mío.

¹⁶⁶ Benítez, Fernando Op. Cit. p. 242.

¹⁶⁷ Tzvi, Medin Op. Cit. p. 61.

¹⁶⁸ Benítez, Fernando. Op. Cit p. 112.

La tarea de estos maestros fue, a veces, luchar contra el mismo campesino que cuestionaba la utilidad de la escuela. “- Agarrar un lápiz y un papel no da de comer como lo da agarrar el pico y una pala. Allí los muchachos se enseñan a ser unos flojos y a desobedecer a sus padres”, decían. En la familia campesina el padre constituía la autoridad máxima de la familia. Él educaba al hijo, lo sostenía y lo casaba, y el hijo lo ayudaba desde muy pequeño en las labores del campo. Las hijas estaban a cargo de la madre y se encargaban del hermano menor, de tejer y de bordar, de traer agua del río y del conjunto de los quehaceres domésticos. Los niños eran factores esenciales en una economía de subsistencia, por lo que las escasamente pobladas escuelas se vaciaban en la época de la siembra, de la cosecha o de las grandes fiestas en que los campesinos que poseían una vaca o algunos corderos debían venderlos para ocupar el honroso cargo de mayordomos y no “*perder la cara*” ante el resto de su comunidad¹⁶⁹.

Los clérigos de las parroquias rurales, muy pocas veces se ocupaban de promover el bienestar material de sus feligreses, de predicar contra el alcoholismo y contra la rapacidad de los hacendados. Ignoraban en qué consistía la escuela socialista pero le conferían una dependencia del comunismo, enemigo de la propiedad, y sobre todo, ateo, por lo que en la mayoría de los casos sólo les preocupaba que la nueva escuela, según la Constitución reformada, se propusiera excluir de la enseñanza toda doctrina religiosa.

Cárdenas, de esta manera, dio tierras y escuela a los campesinos bajo la bandera semántica, que no ideológica del socialismo, sin definir. Facilitó el acceso a modernos sistemas de cultivo y la explotación de nuevos productos así como la capacitación en las escuelas, y bajo el programa de antialcoholismo completaba el propósito de convertir a la masa popular, ya organizada, en un ente social y económico¹⁷⁰.

¹⁶⁹ Ibid.

¹⁷⁰ Córdova, Arnaldo Op. Cit. p. 105.

Además, Cárdenas declaró públicamente que no debería existir propaganda antirreligiosa en las escuelas y que toda la atención debería concentrarse únicamente sobre la gran causa de la reforma social¹⁷¹.

La idea de educación socialista, según la visión de Alberto Bremauntz, tomaba como antecedentes a la educación rural y a la escuela racionalista afirmando que los maestros revolucionarios (muy probablemente se refiere a José de la Luz Mena y a Felipe Carrillo Puerto que apoyó este modelo educativo) veían la forma de educar a la juventud mexicana retomada del racionalismo de Ferrer Guardia que:

“La misión de la escuela consiste en hacer que los niños y niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas y justas y libres de todo prejuicio. Para ello sustituirá el estudio dogmático por el razonado de las ciencias naturales”¹⁷².



Imagen 8. *Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), pedagogo español propuso la Escuela Racionalista.*

Aunque cabe recordar que desde el Congreso Pedagógico de Progreso en Yucatán (1919) cuando se adoptó la Escuela Racionalista¹⁷³ en aquella región, no es notoria la mención de Ferrer Guardia o José de la Luz Mena en los discursos educativos en el resto del país. La escuela moderna apuesta al pensamiento científico como rector de la razón y ésta, el motor de la voluntad. Las ciencias naturales son la guía rectora de esta propuesta ya que son las ciencias las que despejan los prejuicios, los dogmas, las ideas religiosas como engaño de la realidad.

La educación racionalista tenía como base la libertad, para lo cual, el niño debía actuar en el taller, la granja, la fábrica, el laboratorio; el maestro debería ser impulsor de la investigación educativa que conduciría a una educación racional; por la libertad y el interés del trabajo el niño transformaría su egoísmo en amor a

¹⁷¹ Tzvi, Medin Op. Cit. p. 179.

¹⁷² Guevara Niebla, Gilberto. La educación socialista en México. México, El Caballito, 1985, p. 19

¹⁷³ Ídem p. 23.

su familia, a su raza y a la humanidad y esto se convertiría en un factor de progreso¹⁷⁴. ¿Por qué entonces no declarar la educación mexicana como “racional”?

Entre los fines que perseguía el proyecto educativo cardenista de reformas, que abarcaba desde la educación primaria hasta la universidad, estaba el de orientar los ideales hacia el socialismo, con una tendencia a la colectividad y con un claro rechazo al fanatismo pues éste perjudica el correcto uso del raciocinio y era considerado un lastre. La escuela representa entonces la concreción práctica de la intención. Y entre sus fines está el de formar a la juventud física e intelectualmente fuerte y sin prejuicios religiosos, y en otro nivel, preparar a los obreros para las actividades industriales mediante la educación técnica desde la primaria y capacitar trabajadores del campo con una preparación técnica, social e intelectual en las escuelas rurales y agrícolas¹⁷⁵. Así, para Cárdenas, la educación era el instrumento de una revolución social para el desarrollo.

Además, para lograr esto, se dio mayor presupuesto al ramo educativo para poder desarrollar los proyectos y cumplir con las finalidades fijadas. De esta manera fueron creadas cientos de escuelas en cada entidad. Algunas escuelas con la modalidad de internado como las Regionales Campesinas, los Internados Indígenas y entre ellas, las Escuelas Hijos del Ejército.

Por su parte, la creación de las llamadas Casas del Pueblo permitió que se pudiera llevar el conocimiento a los indígenas propiciando la unidad, la convivencia y la enseñanza colectiva a través de misioneros más que maestros. También siguió el proyecto de las Misiones Culturales emprendido por José Vasconcelos con el propósito de alfabetizar a los indígenas. Fue conocida también como Cruzada contra la ignorancia en la que se buscaba incorporar a los indígenas y a los campesinos al proyecto de una nación civilizada, terminar con el fanatismo religioso y los hábitos viciosos.

¹⁷⁴ Idem. p. 21.

¹⁷⁵ Idem. p. 35.

Estaban las Escuelas Artículo 123, obligatorias para los hijos de trabajadores de empresas agrícolas e industriales. Estas escuelas fungieron como centros formadores de conciencias revolucionarias así como un aglutinador del descontento y contra los abusos de terratenientes y caciques¹⁷⁶.

En este sentido, la escuela fue vista en este proyecto de reformas como la célula de la ideología social pues el cooperativismo y el colectivismo eran postulados no solo propuestos en la escuela sino con miras a un reflejo y prácticas en la sociedad. Este cambio ideológico orientado al socialismo en el país implicó la transformación, la modificación y creación de escuelas con el fin de lograr la misión por cumplir. Se organizaron los planes y programas de estudio, los métodos de enseñanza, los libros de texto para que los maestros y por ende los alumnos tuvieran una cultura y orientación socialista suficiente.



Imagen 9. Lázaro Cárdenas, mensaje al pueblo de México.

La multiplicación de escuelas en el país tenía como factor esencial la escuela socialista y requería de la unificación educativa donde docentes, funcionarios y personal se identificaran con la ideología. Una doctrina socialista que propugnaba por la socialización de los medios de producción,

con sus fundamentos filosóficos, interpretados y aplicados al medio junto con las aspiraciones de la Revolución Mexicana, con la cuestión agraria, la socialización del trabajo y fomentar el cooperativismo.

¹⁷⁶ *Escuelas para pobres. Las normales rurales en México.*

<http://periodicoelcomienzo.blogspot.mx/2012/02/escuelas-para-pobres-las-normales.html>

Cárdenas se pronunció en 1934 de acuerdo a la ideología socialista y referente a la educación hace manifiesta la intención de implantarla en la escuela rural, la escuela técnica y la universitaria; de este modo se uniría al niño, desde niño y al joven con los centros de trabajo con el campo y el taller. En este sentido, la escuela socialista que busca implantar tiene como base un sentido científico y racionalista para erradicar la explotación del hombre por el hombre, el fanatismo y la ignorancia. La escuela socialista será entonces la escuela del trabajo con la cooperación participativa de campesinos, maestros y miembros del Ejército Nacional, el cual “no sólo es fiel sostén de la soberanía y de las instituciones sino que es un factor revolucionario en la edificación de un México nuevo”¹⁷⁷.

En este contexto, sumando las condiciones económicas, políticas y educativas ¿Bastaban estos argumentos para implementar un programa específico de Escuelas para Hijos del Ejército?

¹⁷⁷ Guevara Niebla, Gilberto Op. Cit. p. 86.

Capítulo 2

LAS “ESCUELAS INDUSTRIALES HIJOS DEL EJÉRCITO” (EIHE)

Dentro del proyecto cardenista, planteado desde la conformación del Partido de la Revolución Mexicana, el ejército aparece como elemento sustantivo para la re-construcción nacional, para la revolución social que busca la unidad nacional. Pero ¿estaba el ejército preparado para esta tarea?

Veamos quiénes conformaban el ejército, ya que no se trataba de un ejército profesional, sino que los soldados se habían formado en la lucha revolucionaria. Los soldados habían salido de la clase campesina y obrera principalmente, y ahora se pretendía convertirlos en un firme sostén de las instituciones sociales¹⁷⁸.

A pesar de que en esta época post revolucionaria hombres prominentes y políticos elogiaban al soldado, alabando su heroicidad, su disciplina, su abnegación y su estoicismo, la tropa era la masa anónima que fue arrastrada a tomar las armas por las ambiciones de sus caciques o caudillos o víctimas de la leva. Y sin embargo, cuando estos mismos políticos no conseguían el apoyo del Ejército “lo [calificaban] de ser hordas salvajes, chusmas y facinerosos”. Era así que el soldado raso veía pasar épocas y gobiernos sin que se acordasen de él y mucho menos de sus hijos para quienes deseaba una vida mejor, pues la vida del soldado no conoce la vida del hogar y pocas veces llegaba a sentir los afectos de esposa e hijos pues conocía, en su aislamiento, sólo la amistad y compañerismo en el cuartel¹⁷⁹.

La soldadera, era quien había acompañado al soldado con un niño en la espalda, en los carros del ferrocarril, en los caminos polvorientos y abruptos; era quien lavaba la ropa, preparaba comida, alimentaba al crío y no tenía otra esperanza sino la de ser abandonada, tarde o temprano. Y el hijo del soldado, que a veces ignoraba quiénes habían sido sus padres o dónde había nacido, estaba mal

¹⁷⁸ Archivo General de la Nación (en adelante AGN). Acervo Lázaro Cárdenas Del Río (en adelante LCR). Caja 895. Expediente 545.3/230

¹⁷⁹ AGN, LCR. Caja 895. Expediente 545.3/230

abrigado y peor alimentado, con suerte crecía junto a su madre “quien carecía de medios para darle educación por lo que al alcanzar la edad apropiada seguía la vida del padre, dándose de alta en el ejército, o caía en el bajo mundo, obligado a robar, deambulando pobre y sin esperanzas, y caer en la prisión”¹⁸⁰.

Por otra parte, las condiciones en que vivían los soldados por sus movilizaciones no les permitían que sus hijos desarrollaran con normalidad su educación primaria. El ambiente en que estaban, el peligro de perder la vida en la guerra los hacía no prever; caían frecuentemente en vicios, se volvían inmorales y desconsiderados por la vida del cuartel y esto repercutía negativamente en la educación del hijo.



Imagen 10. *Los inicios de los soldados revolucionarios.*

En este sentido, la población veía que la revolución apenas vivida, traía consigo desorden en la gobernabilidad e inestabilidad social por la lucha por el poder entre los caudillos sin mejorar sus condiciones. Muchas familias se desarticulaban en este periodo revolucionario pues campesinos y obreros fueron

objeto de la leva y muchos de ellos perdieron la vida en las batallas de modo que el campo producía muy poco tras la lucha armada.

Que los hijos llegasen a ser “abandonados como un desecho social”¹⁸¹ y vivir una vida de vicios y miseria era intolerable para el Gobierno pues éste sentía la responsabilidad de dar educación a los hijos del ejército.

En los gobiernos posrevolucionarios el ejército fue un factor decisivo en la política nacional, la mayoría de los dirigentes militares habían surgido del pueblo, eran obreros y campesinos. Posteriormente estos jefes militares fueron nombrados

¹⁸⁰ AGN, LCR. Caja 895. Expediente 545.3/230

¹⁸¹ *Ibid.*

como jefes de zona militar, o elevados al rango de gobernadores, lo cual garantizaba el apego al jefe político en turno. De esta manera, ellos con sus allegados llegaron a ocupar posiciones claves en los Estados¹⁸². Con el caudillismo, durante los años veinte del siglo pasado, los hombres del régimen se inclinaron hacia los principios de la propiedad privada por lo que rápidamente se enriquecieron, muchos de ellos se convirtieron en hacendados y propietarios rurales, con bienes inmuebles en las ciudades, y en accionistas de empresas industriales, por lo que se convirtieron en jefes y patrones de otros campesinos y obreros¹⁸³.

Resultado de ello, con el propósito de hacer realidad las promesas de campaña, en Noviembre de 1934 Lázaro Cárdenas expresa dentro mensaje pronunciado al pueblo mexicano, el anuncio de la construcción de las “Escuelas Industriales Hijos del Ejército”:

“Multiplicaremos por todas las zonas del país las escuelas, internados para los hijos del Ejército, a efecto de relevar a la tropa de la obligación trascendente que tiene de educar a sus hijos y que se ve imposibilitada de verificarlo, debido a la frecuente movilidad de sus cuerpos...”¹⁸⁴

Se hallaron dos propuestas de proyectos que aún no definían el nombre con que definitivamente quedaron al día de su inauguración pero, sí contenían las características para definir qué se perseguía formar en estas escuelas.

El contexto post revolucionario permite comprender que para el surgimiento de estas escuelas existían necesidades que los soldados debían satisfacer para con sus familias y una de ellas era la necesidad de proporcionar educación primaria a sus hijos, que no se viera interrumpida a causa de su movilidad frecuente como miembros del ejército pero, también las carencias económicas eran un problema por satisfacer, como recorrer largas distancias para llegar a la escuela diariamente

¹⁸² Shulgovski, Anatoli Op. Cit. p. 45.

¹⁸³ Íbid.

¹⁸⁴ Córdova, Arnaldo Op. Cit. p. 139. Cita a Cárdenas, Lázaro *Mensaje al pueblo de México*. Imp. Mundial, México, 30 de Noviembre de 1934. pp. 12-13.

siendo que no había suficientes escuelas para los niños y además se encontraban en poblados apartados.

El rumbo político y, dentro de ello, el proyecto educativo nacional había sido establecido en el Plan Sexenal y para hacer tangible dicha proyección, se concretó una parte, para cubrir algunas necesidades del sector militar en la implementación de “Escuelas Industriales Hijos del Ejército” (EIHE en adelante), por lo que dentro de la redacción de estos dos proyectos estarían los elementos del tipo de formación así como los contenidos que se impartirían para darle las características singulares como escuelas para hijos de militares, obreros y campesinos.

A continuación se exponen ambos proyectos, los cuales fueron presentados al presidente Cárdenas en enero de 1935.



Imagen 11. *General de Brigada
Marcelino Murrieta Murrieta*

Proyecto del General de Brigada Marcelino Murrieta Murrieta

Éste se denominó “Proyecto de sector militar en las escuelas regionales campesinas para la educación de los Hijos del Ejército” y fue escrito el 25 de Enero de 1935 por el General de Brigada y Profesor Marcelino Murrieta Murrieta quien en ese momento fungía como Director de la Escuela Regional Campesina en La Huerta, Michoacán.

El profesor Murrieta escribió este documento explicando y poniendo en consideración los motivos por los cuales era necesario ofrecer educación a este sector.

Aclaraba puntualmente que “no se trata[ba] de formar una casta militar”¹⁸⁵ pues no sería acorde con la organización del gobierno, por el contrario, el propósito sería tratar de “incorporar por medio de una educación adecuada, a la

¹⁸⁵ AGN. LCR. Caja 895. Expediente 545.3/230

vida social y económica del país a los hijos de los soldados”¹⁸⁶ pues éstos formarían una mejor organización social y de este modo el ejército estaría perdiendo sus características represivas.

El proyecto expresaba algunos argumentos para la resolución del problema de educación a los hijos de los soldados, quienes pareciera que por ser hijos de soldados, ellos estarían llamados por esa misma vocación parental. Sin embargo, la situación no era una cuestión vocacional sino que al no tener otras oportunidades de incorporarse a sectores productivos y trabajo, buscarían el ingreso a las filas del ejército. En este sentido, se expresaba la siguiente idea sobre la vocación dentro del proyecto:

“...pensamos que la vocación se debe no tanto a los factores hereditarios de orden biológico, sino más bien a las necesidades y circunstancias de ambiente social en que se vive y ese ambiente en nuestro México no puede ser otro diferente al de la vida rural”¹⁸⁷.

Así, la educación del hijo del soldado debía ser completa sin seguir la rutina de la educación tradicional de carácter instructivo-formativo, sino de impartirle conocimientos utilitarios y prácticos paralelamente a la instrucción primaria para perfeccionarse y capacitarse técnicamente; además se proponía ampliar este proyecto formativo a completarse con educación profesional, de carácter agrícola, industrial y de artes y oficios. A esta educación se agregaría un valor disciplinario encaminado a la solidaridad social, el conocimiento de sus derechos y obligaciones en el seno de la colectividad; así mismo proporcionar una preparación para la acción social entre los trabajadores, una organización para defender su trabajo y garantizar su utilidad así como elevar su nivel material y cultural de vida¹⁸⁸.

Estos propósitos eran compatibles, con ciertas adaptaciones, en las diferentes escuelas. Por ejemplo, desde su instalación en 1922, las Escuelas Normales Rurales no fueron ajenas a las condiciones sociales y económicas particulares de cada lugar, por lo que los planes y programas de estudio fueron adecuados a la

¹⁸⁶ AGN. LCR Caja 895. Expediente 545.3/230

¹⁸⁷ Íbid

¹⁸⁸ Íbid

realidad asumiendo un papel de compromiso y solidaridad con los más necesitados. El principal requisito para ingresar a estudiar en una normal rural era no contar con los recursos suficientes como para aspirar a una educación en las escuelas superiores oficiales, en pocas palabras “ser pobre”. Así, estas escuelas también se caracterizaban por formar maestros rurales con vocación de apoyo; un maestro rural era entre otras cosas, agricultor, médico y amigo del pueblo¹⁸⁹.

Ahora bien, la propuesta inicial del lugar donde llevar a cabo el proyecto educativo para Hijos del Ejército era dentro de las ya existentes Escuelas Regionales Campesinas que se habían construido en el país, creando dentro de ellas un sector que los atendiera. Las razones por las que se sugirió esto era que dichas escuelas tenían la estructura y organización social que se tenía proyectado, puesto que actuaban en un ambiente de vida rural con el fin de educar al alumno para el mejor cultivo de la tierra, se le enseñaría el aprovechamiento y la industrialización de los productos naturales y la transformación de la producción agrícola en productos nobles y elaborados. Todo ello con la finalidad de conseguir más tarde su incorporación a la vida productiva a través de oficios aprendidos como la mecánica agrícola, herrería, hojalatería, carpintería, talabartería y albañilería¹⁹⁰ que les proporcionarían un honesto modo de vivir. Para ello el proyecto mencionaba la necesidad de reforzar y ampliar algunas dependencias de las Escuelas Regionales Campesinas para llevar a cabo este proyecto de educación de los Hijos del Ejército.

Se mencionaba que los hijos de los soldados que se atenderían, en su mayoría, tendrían entre 12 a 18 años que en general no habrían tenido la oportunidad de cursar la Instrucción Primaria. Para ello, decía el Prof. Murrieta, en las Escuelas Regionales Campesinas se debería establecer un Curso Primario, y una vez terminado éste, podría el alumno elegir la actividad de su agrado. “Que en la escuela aprenda y se perfeccione en el curso agrícola, el ganadero, el industrial, el de las artes e industrias agrícolas”¹⁹¹.

¹⁸⁹ Escuelas para pobres. Op. Cit.

¹⁹⁰ AGN, LCR. Caja 895. Expediente 545.3/230

¹⁹¹ Íbid.

El aprendizaje permitiría estar debidamente preparado y con oportunidad para enfrentarse en la lucha por la vida. Así, los hijos de los soldados se sumarían al proyecto educativo cardenista.

El profesor Murrieta reiteraba la ampliación de las Escuelas Regionales Campesinas para satisfacer las necesidades de la educación campesina y atender la especializada de los hijos del Ejército¹⁹².

Por otra parte, explicaba en su proyecto la nueva tendencia social y económica que la colectividad mexicana intentaba borrar de las limitaciones frente a la generalización del derecho a la tierra, pues se continuaría con la política agraria y el cumplimiento de las promesas de la revolución; lo que redactó el profesor Murrieta como un futuro posible era que tras la progresiva organización agrícola, el fraccionamiento de los latifundios, la creación de numerosos y pequeños sistemas de riego y la formación de nuevos centros de población, llegaría:

...el instante en que cada ciudadano mexicano, tenga por sólo este hecho, el derecho a poseer la parcela de tierra que necesita para el sostenimiento decoroso de su familia¹⁹³.

Este nuevo desarrollo implicaría una nueva forma de vida y de producción, lo que conllevaría a la necesidad de individuos preparados en los diversos sectores de la agricultura. Además que las comunidades reclamaban ya buenos mecánicos, artesanos, obreros auxiliares en producción agrícola y era por ello la vigencia de preparar e incorporar a los hijos de los soldados en la vida productiva, en las diversas industrias, artes y oficios para orientar el sentido de esta educación de los hijos del ejército¹⁹⁴. Aparte del campo era necesaria la capacitación técnica como antecedente al proceso de industrialización.

Se argumentaba que esta educación de los hijos de los soldados debía ser completa en cuanto a sus valores educativos pues se consideraba impartir una educación socialista, y se presentarían así estos lineamientos para una “*efectiva*

¹⁹² AGN, LCR. Caja 895. Expediente 545.3/230

¹⁹³ *Íbid.*

¹⁹⁴ *Íbid*

orientación socialista”, que es importante resaltar, eran propuestos acordes al Artículo 3º constitucional referentes al tipo de educación socialista:

- a) Se referían inicialmente a la transformación del ambiente escolar, es decir, hacia una vida social y activa, desplazando la disciplina escolar tradicional, de las viejas estructuras y reglamentos, por la organización del trabajo de los alumnos, tratando de formar en ellos, sentimientos de responsabilidad y de justicia social¹⁹⁵.
- b) Reforzarían su educación cívica con una amplia instrucción acerca de sus obligaciones y derechos dentro del seno de la colectividad, preparándolos al mismo tiempo para la defensa de esos derechos¹⁹⁶.
- c) Les informarían a los alumnos ampliamente acerca de la injusticia social que prevalece y con la cual tendrán que luchar denodadamente por todos los medios posibles, descubriendo y mostrando a los alumnos todas las mentiras religiosas, sociales y económicas con que los explotadores del trabajo humano, han adormecido la conciencia de los hombres¹⁹⁷.
- d) Se les formaría una ideología clara acerca de la más justa y correcta solución de problemas sociales, en un espíritu de combate de las equivocaciones, errores y dogmas que han oprimido moral y materialmente a la humanidad.
- e) Se les formarían hábitos de disciplina social, dentro de su capacitación técnica, para determinar su triunfo, como clase productora de la lucha de clases¹⁹⁸.

El currículum propuesto por el profesor Murrieta realizaba una separación entre el curso primario y la educación agrícola. Estimaba cuatro años de educación primaria y proponía una primaria anexa a la Escuela Regional Campesina, exclusiva para la instrucción de los hijos del Ejército.

Respecto a los planes y programas, retomaba los definidos por la Secretaría de Educación Pública para las Escuelas *Normales Rurales*¹⁹⁹ en cuanto a sus

¹⁹⁵ AGN, LCR. Caja 895. Expediente 545.3/230

¹⁹⁶ *Íbid.*

¹⁹⁷ *Íbid.*

¹⁹⁸ *Íbid.*

lineamientos generales, adecuando los contenidos en esos cuatro años. Es decir: “El programa de la escuela primaria nuestra estará (...) constituido por las diversas materias de enseñanza de que hasta ahora ha estado formado y que todos los maestros conocen perfectamente”²⁰⁰. A lo que el profesor Rafael Ramírez, expresó que respecto a la lengua nacional, cálculo aritmético y geométrico, higiene y educación física ya estaban orientados y no requerían de modificaciones. Pero de las demás asignaturas era preciso entenderlas de otra manera, por ejemplo:

Respecto al Estudio de la Naturaleza debía hacerse desde el punto de vista natural, social y material: nociones fundamentales que emanciparán las conciencias infantiles de prejuicios, errores, creencias falsas y supersticiones. En Geografía debería formarse en los alumnos conceptos racionales. La Historia habría de interpretarse “con un criterio moderno y avanzado”²⁰¹, con un marcado sentido materialista según el cual, todos los acontecimientos históricos obedecen a causas de orden económico. El Civismo crearía actitudes e ideales con miras hacia una nueva organización de la sociedad. Todos los Talleres respectivos serían de los llamados socialmente útiles, para que los niños se educaran para el trabajo y para la vida, mientras que las Actividades artísticas formarían el gusto estético completando la educación. El arte habría de verse como un plano especial de re-creación (volver a crear) de la vida, que si es artificial, si se le desvincula de la vida, no es arte verdadero²⁰².

Para ello, la integridad educativa se formaba con cinco aspectos:

Sociales (expuestas en párrafos anteriores), con efectiva orientación socialista. Económicas, que contribuirían a la formación de hábitos de cooperación y asociación por medio del trabajo manual e intelectual²⁰³. Morales, de modo que se

¹⁹⁹ En el expediente original así se menciona “Escuelas Rurales”, sin embargo es preciso aclarar que se refería a las Escuelas Normales Rurales ya que no había otras escuelas denominadas y el modelo adoptado es el de las Normales.

²⁰⁰ Ramírez, Rafael Op. Cit. p. 36.

²⁰¹ Íbid. p. 36.

²⁰² Ídem. p. 38-39.

²⁰³ AGN, LCR. Caja 895. Expediente 545.3/230

formaran hombres libres, de iniciativa, prácticos, con ideales, responsables²⁰⁴. Intelectuales, para proporcionarles un acervo reducido pero sólidamente asimilado que los preparara para la vida real y una lucha menos difícil por la existencia²⁰⁵ y, Físicas y Disciplinarias, con las cuales desarrollarían hábitos de higiene; hombres físicamente fuertes y vigorosos y así los moralizara, favoreciendo la sociabilidad y así desarrollen las costumbres y se integren los ideales²⁰⁶. Por ello, para desarrollar este plan, se propuso establecer dentro de estas escuelas: “Actividades agrícolas, Trabajos manuales, de taller y Pequeñas industrias”.

Respecto al curso agrícola, siendo el aspecto principal para los hijos del Ejército se tomarían en cuenta los siguientes puntos²⁰⁷:

- a) Que esta preparación fuese en dos o tres años; de manera práctica y con la finalidad de mejorar los cultivos; con una habilidad de analizar, plantear y resolver problemas agrícolas locales.
- b) Que se educara al alumno en un profundo sentimiento de amor a la tierra, mostrando que en el campo se hallaría la clave del porvenir.
- c) El ambiente en que se educase al alumno sea en el campo puro. Es decir, que comprendiera el dolor y sufrimiento del campesino así como querer las barrancas y los montes.
- d) Este curso sería práctico en el manejo de instrumentos de trabajo, para formar así agricultores prácticos modernos, de modo que al terminar su curso agrícola, el alumno se sintiera orientado hacia la liberación económica, ya que entre las actividades que se proponían se enuncian las siguientes:
 - Castrar un marrano.
 - Curar la matadura de caballo.
 - Enguarnecer el tiro de mulas.
 - Uncir una yunta.
 - Manejar el arado.

²⁰⁴ AGN, LCR. 545.3/230

²⁰⁵ Íbid.

²⁰⁶ Íbid.

²⁰⁷ Íbid.

- La escrepa,
- El tractor
- Trazar y abrir un canal de riego.
- Fabricar quesos. (sic)
- Conservar frutas, verduras, legumbres y carnes

Con la producción agrícola se originarían muchas industrias que pueden constituir un modo de vida para el hijo del soldado, dando así cabida a los Cursos Industriales y de Artes y Oficios, en los que se mencionan²⁰⁸:

- Expertos en el conocimiento y manejo de maquinaria agrícola e industrial.
- Tractoristas.
- Expertos en el manejo de trilladoras.
- Mecánicos en motores.
- Electricistas.
- Empacadores.
- Molinos.
- Pequeñas plantas industriales.
- Avicultores.
- Apicultores.
- Criadores de cerdos.
- Curtidores.
- Fabricantes de quesos.
- Expertos en conservación de carnes, frutas y legumbres.
- Preparación y aprovechamiento de fibras.

Respecto a la orientación económica así como a la enseñanza industrial de artes y oficios, los talleres se deberían establecer “sin complicación de maquinaria costosa pues los futuros artesanos, industriales o agricultores no serían ni podrían ser capitalistas, pero si, con el ahorro y ayuda del gobierno” apoyarían la pequeña industria, que no requiriera de inversión de grandes capitales²⁰⁹. Y añadía Murrieta “esto no significaba estar en contra de los grandes inventos y grandes máquinas si se toma en consideración el atraso en que se encuentran las comunidades rurales

²⁰⁸ AGN, LCR. Caja 895. Expediente 545.3/230

²⁰⁹ Íbid.

y pueblos”²¹⁰. Finalmente, el profesor Murrieta terminaba diciendo que deseaba una educación modesta pero suficiente para preparar a hijos del ejército en la lucha por la vida.

En el proyecto se justificaba expresando que la educación era responsabilidad del Estado y que el objetivo del mismo era incorporar por medio de una educación adecuada, a la vida social y económica del país a los hijos de los soldados, de modo que el proyecto respondía al modo particular de vida del soldado. Además defendía la educación agrícola para inculcar el sentimiento de amor a la tierra a través del contacto directo con el campo donde aplicaría el manejo de instrumentos y herramientas.

Si bien es cierto, por entonces, México era un país mayoritariamente agrícola y aunque se anhelaba la industrialización, la falta de educación en las áreas rurales entorpecía el desarrollo propuesto para el país, de ahí que las escuelas con internado podían recibir a los alumnos de su zona de influencia, dotándolo de conocimientos socialmente productivos.

Proyecto del Ingeniero Manuel Carrillo

En el mismo año, el Ingeniero Manuel Carrillo presentó otro proyecto el cual fue titulado como “Proyecto de programas de jardín de niños y primario para el centro industrial educativo infantil para hijos de soldados, de obreros y campesinos” fechado el 31 de Enero de 1935²¹¹.

El proyecto del Ingeniero Carrillo, a diferencia del proyecto de Murrieta iniciaba o incluía la educación preescolar, ya que ésta era la preparación del niño para su ingreso a la Escuela Primaria, de este modo estaría en las mejores condiciones para ello. Y esto se lograría a través de siete actividades que desarrollaría durante el jardín de niños.

1. Ocupaciones con fines industriales y agrícolas, con la finalidad de acercarlo a la preparación de la tierra, limpiarla, sembrar, regar y recolectar; así mismo la

²¹⁰ AGN, LCR. Caja 895. Expediente 545.3/230.

²¹¹ AGN, LCR.. Caja 739. Expediente 534.6/865.

limpieza de corrales, animales y su respectiva alimentación. En cuanto a la industrial se enfocaría a la fabricación (inicial) de cestas y bolsas; la fabricación de ladrillos de barro en crudo y artículos de aseo de fácil elaboración²¹².

2. Conversaciones, las cuales serían provocadas y guiadas por las educadoras a fin de fomentar la expresión del lenguaje de los niños en formas concretas y agrado de los niños, por ejemplo, la vida de los niños fuera y dentro de la escuela; la vida de los animales, el nombre de las plantas cultivadas, colores, estaciones del año y comentarían lo observado en la vida escolar para enriquecer su vocabulario²¹³.
3. Cuentos, dramatizaciones y recitaciones para cultivar la imaginación que serían de carácter realista, que no provocaran supersticiones y que fueran en provecho del lenguaje. Las dramatizaciones para dar formas concretas y de acción a los pensamientos infantiles, expresiones por medio del dibujo y del movimiento. Las recitaciones, se sugirió que sean sobre temas morales, sociales, con una enseñanza práctica; sean de leyendas o hechos heroicos o populares²¹⁴.
4. Juegos, cantos y bailables, que servirían para provocar actividades orgánicas a través de la música y el movimiento. De este modo, se atacaría “el entorpecimiento físico y mental del niño”²¹⁵ (sic), consiguiendo destreza y dominio en los movimientos y una agradable emoción. Dentro de estas actividades se sugerían marchas, ritmos, ejercicios miméticos, ejercicios militares, deportes y bailables. Del mismo modo entran los juegos al aire libre, educativo, de inventiva, sensorios, populares, competencia, deportivo, de salón y gimnásticos²¹⁶.
5. Actividades domésticas que serían tendientes a mantener algunas características físicas y morales del hogar como el aseo personal; que se bastasen a sí mismos, que el niño hiciera prácticas de lavado, costura y confección de algunas prendas sencillas y útiles. Y también estarían limpiar,

²¹² AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865

²¹³ Íbid.

²¹⁴ Íbid.

²¹⁵ Íbid

²¹⁶ Íbidem

levantar basura, aseo de escaleras, servir la mesa, etc. Actividades que sugerían el vínculo del hogar con la escuela²¹⁷.

6. Actividades socializadas, lo que implicaría estimular la relación entre compañeros y maestros, pues se buscaba la iniciación a la relación social, argumentando que instintivamente predominaba el carácter individualista. Que asistieran a las actividades sociales y recreativas, que participara en las actividades culturales²¹⁸.
7. Y finalmente la Organización del taller infantil donde se organizarían los materiales constructivos a fin de familiarizarse con ellos y facilitar el desarrollo de sus actividades constructivas²¹⁹.

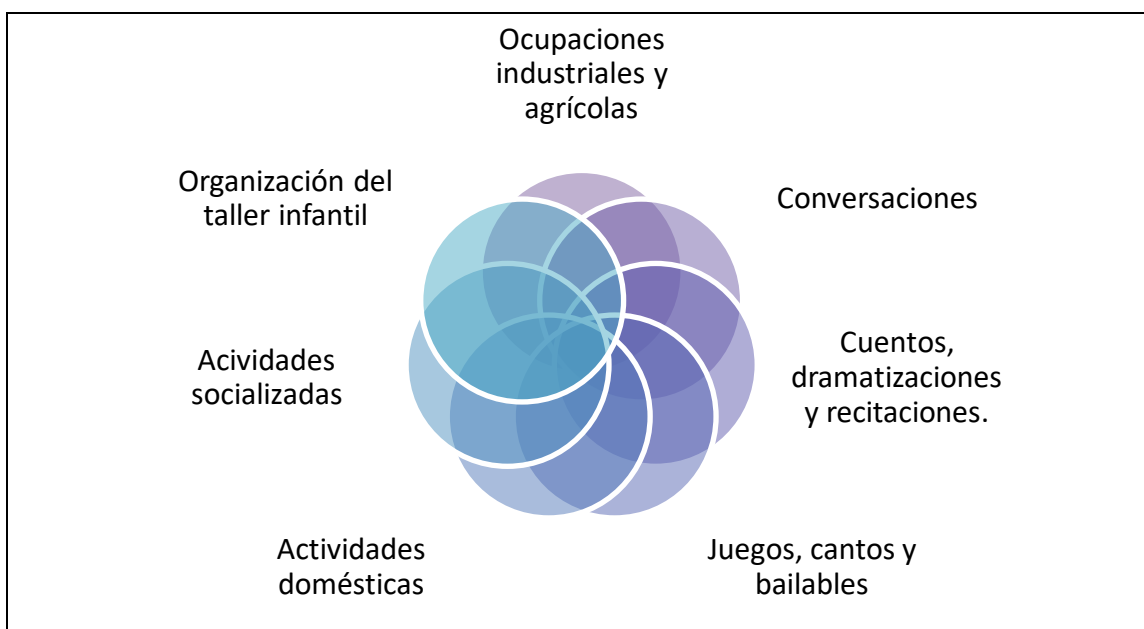


Imagen 12. *Actividades dentro del Jardín de Niños del Centro Educativo Infantil para Hijos de Soldados, de Obreros y de Campesinos. 1935.*

Posteriormente, continuaría el programa de primaria, enfocado a la enseñanza de oficios pues la educación primaria ya estaba estipulada en los programas oficiales.

²¹⁷ AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865

²¹⁸ *Íbid.*

²¹⁹ *Íbid.*

Los oficios y la secuencia de contenidos así como de las actividades estaban en relación con las edades y grados de los niños.

Reafirmando las pretensiones del presidente, que estas escuelas tenderían al mejoramiento social, mental, espiritual y material del proletariado y con preferencia a los hijos de los soldados se cristalizarían así los postulados y ambiciones de la Revolución y la educación técnica, por lo que la enseñanza en estas escuelas sería esencialmente práctica según la capacidad de los alumnos teniendo en cuenta la edad y constitución de los alumnos. De esta manera, en el apartado “Proyecto para la instalación y funcionamiento de los talleres del centro industrial infantil”²²⁰ se especifica que los talleres estarían reglamentados para que inicialmente sientan cariño por él. Pero después de los 10 años se irían acostumbrando a la disciplina, reglamentando sus horas y el rendimiento de trabajo²²¹.

El proyecto presentaba un programa flexible, con bases generales que orientaran al maestro dejándole libertad para modificarla y adaptarla para su mayor eficacia. Los talleres de acuerdo a la edad de los niños se proponían de la siguiente manera:

Carpintería. 2 semestres. Edad 7 años.

Los objetivos eran familiarizar al alumno con las herramientas y operaciones fundamentales, así como algunos materiales con los que se trabajaría.

El maestro impartiría sus conocimientos para que el alumno pueda distinguir las diferentes clases de madera. Iniciar en las medidas de longitud, superficie y figuras geométricas. En el primer semestre elaborarían muebles sencillos y en segundo semestre se auxiliarían de las máquinas, aplicando nombres y el cuidado que se debe tener²²².

²²⁰ AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865

²²¹ *Ibíd.*

²²² *Ibíd.*

Hojalatería. 2 semestres. **Edad 8 años.**

El objetivo era en el primer semestre enseñar los conocimientos básicos de hojalatería iniciando con la herramienta y su aplicación. Del mismo modo, impartir una concepción clara y precisa de las figuras y cuerpos.

El profesor enseñaría desde cómo adquirir en el mercado los materiales, las especificaciones de los mismos y las aplicaciones que tiene. Las operaciones fundamentales que aprendería el niño son trazar, cortar, doblar, engargolar y soldar.

Ya en el segundo semestre se impartirían conocimientos de plomería y hojalatería avanzada, por lo que las operaciones fundamentales serían trazar, cortar con segueta, usar el cortatubo, doblar, aterrajear y machuelear.

Los ejercicios para practicar los conocimientos se verían reflejados en hacer un marco de tubo, la instalación de un lavabo, una tina, un calentador, un WC, un tanque lavador, un baño²²³.

Ajuste y herrería. 2 semestres. **Edad 9 años.**

En el primer semestre se enseñarían los conocimientos de los metales que se usan en las industrias. El objetivo de este taller sería enseñar básicamente el conocimiento de metales, su manipulación, usos y aprovechamiento de ellos para su utilidad. Es previo a la herrería que implicaría el armado entre metales. Es por ello que entre las operaciones fundamentales son trazar, cortar con segueta, con cincel, taladrar a mano y con máquina, pulir con lima y lija, machuelear, cincelar, aterrajear, esmerilar y arreglar herramientas para que de este modo al manipular los materiales elaboraran un pisapapel plano con fierro, hacer un martillo de 10 onzas, un destornillador, entre otras manufacturas²²⁴.

Para el segundo semestre, en herrería, se le enseñaría al alumno las medidas del fierro y el acero que se emplean en la industria; las modificaciones de los

²²³ AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865

²²⁴ *Ibid.*

materiales con la temperatura; nociones de combustibles en general. Entre sus operaciones fundamentales estaban el encendido y la manera de conducir la fragua, calentar el metal, estirarlo, asentarlos; cortar en caliente y en frío; doblar, recalcar, punzonear y soldar con soldadura fuerte. Los ejercicios serían enderezar pequeñas barras, forjar barras, alcayatas, un compás grueso, ganchos, un punzón, un rayador, una cabeza de tornillo, una llave de tuercas²²⁵.

Electricidad. 2 semestres. Edad 10 años.

Se iniciaría por familiarizar a los alumnos con los materiales, herramientas e instalaciones eléctricas domésticas con el propósito de aplicarlos de manera inmediata. Para ello, las operaciones fundamentales sería practicar desde el amarre, sujeción, aislamiento de conductores hasta colocar interruptores, timbres, cortar tubo, aterrarlos y doblarlos, instalar zumbadores, botones de llamada y cuadros indicadores²²⁶.

Galvanostegia y Taller Mecánico. Talleres auxiliares.

2 semestres. Edad 11 años en adelante

La galvanostegia y galvanoplastia, es una rama donde depende la limpieza y esmero para la formación de futuros obreros. El pulimento y desengrasado de objetos galvánicamente serían las operaciones fundamentales, así mismo el niquelado, la metalización de objetos y la reproducción en cera y metalización de medallas.

Para el segundo semestre, el taller mecánico comprendería ejercicios sencillos y éstos se dejarían en consideración del profesor según la existencia del equipo o maquinaria con que cuenta la escuela.

Cabe señalar que este proyecto contiene un listado detallado sobre los materiales y recursos humanos que debe contener cada taller así como un listado breve de operaciones y ejercicios fundamentales que debiera realizarse en cada taller.

²²⁵ AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865

²²⁶ *Ibid.*

Además contiene un apartado en extenso sobre los costos de equipos y herramientas para instalar cada taller²²⁷.

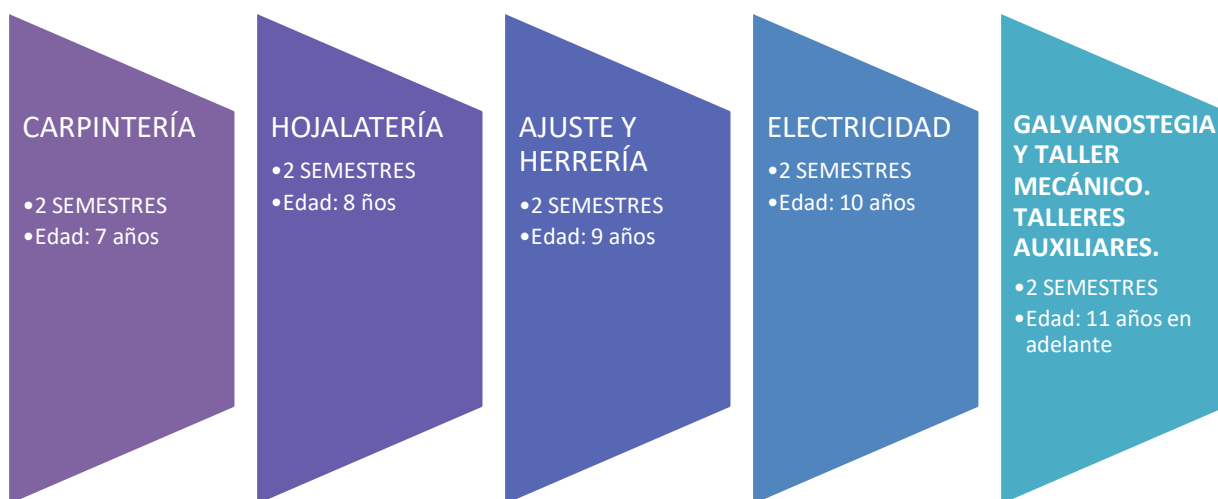


Imagen 13. Instalación y Funcionamiento de los Talleres del Centro Industrial Infantil. 1935.

Cabe señalar que así como se conoce que el General Murrieta era además, profesor, no se pudo indagar la formación del Ingeniero Carrillo, pero a través de la propuesta, es claro que tenía conocimientos pedagógicos o el orden y estructuración de su proyecto obedecía a su formación como ingeniero.

Implementación de las Escuelas Industriales Hijos del Ejército

A escasos dos meses de ser presentados los proyectos de Murrieta y Carrillo, el 20 de Marzo de 1935, fue aprobado el proyecto de Marcelino Murrieta M. por la Comisión de Estudios aunque con algunas sugerencias.

La Comisión manifestaba haber encontrado algunos inconvenientes por la ubicación de las Escuelas Regionales Campesinas, Vocacionales, Industriales y Comerciales pues no era válido anexar un sector para los hijos del ejército ya que desvirtuaba la finalidad que perseguía cada una de ellas²²⁸.

²²⁷ AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865

²²⁸ AGN, LCR. Caja 687. Expediente 534/64

Por otra parte las parcelas de tierra de estas escuelas apenas eran suficientes para la población en turno y el anexar con pretensiones agrícolas un grupo más, causaría una sobrepoblación que no prosperaría, y antes bien llevaría al fracaso el proyecto. Por lo que la Comisión sugería buscar lugares apropiados para fincar las nuevas escuelas de tendencia vocacional agrícola e industrial rural²²⁹.

El análisis refería la intención de anidar a los hijos del ejército en las Escuelas Regionales Campesinas afirmaba el argumento de que era insuficiente el cupo para cubrir la necesidad de cerca de 50,000 familias de soldados tomando en cuenta los espacios como comedores y cocinas las cuales deberían ser ampliadas para volverlas eficientes²³⁰.

Con el presupuesto destinado a estas escuelas para hijos del ejército, se podrían construir edificios para el mismo cupo que las Regionales Campesinas con las condiciones higiénicas y con la capacidad que demandan estas instituciones. Y se redactó que en el caso de los talleres y oficios que se impartirían éstos debe ser en talleres suficientemente amplios²³¹.

Una segunda opinión fue que, ingresar a los hijos de los soldados en escuelas como las Regionales Campesinas no era recomendable, pues las enseñanzas y actividades en éstas les serían ajenas y se les dificultaría adaptarse “por la forma en que han vivido” considerando que las edades de ingreso serían de 14 a 18 años de edad²³².

En tercer lugar, comentaba que las escuelas primarias y las agrícolas eran ya conocidas en la República por ser los sistemas existentes, sin embargo, la novedad de este proyecto, para hijos del ejército, radicaba en juntar en una sola escuela ambos tipos de educación, y añadía la Comisión que si las edades eran de 14 a 18 años y se pretendía que estos alumnos cursasen la primaria en cuatro

²²⁹ AGN, LCR. Caja 687. Expediente 534/64

²³⁰ Íbid.

²³¹ Íbid.

²³² Íbid.

años y tres años más del curso agrícola, el proyecto se convertiría en un fracaso antes de inaugurar la escuela²³³.

Se comentaba además que los hijos del ejército, no todos, tendrían vocación para la agricultura y las industrias puesto que las unidades militares (zonas militares) se encuentran en los centros urbanos y esto era una razón más para construir las Escuelas Industriales Hijos del Ejército con el propósito de una formación exclusiva²³⁴.

La Comisión de Estudios aclaró que la idea del proyecto no era la beneficencia pública sino que era una función social del Estado la formación de sus ejércitos de trabajo atendiendo a los hijos del ejército recomendando construir y establecer colonias agrícolas en las regiones geográficas adecuadas desde “kindergarten” (sic) hasta vocacional con amplios terrenos de cultivo²³⁵ para que allí reciban enseñanza niños y niñas de todas edades y a la vez la educación primaria y a la par enseñanzas teórico prácticas sobre agricultura, oficios, industrias rurales y economía doméstica a fin de que aprendan a explotar la tierra y sus productos²³⁶.

En toda la documentación respectiva, se observa la conciencia de que la educación es una función social que compete al Estado nacional, ahora pues, era una obligación del mismo impartir la educación a los diferentes sectores de la población de acuerdo a sus necesidades inmediatas y a la vez, conforme al proyecto político de desarrollo.

Finalmente, el dictamen concluía diciendo que sea tomado en cuenta el proyecto del Prof. Murrieta así como las observaciones hechas por la comisión para trazar el plan general y los programas a detalle para que cumplan con el fin con que se fundan. En este sentido, se estimó que la Secretaría de Educación Pública estaba en posibilidad de delinear el desarrollo del proyecto²³⁷.

²³³ AGN, LCR. Caja 687. Expediente 534/64

²³⁴ Íbid.

²³⁵ Íbid.

²³⁶ Íbid.

²³⁷ Íbidem.

Sin embargo, aunque el dictamen aprobatorio fue para el proyecto presentado por el Prof. Murrieta, las características de las escuelas fundadas para los Hijos del Ejército, también corresponden a la organización propuesta en el proyecto del Ing. Carrillo, como se verá más adelante, excepto en el Jardín de Niños. Puede afirmarse que para su implementación, ambos proyectos resultaron complementarios.

En cuanto a los contenidos para la educación primaria no tenían modificaciones puesto que estos ya estaban determinados por la Secretaría de Educación²³⁸, comprendiendo las siguientes materias:

- a) Lengua Castellana.
- b) Aritmética y Geometría.
- c) Ciencias Físicas y Naturales.
- d) Geografía, Historia y Civismo.
- e) Canto y Bailables.
- f) Educación Física y militar.

Los profesores normalistas de internado deberían vivir en el establecimiento, a fin de controlar educativamente la vida total de los niños. Los profesores y empleados tomarían sus alimentos simultáneamente. Los demás profesores de grupo y los de industrias, artes y oficios permanecerían durante el día en el Centro Educativo, recibiendo allí su alimentación pero no hospedaje²³⁹.

En cuanto al Servicio de internado, el plan de organización se dividía en XI apartados:

²³⁸ AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865

²³⁹ *Íbid.*

I. Objeto	VI. Servicios de Internado
II. Organización	VII. Dormitorios
III. Programas	VIII. Servicio Médico
IV. Alumnos	IX. Servicio de Higiene
V. Profesorado	X. Lavandería
	XI. Servicio de Transportes

Imagen 14. Organización de la primera EIHE.

Los primeros cinco apartados se refieren a la cuestión formativa de la escuela pues implica a los actores principales del proceso educativo, mientras que los 6 apartados restantes se refieren a la cuestión asistencial, es decir, los servicios que proporcionaría la escuela para atender las necesidades habitacionales del internado.

La organización de proyecto del Ing. Carrillo deviene del objetivo que era:

- I. “Proporcionar a niños de 5 a 14 años hijos de soldados, de obreros y campesinos una educación primaria de tendencia netamente industrial y de amplia moral socialista, de acuerdo con las orientaciones nacionales”²⁴⁰.
- II. La educación integral comprendería tres niveles:
 - a) Una educación general de carácter primario orientada a la habilitación económica de los niños en el aprendizaje de las industrias, artes y oficios.
 - b) La enseñanza industrial en los talleres adecuados, crianza de animales y pequeños cultivos.
 - c) Enseñanzas especiales como música, deportes y educación militar²⁴¹ (sic).

²⁴⁰ AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865. Proyecto del Ingeniero Manuel Carrillo

²⁴¹ *Íbid.*

En esta organización la institución cuidaría que las enseñanzas fueran de provecho para la habilitación de las aptitudes, para ello, todo el personal, tanto educativo como administrativo, de servicios especiales y de servicios desarrollaría una acción de tendencia educativa con énfasis hacia el profesorado y el personal técnico, siguiendo las Normas Generales Educativas que a continuación se presentan manifestadas en el proyecto²⁴²:

- Las actividades debían producir un sentimiento de solidaridad entre hijos de obreros, de campesinos y de soldados.
- Desarrollar un espíritu de servicio recíproco, de actividad productiva y un interés por el aprendizaje de industrias, artes y de los conocimientos productivos en general.
- Deberían comprender que una buena educación socialista es indispensable buscarla y recogerla en la totalidad de actividades cotidianas infantiles.
- Dejaría una amplia libertad al educador para que desarrollara “sus propias iniciativas, siempre en completa y amplia armonía con los verdaderos intereses de los niños que se educan”.
- En las actividades del Jardín de Niños se emplearían materiales y actividades especiales que tendieran a desarrollar “el espíritu constructivo de finalidad industrial requerido en los establecimientos socialistas primarios de la República”²⁴³.

Carrillo recomendaba, incluso, que en vez de “platicarles sobre algo” a los niños, se les hablará “sobre lo que están haciendo” o “sobre lo que hicieron”, de manera que el lenguaje sea “realista y útil en contraposición a las conversaciones abstractas para los niños”²⁴⁴.

²⁴² AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865.

²⁴³ Íbid.

²⁴⁴ Íbid.

- De 1º a 6º grado, “se mantendrán las actividades realistas y prácticas. Todo ha de ser actividad útil y provechosa y en todo ha de responder a los intereses psicológicos de los niños”²⁴⁵.

Existe un énfasis en la manera de abordar el conocimiento, que es muy cercana a la propuesta pedagógica de Dewey respecto a eliminar la frontera de la teoría y práctica, y en este sentido, la idea pedagógica de hablar de lo que se hace dándole la experiencia, la práctica al alumno y luego su posterior reflexión reduce su separación de teoría y práctica. Por otra parte, el socialismo como teoría del materialismo histórico habla de la praxis como ejecución de la práctica y teoría, es decir, cuando se hace algo se piensa y el pensar es tomar consciencia de lo que se hace y rebasa la mera práctica ya que no sólo aprende cómo se hace y el para qué, alcanzando el nivel de praxis marxista.

- La mayor parte del tiempo los niños estarían desarrollando sus actividades en talleres o el campo dejando menor tiempo para las labores puramente académicas²⁴⁶.
- Los profesores de materias especiales (educación estética, educación física y militar) debían desarrollar sus actividades “armonizando siempre con la intención moral y económica de la institución”.
- Los profesores de música y orfeones procurarían elevar el espíritu del niño por el arte, procurando explicar en todo caso, el origen, “el motivo de sus temas musicales o movimientos rítmicos como expresión de los pueblos de cada región”²⁴⁷.
- Respecto a la educación física, las actividades debían servir para encauzar noblemente los instintos de lucha, de rivalidad y de competencia, junto a los sentimientos de dominio personal, cooperación y tolerancia, responsabilidad individual y colectiva, auxilio, generosidad y emulación. El sistema de educación física sería ecléctico y “su propósito era mantener la buena salud, manifestar el vigor, la fuerza y la belleza de los niños” recomendando

²⁴⁵ *Íbid.*

²⁴⁶ AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865.

²⁴⁷ *Ibíd.*

actividades como: juegos libres organizados, deportivos; eventos de pista y de campo; juegos sistematizados de salón o de aparatos; excursiones, exploraciones, alpinismo y natación²⁴⁸.

- La educación militar debía estar orientada en todas sus actividades al desarrollo del vigor físico del alumno, de sus capacidades de resistencia y de su espíritu de disciplina que contribuyan a “formar en él, el concepto del honor y del deber y a la modelación de su carácter moral, y lo dejen apto para cualquier servicio militar posterior”. Además la educación militar debía de fortalecer el cuerpo del alumno y prepararlo para la resistencia, fomentar y consolidar los sentimientos de amor a la patria y defender sus instituciones²⁴⁹.
- Los conocimientos académicos debían obtenerse de actividades reales por lo que las salas de clase sólo se utilizarían reflexionar sobre las experiencias obtenidas en el campo o taller y enfatizar que los conocimientos aritméticos y geométricos, el niño debía aplicarlos efectivamente en su medio ambiente²⁵⁰.
- En cuanto a las ciencias Físicas y Naturales, la solución de problemas reales que se les presten a los alumnos, constituirían “las mejores oportunidades para la elaboración de conocimientos eficaces” por el aprovechamiento de la Geografía y la Historia, “dado el corto tiempo dedicado a las clases en salón, los alumnos llegar[ía]n a elaborar sencillos juicios y opiniones acerca de los hechos históricos”²⁵¹. El proyecto distinguía dos aspectos en la enseñanza del Civismo. En cuanto a lo educativo comprendía la formación, organización y cimentación de hábitos convenientes para la vida del individuo dentro de la colectividad, y en la parte instructiva el Civismo tiene la finalidad de la formación de hábitos para la vida colectiva a través de las prácticas de buenos hábitos y costumbres sociales.

Carrillo explicaba que siendo las acciones el elemento original de los hábitos, la enseñanza cívica se requería en las labores de organización y funcionamiento social y por ello “las actividades cotidianas de la vida organizada de la comunidad

²⁴⁸ *Ibid.*

²⁴⁹ AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865.

²⁵⁰ *Ibid.*

²⁵¹ *Ibid.*

infantil, constituían los más eficaces medios de una verdadera educación cívica”²⁵².

- El Centro Educativo sería coeducativo y los maestros debían poner atención especial al respecto. “Que los niños y niñas inicien el despertar de la consciencia de cooperación y noble entendimiento de los sexos”²⁵³.
- “La educación que se imparta en estas escuelas, siguiendo el vigente Artículo 3º Constitucional, será antirreligiosa y desfanatizante, es decir, conduciría al niño hacia el conocimiento de la verdad científica y hacia la aplicación de la razón en el análisis de las doctrinas y prácticas religiosas”²⁵⁴.
- El Centro Educativo tendía también a una educación necesariamente vocacional, “con el fin de descubrir la propensión y las aptitudes de los niños a fin de economizarlas dentro del proceso educativo”²⁵⁵ y para tal <nueva educación> era indispensable el conocimiento de las aptitudes y condiciones personales del niño. Por ello, se formaría una Cartilla Histórica Educativa que aplicarían los maestros y supervisarían los directores e inspectores autorizados a modo de expediente personal del alumno.

La Cartilla Histórica Educativa propuesta por el Ing. Carrillo contendría: los antecedentes biológicos del niño, antecedentes sociales del niño y de sus padres; estado actual del niño desde los puntos de vista físico, psíquico, social, educativo y de su vocación inicial probable²⁵⁶.

- La organización de los grupos por el mejor rendimiento de los alumnos, educadores y psicólogos determinarían el estado educativo psicofísico de los niños al ingresar al Centro Educativo, a modo de conformar grupos homogéneos, y para el gobierno general de la institución se organizaría un Consejo Técnico integrado por maestros, alumnos y representantes de los

²⁵² Íbid.

²⁵³ AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865.

²⁵⁴ Íbid.

²⁵⁵ Íbid.

²⁵⁶ Íbid.

padres de familia²⁵⁷. Para el gobierno interior se organizarían grupos y consejos de actividades cívicas para organizar y mantener un elevado y sano espíritu colectivo²⁵⁸.

- Los alumnos organizarían cooperativas que, reglamentadas contribuyesen a la explotación de las pequeñas industrias y talleres en el plantel.
- La comunidad debía cuidar y despertar las iniciativas del niño, impulsar su creatividad y fomentar su necesidad de cooperar en beneficio colectivo, relacionándole las facilidades y elementos de investigación y experimentación para promover la finalidad de cooperación en los alumnos, y se organizarían las agrupaciones especiales como el Club Literario (se ocuparía de redacción y publicación de diarios y revistas); el Club Dramático (desarrollo de artes escénicas y organización de conciertos); el Club de Ciencias Físicas y Naturales (difusión de tópicos de aplicaciones para mejorar la vida); el Club de Arte (modelado, dibujo, confección de carteles y emblemas, y ornato escolar); el Club Deportivo (diversas formas de educación física); el Club Cultura (cuidado de biblioteca y lectura de periódicos); el Club de Organización y Funcionamiento de la Cruz Roja Infantil; el Club de Economía (sugestión de trabajos e industrias y talleres) y el Club de Estudios Sociales (defender la relevancia del movimiento socialista y la historia de la Revolución Mexicana). El proyecto indicaba que cada uno de estos Clubes se organizaría y gobernaría de manera particular siguiendo la esencia educativa²⁵⁹.
- Los alumnos “deberían realizar sistemáticamente los servicios de aseo, conservación, higienización y sostenimiento del plantel, como parte integrante y como medio eficaz de su educación social”²⁶⁰. El trabajo escolar se realizaría bajo el propio gobierno de los educandos, supervisado por los maestros, evitando todo dogmatismo dictatorial, y los grupos

²⁵⁷ Íbidem.

²⁵⁸ AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865.

²⁵⁹ Íbid.

²⁶⁰ Íbid.

tendrían la misión concreta de interpretar el trabajo social útil”²⁶¹. Por su parte los maestros de industrias, artes y oficios armonizarían las actividades y orientaciones del Consejo Técnico pero, obrando bajo la autoridad del director²⁶².

Como se puede observar, tanto el proyecto de Prof. Murrieta como el del Ing. Carillo teniendo la misma finalidad y con el mismo tipo de usuario en mente, presentaron algunas diferencias sustantivas. Los dos proyectos tenían una manera distinta de pensarlos y de presentarlos. El Prof. Murrieta apela a los motivos por los que se debe crear una escuela para Hijos del Ejército y los propósitos que debe orientarla, mientras que el caso del Ingeniero Carrillo inicia desde la educación prescolar y organiza con más detalle los recursos humanos, materiales y la distribución de actividades así como el seguimiento de la ideología socialista.

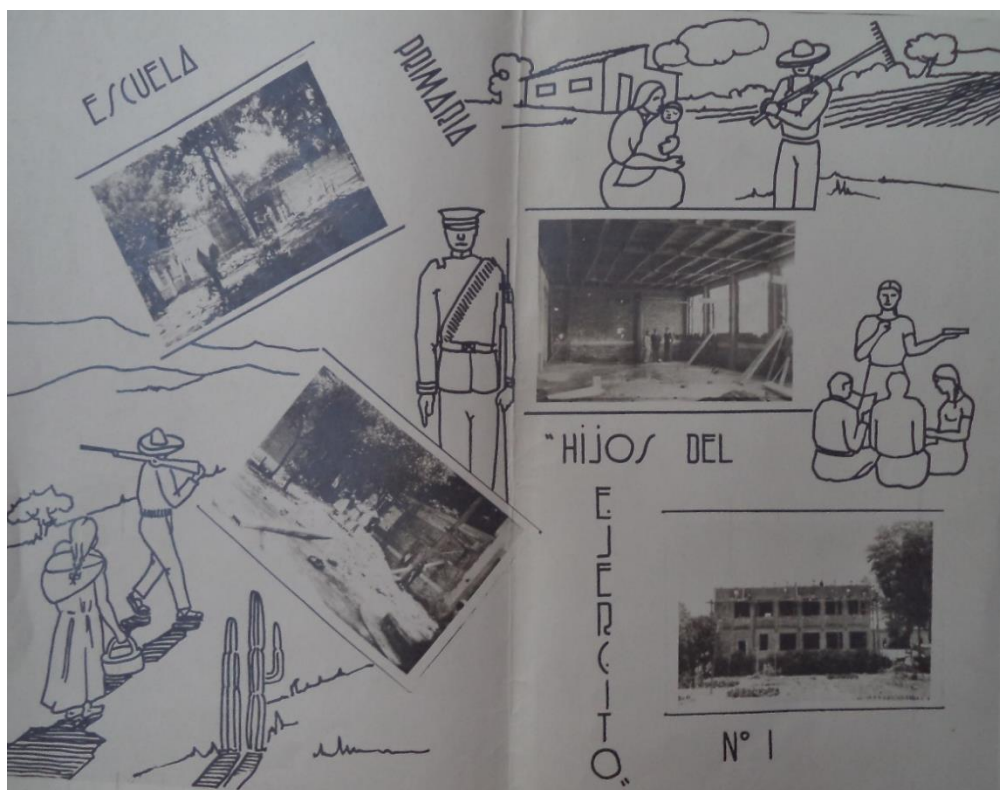


Imagen 15. Imágenes referentes a la EIHE.

²⁶¹ Íbid.

²⁶² AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865.

Ubicación de los planteles

Si bien se desconocen las particularidades, sobre todo los planteles ocupados por las “Escuelas Industriales Hijos del Ejército”, con base en la información hallada en archivos, podemos reconstruir los criterios siguientes para encontrar las sedes y donde ubicarlas.

La EIHE No. 1, inaugurada en julio de 1935, quedó ubicada en un edificio que perteneció, en la época colonial, a la compañía de Jesús y pasó a manos de particulares posteriormente. En febrero de 1939, esta escuela tuvo algunos problemas respecto al edificio, ya que la Iglesia solicitó la devolución de terrenos que la escuela ocupaba para cultivo de hortalizas. El Director en turno pidió al gobierno solución a la demanda solicitando la expropiación de tales terrenos y además la ampliación del edificio escolar, construcción de más baños, la compra de equipo de lavandería, terminación de algunas aulas, incrementar el presupuesto para alimentación, así como para las actividades de aulas y talleres²⁶³.

La EIHE No. 2, fundada en 1936 ocupó las instalaciones del ex Colegio Salesiano ubicado a espaldas del Colegio Militar en la Cd. de México. También surgieron problemas con este edificio, pues en agosto de 1940, cuando el inspector de Bienes Nacionales solicitó la devolución de los predios anexos usados como teatro-cine, campo deportivo, planta avícola, campo de prácticas agrícolas, oficinas y almacén de la dirección a sus antiguos propietarios. En respuesta, el Director General de Educación Militar sugirió se nacionalizaran los talleres de imprenta y mecánica cuyos locales se habían tenido que ceder a sus propietarios anteriores, todos testafellos de la Iglesia²⁶⁴.

El General de Brigada, entonces Director General de Educación Militar escribió los argumentos del por qué la Escuela “Cándido Navarro”, cercana al ex Colegio Salesiano y con poca población debía cederse para la “Escuela Industrial Hijos del Ejército”.

²⁶³ AGN, LCR. Caja 687. Expediente 534/64

²⁶⁴ AGN, LCR. Caja 687. Expediente 534.6/1286

La escuela “Cándido Navarro” tenía una capacidad para 500 alumnos y contaba con menos de la mitad de tal número, tenía un campo de cultivo y de experimentación, además de 20 hectáreas disponibles para siembra; entre sus anexos había gallineros, conejeras, establo y porquerizas. Además tenía ya oficinas, aulas, dormitorios, talleres, cocina, lavandería, teatro, cine, enfermería, comedor, biblioteca, sanitarios, baños y agua abundante. También campos de juego, un estadio a medio construir y una alberca aunque en malas condiciones.

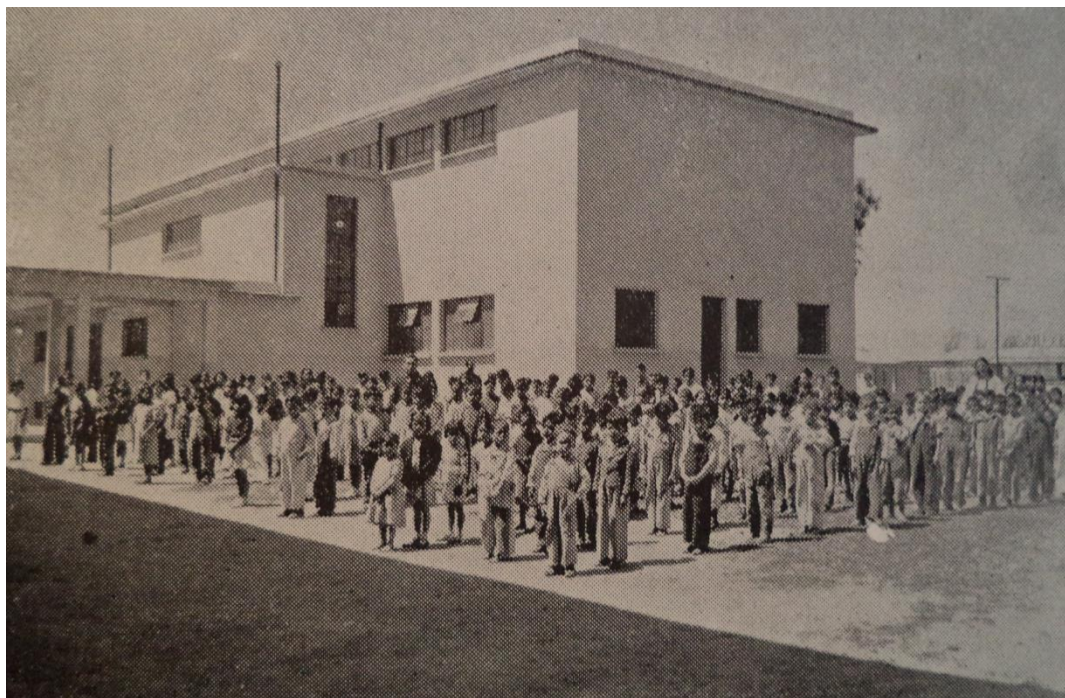


Imagen 16. Vista de la Dirección de la Escuela Cándido Navarro. Ocupada en 1940 por la EIHE No. 2.

Por lo anterior tal escuela satisfacía las necesidades de las EIHE como matrícula y condiciones físicas necesarias para una formación y una educación socialista, por lo que finalmente en Julio de 1940, la EIHE No. 2 pasó a ocupar la mayoría del terreno e instalaciones de la Escuela Cándido Navarro, misma que se redujo a una pequeña escuela.

Para buscar edificio e instalar la EIHE No. 4, el Ingeniero Juan de Dios Bátiz, quien era responsable del Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y

Comercial (DETIC)²⁶⁵ de la Secretaría de Educación Pública, se encargó personalmente de inspeccionar varios edificios en Guadalajara para evaluar sus condiciones y establecer la EIHE.

Los inmuebles inspeccionados fueron: el Hospital San Camilo, la Escuela Italiana, el Instituto Colón, el Ex convento de San Diego, el Anexo al Hospital de San Agustín, el Hospital de San Sebastián Analco, el Colegio de las Damas del Sagrado Corazón de Jesús, el Asilo y ex Convento de la Luz, el Ex Hospital y ex mesón en San Pedro Tlaquepaque y el Anexo a la Iglesia de Zapopan.

Cabe comentar que tras los conflictos con la Iglesia es muy probable que tales edificios estuvieran desocupados o inutilizados, lo que facilitaba su expropiación. Para diciembre de 1935, el General de Brigada, Inspector General de Escuelas Elementales del Ejército, informó al Ing. Gonzalo Vázquez Vela, entonces titular de la SEP, en un informe detallado de cada uno de estos edificios, el Ex Convento de la Luz y la Escuela Italiana vecina a él, cumplían las características y requerimientos adecuados para establecer la EIHE No. 4. Un telegrama informa que se encontraban en estado ruinoso pero ya había reparaciones y acondicionamientos adelantados pudiendo contener 200 alumnos el Ex Convento de la Luz y 500 alumnos la escuela Italiana²⁶⁶. Quedando posteriormente en definitiva ocupando el asilo y Ex Convento de la Luz como EIHE No. 4²⁶⁷.

Pero en otros casos, las EIHE ocuparon edificios ya existentes o construidos ex profeso dentro de los terrenos ocupados por zonas militares.

En el caso de Chiapas, en noviembre de 1936, el presidente Cárdenas solicitó al General de Brigada, encargado de la 31ª zona militar en Tapachula, Chiapas informara si existía edificio con capacidad para los niños de los dos cuerpos a su mando, para que en el mes de enero de 1937 se estableciera una EIHE²⁶⁸. La

²⁶⁵ Ávila Galinzoga, Jesús *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*. México, Instituto Politécnico Nacional, 2006, p. 134.

²⁶⁶ AGN, LCR. Expediente 534.4/47

²⁶⁷ *Ibid.*

²⁶⁸ AGN, LCR. Expediente 534/236

respuesta fue emitida en diciembre de 1936, anexando una lista de 150 niños para inscribir. La EIHE de Tapachula se inaugura en enero de 1937.

El programa de EIHE se implementó a nivel nacional, aparentemente con éxito. En febrero de 1936, algunos profesores de Toluca solicitaron al presidente la creación de una EIHE en su Estado²⁶⁹.

En octubre del mismo año el presidente municipal de Cholula, Puebla ofreció su edificio planeado como Hospital de Sangre pero al no prestar el servicio para lo que había sido creado, solicitó establecer una EIHE²⁷⁰.

Los edificios para las EIHE no eran de nueva construcción, sino que se aprovecharon las estructuras adaptables como iglesias, hospitales y cárceles. La economía, aunque se había aumentado el presupuesto, no alcanzaría para la construcción de nuevas escuelas, por lo que se aprovecharon las instalaciones desocupadas que eran para otros fines.

Entre 1936 y 1937 se crearon varias escuelas, y esto se deduce de los siguientes datos. Según la demanda de solicitudes de ingreso a estas escuelas, sean civiles o militares, se considera probable que en estos dos años el reconocimiento y la novedad de estas escuelas fueron exitosos ya que son los dos años en que se tiene evidencia del mayor número de solicitudes. Un año antes (1935), fue su inauguración, y un año después (1938) decayó pronunciadamente como se muestra en la tabla de la imagen 26.

En diciembre de 1936 el presidente ordena al Secretario de Defensa, Manuel Ávila Camacho el envío de presupuesto para la adaptación y reparación de la EIHE de Torreón, Coahuila²⁷¹ con lo cual se sabe que el edificio era preexistente y se adaptó. El 2 de marzo de 1937 comunican al presidente que ya se abrió la inscripción en la EIHE No. 6 en Torreón, Coahuila²⁷² y el 16 del mismo mes

²⁶⁹ AGN, LCR. Expediente 534.3/329

²⁷⁰ AGN, LCR. Expediente 534.3/558

²⁷¹ AGN, LCR. Expediente 534.4/164

²⁷² *Íbid.*

celebrando la inauguración pocos días después con la participación el personal de la dirección, ejidatarios, alumnado y campesinos²⁷³.



Imagen 17. *Mayor Juan Beristain Ladrón de Guevara*

Las actividades de la EIHE No. 8 “Juana Villalobos” en la 10ª zona militar en Durango, se iniciaron en diciembre de 1937 donde se registró que de los alumnos: 10 eran hijos de obreros, otros 10 de campesinos y el resto eran hijos de la tropa²⁷⁴. El director de esta escuela fue el Mayor Juan Beristain Ladrón de Guevara, quien se encargó con su tropa de la adaptación de este edificio²⁷⁵.

Se conoce que se crearon 4 EIHE en el Distrito Federal y otras 24 en distintas entidades de la República. (Ver listado, imagen 18 y mapa, imagen 19). Fueron en el transcurso del tiempo numerosas las EIHE ya que casi abarcaban todo

el país.

Sin embargo, no todas las EIHE tuvieron la misma permanencia. Unas sufrieron cambios en su organización, otras, desaparecieron. Esto último se debió quizá matrícula escasa, falta de recursos o el hecho de que las condiciones del ejército en general mejoraron en los siguientes gobiernos y por ende, dejaron de ser necesarios.

²⁷³ *Íbid.*

²⁷⁴ AGN, LCR. Expediente 534/210 El director fue el General de Brigada Lucas González Tijerina

²⁷⁵ Punzo Díaz, José Luis *Revista de Historia de la Universidad Juárez del Estado de Durango*, Año 4, núm. 4, enero-diciembre 2012, Universidad Juárez del Estado de Durango, Instituto de Investigaciones Históricas, p. 46.

LISTADO DE ESCUELAS INDUSTRIALES HIJOS DEL EJÉRCITO EN L PAÍS

N° 1	Gertrudis Bocanegra de Lazo de la Vega	México, D.F. Del. B. Juárez
N° 2	Ejército Mexicano	México, D.F. Del. Azcapotzalco
N° 3	Melchor Ocampo	Pátzcuaro, Michoacán.
N° 4	Beatriz Hernández	Guadalajara, Jalisco
N° 5	Gral. de División José Amarillas	Tlaxcala, Tlaxcala
N° 6	Vicente Suárez	Campo Morado, Saltillo, Coahuila
N° 7	Coronel J. Cruz Gálvez	Hermosillo, Sonora
N° 8	Profa. Juana Villalobos	Durango, Durango
N° 9	Gral. J. Trinidad García de la Cadena	Guadalupe, Zacatecas
N° 10	Damián Carmona	San Luis Potosí, S.L.P
N° 11	Gral. Joaquín Miguel Gutiérrez	Tapachula, Chiapas
N° 12	Juan Escutia	Tepic, Nayarit
N° 13	Gral. de División Ignacio Mejía	Etla, Oaxaca
N° 14	Ignacio Ramírez	Guanajuato, Guanajuato
N° 15	Hijos del Ejército	Venta Prieta, Hidalgo
N° 16	Julián Hinojosa	Puebla, Puebla
N° 17	Francisco I. Madero	México, D.F. Del. V. Carranza
N° 18	España-México	Morelia, Michoacán
N° 19	Pedro Molina Corona	Comaltepec, Puebla
N° 20	Evarista Peñalosa de Padilla	Coyuca de Catalán, Guerrero
N° 21	Adolfo Cienfuegos Camus	Tixtla, Guerrero
N° 22	Aquiles Serdán	Perote, Veracruz
N° 23	Emiliano Zapata	Tetelcingo, Morelos
N° 24	Gral. Santos Degollado	Cd. Ixtepec, Oaxaca
N° 25	Gral. Ignacio Zaragoza	Tenancingo, Estado de México
N° 26	Profra. Dolores Jiménez y Muro	Pabellón de Arteaga, Aguascalientes
N° 27	Valentín Gómez Farías	Zapopan, Jalisco
N° 28	Gral. Lázaro Cárdenas	México, D.F. Delegación Iztapalapa. ²⁷⁶

Imagen 18. Listado de EIHE en el país.

Por otra parte, el costo económico de las EIHE resultaba muy elevado, lo cual comenzó por originar cambios de adscripción financiera. Por ejemplo, el General

²⁷⁶ Internado de Educación Primaria No. 1 <http://www.geocities.ws/internadouno/internados.html> consultado el 20 de Enero de 201 (9:44 am)

de Brigada de Tapachula, Chiapas solicitó al presidente en 1938 acuerde con la SEP “un año más de sostenimiento económico para la EIHE”²⁷⁷.



Imagen 19. Mapa de ubicación de las EIHE en el país

Cabe mencionar que algunas escuelas siguen funcionando como internados; otras han cambiado su nombre por Internados de Educación Primaria (IEP); otras más, han conservado su denominación pero funcionan como escuelas regulares, como son las de Pátzcuaro, Michoacán y la de Pachuca, Hidalgo.

Ya en tiempos más recientes la mayoría de escuelas para Hijos del Ejército han perdido su internado conforme a las prácticas educativas, por ejemplo, el caso de la escuela de Pachuca, que dejó de funcionar como internado en el ciclo escolar 2015-2016 y ahora sólo es primaria con horario matutino. Las instalaciones de dormitorios fueron clausuradas y los talleres siguen funcionando sólo para hacer

²⁷⁷ AGN, LCR. Expediente 534.3/558

reparaciones y dar mantenimiento a la misma escuela aprovechando la herramienta con que cuentan.



Imagen 20. Fachada de EIHE No. 15 en Pachuca, Hidalgo. Ya no funciona como Internado desde 2015

Aunque esta escuela está cerca de la zona militar, ya es una segunda versión de la original, pues originalmente ocupaba las instalaciones que hoy alberga a la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, ubicada a unos 500 metros, de su ubicación actual.



Imagen 21. Interior de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, antes EIHE de la zona militar del Estado.

El Internado de Educación Primaria No. 2 (EIHE No. 2) ha existido en la Delegación política Azcapotzalco desde 1940 y durante todos estos años ha

funcionado en diferentes transformaciones. Inició con una tendencia militar, muy relacionado con la intención para su fundación pues, era proporcionar educación primaria y agrícola, así como la enseñanza de oficios para los hijos de soldados, que por su condición de movilidad del mismo ejército dentro del país, impedía su asistencia regular a la escuela, además de las precariedades económicas y la situación de lejanía entre los hogares y las escuelas. Con sus transformaciones, los paisajes se transformaron, el IEP No. 2, es una escuela considerablemente grande con 34,442 metros cuadrados (comparada con las de reciente creación), que de 1940 a la fecha ha cedido terreno a: la estación del metro Ferrería, la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica Eléctrica (ESIME) del Instituto Politécnico Nacional, un jardín de niños, un Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), un Centro de Capacitación Técnica e Industrial (CECATI) y a la Junta de Conciliación y Arbitraje.

Las sociedades se transforman, las personas cambian su forma de pensar, los espacios no son los mismos, la ubicación de las escuelas no son casuales sino estratégicamente pensadas y como diría Neruda: “Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos”.

Actualmente siguen funcionando tres internados en la Ciudad de México con las mismas características: IEP No. 1 “Gertrudis Bocanegra de Lazo de la Vega” en la Colonia del Valle, delegación Benito Juárez; el IEP No. 2 “Ejército Mexicano” en la Colonia Santa Catarina, delegación Azcapotzalco y; el IEP No. 17 “Francisco I. Madero” en la Colonia Morelos de la delegación Venustiano Carranza.

Nótese que las antiguas Escuelas Industriales Hijos del Ejército hoy se llaman Internados de Educación Primaria.

La Escuela Hijos del Ejército No. 15 estaba funcionando en Pachuca como internado pero hasta 2014 dejó de funcionar su sección de internado y se convirtió en escuela regular a causa de las irregularidades en sus funciones²⁷⁸. En el

²⁷⁸ Flores, Marisol. <https://hidalgo.quadratin.com.mx/principal/Alumnos-de-Hijos-del-Ejercito-bloquean-la-Mexico-Pachuca/> Consultado el 15 de Enero de 2015, 22:14 PM.

estado de San Luis Potosí está el Internado de Educación Primaria “Damián Carmona”²⁷⁹ funcionando actualmente.

Es escasa la información documentada y académica sobre estos internados, lo que implicó por un lado un riesgo de no encontrar información pues no hay investigaciones realizadas y a la vez una posibilidad y oportunidad de acceder a su conocimiento abriendo brecha; lo que se conoce de estas escuelas es por las historias orales de los vecinos de las localidades, además de las ya conocidas advertencias que se hacen a los niños con difícil conducta y se les advierte con llevarlos a un internado como castigo para que aprendan a obedecer.

Funcionamiento interno

Recursos Humanos: Servicio de Internado y Académico.

Si bien en el proyecto del profesor Murrieta, aprobado para implementar estas escuelas pues empleaba el sistema de internado, su organización en cuanto a personal obedecía más a la propuesta por el Ing. Carrillo, según evidencias recabadas.

El personal se dividía en dos secciones: Internado y Académico. Y así se cubrían todas las funciones de la escuela.

a) Servicio de internado

Ya que el promedio de matrícula en las EIHE oscilaba entre 300 a 500 alumnos, era necesario contar con empleados suficientes para cumplir la tarea asistencial. Para ello, el personal de esta sección se dividía en nueve tipos, conforme a su funcionamiento²⁸⁰.

²⁷⁹ <https://www.facebook.com/internadodamiancarmonana/info?tab=overview>

²⁸⁰ AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865.

a) ADMINISTRACIÓN	
1	Administrador.
2	Mecanógrafas.
2	Prefectos (un hombre y una mujer).
10	Jefes de hogar (5 hombres y 5 mujeres).
2	Ayudantes de hogar.
b) ALMACEN	
1	Almacenista.
1	Escribiente.
c) DESPENSA	
1	Ecónomo.
1	Escribiente.
d) COCINA	
2	Cocineros.
4	Galopines.
e) ROPERÍA Y LAVANDERÍA	
1	Jefe de servicios.
1	Zapatero para la reparación de calzado.
3	Costureras.
5	Lavanderas.
f) PERSONAL OBRERO	
1	Mecánico-fogonero.
1	Ayudante con conocimientos de plomería.
g) SERVICIO DE CAMIONES	
2	Choferes.
h) “SERVIDUMBRE”	
1	Intendente.
2	Porteros.
10	Mozos (hombres y mujeres)
3	Veladores.
2	Jardineros.
2	Peluqueros.
i) SERVICIO MÉDICO	
1	Médico de clínica.
1	Cirujano dentista.
1	Practicante de hospital.
3	Enfermeros titulados (hombre y mujer)
1	Farmacéutico.
2	Afanadoras.

Imagen 22. Lista de empleados para la EIHE, planificados por el Ing. Carrillo.

Puede observarse e imaginar lo completo del servicio que se brindaba a los alumnos. Si bien parece que al momento de la inauguración no todas contaban con los recursos suficientes según lo proyectado. Por ejemplo el Director y Coronel Núñez de la EIHE No. 3 de Pátzcuaro, Michoacán pidió llantas y cámaras para el transporte de la escuela que no había sido refaccionado desde 1935²⁸¹ lo que hace evidente que fue aceptada la demanda anterior de un vehículo para los

²⁸¹ AGN, LCR. Expediente 534.4/56

servicios del plantel. Además, en 1937 solicitó recursos para la construcción de un pabellón sanitario, así como balastre y aceite “para evitar lodazales en los patios de la escuela”²⁸². Y en 1939 solicitó maquinaria y herramienta para talleres (sin especificar cuáles) y pide la construcción de una alberca con alumbrado eléctrico²⁸³. Se ignora en qué medida se atendieron sus solicitudes.

El personal de servicio de internado, de nueve tipos ya mencionados atendía cinco departamentos²⁸⁴.

1. Área de Dormitorios. Contaba con equipo necesario para 500 niños, separados en dos secciones, 300 niños y otra para 200 niñas, con conveniente vigilancia y sanitarios.
2. Área de Servicio médico. Para atender emergencias contaba con un médico cirujano, una enfermera con equipo de clínica. Además un cirujano dentista, un practicante y tres enfermeras. El servicio atendería casos de emergencia y enfermedades ligeras no contagiosas; en caso de una enfermedad seria, eran hospitalizados en establecimientos de Beneficencia Pública.
3. Área de Servicio de higiene. El Centro Educativo contaba con gabinetes de lavabos, baños de regadera y servicio de peluquería. Además, un estanque o piscina donde se practicaría natación.
4. Área de Lavandería. Encargada de mantener la ropa de cama limpia de los internos. Contaba con máquina lavadora y accesorios necesarios.
5. Área de Servicio de transportes. Cada escuela contaba, por lo menos, con dos camiones para transportar provisiones y materiales, así como para los alumnos en excursiones y viajes de carácter educativo.

De esta manera, en las mañanas se estudia en las aulas y en las tardes las actividades se realizan en el taller. Para la realización de las actividades

²⁸² Íbid.

²⁸³ Íbid

²⁸⁴ AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865.

educativas de orientación industrial y socialista se adoptó el siguiente programa general²⁸⁵.

Los Talleres y actividades agrícolas eran:

- a) Taller de Carpintería.
- b) Taller de Hojalatería.
- c) Taller de Zapatería.
- d) Taller de Plomería.
- e) Taller de Electricidad práctica.
- f) Taller de Herrería.
- g) Taller de Peluquería.
- h) Economía Doméstica: taller de costura y sección de cocina, para los alumnos mayores.
- i) Criadero de gallinas y cerdos.
- j) Cultivo de abejas.
- k) Cultivo de hortalizas.

La explicación y justificación de estos horarios y las actividades a realizar se fundamentaron en cuanto que la Comisión de Programas, Métodos, Selección y Orientación se encargó en 1935, de elaborar estudios de las condiciones de los alumnos en las escuelas dependientes del DETIC, donde los resultados estuvieron determinados por los “índices de fatiga”²⁸⁶ encontrados.

En consecuencia a estos índices las actividades se dividieron en tres bloques horarios:

9:00 a 13:00 hrs. El periodo matutino, se dedicaba a las Materias de Adquisición Cultural. Entre las recomendaciones que se hicieron fue que se clasificaran los grupos respecto a su coeficiente de aprendizaje, de ahí que el Grupo “A” con un coeficiente elevado, hasta el grupo “E” con un coeficiente menor. Sin embargo, estas recomendaciones implicaban cambios radicales “se decidió continuar con los programas de las Normales Rurales”²⁸⁷. Es por ello que los contenidos de la

²⁸⁵ AGN, LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865.

²⁸⁶ Memoria SEP, *Ramo de Educación Pública*. Secretaría de Educación Pública. Tomo I. SEP, 1935, p. 198.

²⁸⁷ Ídem. p. 200.

Educación Primaria de las EIHE eran los mismos que se enseñaban en el resto del país.

15:00 a 19:00 hrs. El periodo vespertino se ocupaba para las materias de adiestramiento industrial así como las actividades físicas. Entre las actividades físicas estaban la cultura física, las prácticas agrícolas (que no se recomendaba enseñárselos a los niños más pequeños por su nivel de madurez) y la enseñanza de la música²⁸⁸.

b) Personal académico

El personal académico abarcaba las áreas propiamente curriculares así como las de actividades agrícolas o de oficios, ya que no todos los planteles tenían los mismos talleres. Ello dependía de si el plantel se ubicaba en zona urbana o rural.

El siguiente cuadro muestra la plantilla de personal académico del proyecto del Ing. Carrillo:

1	Director.
1	Secretario-subdirector.
2	Educadoras de Jardín de niños, tituladas.
8	Maestros normalistas para grupos de internado.
4	Profesores normalistas para los grupos de medio internado.
1	Experto en cría de gallinas, cerdos y abejas así como cultivo de hortalizas.
1	Maestro de carpintería.
1	Maestro de plomería.
1	Maestro de herrería.
1	Maestro de electricidad.
1	Profesor de orfeones.
2	Profesores de educación física.
2	Acompañantes de piano.

Imagen 23. Lista de personal académico para las EIHE.

²⁸⁸ Íbidem.

Comparando, el horario de actividades del Internado de Educación Primaria No. 2 (antes EIHE) del año 2000, según el Plan Integral de los Internados de la Secretaría de Educación Pública, sigue siendo muy similar al de las Escuelas Regionales Campesinas (ya citado párrafos anteriores) del cardenismo, y cabe señalar, que esta escuela es la misma que fue trasladada del ex Colegio Salesiano a la escuela “Cándido Navarro” y que alrededor de los años 80’s cambiaron de nombre de “Escuela industrial Hijos del Ejército” a Internado de Educación Primaria.

Los alumnos, a quienes ahora internamente se les llama “becarios” ingresan al plantel los lunes por la mañana y salen a sus casas los viernes a las 17 horas. Entre semana, viven en el plantel siguiendo el siguiente horario²⁸⁹.

6:45 – 7:30	ingreso de becarios
7:30 – 8:00	desayuno
8:00 – 12:30	aulas
12:30 – 14:00	tiempo libre
14:00 – 15:00	comedor
15:00 – 18:30	apoyo pedagógico y talleres
18:30 – 19:00	tiempo libre
19:00	cena, entrada a dormitorios y estancia de la noche.

Al implementar las “EIHE”, algunos talleres siguieron, pero con el paso del tiempo, hubo modificaciones que permitieron donaciones o gestiones para la obtención de maquinaria o herramienta, tal es el caso de la EIHE No. 2, cuya directora Margarita Díaz de Téllez, en abril de 1936, gestionó maquinaria para costura que no ocupaba la Cooperativa de Obreros del Vestuario obteniéndola e instalando un taller de costura²⁹⁰. Y aunado a ello, la directora tenía conocimiento que los directores pueden manejar personalmente el presupuesto que se daba a las EIHE y a ella, hasta el momento, no se le había dado esta autorización. Resultado del

²⁸⁹ García Noria, Ulises *Internado de...* Op. Cit p. 106.

²⁹⁰ AGN. LCR. Caja 687. Expediente 534/64 Sin embargo, un año después, las ex trabajadoras de esta cooperativa protestaron por las maquinas otorgadas a la EIHE No. 2 y pidieron indemnización y reinserción laboral.

informe, en Enero de 1939, el presidente Cárdenas autorizó a la Directora Téllez el uso del presupuesto para comprar maquinaria²⁹¹.

Por su parte, en la “EIHE” No. 1 el director propuso implantar talleres de imprenta y fundición²⁹², mientras se siguiera la orientación socialista y el objetivo central de las EIHE los directores tenían capacidad de innovar.

Los directivos implementaban y proponían de manera argumentada acerca de todo ello al presidente de la República. En 1937 la Directora Margarita Díaz de Téllez (EIHE No. 2), envió al presidente “algunas consideraciones acerca del funcionamiento de la Escuela Industrial Hijos del Ejército” donde expuso que si la visión de la escuela era impartir enseñanza primaria y una incipiente preparación para el trabajo entonces, considera que el fin no se estaba cumpliendo pues en su opinión, cuando los alumnos egresaban de 6º año, lo hacen con los elementos insuficientes y sin la preparación necesaria. Para remediar ésta propuso crear “niveles más elevados de entrenamiento, aplicación práctica, vocación definida, conciencia de clase y colectividad en el trabajo”²⁹³.

La profesora Téllez razonaba que, puesto que los alumnos en 3º y 4º ya conocían todos los talleres que se impartían, entonces los grados de 5º y 6º plantel debían ya considerarse como pre vocacionales por sus inclinaciones o posibilidades físicas e intelectuales. Y proponiéndoles un entrenamiento superior, información científica, preparación pedagógica elemental para la formación de maestros técnicamente preparados. O por otra parte, formar técnicos con misión y visión hacia el mejoramiento económico del país capaz de construir sus propias empresas, socializadas y colectivizadas²⁹⁴.

En resumen, proponía que para los alumnos de 5º y 6º no hicieran más estudios pre vocacionales durante tres años más, fuesen habilitados dentro del mismo programa. No hay que olvidar que los alumnos de las EIHE tenían entre seis y

²⁹¹ Íbid.

²⁹² AGN. LCR. Expediente 534/64.175

²⁹³ AGN. LCR. Expediente 534/6/440

²⁹⁴ Íbid.

veinte años de edad por lo que si un alumno promedio de 15 años terminase su primaria, serían otros tres años más en la escuela pre vocacional (secundaria) y se aplazaría la practicidad de los conocimientos adquiridos²⁹⁵.

Adscripciones.

En su primer Informe de Gobierno, el presidente Lázaro Cárdenas anunció que la Secretaría de Defensa y Marina había prestado su cooperación a la Secretaría de Educación Pública para establecer la primera EIHE en el país “con un contingente de 500 niños, hijos de elementos de las corporaciones radicadas en la primer zona militar”²⁹⁶. En los planteles “los hijos, niños y niñas de nuestros soldados, estarán dotados de servicio de internado y tendrán talleres para que los alumnos (...) reciban enseñanzas industriales que los preparen para la vida”²⁹⁷. Así las EIHE dependían de la Secretaría de Educación Pública en su inicio.

Por el alto costo de las EIHE que resultaba muy oneroso para la SEP, pasaron a depender de la Secretaría de Defensa y Marina (SEDEMA) en abril de 1938. El titular, Manuel Ávila Camacho, comunica de manera oficial, que las “Escuelas Industriales Hijos del Ejército” números 1 y 2 dependerían directamente de la Presidencia de la República²⁹⁸; las demás EIHE dependerían directamente de la Secretaría de su cargo.

Además, como atendían a una población mayoritariamente de militares pasó a depender de SEP a SEDEMA dentro de la política de racionalización de recursos.

Poco después, el 24 de Junio de 1938, se expide el “*Reglamento de la Dirección General de Educación Militar*” donde se especifica que comprende la Dirección de Escuelas Elementales de Tropa y los de “Hijos del Ejército” que pertenecen a la Dirección General de Educación Militar, la cual “será encargada de ejercer el

²⁹⁵ Íbid.

²⁹⁶ Informe rendido el día 1º de septiembre de 1935 por el C. Presidente de la República, General de División Lázaro Cárdenas. Talleres Gráficos de la Nación. Apartado Secretaría de Defensa y Marina.

²⁹⁷ Íbid.

²⁹⁸ AGN. LCR. Caja 687. Expediente 534/64

control de la educación de los establecimientos que le corresponden, bajo los lineamientos que la Secretaría de la Defensa Nacional fije por conducto de la Dirección General”²⁹⁹. El Coronel Núñez, director de la “EIHE” No. 3 informó estar enterado³⁰⁰ y manifestar su subordinación.

Debió haber habido otro tipo de conflictos de derechos laborales entre el personal de ambas secretarías, (SEP y SEDEMA), dado que el personal no fue movido a pesar del cambio de adscripción, porque en mayo de 1940 la Federación de Sindicatos de Trabajadores al Servicio del Estado, solicitó no aprobar la militarización de las “EIHE”,

postura promovida por el General Gregorio Morales Sánchez, Director de estas escuelas ante la SEDEMA, así como respetar los nombramientos y bases de los trabajadores³⁰¹.



Imagen 25. General Gregorio Morales Sánchez. Director de las EIHE ante la SEDEMA

Cabe señalar que debido a la adscripción de estas escuelas al sector militar desde época muy temprana, la disciplina militar fue la que imperó, y aún después de tornar a depender de la SEP, muchos maestros y miembros del personal la conservaron. Y aunque con el paso del tiempo el personal militar desapareció de las EIHE es de suponer que la rígida disciplina se suavizó un poco, aun cuando durante un tiempo más se conservó como uniforme la cuartelera de los niños. Así, la visión de disciplina formativa fundacional, muy pronto solo quedaron en el discurso.



Imagen 24. Uniforme de alumno de EIHE.

²⁹⁹ Capítulo III, Artículo 16 del REGLAMENTO DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MILITAR (1938) http://www.sedena.gob.mx/pdf/reglamentos/rglmtto_dir_gral_edu_mil.pdf consultado el 15 enero de 2014 a las 22:15 hrs.

³⁰⁰ AGN. LCR. Caja 687. Expediente 534/64

³⁰¹ *Íbid.*

Aun así, desde diferentes estados de la república seguían enviando solicitudes directamente al presidente para establecer una EIHE. En 1938, el Poder Ejecutivo de Nayarit solicitó la creación de una “EIHE”³⁰². En enero de 1940, Comunidades Agrarias y el Sindicato de Campesinos de Guerrero solicitaron al presidente sea creada una EIHE para los hijos de reservistas del Ejército³⁰³.

Los militares por su parte también elaboraron propuestas y modificaciones para las “EIHE”, pues en septiembre de 1940, cuando dependían de la SEDEMA, el General de Brigada de la Dirección General de Educación Militar, con el argumento de que: “la organización y funcionamiento interior de la Dirección de Escuelas Elementales de tropa e <Hijos del Ejército>, se regirá por un reglamento especial”³⁰⁴ propuso un proyecto para establecer nuevos talleres en estas escuelas, en los que se mencionaban: zapatería, sastrería, carpintería, talabartería y electromecánico. Talleres que sí existieron, excepto electromecánica, aunque no se puede determinar que hayan sido impartidos por militares, pues las escuelas al depender de la SEDEMA, era posible recibir el apoyo de dicha secretaría de modo que fuesen los mismos militares quienes tengan las plazas para la enseñanza de los oficios y no civiles.

Cabe mencionar que a partir de este Reglamento, sólo se nombran Escuelas “Hijos del Ejército”, omitiendo la palabra Industrial.

Aún entre los conflictos internos de las escuelas en noviembre de 1940 un Senador Coronel del estado de Guerrero pidió se estableciera una EIHE en dicho lugar³⁰⁵.

Es posible conjeturar que las EIHE tuvieron suficiente demanda para su instalación en algunas entidades, si bien no tuvieron renombre en la historia educativa, en sus años de florecimiento si tuvieron cierto prestigio por ser parte de la promesa y creación del presidente para los hijos de los soldados.

³⁰² AGN. LCR. Expediente 534.4/274

³⁰³ AGN. LCR. Expediente 534.4/325

³⁰⁴ Capítulo III, Artículo 18 del REGLAMENTO...

³⁰⁵ AGN. LCR. Expediente 534/228

Vida interior

A causa de las condiciones en que se formó el ejército, las familias de campesinos y obreros quedaron de alguna manera desprotegidas. Y estas familias, que tuvieran hijos en edad escolar y estando el soldado en servicio activo o no, fueron a quienes se les proporcionaría la educación primaria.

Ahora bien, ¿quiénes eran los niños quienes recibirían la oportunidad de estudiar en las Escuelas Industriales Hijos del Ejército?

De un total de 276 solicitudes encontradas en archivo³⁰⁶ en que pedían el ingreso de niños y niñas a una de estas EIHE se encontró que:

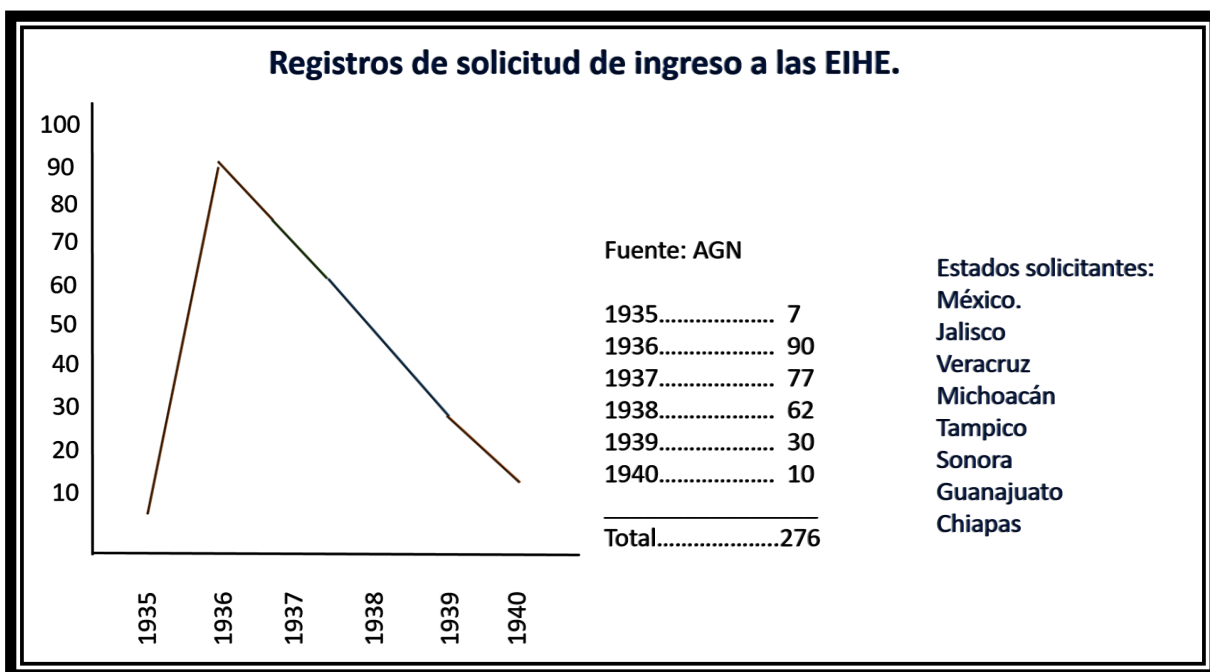


Imagen 26. Registro de solicitudes de ingreso a las EIHE.

Siguiendo la gráfica, muestra una pendiente ascendente pronunciada del año 1935 a 1936. Es altamente probable que las solicitudes hayan ido en ese aumento vertiginoso pues se dieron a conocer estas escuelas con las promesas de ser una

³⁰⁶ AGN. LCR. Caja 687. Expediente 534/64 Solicitudes extraídas de la misma caja, concentradas en un mismo expediente.

escuela del triunfo de la revolución, además de ser dirigida para hijos de soldados. Sin embargo, después de ese mismo año comenzaron a declinar el número de solicitudes –tal como dice, son peticiones para ingresar, no garantía de su ingreso-. Es posible pensar que al aumentar la matrícula se aminoraban las inscripciones pues se reducen lugares pero aun así, pudo suceder que la escuela no cumplía las expectativas que se prometieron, bien pudo ser por los ambientes un tanto hostiles en la convivencia de la vida interior de los planteles, o quizá no eran completamente satisfactorias en su ejercicio educativo.

Ahora bien, siguiendo la lectura de la gráfica, el 30% de las solicitudes correspondían a hijos e hijas de militares en servicio activo, en la cual en ocasiones era la madre y en otras el mismo militar quien pedía el ingreso, aludiendo al rango que ocupaba. En contados casos, fueron el tío militar quien solicitaba el ingreso de los sobrinos o el hermano que estudiaba en el Heroico Colegio Militar que pedía el ingreso de su hermano a estas escuelas.

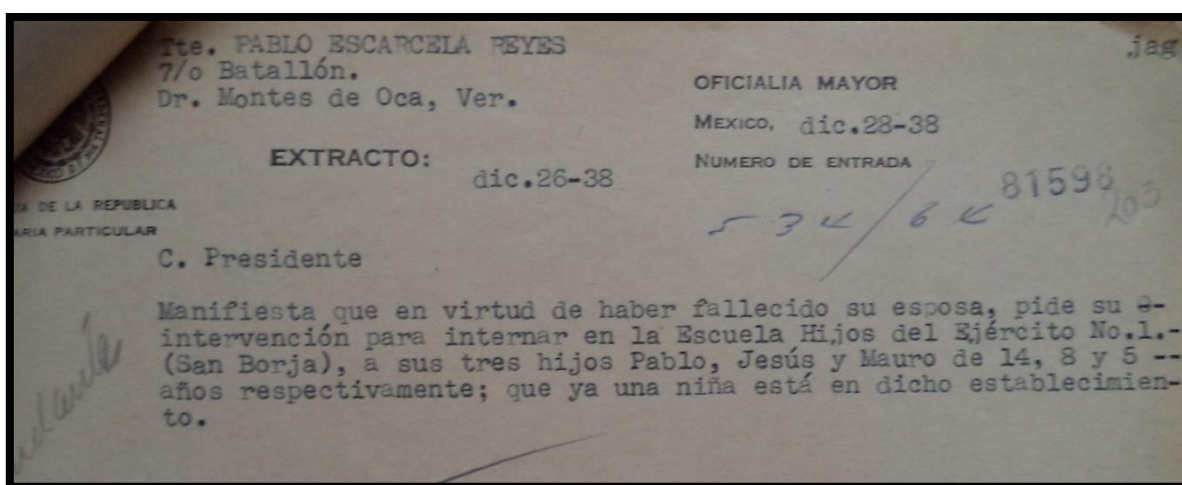


Imagen 27. Solicitud de ingreso a una EIHE por parte de Teniente.

El 16% eran solicitadas por viudas de militares, quienes aludían al rango o nombre de su difunto esposo. Agregando como explicación las carencias económicas y su estado civil que no le permitía proporcionar educación y alimento a sus hijos.

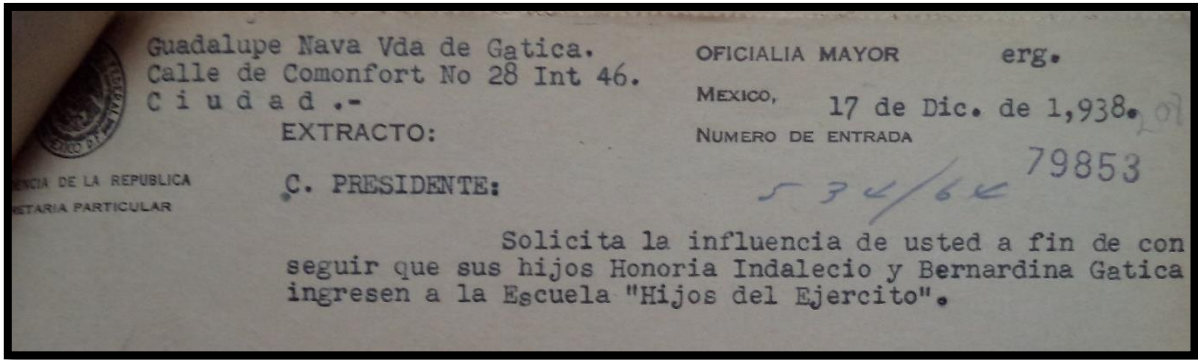


Imagen 28. Solicitud de ingreso a EIHE por parte de Viuda de militar.

Por otra parte, en la clasificación que se realizó, del lado netamente civil, también fueron escritas pidiendo al presidente Cárdenas la oportunidad de ingreso de sus hijos y familiares a las EIHE. Un 14% eran padres de familia, otro 14% eran madres (que no aclaraban su estado civil) y otro 5% decían ser viudas sin aclarar si tenían vínculo con militares.

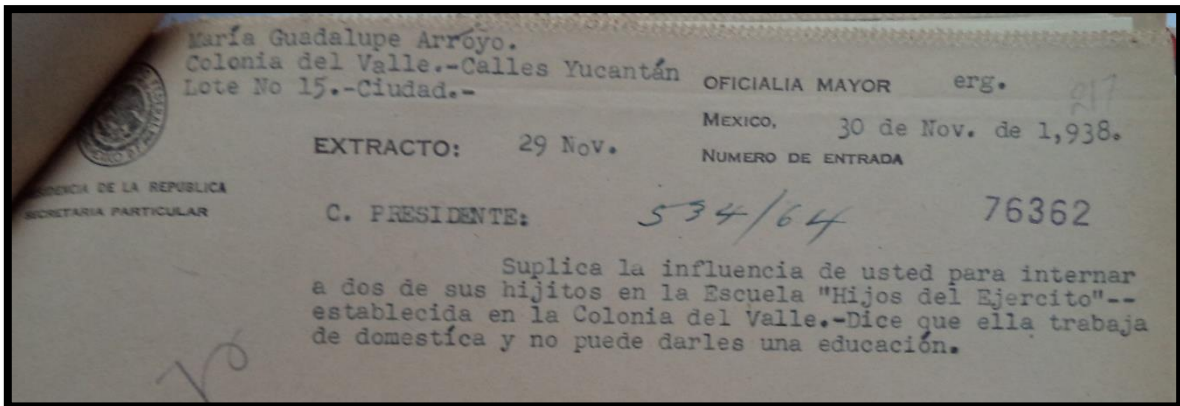


Imagen 29. Solicitud de ingreso a EIHE por parte de civil.

Un 11% está repartido en solicitudes que escribieron primos, hermanos, tíos, los mismos jóvenes que decían ser huérfanos, algunos sindicatos intercedían para el ingreso de algún niño, se encontró la solicitud de un diputado, un profesor aludiendo a las carencias económicas de los niños, la Confederación de Veteranos de la Revolución y alguna logia masónica que quiso incluirse en estas escuelas.

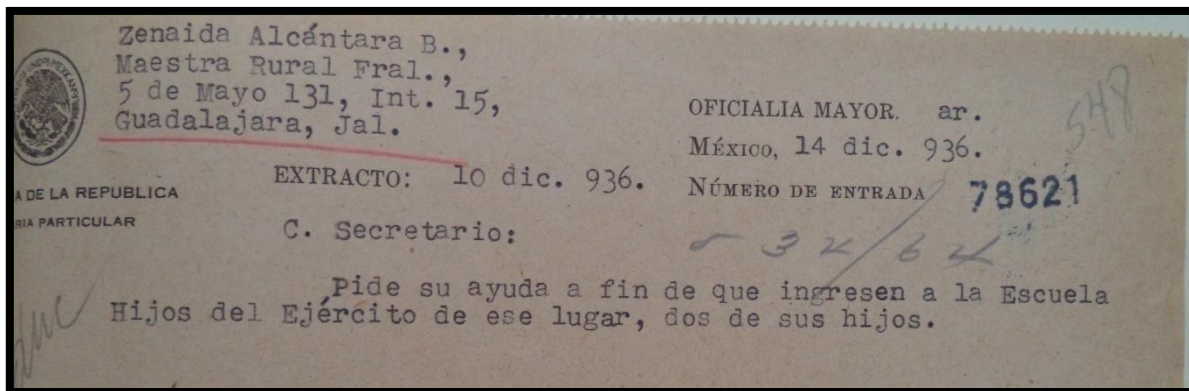


Imagen 30. Solicitud de ingreso a EIHE por parte de maestra rural.

La mayoría de las solicitudes correspondieron a la Ciudad de México, Jalisco en segundo lugar, después Veracruz y Michoacán. Y de manera mínima (1 a 3 máximos) solicitaron de los estados de Hidalgo, Tamaulipas, Sonora y Guanajuato.

Dentro del proyecto para el establecimiento de la primer Escuela Industrial Hijos del Ejército, se contemplaron las siguientes consideraciones: admitiría a alumnos desde 5 hasta los 14 años de edad que no hayan cursado su educación primaria y que sean hijos de soldados, de campesinos y de obreros³⁰⁷.

Dependiendo de la capacidad y distribución de los dormitorios serán 300 niños y 200 niñas. La selección de niños, previo examen social determinaría a los más pobres, rechazando el pernicioso sistema de recomendaciones e influencias.

Además de los 500 niños internados, el establecimiento daría un servicio de medio internado a otros 200 niños que reúnan la cualidad de extrema pobreza. Recibirían desayuno, comida y educación y estarían en un horario de 8 de la mañana a 6 de la tarde.

Los testimonios mencionan que en la vida cotidiana los alumnos convivían en edades muy diferenciadas pues estaba entre los 6 años para primer grado y

³⁰⁷ AGN. LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865

“coexistía un modelo con adultos, en ese momento podían estar gente que no habían hecho su primaria, entonces había jóvenes de 15, de 20, 25 años... Cuauhtémoc, tenía 24 años y apenas estaba en 5º año”³⁰⁸, otro testimonio de un trabajador del internado afirmó que “niños de 6º año, fácil había de unos 17 años, mínimo era 6 años, pero cuando entré a trabajar había uno de 20 años”³⁰⁹.

Desde la primera escuela la población fue mixta, aunque en algunos casos sólo había varones como la EIHE No. 2 en el colegio Salesiano en la Colonia Anáhuac. Pero después de 1936, de las solicitudes para ingreso de alumnos 16 son relativas a solicitar internar niñas, las demás 260 solicitudes son para varones.

En el caso de la EIHE No. 3 de Pátzcuaro, Michoacán se pronunció como escuela mixta ya que contaba con 139 hombres y 27 niñas por lo que la petición de recursos eran diferentes y desde diciembre de 1935, el Director y Coronel Núñez en diferentes formas de peticiones y gestiones solicitó para la escuela: el doble de mantas de cama, suéter, ropa y calzado para los niños, maquinaria para talleres; cómodas para dormitorio de niñas; medicinas pues había niños enfermos; radio, aparato de cine, piano y un profesor de música³¹⁰.

Cambiando de panorama, en Junio de 1937 arribó del barco *Mexique* en el puerto de Veracruz, a causa de la guerra civil española, un grupo de niños y niñas refugiados, un grupo aproximado de 400, mismos que fueron trasladados al Estado de Michoacán y fueron instalados en la Escuela Industrial México-España. Fueron conocidos como “Los niños de Morelia” y posteriormente un grupo de estos niños españoles se integraron a la EIHE No. 2³¹¹. De esta manera, estas escuelas participaron en la política internacional ya que contaba con las

³⁰⁸ Entrevista 1. Los años en que estudió el entrevistado fue en la década de 1950.

³⁰⁹ Entrevista 2. Cuando ingresó a trabajar como “vigi” vigilante o prefecto fue en el año de 1965.

³¹⁰ AGN. LCR. Expediente 534.4/56

³¹¹ Ávila Galinzoga, Jesús Op. Cit. Al respecto de los niños de Morelia, se suscitaron una serie de críticas por este recibimiento argumentando que ya en México ya había niños pobres y en pésimas condiciones, además de que se decía eran huérfanos y que no lo eran pues sus padres estaban en España y una serie de argumentos por la llegada de estos niños, al respecto consultar Sánchez Ródenas, Alfonso *Los niños de Morelia y su tratamiento por la prensa mexicana durante el año 1937*. REDALYC, España. Anales de Documentación, núm. 13, 2010, pp. 243-256 <http://www.redalyc.org/pdf/635/63515049014.pdf>

condiciones estructurales para poder recibir la cantidad y de la misma manera, los niños tenían las características de ingreso para poder internarse.

El Departamento de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial (DETIC) de la SEP se dedicaría a preparar una clase productora y una población obrera o semi obrera. En 1933 tenía la finalidad entonces de fortalecer la educación técnica en respuesta a las confrontaciones del gobierno con la Universidad. Este mismo departamento fue el comisionado para la creación y construcción del Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Entre las tareas del IPN era encausar las vocaciones de los alumnos hacia el conocimiento de técnicas agrícolas, industriales, económicas y sociales, cuestiones que empataban con el Plan Sexenal. El ingeniero Juan de Dios Bátiz fue el responsable directo del proyecto del Instituto Politécnico ocupando la dirección del DETIC el 27 de Febrero de 1935.

Es preciso aclarar que existe un vínculo importante entre el DETIC encargado del proyecto Instituto Politécnico Nacional ya que estuvo también supervisando la organización de la EIHE³¹² pues Cárdenas manifestaba un especial y personal deseo de solucionar el problema de movilidad militar.

Sin embargo, para el DETIC las EIHE significaban una enorme distracción de recursos por su modalidad de internado³¹³. La razón de integrar las EIHE al DETIC fue por la impartición además de la educación primaria, era para la preparación en formación agrícola u oficios. Aunque uno de los problemas era que recibían niños desde los 4 años hasta los 14 de edad, lo que implicaba un “kindergarten” (sic)³¹⁴. Esta cuestión acaparaba gran parte de personal y recursos económicos de este departamento.

³¹² Muestra de ello son las constantes participaciones del DETIC en las Escuelas Hijos del Ejército con estudios salubres y la vigilancia de los procesos de enseñanza.

³¹³ Ávila Galinzoga, Jesús Op. Cit. p. 127.

³¹⁴ En el programa del profesor Murrieta no se contempla el kindergarten contrario al programa del Ingeniero Carrillo fechado el 31 de enero de 1935, 6 días después de la elaboración de Murrieta. En la dictaminación, firmada por el Ingeniero Carlos M. Peralta es de la opinión que se imparta desde el kindergarten

El DETIC atendió en diversos niveles educativos, durante 1936, aproximadamente a 14,320 alumnos y considerando a los alumnos de las EIHE ascendía a 16,138, lo que significa que en las EIHE atendían 1818 alumnos aproximadamente³¹⁵.

Este mismo departamento, para supervisar la calidad de la enseñanza impartida y el aprovechamiento de los recursos, organizó una Comisión de Métodos, Programas, Selección y Orientación para elaborar una ficha médico mental de todos los alumnos de las EIHE acaparando gran parte de recursos humanos y materiales del DETIC³¹⁶.

Para 1937 empezó a funcionar ahora como el Departamento de Educación Superior, Técnica, Industrial y Comercial (DESTIC, encargándose entonces también de la educación superior por las carreras creadas en el Instituto Politécnico Nacional). Este departamento, con su modificación se dividió en 7 secciones, entre ellas una división particular para las Escuelas Industriales Hijos del Ejército. El jefe del DESTIC entonces era el Ing. Juan de Dios Bátiz y el Secretario de Educación Pública era el Lic. Gonzalo Vázquez Vela.

Se consideró que las EIHE fueron un distractor de recursos para este DESTIC porque se realizaron estudios a los alumnos de la EIHE No. 1 para elaborar una ficha físico mental de numerosos alumnos lo que requería suficiente personal para dar cobertura y realizar los estudios. El más amplio fue el anatomofisiológico y psíquico practicado a cada uno de los 485 niños para conocer el estado de salud, nutrición, problemas físicos de agudeza visual y motora. Los resultados fueron entregados a la dirección del plantel para su consecuente tratamiento³¹⁷. Se desconoce qué seguimiento se le dio a toda esa información recabada.

Los padecimientos de mayor frecuencia fueron hipertrofia de las amígdalas, desnutrición en diverso grado, disminución visual, caries y descalcificación,

³¹⁵ Ávila Galinzoga, Jesús Op. Cit. p. 146.

³¹⁶ Ídem. 148.

³¹⁷ Memoria SEP, Op. Cit. p. 197.

parasitosis y diversos padecimientos de la piel³¹⁸, todo reflejo de una cierta condición socioeconómica.

Según las solicitudes de ingreso de la gráfica de la Imagen 26 nos dice que la mayoría son hijos de soldados, pero para el año de 1937 ya estaban mezclados con civiles en general, lo que aun así no marca un cuadro de salud deficiente y falta de higiene, reflejando el origen socioeconómico.

Con estos datos de la condición somática de los niños y otras pruebas realizadas se elaboraron fichas escolares con datos del desarrollo mental, evolución pedagógica y resultados de investigaciones vocacionales, ya que estarían en una escuela de intereses industriales y agrícolas.

Respecto a la disciplina, en los proyectos generadores se contemplaba formar en los alumnos “hábitos de disciplina social, dentro de [la] capacitación técnica, para determinar su triunfo, como clase productora de la lucha de clases”³¹⁹, entendiendo la disciplina como una conducta social particularmente en y para el trabajo para lograr organizar al país.

Se contemplaba también que los alumnos “desarrollaran hábitos de higiene para convertirse en hombres físicamente fuertes y vigorosos, y que a la vez los moralizara, favoreciendo la sociabilidad y así desarroll[aran] las costumbres e integren los ideales [del tipo de hombre que se aspiraba formar]”³²⁰. La disciplina se comprendía además como la vinculación entre el desarrollo de la fuerza física de los alumnos y la integración de los ideales socialistas con consciencia de clase y orientada a la organización social y la producción.

El objetivo de la disciplina del cuerpo era claro, ya que:

“Respecto a la educación física, (...) las actividades [servirían] para encausar noblemente los instintos de lucha, de rivalidad y de competencia, junto a los

³¹⁸ Ídem. p. 198.

³¹⁹ AGN. LCR. Caja 895. Expediente 545.3/230

³²⁰ Íbid.

sentimientos de dominio personal, cooperación y tolerancia, responsabilidad individual y colectiva, auxilio, generosidad y emulación”³²¹.

Estos propósitos eran acordes pedagógicamente con el ideario socialista en una formación integral del cuerpo, del carácter y de una visión colectiva de la educación, más no como comportamiento o actitudes individuales ni tampoco como autocontrol. Los propósitos la mantuvieron en otra dimensión discursiva ya que los testimonios experienciales reportaron otra visión de la disciplina escolar como a continuación se presenta:

“Había prefectos, todos agresivísimos, había un señor y una señora que decían era capitán del ejército, severísimo (...) y una generala que traían sus medallas en sus trajes... “La disciplina era brutal [por ejemplo] ¡Párate! – Mande (respondía). ¡Párate! Y un varazo en la cara. Boléame los zapatos, -¿Por qué? Y ¡zaz!, otro golpazo o puñetazo en la cara. Hubo casos de abuso sexual; la “novatada”: te envolvían en la sábana y rájale, todos a patearte, y darte de “zapes” en la cabeza”³²².

En la vida cotidiana del internado, existieron problemas de convivencia entre los niños y sus pares, debido a la mezcla de ambientes de origen, antecedentes y tendientes a la hostilidad pues a la mayoría de los niños los llevaban por problemas de conducta. En realidad, parece ser que un aprendizaje adicional eran ofensas, agresiones físicas -verbales y psicológicas- así como abusos de alumnos mayores al quitarle sus pertenencias o dinero a otro. Hay que agregar los abusos de los diferentes tipos de trabajadores, por su irresponsabilidad u omisión al estar al frente de grupo vigilando y cuidando su integridad³²³.

No obstante, y debido a las edades de los alumnos, un grupo de ellos manifestó sus quejas o inconformidades en octubre de 1939. Tres alumnos de la EIHE No. 1

³²¹ AGN. LCR. Caja 739. Expediente 534.6/865

³²² Entrevista 1.

³²³ García Noria, Ulises Op. Cit. p. 106.

solicitaron una visita de inspección a causa de malas condiciones higiénicas, una pésima alimentación³²⁴ y los malos tratos³²⁵. Se ignora si fueron atendidos.

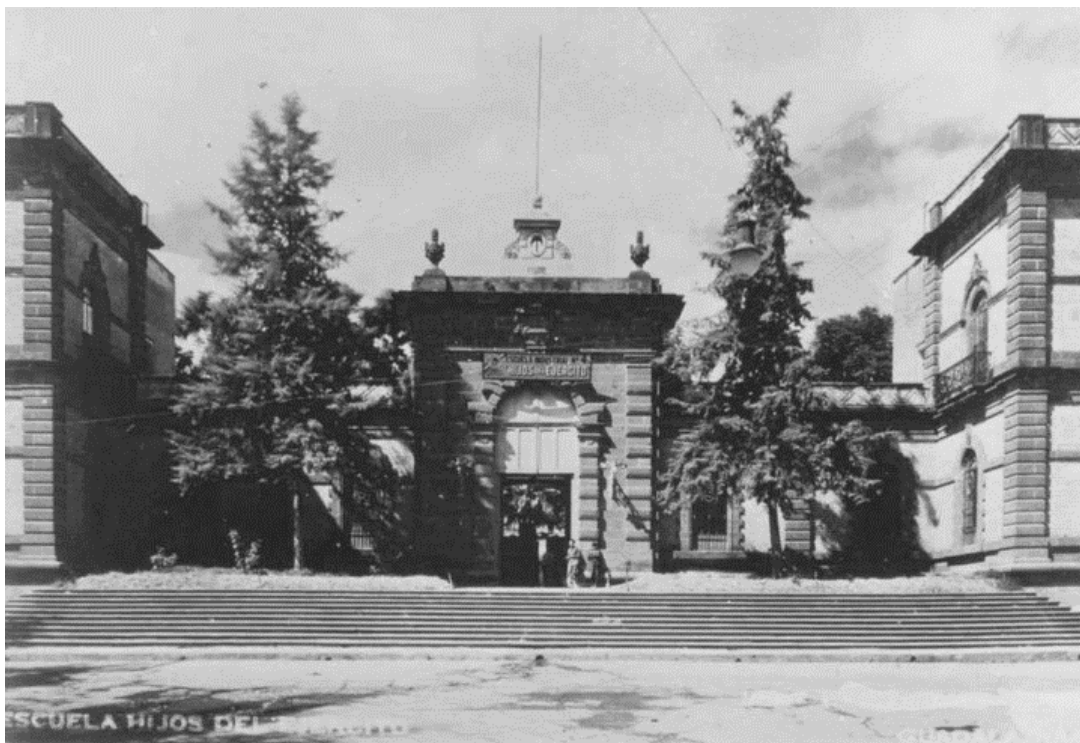


Imagen 31. Fachada de EIHE No. 4

En otra de las EIHE se presentó una denuncia similar por parte de una trabajadora. Una denuncia directa de la jefa de cocina por preparar pésima alimentación ya que los alimentos se encontraban descompuestos además de sustraer alimentos de la EIHE No. 4, en Guadalajara, Jalisco³²⁶. Aunado a esto se incluía una queja de un instructor militar por ser grosero y golpear a los niños, situación que se oculta al supervisor por parte de la Dirección, por lo que se solicita remedio a dicho problema³²⁷.

En septiembre de 1936 hay una queja de maltrato hacia los alumnos, una alimentación deficiente y que la jefa de niñas comete desórdenes en la EIHE No. 4

³²⁴ AGN. LCR. Caja 687. Expediente 534/64

³²⁵ AGN. LCR. Caja 687. Expediente 534.4/47

³²⁶ *Íbid.*

³²⁷ *Íbid.*

en Jalisco³²⁸. En septiembre de 1938, alumnos de la EIHE No. 2 piden tener audiencia con el presidente ya que en esta escuela pasan hambre y sufren malos tratos³²⁹.

En agosto de 1938 el Oficial Mayor de la Secretaría de Hacienda informó que en la EIHE No. 1 respecto a la alimentación, la escuela carece de un reglamento para su buen funcionamiento, manifestando que no hay programa de trabajo y el almacén es deficiente en sus registros y contabilidad, por lo que no hay un control adecuado³³⁰. Se desconoce la respuesta si es que acaso la hubo, a tales solicitudes y demandas.

Estos problemas no fueron exclusivos de las EIHE, ya que aislar a una población en un lugar restringido separado de la sociedad (dentro de la misma sociedad) genera estos vicios característicos de las Instituciones Totales y en sus ambientes los internos ven con recelo y temor a sus cuidadores que salen al exterior, y éstos a su vez miran como hostiles y minorizan su calidad de vida, pero se insiste, no es exclusivo de las EIHE sino como una Institución Total que surge.

Sin embargo, a pesar de lo problemas mencionados se encuentra un caso que recuerda con agrado su vida en el internado, Maurilio Cortés Estrada originario del Estado de Durango, hijo de un militar que perteneció al ejército de Venustiano Carranza. Él cursó su Jardín de Niños en el campo militar No. 2 en Monterrey, Nuevo León y ahí mismo cursó hasta el 2º grado de primaria.

Luego, su padre fue trasladado a la Ciudad de México, y con él su familia. Y Maurilio fue inscrito en una escuela primaria del centro histórico. Pero un día que visitó el cuartel de su padre vio varios niños vestidos de militar, con corbata y gorra cuartelera. Él preguntó a su padre quiénes eran, él le respondió que eran de los internados “Hijos del Ejército”. Pronto, Maurilio fue inscrito a petición suya en la EIHE No. 2 donde cursó de 3º a 6º. Posteriormente, hizo carrera militar y llegó a ser capitán 2º en la Fuerza Aérea Militar Especialista en Mantenimiento de

³²⁸ AGN. LCR. Caja 687. Expediente 534.4/47

³²⁹ AGN. LCR. Caja 687. Expediente 534/64

³³⁰ Íbid.

Aviación³³¹. Es claro que Maurilio consideraba la disciplina militar “normal” y hasta la disfrutaba.

Otro caso, el de Lorenzo León Zarzuela, periodista y escritor sinaloense nacido en octubre de 1928, quien comentó estar “orgulloso de haber cursado sus estudios básicos en la escuela que fundó el general Lázaro Cárdenas cuando era presidente de México los “Hijos del Ejército”³³². Lamentablemente no se sabe en qué plantel estudió.

Entonces, después de comprender el origen, la descripción y funcionamiento de estas escuelas, así como algunos testimonios, queda por responder las hipótesis de trabajo planteadas:

- a) ¿Las EIHE constituyeron un modelo educativo? o,
- b) ¿Fueron las EIHE una estrategia política?

En el próximo y último capítulo se analiza el papel que tuvieron las EIHE en la historia educativa de nuestro país.

³³¹ Y Aunque Deje la Tropa Seguiré Siendo Soldado
http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/tye16/art_test_01.html

³³² El Pluma Azul. Un decano del periodismo del Pacífico
<http://www.cicloliterario.com/ciclo101octubre2010/elpluma.html>

Capítulo 3

Análisis político-pedagógico de las Escuelas Industriales Hijos del Ejército.

Antecedentes pedagógicos

En este último capítulo se presentan los análisis realizados, desde diversas vertientes pedagógicas: al de John Dewey, de Ferrer Guardia y la de Anton Makarenko por corresponder a la época y por determinadas similitudes con las EIHE a fin de dilucidar si éstas fueron un modelo educativo o una estrategia política. Es decir, para concluir cuál de las hipótesis de trabajo puede considerarse como correcta. El contenido se organizó en: antecedentes pedagógicos y antecedentes políticos, y para terminar con las conclusiones obtenidas se discute el concepto socialista de Cárdenas, los cuales representan la aportación al estado del conocimiento.

Puntualizando que, en México antes del concepto socialismo elegido, se discutió la opción de implementar la Escuela Racionalista tratando de adaptarse al contexto mexicano impulsada entonces por el profesor José de la Luz Mena y Alcocer en el Estado de Yucatán, y cabe señalar que tuvo aceptación también en algunas otras entidades como Veracruz y Sonora. Puede decirse que la de educación racionalista en Yucatán se extrajo el aprendizaje con bases científicas; en apariencia se tomaron elementos de la Escuela de la Acción, del aprender haciendo (de la pedagogía estadounidense de John Dewey) y se hizo una campaña de culturización y propaganda socialista³³³.

Las teorías pedagógicas son muchas y presentan adaptaciones a los diferentes contextos en que se sitúan. Aunque el sexenio cardenista está marcado por el socialismo como ideología de manera oficial, tal como se escribió en el Artículo 3º Constitucional, hay tres teorías pedagógicas que la literatura de la época cardenista se mencionan como parte de las discusiones político-educativas.

³³³ López Rivero, Celcar Op. Cit. p. 16

A saber, la “Escuela Progresiva” norteamericana de John Dewey, la “Escuela Racionalista” del Catalán Francisco Ferrer Guardia y la Educación Socialista.

En este mismo orden de presentación se abordarán las ideas de las tres corrientes.

La escuela progresiva de John Dewey.

La escuela progresista del pedagogo Norteamericano John Dewey y sus ideas fueron conocidas en México puesto que su renovada escuela contribuía en el desarrollo educativo.

Dewey criticaba el enfoque clásico sobre el conocimiento y lo contraponía a su perspectiva experimental y científica. En este sentido las ideas de Dewey eran un reflejo de las expresadas por pensadores como J. J. Rousseau, J. A. Pestalozzi, F. Herbart, F. Fröebel y sus seguidores, pero, que quizá por venir de América, sonaban como algo nuevo. También autores como, C. Darwin, A. Huxley, A. Comte, F. Hegel, James y Mead se pueden registrar como grandes influencias en su pensamiento.

Por ejemplo, respecto a la educación, Dewey la definía como un instrumento de transformación de la acción social y un método fundamental del progreso donde el maestro al enseñar no solo educa individuos, sino que contribuye a formar una vida social justa³³⁴. Siendo filósofo, pedagogo y psicólogo tuvo un panorama amplio para concretar sus ideas pedagógicas, por ejemplo, en la práctica educativa, su preocupación era unir la tradicional separación entre la mente y el cuerpo, entre la teoría y la práctica o entre el pensamiento y la acción, ya que él pensaba que esta separación provocaba que la escuela fuese aburrida y alejada de todo vínculo con la realidad empírica.

El principal elemento que se relaciona con la teoría del conocimiento de Dewey, y probablemente el más importante de toda su filosofía, es el concepto de

³³⁴ La escuela progresiva y la pedagogía de Dewey <https://movimientosrenovacionpedagogica.wikispaces.com/La+escuela+progresiva+y+la+pedagog%C3%ADa+de+Dewey> y en Abbagnano, Op. Cit. p. 644.

experiencia, es por ello que propone una visión dinámica de éste, para él la experiencia es un intercambio entre el ser vivo con su medio ambiente físico y social y no una mera cuestión de conocimiento³³⁵. Es por ello que se debe aprender haciendo y comunicar lo vivido, lo aprendido, esa es la idea de escuela de acción.

Dewey también decía en su Credo pedagógico que “con el advenimiento de la democracia y de las condiciones industriales modernas, es imposible predecir de una forma definitiva cómo será la civilización dentro de veinte años a partir de ahora. De ahí que resulte imposible preparar al niño para ningún conjunto preciso de condiciones.” Por lo que proponía prepararle para la vida futura así como darle dominio sobre sí mismo; esto implica, habilitarlo de modo tal que tenga pronto y completo uso de la mayoría de sus capacidades.

Su método se fundamentó en la experiencia y en la acción, cuya finalidad estuvo encaminada a la formación de ciudadanos aptos para la vida en democracia.

De manera breve abordaremos la propuesta metodológica de Dewey, la cual consta de 5 fases:

1. Consideración de alguna experiencia actual y real del niño. Los conceptos en los que se formulan las creencias son construcciones humanas meramente provisionales, pues tienen una función instrumental y están relacionados con la acción y la adaptación al medio³³⁶.
2. Identificación de algún problema³³⁷ o dificultad suscitados a partir de esa experiencia. Es cierto que tiene conocimientos previos pero también hay otros saberes que no poseen, y experimentará para aprender.
3. Inspección de datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables.
4. Formulación de la hipótesis de solución³³⁸. La necesidad de solucionar un problema lo lleva a experimentar.
5. Comprobación de la hipótesis por la acción.

³³⁵ La escuela progresiva... Op. Cit.

³³⁶ Íbid.

³³⁷ Abbagnano, Op. Cit. p. 643.

³³⁸ Íbid.. p. 643.

La inteligencia humana constituye el recurso del que nuestra especie está dotada para asegurar su supervivencia, de ahí que sea siempre social, y no un atributo individual³³⁹. Como su función específica es dirigir nuestros modos de comportamiento, nunca alcanza una forma definitiva y su desarrollo permanente se cumple en interacciones sociales que se realizan a través de la comunicación. Dewey mostró un sentido práctico para planificar y desarrollar un currículum integrado de las ocupaciones (actividades ligadas al medio del niño), incluyendo previsiones de desarrollo del programa en ciclos temporales cortos.

En este sentido, es posible decir que Dewey fue un hombre de acción, que aspiraba a la unificación de pensamiento y acción, de teoría y práctica. Defendió la igualdad de la mujer, incluyendo el derecho al voto. Fue cofundador, en 1929, de la *Liga para una acción política independiente*, fomentó el sindicalismo docente, alentó la ayuda a los intelectuales exiliados de los regímenes totalitarios³⁴⁰. Dewey tuvo una gran influencia en el desarrollo del progresismo pedagógico, desempeñando un papel protagonista que abarca desde finales del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial. Fue el pedagogo más original, renombrado e influyente de los Estados Unidos y uno de los educadores más perspicaces y geniales de la época contemporánea, influyendo en el curso de tres generaciones.

La escuela racionalista de Francisco Ferrer Guardia.

Hablar de la Escuela Racionalista de Ferrer Guardia es hablar de 3 aspectos en la historia de la Pedagogía. La primera es hablar de la Escuela Moderna (es contemporáneo de Dewey, nacieron el mismo año, 1859); en segunda es hablar de “un modelo de intervención socioeducativa metodológicamente inseparable del

³³⁹ La escuela progresiva ...

³⁴⁰ *Íbid.*

compromiso político y del cambio social”³⁴¹ y, finalmente el tercer aspecto es que esta escuela tiene un vínculo con el anarquismo.

Dentro de la tradición anarquista no violenta, implica que la sociedad alternativa que se busca no sea fruto de la violencia minoritaria sino de la acción racional inteligente de la mayoría, organizada. Pensar en una sociedad libertaria sería como un fruto maduro de la espontaneidad revolucionaria del pueblo, que llevaría a la superación de la propiedad privada en aras de la felicidad colectiva y del interés público³⁴² y para la conducción a buen puerto de este tipo de comunismo libertario viene asegurada por la federación libre de organismos locales y regionales, gestionados autónoma y democráticamente, sobre la base de que únicamente la participación real de la población asegura la bondad y el éxito de cualquier actuación colectiva, en el terreno de la economía, la sanidad, la educación, etc.

Este anarquismo que desemboca en un comunismo en el que una sociedad bien organizada es libre porque busca el interés común y no el de una idea económica homogénea y dueña unitaria. Un ideal de sociedad es vislumbrada en esta forma de pensar, y con ello es necesario cambiar la mentalidad y con ello la educación tendría una dirección, una intencionalidad para alcanzar el fin o ideal.

Ferrer Guardia hablaba de la integralidad pedagógica, refiriéndose que para promover la educación debía existir una influencia positiva del medio, la influencia de aquello que perciben los sentidos, la higiene, el alimento, de modo que un sujeto es lo que ha forjado, lo ha nutrido, es decir, partiendo de las condiciones, las circunstancias de los sujetos es posible mejorar su perspectiva si se mejoran dichas condiciones y circunstancias. Para ello, persigue una instrucción integral que prepare para una vida intelectual y de trabajo para ambos sexos combatiendo la división racional del trabajo capitalista que es fuente de la desigualdad y la

³⁴¹ Francisco Ferrer Guardia: La Escuela Moderna: entre las propuestas de educación anarquista. <https://lahistoriadelaeducaciondeprincipiosdelsigloxx.wikispaces.com/file/view/ferrer+i+guardia+contexto.pdf> P. 41.

³⁴² *Ibid.* p. 42.

injusticia social³⁴³, combinando así, la perspectiva educativa con la social que persigue el ideal comunista.

Los anarcosindicalistas con sus principios filosóficos y políticos proponían vincular a los niños de las distintas regiones en intercambios escolares para aumentar sus conocimientos así como fomentar la cordialidad y la solidaridad, de modo que se evitaran las diferencias excluyentes y con ello la discordia social que evita la cohesión social.

Esta corriente pedagógica intenta encarnarse en formas organizativas vinculadas a la cultura popular y a la vida cotidiana. Por lo que Ferrer apuesta por una educación científica y racional, es decir, relacionada con las necesidades reales frente a la razón artificial del capital y de la burguesía³⁴⁴.

Se proponía junto con lo anterior la coeducación de clases frente a la escuela reproductora del privilegio-escuela que fomenta el odio y la lucha de clases y con ello las desigualdades sociales. Esta coeducación promovía el convencimiento de que la mujer y el hombre completan el ser humano³⁴⁵. Este plan racionalista de educación contribuiría a disolver las separaciones y prejuicios intelectuales y afectivos que separan las clases sociales, grupos étnicos, sexos y naciones.

Entre las características de la Escuela Racionalista son el Eugenismo y el Higienismo, la educación de y para la salud se constituían al centro de esta educación.

La propuesta integral supone una educación básica hasta los diez años, basada en la actividad infantil y en la creatividad. Es por ello que el medio escolar era abierto a los requerimientos de enseñanza, las visitas a fábricas, museos, juegos, paseos, excursiones, etc., con esta visión proselitista aspiraba a convertirse en un modelo pedagógico popular. Por ejemplo, la ausencia de exámenes era sustituida por *souvenirs d'amitié*, detalles que generaran amistad con personas, lugares o

³⁴³ Ídem p. 44.

³⁴⁴ Ídem. p. 49.

³⁴⁵ Íbid.

costumbres. También esta educación fomentaba un clima de camaradería y de confianza entre los alumnos.

El socialismo de Anton Makarenko

Cuando se menciona educación socialista, se presenta en la memoria la experiencia de Anton Semionovich Makarenko, por ser quizá el pedagogo socialista más conocido. La pedagogía de Makarenko surgió de la necesidad específica de re-adaptar a menores de edad delincuentes, a quienes consideraba “malos o extraviados³⁴⁶” debido, según él, a la falta de un buen condicionamiento social, para lo cual creó la colonia “Máximo Gorki”.

El vivir internados en la Colonia Gorki era la manera de condicionarlos oportunamente, según Makarenko, introduciéndolos en una experiencia social verdadera e importante para que aprendieran los valores de la sociedad y así se produjese una regeneración interior y se pudiera re-adaptarlos e insertarlos en la sociedad nuevamente. En esta experiencia pedagógica y conforme la ideología socialista se tenía como objeto al individuo y al ciudadano. En este sentido, la educación en la colectividad, era posible en la vida diaria y en el trabajo colectivo. Cabe mencionar que Makarenko defendió que el trabajo producido en la escuela tuviera un pago como incentivo a lo producido por la escuela. Aspecto que fue imitado ampliamente en otros países europeos y aún en México, durante el porfiriato³⁴⁷.

Para Makarenko la escuela debía ser única, con una duración de 7 años (de los 6 a los 14 años) y luego la prolongó a 10 años (escuela decena) con una visión politécnica³⁴⁸ con el propósito de familiarizar a los alumnos con las bases científicas y los aspectos técnico-prácticos de las principales actividades productivas agrícolas e industriales. Las ideas de Makarenko como la insistencia

³⁴⁶ Abbagnano. Nicole y A. Visalberghi Op. Cit. p. 681.

³⁴⁷ Soto Lescale, Ma. del Rosario *La legislación educativa mexicana desde la Colonia hasta 1876*. México, UPN, 1996. p. 215

³⁴⁸ Abbagnano, Nicole y A. Visalberghi Op. Cit. p. 682.

de exigir mucho a sus alumnos, tanto como puede exigirse el mismo educador³⁴⁹, la disciplina y el servir al colectivo predominaron no sólo en la escuela soviética sino también en la organización juvenil del partido comunista como activistas del *Komsomol*³⁵⁰.

Makarenko no fue el único pedagogo ruso pero, si fue quien escribió las reflexiones de sus experiencias en la colonia. Ahora bien, recuperando del “Poema Pedagógico” algunas de sus características, entre ellas estaban el trabajo sobre la voluntad individualista para llegar al convencimiento por necesidad del trabajo y los beneficios en colectivo. La cuestión de tener solo un edificio en ruinas para vivir, y quererla convertir en un lugar habitable para todos, impulsaba a los colonos a comprender la necesidad de mantenerse unidos y entendidos que el trabajo colectivo trae beneficios colectivos y que los beneficiarios de todos los esfuerzos es el mismo colectivo. De ahí se deriva la historia de esta colonia y que no todo es sencillo, sino que el enfrentamiento de Makarenko a las voluntades individualistas de cada niño y joven, los enfrentamientos a no querer ser gobernados, a ese sentir que los esfuerzos de trabajo son solo para quien lo hace, y una serie de experiencias que los lleva a consolidarse como una Colonia que sale avante frente a las dificultades sociales de las cuales provienen los niños y jóvenes.

Ahora bien, ¿a cuál de estas pedagogías obedecieron las EIHE?

La reflexión y el aprendizaje son posteriores a la experiencia. Llámese acción, racionalismo o acción social. Primero se ejecuta, se practica bajo las enseñanzas de los expertos en oficios o actividades y posteriormente se reflexiona sobre lo aprendido.

Los oficios y aprendizajes relativos a la agricultura y al trabajo están presentes en los tres modelos presentados, por lo que no hay una tendencia sino más bien es una respuesta al contexto histórico, aprender a hacer para obtener una vida

³⁴⁹ Ibid. p. 683.

³⁵⁰ Makarenko, Anton Semionovich *Problemas de la educación escolar soviética*. Moscú. Progreso. s/a. p. 153

productiva y más benéfica. Prepararse para el trabajo y con ello obtener herramientas para el futuro.

Las EIHE respondieron a la pedagogía de Makarenko en el aspecto de internado por sus intenciones de construir un lugar, de tiempo completo para los mismos niños y jóvenes que la habitasen. A diferencia con otros tipos de internado en los que es un encierro, una transformación de forma de vida sujeta a reglas incuestionables y ejecutadas aún en contra de la voluntad para reconfigurar la mentalidad de los que están dentro, en comparación con los de afuera, como fue el caso de la Colonia Máximo Gorki, si bien las EIHE no atendían menores delincuentes sí intentaban enseñar a vivir en una sociedad de manera útil.

El pensar el mundo de una manera científica y racional es compatible con las tres visiones, la de Dewey, de Ferrer Guardia y la de Makarenko, y ninguna tiene tendencia religiosa o un credo considerado.

Sin embargo, en la forma de configurar las EIHE con una visión científica, racional de la enseñanza y de los aprendizajes, tal como lo marca el Artículo 3º Constitucional, se proporciona educación primaria y además con la enseñanza de oficios, que cabe señalar no son una innovación pues desde mediados del siglo XIX en México se propuso su enseñanza pero en esta ocasión se replantean desde la enseñanza técnica e industrial. La consideración de aprender oficios responde a los planteamientos de Dewey y de Ferrer, contrario a las de Makarenko puesto que para él no había una sistematización de oficios sino que se partía de la necesidad de la colonia o de los saberes y habilidades que cada niño o joven traía consigo.

En la planeación curricular de las EIHE se vincula a las tendencias de Dewey y de Ferrer pero en el contexto social nacional y momento histórico no generaban ya revuelo. Por el contrario, el concepto de socialismo causaba impacto en los discursos y se ajustaba a la organización que buscaba Cárdenas: la movilización social como líder político, con una bandera que reflejaba la revolución hacia el cambio, el progreso, salir de un mal estado social para alcanzar uno mejor. Si

comparamos a Makarenko con la manera de operar una Escuela Industrial Hijos del Ejército no hay semejanzas obvias. Sin embargo, las EIHE pudieran ser coincidentes con la Escuela Racionalista que implica ciencia y movilidad social con el anarquismo del que deviene ideológicamente. Pero el anarquismo es tomado en el imaginario como violencia o ausencia de un gobierno y para un México mayoritariamente analfabeta resultaba no conveniente utilizarle como bandera ideológica.

¿Qué similitudes se pueden encontrar entre la educación soviética y la educación mexicana en el periodo cardenista?

La propuesta rusa rechazaba la educación únicamente libresco y se abogaba por el Método Complejo en el cual se tomaba como punto de partida los problemas de los niños, de la producción local y de la vida cotidiana, cuestión que en el caso de las EIHE, el proyecto y el establecimiento de los horarios fueron a partir de una planeación similar en que habría tiempos para dedicarse a la formación académica y por las tardes se trabajaba en los talleres, agregando que dentro de su formación se preparaban para resolver problemas sociales de su localidad. Cabe remarcar que aunque haya similitud con el modelo ruso, no significa que tenga un vínculo directo con el conocido Anton Makarenko.

Esta orientación de educación socialista propuso ampliar las oportunidades educativas de los trabajadores urbanos y rurales. Se impulsó la creación de escuelas vinculadas a centros de producción y se alentó la educación técnica. Se crearon Escuelas Regionales Campesinas, pre vocacionales, vocacionales de nivel medio superior y centros educativos indígenas. Se creó el Instituto de Antropología e Historia y el Colegio de México³⁵¹.

Entre los principios de la escuela unitaria era que el trabajo productivo sería la base de la vida escolar en tanto es una actividad productiva y socialmente necesaria.

³⁵¹ Organización de Estados Iberoamericanos. Sistemas Educativos Nacionales. México. <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex02.pdf> (20 –Noviembre-2015, 22:10 hrs.) p. 6

Estas escuelas fueron reflejadas en los proyectos citados de Marcelino Murrieta Y Manuel Carrillo. Respecto a las edades, Murrieta propuso que las EIHE fueran de los 8 a los 18 años con educación primaria de 4 años de duración y tres años de aprendizaje de talleres. Por su parte Carrillo, propuso el Jardín de niños y su continuidad con la primaria, las edades comprendían los 5 años para el Jardín de niños y la primaria de 6 a 12 años con posibilidades a continuar con la educación pre vocacional y vocacional.

Una de las similitudes era que la escuela representa una comuna escolar, estrecha y orgánicamente relacionada con la vida del mundo circundante a través de sus procesos de trabajo. En el proyecto de Murrieta versaba que los alumnos serían capaces de resolver problemas locales de sus comunidades. De este modo, lo aprendido en los talleres estaba relacionado con el medio rural o urbano.

En la escuela unitaria los mismos trabajadores ayudarían a los niños a desarrollar una disciplina interna, sin la cual el trabajo colectivo planeado racionalmente es impensable. Sin embargo, en las EIHE los expertos en cada taller eran personas que capacitarían a los niños, cuestión contraria a lo propuesto en la escuela unitaria. Pero cabe señalar que el vínculo de experto en el oficio, sea en cualquiera de los dos casos, era el indicado para la enseñanza del conocimiento por transmitir.

El colectivo, el trabajo productivo y la organización de todos los aspectos de la vida escolar deben educar al futuro ciudadano de la república socialista. Esta era el propósito de la escuela unitaria. Desconocemos si fue llevada a cabo al pie de la letra en Rusia pero en el caso de las EIHE, los testimonios nos mencionan que la disciplina era coercitiva y no tenía vínculo con la formación socialista, y aunque se cantaba la tercera internacional socialista como vínculo con el socialismo, la realidad era que esta ideología no se practicaba.

En cuanto a si las EIHE constituyeron un modelo educativo, los proyectos que originaron las EIHE no eran totalmente inéditos, para la organización interna, es altamente probable que el Ing. Carrillo se basó en las Escuelas Regionales

Campesinas pues la organización y funcionamiento son muy similares. Y el Prof. Murrieta aunque no propuso horario, pues su proyecto en más general, pero sí explicitaba una escuela con las características de las Escuelas Regionales Campesinas pues fue director en La Huerta, Michoacán.

De esta manera, se pueden comparar las clases que se impartían en las Escuelas Regionales Campesinas y es posible ver que hay una similitud muy cercana en el curriculum de las EIHE pues la organización de la vida cotidiana en una Escuela Regional Campesina en 1936³⁵² este era el régimen de su horario y donde se dividían los tiempos de la siguiente manera:

6:00 a 6:45	pase de lista y cultura física
6:45 a 7:45	aseo personal y del edificio
7:45 a 8:30	desayuno
8.30 12:30	clases académicas
13:00 a 13:30	comida (sic)
15:00 a 18:20	trabajos agrícolas e industriales
19:00 a 19:30	cena
19:30 a 20:00	orfeones y preparación de grupos de acción social
20:00 a 21:30	biblioteca y estudio
21:50	descanso

Respecto a los contenidos para las “clases académicas” estaban dictaminados conforme a los planes de estudio, y éstos se dividían en tres apartados, y agregado a ello actividades agrícolas y oficios:

- a) Las materias académicas en la Escuela Regional Campesina. En los dos semestres iniciales estaban:
 1. Lengua nacional: escritura, lectura, expresión oral y escrita.
 2. Aritmética y geometría.
 3. Ciencias Naturales (Botánica, Zoología, Física y Química).

³⁵² Sepúlveda Garza, María Manuela *La política educativa y las Escuelas Rurales en la década de los treintas. El caso de las Escuelas Regionales Campesinas en 1936*. México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Tesis de Maestría, 1976, p. 172

4. Anatomía, fisiología e higiene.
5. Ciencias sociales (geografía, historia, civismo, economía orientada al socialismo)³⁵³.

b) Las prácticas agrícolas e industriales. Las cuales se llevaban durante los cuatro semestres y debían estar de acuerdo con las condiciones de la región, y comprendían:

1. Agricultura elemental (suelos, climas, cultivos, amigos y enemigo de los cultivos, animales domésticos)
2. Industrias rurales (desechación y conservación de productos agrícolas)
3. Oficios rurales (curtiduría, talabartería, carpintería, hojalatería).
4. En tercer semestre se añadía mecánica aplicada, manejo de maquinaria agrícola, armado, desarmado y reparación³⁵⁴.

c) Otras materias comunes. Durante los cuatro semestres llevaban:

1. Cursos de dibujo y artes populares.
2. Canto y música.
3. Educación física e higiene.
4. Para las alumnas economía doméstica.

El Curso Agrícola Industrial era para ejercer como peritos agrícolas o bien para continuar los estudios de maestro rural³⁵⁵.

Finalmente, no era posible pensar que el socialismo enseñado en México persiguiera una especie de comunismo puesto que las condiciones sociales y económicas no estaban maduras para la construcción del socialismo. Es decir, el socialismo en la práctica significaba habilitar, es decir, proporcionar las habilidades, los saberes, las enseñanzas a los alumnos para ser capaces de

³⁵³ Ídem p. 169.

³⁵⁴ Ídem. p. 170.

³⁵⁵ Ídem. p. 171.

desarrollar una economía propia y que a través del conocimiento de diferentes oficios pudiera tener las habilidades suficientes para enfrentarse a la vida.

Pero las acciones no implicaban una transformación económica, no se practicaba el comunismo ni el socialismo soviético o científico. Se hacía referencia a las desigualdades, al proletariado pero no al cambio en la economía del país, México era y seguiría siendo capitalista.

Lo que queda muy claro es el interés y atención personal prestada al proyecto por el presidente Cárdenas. Y cerrando con lo que se mencionó al inicio de la investigación, tal como se mencionó en la inauguración del primer plantel, se trata de:

... convertir en realidad la íntima aspiración, largamente acariciada del actual presidente de la República. Su ideal de formar con los hijos de los soldados de la Revolución el nuevo ejército del trabajo, compuesto de técnicos y obreros calificados, cristalizado en esta escuela³⁵⁶.

Ahora bien, encontraremos algunos cruces entre lo político y lo pedagógico, donde las estrategias sociales y la ideología atraviesan lo educativo, reflejando lo político en lo pedagógico.

Antecedentes políticos.

En 1933, entre las cualidades para que Cárdenas fuese elegido candidato a la presidencia fueron sus rasgos biográficos distintivos y más adecuados para el contexto de la década. Su historia en la milicia le dio un conocimiento del ambiente y las formas de operar en la organización interna, además de su fuerza en el ejército por las participaciones en batallas con mando de tropa en campañas claves en diversas partes del país. Eran éstas las características distintivas frente a Manuel Pérez Treviño, quien era otro posible presidenciable³⁵⁷ en el periodo callista.

³⁵⁶ AGN. LCR. Exp. 534/64

³⁵⁷ Hernández Chávez, Alicia *Historia de la Revolución Mexicana*, periodo 1934-1940. Tomo 16, México, El Colegio de México, 1979 p. 36.

Agregado a lo anterior, la experiencia obtenida en Michoacán fue tomar a las masas no como una materia inerte sino como una fuerza. De esta manera constituyó una fuerza social organizándola bajo la égida de un Estado revolucionario³⁵⁸. En la presidencia fue posible entonces constituir políticamente a las masas con el propósito de establecer un nuevo orden con tendencia institucional, esto se volvería real y actuante hasta que las masas trabajadoras se convirtieran en sujetos con derechos propios y respetados por la política mexicana³⁵⁹. Con un gobierno eficaz habría transformaciones sociales profundas, y si habría transformaciones serias la Revolución habría triunfado³⁶⁰, ésa fue la visión. Desde la redacción del Plan Sexenal como plan de gobierno, en el apartado correspondiente fue proyectada la impartición de una educación de carácter socialista, con propósitos particulares de habilitar a los educandos para incorporarse a la producción inmediata a través de la enseñanza de oficios y la agricultura. Y es que esta escuela socialista contenía dos ideas fundamentales, una idea de carácter enteramente racionalista, científica la cual era tratar de hacer que se explique a los niños, todos los fenómenos de la vida desde el punto de vista lógico científico³⁶¹. Y el segundo aspecto de la

Escuela Socialista era llevar a la mente de los niños, la idea de que es necesario un trabajo tenaz para la rehabilitación económica y cultural³⁶². Tal como el Prof. Rafael Ramírez dijo:

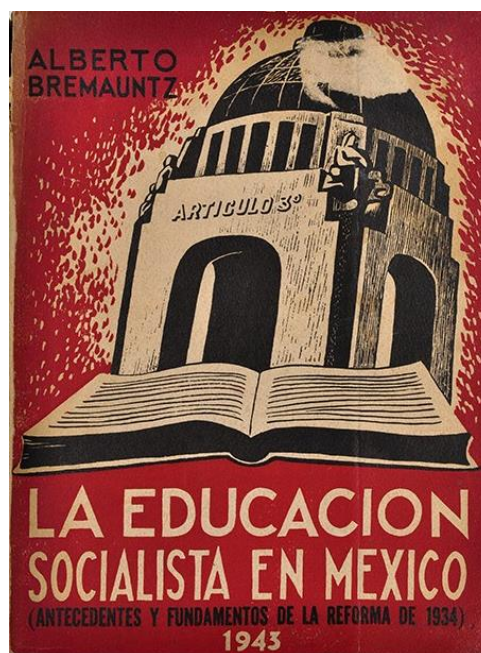


Imagen 32. Texto socialista de Alberto Bremauntz

³⁵⁸ Córdova, Arnaldo Op. Cit. p. 34.

³⁵⁹ Ídem. p. 35.

³⁶⁰ Ídem. p. 44.

³⁶¹ Portes Gil, Emilio *La escuela y el campesino*. México, Partido Nacional Revolucionarios, Biblioteca de Cultura Social y política, 1936, p. 25.

³⁶² Ídem. p. 29.

“hablando de una escuela proletaria, de una escuela que ayuda a los proletarios de México a alcanzar su rehabilitación, de una escuela combativa y de lucha, de una escuela que sepa <meter el hombro>, como el proletariado dice”³⁶³.

Correspondiente al contexto post revolucionario que buscaba una configuración de unidad nacional, fueron los sectores menos favorecidos de quienes Cárdenas echó mano para organizar su proyecto político, entendiendo que “la fuerza política de la clase obrera se basa precisamente en su solidaridad consciente real. Esta solidaridad [era] la educación auténtica del deber”³⁶⁴. Lo que llevándolo al ámbito educativo y pedagógico, el papel de la educación y por ende de los maestros rurales consistiría, aparte de enseñar a leer, a escribir y las operaciones matemáticas elementales, en organizar en comités agrarios a los campesinos, con el propósito de orientarlos para solicitar la tierra o bien como partícipes de campañas con el objetivo de desaparecer el fanatismo religioso³⁶⁵, así como promover la organización social para resolver los problemas locales.

Pero, las circunstancias para llegar a ello no fueron lineales ni sencillas, puesto que en la década de 1930 habían ocurrido tres sublevaciones militares (1922-23; 1927-28 y en 1929), en las que Cárdenas pudo estar presente o al menos estaba en servicio activo en el ejército. Con los juicios militares, así como la expulsión del país de los generales que participaron se depuró de estos rivales, sin embargo, aun así, para 1934 los militares continuaban gobernando ocupando las secretarías de estado y de los gobiernos estatales así como las jefaturas de zonas militares³⁶⁶. Lo que representaba un riesgo de levantamiento contra quien ocupara la silla presidencial. Por lo que Cárdenas “sabía que cuando se deseaba presionar al ejecutivo se confabulaban de inmediato los grupos alrededor de las facciones militares, y que sus cabezas eran las más organizadas, las que tenían mando de tropas y las que disponían de aprovisionamientos para sostener una acción bélica”³⁶⁷.

³⁶³ Ramírez, Rafael Op. Cit. p. 33.

³⁶⁴ Suchodolski, Bogdan Op. Cit. p. 157.

³⁶⁵ Maldonado Gallardo, Alejo, et al. *Una educación para el cambio social 1928 – 1940*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán, 2008, p. 97

³⁶⁶ Hernández Chávez, Alicia Op. Cit. p. 19.

³⁶⁷ Ídem p. 87.

Posteriormente en 1934, cuando Cárdenas ocupó la presidencia, 15 de los 31 estados estaban gobernados por militares, prácticamente la mitad del país, lo que representaba sin duda, una considerable presencia militar en el país.

La trascendencia para estos hechos es que la Secretaría de Defensa y Marina además de ser el control militar, era la secretaría política por excelencia por su presencia estratégica y cobertura en el país, “mismo que estaba dividido en 33 jefaturas de operaciones militares y cada comandancia de zona militar correspondía a la división política de los estados”³⁶⁸, visto de esta manera implicaba un riesgo atentar contra sus intereses o conveniencias, lo que conllevó a modificar de manera inteligente estos cargos. Para 1935, 5 eran militares gobernando en los estados, y para 1936, el presidente Cárdenas designó a sus allegados militares ocupando 10 estados de la república. Al ocurrir el conflicto con Calles, y exiliarlo del país, las condiciones eran adecuadas estratégicamente, pues Cárdenas en 1935, había realizado cambios en el gabinete así como en las jefaturas de las zonas militares, colocando a personal de su entera confianza, teniendo el control de las zonas militares más importantes³⁶⁹. Lo que significó que no podía erradicar por completo al sector militar sino cambiar a quien no representara un peligro de golpe de Estado. La táctica fue incorporar a la política a los carrancistas; otras facultades a los veracruzanos; dio cabida a los grupos villistas y zapatistas y algunos amigos personales³⁷⁰. Por ejemplo, en 1937 el General Maximino Ávila Camacho, hermano del presidente sucesor de Cárdenas, General Manuel A. C., estuvo gobernando el estado de Puebla, es decir, un allegado confiable en su periodo presidencial y en el futuro.

Ahora bien, estos movimientos fueron realizados a nivel macro puesto que son niveles que sólo por el cargo presidencial era posible realizarlos y por su

³⁶⁸ Ídem. p. 99.

³⁶⁹ Benítez, Fernando Op. Cit. p. 35. Tras el conflicto de Cárdenas con Calles preparó la contraofensiva política por lo que el presidente designó un nuevo gabinete, nombrando al general Figueroa Secretario de la Defensa en sustitución del callista Pablo Quiroga, y al general Vicente González jefe de la policía en lugar de Eulogio Ortiz con lo cual Calles terminó de ejercer un dominio total sobre el ejército y las fuerzas de seguridad de la capital. Y en Hernández Chávez, Alicia Op. Cit. p. 46.

³⁷⁰ Hernández Chávez, Alicia Op. Cit. p. 91.

experiencia y con el conocimiento de las discordias ideológicas que existían entre los generales actuó estratégicamente buscando equilibrar los diferentes grupos en los puestos de mandos, militares y políticos³⁷¹.

Agregado a ello, actuó de manera política y tácticamente, ya que suspendió la autonomía de los jefes de operaciones militares en el control y adquisición de armamento, por lo que cualquier compra había de ser realizada a través de la Intendencia General del Ejército, lo que impedía se pudieran armar arbitrariamente. Y además, Cárdenas obtuvo un acuerdo con el gobierno norteamericano para impedir la compra y tráfico de armamento³⁷².

Con estas estrategias, cualquier elemento del ejército tenía un lugar dentro de la milicia, por lo que debía alinearse con el gobierno y, por el contrario, atentar contra él, significaba su enemistad y como tal sería tratado. Políticamente el pacto era la lealtad a cambio de los beneficios del partido-gobierno. Por ello, mencionaba Córdova que el ejército sumado al partido oficial junto con los demás sectores sociales se organizaba para adherirse y compartir los beneficios del gobierno, y de esta manera también se evitaron conflictos entre los sectores del mismo gobierno, unificándolos.

Cabe resaltar en este contexto, pues la biografía de Cárdenas cobra sentido con el hecho de haber sido militar pues le daba un amplio conocimiento interior de este sector lo que le permitió poder prever, pensar o calcular las posibles reacciones de los generales y la tropa; conocer su modo de operar, de organizarse, y así pudo actuar con prudencia para evitar una rebelión o un golpe de Estado pues sabía que los elementos del ejército, en su mayoría, provenían de la clase popular, eran obreros y campesinos, tal como fue conformada la masa militar en la Revolución.

Como el presidente Cárdenas consideraba que el soldado era un trabajador con responsabilidad igual a la de otros mexicanos para desempeñar un trabajo en

³⁷¹ Ídem. p. 91.

³⁷² Íbid

favor del país, habría que atender sus necesidades materiales, de ahí que anunció la creación de escuelas en internados para los hijos del Ejército³⁷³.

A los jóvenes oficiales se les creaba un espíritu de alta autoestima llamándolos a continuar con su profesionalización. Cárdenas no tocaba a los generales quitando rangos o pertenencias, pero a los bajos rangos los invitaba a superarse³⁷⁴.

Esta estrategia política de aliarse con los rangos menores era por aquella condición de que éstos habían sido enrolados mediante leva sin preparación militar previa por la emergencia de la Revolución y provenían del campo así como de la clase obrera.

La propuesta educativa presentada por Murrieta explicitaba como propósito que los hijos del ejército pudieran reparar una máquina, cultivar y organizar a la comunidad lo cual correspondía al ideal cardenista del proyecto nacional. Se trataba de dar educación y formación para el trabajo a los hijos del ejército para no reproducir las fuerzas militares.

De esta manera, el gobierno mantenía de su lado a los militares dentro de partido oficial y al lado del gobierno, logrando así nivelar fuerzas junto con el sector obrero pues daba satisfacción a demandas de cada sector sin dejar de mantener orden y gobierno jurídico y social. El medio fue hacer al ejército responsable de obras sociales que, de manera directa e indirecta también les beneficiaba con los trabajos que hacían, junto con los obreros.

Por eso es que una de las características en el gobierno de Cárdenas fue la movilidad de colectivos organizados ya que fue esencial para configurar una “política de masas” y así llevar a su gobierno a realizar el programa de la revolución. Defendiendo los derechos de los trabajadores aplicando las garantías del artículo 123, que fue uno de los propósitos en beneficio del progreso económico, y de esta manera se impulsó el consumo y el desarrollo industrial³⁷⁵.

³⁷³ Córdova, Arnaldo Op. Cit. p. 139.

³⁷⁴ Ídem. p. 142.

³⁷⁵ Ídem. p. 15.

Análisis.

Pero con todo ello cabe preguntar, ¿Por qué implementar una escuela para los hijos del ejército?

Esta pregunta permite cuestionar dos cosas, la escuela y el vínculo con el ejército. Son dos Secretarías de Estado las que llevaban a cabo el programa de estas escuelas, la Secretaría de Defensa y Marina y la de Educación Pública desde el día de la inauguración de la primer “Escuela Hijos del Ejército”. Ahora bien, ¿cómo se llegaron a crear estos vínculos?

Tras el periodo revolucionario, el ejército tenía una imagen agresiva y represora, por lo que Cárdenas con sentido

estratégico puso al ejército a trabajar, junto con los obreros, a construir puentes, escuelas, albergues y con ello se prestigiaba la imagen del ejército³⁷⁶. Así fue como los militares trabajaron junto con los obreros para construir caminos y puentes, pues era políticamente adecuado a las circunstancias. Por otra parte, la SEP creó escuelas y entre ellas, junto con la SEDEMA las EIHE. Salubridad creó los jardines de niños, por ello es

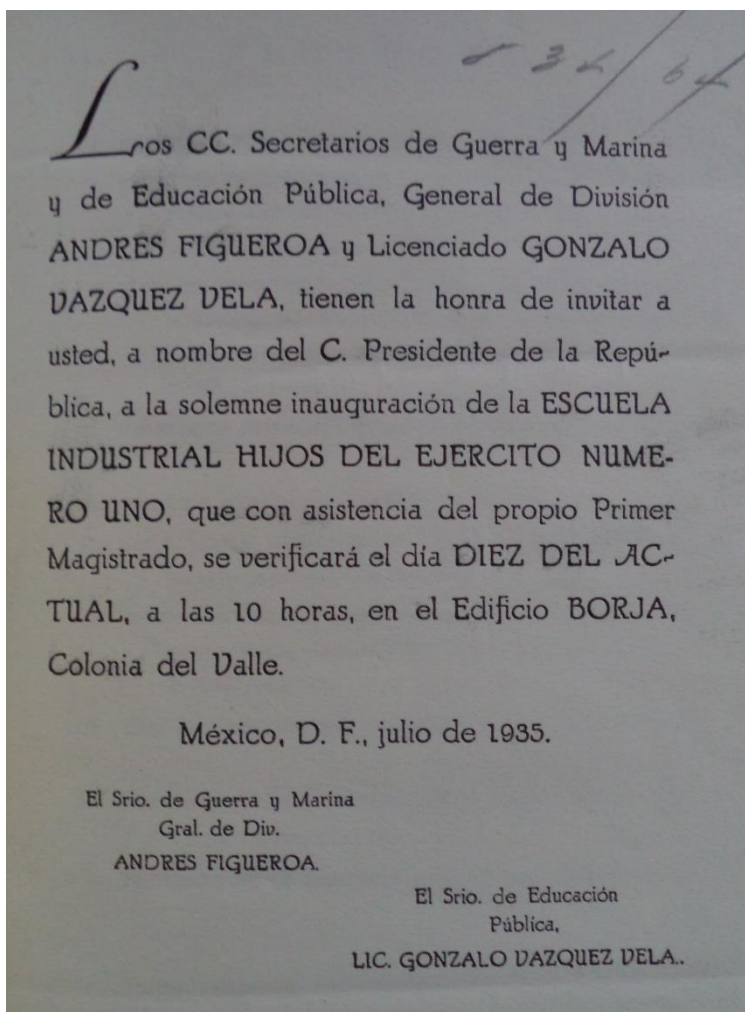


Imagen 33. Invitación al presidente Lázaro Cárdenas. Inauguración EIHE No. 1

³⁷⁶ Ídem. p. 143.

probable que las EIHE no hayan prosperado con sus jardines de niños pues otra dependencia se encargó de ello³⁷⁷.

Al ejército le habían proporcionado espacios donde la educación rural era el medio que reforzaría el proceso de organización de los campesinos y de los hijos de los soldados que en algún momento fueron campesinos y obreros, ya que además de la capacitación de conocimientos agrícolas se promovía la movilización de campesinos y su organización política, puesto que los maestros rurales se convertían en líderes, organizadores y catalizadores de las demandas y necesidades campesinas así como reivindicadores de su posición social³⁷⁸ siendo reconocidos por el sector campesino en cuestiones políticas. Todo esto daba* cierta hegemonía para el proyecto de Cárdenas de construir la unidad nacional a través de la institucionalización de los sectores organizados y afiliados.

Puede considerarse que la implementación de estas escuelas fue la manera en que política y estratégicamente Cárdenas inicialmente ganó adeptos y lealtad en el sector militar, sin embargo, no lo hizo directamente con los altos mandos sino básicamente se refería a las necesidades de los bajos rangos, ya que los generales habían amasado riquezas y posesiones durante la Revolución, por lo que la reforma cardenista les afectaría en sus bienes adquiridos, y con el rango de los Generales sería posible pensar en una rebelión contra Cárdenas, por lo que él debía ser cauteloso al querer hacer transformaciones en este sector.

Podemos decir, que existió un interés particular de Lázaro Cárdenas por estas escuelas pues sabía que era un dispositivo que influía para mantener la lealtad y unidad de este sector al plan de gobierno. Ejemplo de ello fue que solicitó a la Secretaría de Hacienda que otorgara determinada cantidad de dinero para la EIHE de Coahuila³⁷⁹. También solicitó directamente al General de Brigada de la zona

³⁷⁷ Ídem. p. 117-118.

³⁷⁸ Íbid.

³⁷⁹ AGN. LCR. Caja 895. Expediente 534.4/164

militar de Tapachula Chiapas que supervisara la existencia de un edificio para establecer una EIHE³⁸⁰.

Incluso el hecho de que en 1938, las EIHE 1 y 2 pasaran a depender de la Presidencia de la República³⁸¹ es altamente probable que signifique un dominio y control sobre la zona militar de la capital

Por otra parte, desde antes de la Revolución los sectores obrero y campesino del gobierno fueron elementos organizados que fincaban su permanencia en los vaivenes políticos. Aunque estaban organizados, su situación era inestable e insegura su permanencia laboral dentro del gobierno ya que al cambiar de dirigente, removían al personal por el que venía con el nuevo dirigente que llegaba. De este modo, los sectores burócrata y militar estaban dentro de esta política de masas pues el gobierno dependía de estas dos fuerzas políticas³⁸².

En el cardenismo se buscó que los burócratas sintieran que ellos representaban al gobierno mismo y que no eran simples trabajadores para el gobierno³⁸³. De este modo el sector burócrata o empleados del gobierno al tener sus garantías se aliaron políticamente al gobierno, la estrategia fue ofrecerles lo que estaba en posibilidades viables sin perder su posición como Estado con la capacidad jurídica y social.

Cárdenas se distinguió por no usar la violencia como una forma de orden ni aniquiló a los opositores. Su estrategia fue sutil dando una posición social reivindicativa a los sectores sociales más desprotegidos así como derechos por y con los cuales ganaban seguridad económica y reconocimiento social pero, esto sólo se logró organizándolos e institucionalizándolos.



Imagen 34. Libro de texto de tendencia socialista.

³⁸⁰ AGN. LCR. Caja 895. Expediente 534.4/47

³⁸¹ AGN. LCR. Caja 895. Expediente 534/64

³⁸² Córdova, Arnaldo Op. Cit. p. 123.

³⁸³ Ídem. p. 131.

Organización era la palabra de orden. Organizar, según el pensamiento de Cárdenas no significaba controlar para gobernar dándole su carácter monolítico al Estado, sino organizar como requisito básico para progresar y organizar para unir a los desunidos y darles una fuerza capaz de enfrentarse al enemigo y vencerlo³⁸⁴.

Para llegar a constituir la unificación fue necesario darle a los diferentes sectores derechos y prestaciones que permitieran hacer tangibles las mejoras en sus condiciones de vida. Con ello fue posible la unidad y conservarla, basada, esencialmente en la postulación de la identidad de cuatro conceptos: Nación, Revolución, Partido y Gobierno.

Según este postulado la nueva nación mexicana surge de y por la Revolución por lo que todas las fuerzas revolucionarias se hallaban representadas en el nuevo Partido de la Revolución Mexicana en pro del interés nacional. Este partido único implica, de hecho, una identidad y la exclusividad de conceptualización de la Revolución y de la Nación. La unidad e identidad de los conceptos recordados constituyen el principio que justificaba la estructura política nacional y le daba razón de ser³⁸⁵.

De este modo, mientras algunos buscaban el ascenso de rango dentro del ejército, las EIHE frenaban la reproducción de militares al proporcionarles educación primaria, una formación agrícola y de oficios creando así un ejército, pero un ejército de trabajo.

Socialismo a la mexicana.

¿A qué socialismo se refería Cárdenas cuando lo mencionaba?

Si bien sólo en Yucatán y Tabasco se implementó oficialmente la Escuela Racionalista, ésta comparte con el socialismo educativo de Cárdenas el destierro de cualquier tipo de fanatismo, especialmente el religioso, y por eso se considera como uno de los antecedentes del socialismo.

³⁸⁴ Benítez, Fernando Op. Cit. p. 244.

³⁸⁵ Tzvi, Medin Op. Cit. p. 112.

Por lo que en este caso, en México la educación no buscaba la liberación de la enajenación de la fuerza productiva del asalariado frente al que posee los medios de producción que genera una plusvalía la cual provoca una desigualdad económica; en México la enseñanza se vio en el Cardenismo como la posibilidad de capacitación, de organización social para resolver los problemas locales, como en este caso lo mencionaba Murrieta en el proyecto y Carrillo lo hizo manifiesto en las finalidades de una educación socialista. El socialismo era una manera de independizarse laboralmente, con la educación a través de oficios, de la técnica para el trabajo, no era para combatir la enajenación sino para movilizar la economía que decayó por las condiciones con que venía de una revolución que apenas estaba saliendo a flote del hundimiento económico post revolucionario.

Aunque el socialismo estaba presente en el discurso cardenista, no atentaba digámoslo de esa manera, contra la economía capitalista del país vecino del norte sino que de manera interna la intención fue reactivar a la población y así su economía a mediano y largo plazo. El cardenismo así, tendría que ser visto como un producto de una auténtica crisis social y política; una crisis que, si bien no era revolucionaria, sí amenazaba los fundamentos del régimen político existente³⁸⁶.

De esta manera, al considerar la vinculación entre educación y actividad revolucionaria, se dinamizó la actividad política generando nuevas relaciones, mismas que ya se venían generando desde los regímenes de 1920 educando a la población rural para transformar la estructura agraria del país desde su base. Ante la imposibilidad de atacar directamente al gran terrateniente que poseía poder económico y político local, el Estado mexicano utilizó a las normales rurales, las primarias rurales y las misiones culturales como elementos difusores de ideas nuevas en el campo.

Cabe señalar que en México existía una burguesía formada por los terratenientes que poseían grandes extensiones de tierra o pequeñas fábricas y comercios y una gran masa popular poco capacitada a la cual era preciso preparar para la producción, es decir:

³⁸⁶ Raby, David L. Op. Cit.

“México no era un país socialista, y [puede decirse] que no era posible una educación verdaderamente socialista en el México de Cárdenas; [a pesar de que la] política educativa tenía de hecho un fuerte elemento ideológico [...] y a través del sistema educativo, [se intentó] estimular y apoyar el proceso de cambio social”³⁸⁷.

Cuando se legisló la reforma del Artículo 3° Constitucional, la palabra “socialismo” parecía expresar muy bien lo que los maestros sentían acerca del rumbo a seguir en la educación popular. Es necesario señalar también que con Bassols esta orientación recibía cada vez más impulso desde las esferas oficiales, aunque no se hablaba todavía de “socialismo” en los documentos oficiales. Sin embargo, la idea de emplear a los maestros como agentes de organización político-social ganaba terreno rápidamente entre los funcionarios de la educación³⁸⁸. De este modo, “La educación pública fue el instrumento para difusión de la ideología nacionalista revolucionaria y la consiguiente concepción de ciudadanía”³⁸⁹.

Las dificultades para definir la Educación Socialista sucedían porque implicaba encontrar su concepto, fines y objetivos; y en segunda por el cómo se llevaría a cabo y qué medios utilizarían. Ya que a la educación socialista la homologaban con la escuela de la Acción, con la racionalista, con un socialismo y por supuesto con el modelo educativo soviético. Es más, López Rivero menciona que los términos racionalista y socialista eran usados sin tantas distinciones ideológicas y aplicadas como sinónimos³⁹⁰.

Ahora bien, entiéndase que el socialismo es una teoría y es una práctica (praxis) a la vez, naturalmente que la escuela mexicana, como la concreción de la teoría educativa nacional, no ha de ser la institución que realice el socialismo, porque sería en contra de la propia teoría revolucionaria que el socialismo implica o supone. No es el Estado el que va a hacer una Revolución Social sino la escuela mexicana es la que va a explicar, científicamente el proceso de la historia, la

³⁸⁷ *Íbid.*

³⁸⁸ *Íbid.*

³⁸⁹ De La Peza Casares, Ma. Del Carmen... Op. Cit.

³⁹⁰ López Rivero, Celcar Op. Cit. p. 19.

verdad, la relación entre los hombres así como el proceso futuro de los hombres y el progreso de los países”³⁹¹.

Dentro del marxismo en las diferencias del tipo de educación se dice que “unos padecen por el exceso de formación intelectual y abstracta, mientras que los otros desfallecen bajo el peso de un trabajo mecánico, embrutecedoramente físico”³⁹² que provoca la enajenación y la reproducción de las mismas condiciones de vida de la clase baja y además la educación es planeada por los intereses de la economía dominante, es decir “... lo que es indispensable lo deciden los capitalistas y no las necesidades de los niños o las necesidades generales de la sociedad”³⁹³.

En estas discusiones, el término “socialista” no era de todo claro, primeramente para ser elegido este concepto y plantearlo en el Plan Sexenal y luego legislarlo al redactar el Artículo 3º Constitucional, dio lugar a un debate importante frente a la Escuela racionalista que perseguía similares propósitos. En una serie de conferencias impartidas por el Prof. Rafael Ramírez en 1935 decía:

“si me preguntaran ustedes qué tipo de escuela habría que dárselos (al pueblo), yo respondería sin vacilación que una escuela que no lo hundiera más en la servidumbre, sino por el contrario, una escuela que los capacitara realmente para emanciparse económica, social y culturalmente no puede ser otra que la escuela socialista”³⁹⁴.

Es posible definir el Socialismo y entenderlo como una: “filosofía social, o sistema de organización social, basado en el principio de la propiedad pública de los instrumentos materiales de producción. [En este sentido,] en su esencia es más un concepto económico que político”³⁹⁵.

³⁹¹ Secretaría de Educación Pública. *La educación Socialista: producto legítimo de la Revolución mexicana* México, 1939. p. 13.

³⁹² Suchodolski, Bogdan Op. Cit. p. 130.

³⁹³ Ídem. p. 125.

³⁹⁴ Ramírez, Rafael Op. Cit. p. 14

³⁹⁵ FAIRCHILD, Henry Pratt *Diccionario de sociología*. México, Fondo de Cultura Económica, 1949. p. 279.

Pero este socialismo sucedería <haciéndolo>, de modo que “la eliminación de la consciencia de representaciones erróneas se realiza mediante circunstancias que cambian y no por medio de deducciones teóricas”³⁹⁶. Y llevada esta lectura al contexto mexicano, la praxis se llevaba a cabo en la enseñanza práctica y el aprendizaje activo puesto que Lázaro Cárdenas confiaba en que la escuela socialista sería un instrumento de reforma social que iría más allá con un cambio pedagógico y académico: una nueva escuela que favorecería una gran reestructuración económica, social e ideológica del pueblo mexicano, como consecuencia de la capacitación intelectual, técnica-práctica y moral de los niños y los trabajadores³⁹⁷

Por esto, una de las formas de crear consciencia, de salir de la enajenación de la que se es esclavo ciegamente por la ignorancia, es la educación como creadora de ideología, de forma de concebir el mundo de manera distinta y en este sentido “la concepción de la vinculación de la educación y el trabajo productivo [el cual es] sólo uno de los elementos fundamentales del programa educativo y de la enseñanza que los fundadores del socialismo científico plantearon. Un segundo elemento fundamental es el principio de vincular la educación y enseñanza con la actividad revolucionaria de la clase obrera”³⁹⁸. De este modo, vincular educación con el trabajo por la necesidad de conjuntar el quehacer intelectual con el quehacer laboral abre la perspectiva de poder combinar ambas cualidades y no la unilateralidad pues “es necesaria la argumentación de una nueva comunidad en que acabe la explotación del fuerte contra el débil, en que termine esa diferencia de clases sociales tan peligrosa que ha sembrado tanto odio en las agitaciones del mundo”³⁹⁹.

Pensar en socialismo nos remite a la experiencia rusa y su Revolución en la que

“... un levantamiento de obreros y campesinos puso fin al antiguo sistema (burgués) en octubre de 1917. La nueva forma de gobierno de masas que surgió

³⁹⁶ Suchodolski, Bogdan Op. Cit. p. 138.

³⁹⁷ Montes de Oca Navas, Op. Cit.

³⁹⁸ Suchodolski, Bogdan Op. Cit. Pág. 132.

³⁹⁹ Portes Gil, Emilio Op. Cit. p. 30.

de la lucha, fue la soviética, esto es, el sistema de democracia directa a través de consejos de obreros, soldados y campesinos”⁴⁰⁰.

Sin embargo, comparando las condiciones sociales y económicas de Rusia y México no eran las mismas. Aunque las fuerzas sociales eran similares pues se han abordado los sectores campesino, obrero, militar agregando a los burócratas como parte del gobierno, las condiciones a que aspiraban los sectores eran diferentes y la manera de dinamizarlas también lo era. Por una parte Stalin centralizó todos los recursos y las propiedades para que fuera el Estado el administrador; y la estructura económica que se venía formando con la Revolución en México desde 1910, correspondía una nueva teoría del Estado Mexicano: “la intervención del Estado en la economía nacional”⁴⁰¹. Y con Cárdenas, aún con la polémica repartición de la tierra, era regresar al campesino las propiedades para que las trabajase, al obrero otorgarle derechos laborales, al burócrata garantizar su empleo no importando el cambio de gobierno así como hacerlo partícipe del mismo. Y es que una vez conseguida la pacificación del país, el objetivo primordial del Estado era el desarrollo económico y la unidad nacional y para ello resultaba indispensable impulsar una disciplina del trabajo y una ideología nacionalista⁴⁰².

Particularmente en el Cardenismo se impulsó la educación socialista y se identificó al ciudadano con el trabajador, obrero o campesino. Se puso énfasis en el desarrollo de habilidades para el trabajo y la organización gremial. Se pretendió formar un ciudadano solidario, colectivo, perteneciente a sindicatos, cooperativas y comunidades agrarias integradas al aparato corporativo del Estado. Un pacto social entre los sectores que conformarían al gobierno, el pacto sería organizado en grupos que se convertirían en militantes del partido oficial. Ser parte del gobierno era incluirse como miembro activo del mismo gobierno. La ideología socialista construiría ese puente de reconocimiento entre el gobierno y los ciudadanos, esa era la función del socialismo, formar ideología.

⁴⁰⁰ Castles, Stephen Op. Cit. p. 69.

⁴⁰¹ Secretaría de Educación Pública. La educación Socialista...Op. Cit. p. 12.

⁴⁰² De La Peza Casares, Op. Cit.

Puesto que nunca, en nuestro país ni en ningún otro, ha habido un sistema educativo que no obedezca a un propósito claro y definido del Estado respecto de la orientación de la conciencia nacional. ¿Escuela desligada del Estado? No se concibe; nunca ha existido. ¿Escuela sin teoría educativa? Tampoco se concibe, porque nunca ha existido en la historia⁴⁰³. Por eso el socialismo se convirtió en el argumento social y educativo que configuraría la acción educativa. Se requería reactivar y rehabilitar el trabajo y la manera más pronta fue enseñar la practicidad de la enseñanza. Y políticamente el socialismo integraría a los niños, a los jóvenes y a los trabajadores en una misma idea y propósito, es decir, a través de la escuela y la escuela misma ha sido instrumento de orientación de “la conciencia nacional manejado por el Estado como expresión de la Nación organizada jurídicamente”⁴⁰⁴.

Esta política socialista estableció un orden que apegado a una forma de educar logró relaciones con fines específicos, por ello la

“revolución no reside solamente en que crea nuevas condiciones para los hombres, bajo las cuales se puede formar una nueva consciencia social, sino también en que llama a los hombres a colaborar conscientemente en la creación de nuevas relaciones sociales”⁴⁰⁵.

Y fue ésta también la intención de las EIHE en el proyecto de Murrieta y como mecanismo social desde las Regionales Campesinas en que se enseña a los alumnos a organizarse socialmente para resolver problemáticas locales. Esa es la manera educativa y políticamente viable para acercarse a la meta del socialismo que perseguía Cárdenas.

Lo que se denominaba “Educación Socialista” correspondía a una realidad y a una práctica que se encuadraban muy bien en el conjunto de la política cardenista de transformación de la sociedad mexicana, particularmente en el campo⁴⁰⁶, y también en la ciudad.

⁴⁰³ Secretaría de Educación Pública. “La educación Socialista... Op. Cit. p. 7

⁴⁰⁴ *Ibid.*

⁴⁰⁵ Suchodolski, Bogdan Op. Cit. p. 138.

⁴⁰⁶ Raby, David L. Op. Cit.

Y es que México no era un país capitalista que debiera transformar su economía a socialista, tal como mencionaba “la concepción marxista [que] expresa[ba] cómo se debe organizar el conjunto de la enseñanza que prepara ya en la actualidad capitalista el futuro socialista”⁴⁰⁷. Lo que debe comprenderse es que era necesario dar un orden y organización al país, una moral para trabajar por conseguir una identidad nacional, siendo que el periodo caudillista dividió más al país lo que la geografía ya de por sí separaba, el sur y el norte. En las distancias, había cuestiones en común como era la falta de tierras para trabajar, los créditos para hacerla productiva, la capacitación para rendir cuentas al cosechar, faltaban escuelas, trabajo, así como mejores condiciones laborales para los que ya tenían trabajo.

⁴⁰⁷ Suchodolski, Bogdan Op. Cit. p. 137.

Conclusiones

Como reflejo de la política de masas orientada a lograr la unidad nacional, se manifestaba al redactar el proyecto de Murrieta que la educación de los Hijos del Ejército, así como la educación de la mujer, de los hijos de los obreros y campesinos era un problema que atañe al Estado y era a través del Gobierno Revolucionario que prometía la reivindicación social y económica para las clases más necesitadas así como atender sus necesidades educativas⁴⁰⁸, de modo que ser parte del gobierno y verse beneficiado por el mismo gobierno era un pacto mutuo de alianza política, puesto que si no se veía consideración hacia los soldados, había el riesgo de un levantamiento militar. Por su experiencia, empatía y conocimiento de la vida militar, Cárdenas estaba consciente de ello. Así que habría que hacer coincidir necesidades y demandas militares con los propósitos del gobierno cardenista, y por ello Cárdenas trató de mejorar las condiciones de vida de los soldados y fomentó su profesionalización⁴⁰⁹.

Además de la profesionalización y superación en rangos dentro del ejército, les estableció escuelas para sus hijos para que no tuvieran la preocupación de la movilidad constante que ellos tenían y que representaba un descuido a su familia y, por ende, de sus hijos. Proporcionándoles una educación que les heredarían para valerse por sí mismos al aprender educación primaria, oficios y habilidades agrícolas para la ciudad y el campo.

El interés del Presidente Cárdenas era notorio por este tipo de escuelas, ya que las solicitudes y peticiones eran escritas y dirigidas a él, cuestión que si comparamos hoy cuando cualquier ciudadano puede realizar aprovechando las visitas a estados, poblaciones o eventos políticos donde asista el presidente pero, la diferencia es que el mismo presidente respondía directamente o daba la orden directamente a las secretarías para solucionar algún problema o necesidad de estas escuelas, por ejemplo, respondió a la directora de la EIHE No. 2 acerca de

⁴⁰⁸ AGN. LCR. Caja 895. Expediente 545.3/230

⁴⁰⁹ Córdova, Arnaldo Op. Cit. p. 136.

las necesidades que el plantel requiere satisfacer, dando instrucciones para su solución.

Ahora bien, cabe responder a las hipótesis de trabajo ¿fueron una estrategia política o un modelo educativo?

En las Escuelas Regionales Campesinas ya se llevaban talleres con un objetivo muy similar: una formación académica y el trabajo agrícola, así como un aprendizaje de la organización social.

En las escuelas primarias urbanas también ya se cultivaba, lo cual parece apuntar que no en todos los casos era formación para el trabajo sino que se trataba de reivindicar el valor del trabajo por sí mismo en una nueva sociedad post revolucionaria.

Al comparar la obra “Problemas de la educación escolar soviética” de Makarenko que consiste en una reflexión teórica sobre las experiencias de las colonias de trabajo se permite conjeturar, que las “EIHE” no siguieron el modelo educativo de las colonias aunque por el acercamiento contextual del socialismo en México haya existido cierto conocimiento de este pedagogo ruso.

La modalidad de Internado tampoco era una innovación, pues así funcionaban ya las Regionales Campesinas, los Internado Indígenas y las Normales Rurales. Las EIHE como internado fueron una forma de reunir y concentrar en un centro escolar a los alumnos ya que las distancias y las dificultades de transporte no permitían que las múltiples actividades educativas, aunado con la cantidad de maestros para cada escuela se pudieran llevar escuelas a cada población. Entonces aprovechar los edificios religiosos, su estructura amplia para dar cobertura de entre 200 (como sucedió en la EIHE de Chiapas), 300 a 500 alumnos (como es el caso de la EIHE No. 2) permitió desarrollar las actividades proyectadas.

Con la idea de vincular la educación y el trabajo la política educativa de Cárdenas se guiaba por las siguientes líneas de acción:

1. Multiplicación del número de escuelas rurales en el país.
2. Control del Estado sobre la enseñanza primaria, secundaria y Normales.
3. El Estado precisa su orientación social, científica y pedagógica;
4. El carácter de escuela no religiosa y socialista.
5. Atención preferente a la educación agrícola.
6. Respecto a las enseñanzas universitarias, estarían destinadas a preparar profesionistas liberales.

Estas características son similares a las propuestas en el Plan Sexenal y que fueron retomadas para la modificación del Artículo 3º Constitucional: el control del Estado sobre las escuelas públicas y privadas; laicidad en la impartición de la educación, como sucedió la acusación en 1938 en Jalisco a la Directora que llevaba curas y confesaban a los niños de la EHE No. 4⁴¹⁰ que muestra el rechazo de las practicas eclesiásticas; la gratuidad es una condición para poder extender y dar cobertura de la educación básica a los niños que eran analfabetas o tenían dificultades geográficas y económicas para solventar este derecho.

Es nuestra consideración que estas escuelas no formaban un perfil de egreso distintivo, que fuera exclusivo de este tipo de escuelas, que tuviera elementos que ninguna otra escuela pudiera habilitar. O que fuera una nueva alternativa productiva, técnica, educativa o formativa. Ya que las Escuelas Normales Rurales y las primarias regulares tenían una formación apegada al campo con espacios amplios para tener hortalizas, criaderos, además de que las escuelas eran de mayor extensión que las que hoy conocemos.

Una posible respuesta es que se impulsó la idea del trabajo agrícola para reivindicar el campo, el cual abanderaba la revolución, y entonces, el gobierno cardenista es el triunfo de aquella revolución inconclusa.

De este modo, podríamos decir que la habilidad política de Cárdenas y su gobierno sentaron los discursos y acciones en la dirección oportuna, es decir, al

⁴¹⁰ AGN. LCR. Expediente 534.4/47

sector militar le otorgó el privilegio -viniendo la mayoría del ejército de la leva- de una escuela exclusiva (al menos al principio) para sus hijos, para reivindicar al ejército que solo era represor y violento, y ahora sería cubierta no solo la demanda educativa, sino un hogar (como se mencionaba en el discurso de inauguración) con miras a un provechoso futuro de su educación y un oficio aprendido para que no sean campesinos explotados ni mano de obra ignorantes sino personas con un oficio para desarrollar una economía propia y pronta.

Consideramos esta estrategia ya que tener internados a los hijos de los militares implica un mayor compromiso con el “tata cárdenas”, el pater de aquellos niños.

Agregado a ello, el hecho de que los “educadores” o el personal a cargo de los hijos del ejército hayan sido los mismos militares fue una especie de candado para evitar protestas o inconformidades posibles contra el presidente. Conjeturando, si había una mala atención, una queja, corrupción o un mal funcionamiento sería responsabilidad de los mismos militares. Fue algo similar cuando fue gobernador de Michoacán, donde los profesores michoacanos educaban a los niños michoacanos, en este caso, los militares educaban o adiestraban a los mismos niños-hijos de militares.

Para finalizar, presentamos un cierre y algunas nuevas posibilidades de investigación, algunas por falta de tiempo no se abarcaron pues requiere de mayor dedicación a detalles más sutiles, otras porque no son objeto de estudio y otras porque pueden ser inicio de nuevas indagaciones. Con esto surge una reflexión inicial.

¿Para qué le sirve a un pedagogo conocer de historia de la educación?

La formación inicial en Licenciaturas como la de Pedagogía y en las de Educación, se revisa la literatura de Historia de la Pedagogía y la Educación. Sin embargo, el estudiante al haber transcurrido en un sistema donde la escuela se compone cuatro paredes, grupos numerosos y a veces edificios pequeños, no puede imaginarse las diversas transformaciones que han ocurrido en el tiempo. Se puede leer acerca del siglo XVIII, XIX o XX (o anteriores) e imaginar que las escuelas no

han sido las mismas. Pero preguntarse por el pasado y cuestionar cómo fue la educación en nuestra misma localidad o en nuestro propio país abre nuevas formas de mirar lo que llamamos “escuela”.

Viene a propósito el comentario anterior ya que en mi experiencia docente es posible entender un deprecio, una desestima por la teoría, la historia, la filosofía, la reflexión respecto a una manera de comprender el mundo. Es la razón práctica y pragmática la que gobierna, si es útil y práctico entonces acceden los estudiantes a abordarlo, pero si es leer reflexiva y críticamente, y escribir entonces no les es atractivo, una debilidad por el deseo de conocer. Lo importante es hacer, practicar.

Son contados los alumnos que se interesan por leer, comprender y realizar el esfuerzo intelectual de reflexión. Con ello, la comparación que es

Me parece una consecuencia de la tecnología y la ciencia, que sin duda mejoran la vida cotidiana pues resuelven muchos de los problemas, pero en cuestiones humanas como las emociones, el pensar, reflexionar o proponer los jóvenes quieren solucionarlo de manera práctica y útil.

Al ir investigando recordaba en ocasiones un monólogo de Facundo Cabral que dice “El mundo estaba bastante tranquilo cuando yo nací”. Y parafraseando yo pensaba, *el mundo ya era así cuando yo nací...* Las escuelas entonces ya eran así, de cuatro paredes. Pero, en la investigación surgió la idea de que las escuelas no siempre han sido iguales y ello permitió descubrir interesantes respuestas no sólo de que habían cambiado sino del por qué fueron cambiando. Por ejemplo, las EIHE ocuparon edificios religiosos, y a pesar de mi prejuicio religioso de imaginar una escuela laica en un lugar eclesiástico, las respuestas encontradas de que eran edificios desocupados me dio una nueva perspectiva distinta: el Estado se imponía sobre la Iglesia.

Hoy, en el caso del IEP, siendo un internado y yo como empleado del mismo era “normal” trabajar en un internado de primaria, sin embargo aún en las esferas académicas de maestría y doctorado se desconoce la existencia y funcionamiento de estos planteles.

Considero que al pedagogo le debe interesar la historia de la educación porque es su responsabilidad conocer el pasado para evitar la condena de repetir los mismos errores o creer que descubre innovaciones que ya se han hecho en otro tiempo y que además responden a otro tipo de sociedad, un tiempo, un contexto, una economía y una forma de pensar en particular.

En mi experiencia docente, son contados los alumnos que se interesan por leer, comprender y realizar el esfuerzo intelectual de reflexión.

Pienso que es responsabilidad del pedagogo en formación que acceda a una lectura teórica de su práctica que le posibilite a reflexionar si lo que hace es adecuado al contexto o situación. Es confrontar sus ideas con otras perspectivas. Pensar que la realidad es una construcción en el pensamiento, no una circunstancia dada. Que es posible pensar de una manera alternativa siempre y cuando nos auxiliemos de más referentes para comparar.

De este modo, la Pedagogía, al abarcar el proceso de formación, considera indispensable contar con una postura frente al acontecer social, político y cultural, esencialmente en el que le ha tocado vivir así como posibilitar la reflexión que surge como “inmediato”, la novedad o el facilismo. La educación es la transformación y formación de conocimientos, valores y principios que recibe un individuo para que se puedan adaptar a una sociedad. La sociedad es la que se encarga de formar al individuo de acuerdo a las demandas que se requiere. En este ámbito, el educador es quien habilita, forma y desarrolla al niño en el proceso de enseñanza.

Con esto considero que de los intereses del pedagogo respecto a la historia de la educación está la interpretación y comparación de las implementaciones que se realizan en diversos tiempos y lugares, en este caso, de las EIHE en la población marginal, en condición de pobreza y de situaciones familiares vulnerables que comparadas con la situación social actual, es análoga, ya que la pedagogía social tiene propósitos similares, que son procurar mejorar las condiciones de los sectores marginados y situación de vulnerabilidad social a través del mejoramiento

social del individuo, y acciones educadoras de la sociedad que habilite a los individuos para incorporarse en mejores situaciones a la dinámica social, además la pedagogía social promueve los proyectos de beneficencia infantil y juvenil. La diferencia es la manera política como sea abordado, en el caso del cardenismo con el sentido nacionalista que buscaba la unidad proporcionó al sector militar, al sector campesino y posteriormente al sector civil una institución asistencial para que fuera solvente la impartición de educación primaria y la enseñanza de oficios que en un futuro muy próximo, 4 años, en que habría resultados de mejoramiento en los individuos. La pedagogía social busca finalidades similares, que los sujetos se incorporen a la dinámica económica y social a través del mejoramiento de condiciones de educabilidad y la capacitación laboral de resultados próximos.

Ahora bien, respecto al tema del socialismo, todas las reflexiones sobre el socialismo no pertenecen a Cárdenas, él nunca afirmó a qué socialismo aludía. Sería por la vecindad con los EEUU donde se había creado el FBI que “perseguía los brotes de ideas comunistas y fascistas”⁴¹¹. No se aclaró por completo, y queda abierto el debate.

En otro ámbito de los contenidos del objeto de estudio encontramos un problema surgido de la documentación revisada que al finalizar queda insoluto pues lamentablemente se carece de más fuentes para explicar que respecto a la libertad de innovación que tuvieron los directores de las EIHE, parece ser que al menos en la EIHE No. 2 se capacitaba a las niñas como educadoras. La evidencia es la mención de la directora Téllez, quien informó al presidente Cárdenas que “las señoritas a quienes sólo les faltaban dos años para egresar de esta escuela para ser maestras”⁴¹², habían sido enviadas a secundarias debido a que los padres no podían cubrir los gastos. Y en el caso de los varones, los habían sacado de los talleres de la escuela y llevados a la Comisión de Transmisiones. Además, se habían admitido niños en edad de kindergarten (sic)⁴¹³. Hay que recordar que las

⁴¹¹ FBI (Buró de Investigaciones Especiales)

<http://historiausa.about.com/od/GuerraReconsExp/a/Como-Nacio-El-Fbi.htm> Consultado el 25 de Enero de 2016 (15:33 hrs.)

⁴¹² AGN. LCR. Expediente 534/6/440

⁴¹³ Íbid.

escuelas recibían alumnos de edad regular para primaria y a jóvenes que en edad juvenil no tenían estudios y eran aceptados para cumplir con el mandato constitucional de educación y capacitación.

Es claro entonces que a las mujeres se les estaba preparando para maestras de primeras letras, pero esto no se ha podido corroborar, por lo que es probable que sólo haya sido en la EIHE No. 2 y durante un cierto periodo. Entonces, estos argumentos acerca de los progresos de las alumnas que se habían llevado durante esos cuatro años, quedaba por los suelos.

Por otra parte, el análisis realizado abrió paso de un nivel empírico a uno teórico conceptual puesto que las palabras pueden llegar a convertirse en conceptos que adquieran una dimensión política. Estas palabras-concepto son: escuela, internado, militares, cardenismo y educación enuncian no sólo un contexto sino que “esta problemática [de la investigación con una] múltiple apropiación de referentes, [a estas palabras les] es necesario establecer un espacio [para convertirlas en conceptos y poder establecer un] debate analítico crítico, cuestión que permita de-construir el terreno de conceptos-palabras [de estas] concepciones que han servido de sutura, cierre y respuesta inmediata a los ámbitos políticos de las relaciones de alteridad histórica”⁴¹⁴. Y ésa es la visión analítica, pensar que los conceptos evocan discusiones como por ejemplo *internado* y *militares* se convierten en conceptos que bien pueden ser estrategias para el control social a través de los discursos y en este sentido, un estudio historiográfico no escapa de este análisis sobre las evidencias de las fuentes de primera mano o las secundarias.

En otro ámbito, un problema encontrado en las evidencias documentales durante la investigación fue la multiplicidad de denominaciones aplicadas a las EIHE en diferentes tiempos y por diferentes referencias. En la siguiente lista se presentan las diversas denominaciones, la fecha del documento que las menciona y el tipo de documento, así como las referencias correspondientes.

⁴¹⁴ Baronnet, Bruno Op. Cit. p. 154.

Aunque las “Escuelas Industriales Hijos del Ejército” surgen en 1935 con tal nombre, para 1940 ya habían logrado cierto reconocimiento, y a pesar de ello eran llamadas de diferente manera⁴¹⁵.

“Proyecto para el Sector Militar en las Escuelas Regionales Campesinas”	Enero de 1935	Proyecto Marcelino Murrieta
“Centro Escolar Hijos del Ejército de Obreros y Campesinos”.	Enero de 1935	Proyecto Ing. Manuel Carrillo.
“Proyecto de programas de Jardín de niños y primario para el Centro Educativo Infantil para Hijos de Soldados, de Obreros y Campesinos”.	Enero de 1935	Proyecto Ing. Manuel Carrillo.
“Centro Educativo Hijos del Ejército, de Obreros y Campesinos de México”	Junio de 1935	Proyecto Ing. Manuel Carrillo.
“Escuela Amiga del Soldado”	Junio de 1935	Joaquín Aldaraca, Jesús.
“Centro Educativo Hijos del Ejército”	Junio de 1935	Logia “Discípulos de Cristo”
“Internado Hijos del Ejército”	Junio de 1935	Julia Chávez
“Escuela Hijos de la Revolución”	Junio de 1935	Severino Cenicerros, militar.
“Escuela Industrial Hijos del Ejército”	Julio de 1935	Programa de Inauguración.
“Escuela para los Hijos de Militares y Empleados Federales”	Octubre de 1935	Arnulfo Gayoso, empleado federal.
“Escuelas Primarias Anexas para los Hijos del Ejército”	s/f 1935	Dictamen de la Comisión de Estudios.
“Escuelas Hijos de la Nación”	Enero de 1936	Aurelia Calderón, civil
“Escuelas Hijos del Ejército”	Abril de 1936	
“Escuela Hijo del Soldado”	Mayo de 1936	Juan Jiménez Aguilar, militar, 26ª zona militar
“Escuela Hijos de la Revolución”	Octubre de 1936	Presidente Municipal de Cholula, Puebla

⁴¹⁵ AGN, LCR. Expediente 545.3/230 el listado elaborado en este cuadro refiere de diferentes documentos con finalidades diferentes, sean solicitudes de inscripción, peticiones, recogimientos al presidente de la república, justificantes, mención de las escuelas como referencia, etc. El propósito es comprender las diferentes formas de nombrar a estas escuelas en diferentes contextos. Y cabe señalar que se concentran en un mismo pero amplio legajo de documentos.

“Escuelas de Enseñanza Técnica Industrial y Comercial”	Marzo de 1938	Héctor J. Gutiérrez. Presidente de la Unión de veteranos de la Revolución.
“Colegio Hijos del Ejército ”	Noviembre de 1938	Diputado Herminio Vargas, , San Bartolo Tutotepec, Hidalgo
“Escuela Hijos de la Presidencia”	Marzo de 1939	Enriqueta García, civil. México, D. F.
“Escuela para Hijos de Reservistas del Ejército”	Enero de 1949	Liga de Coms. (sic) Agrarias y Sindicatos Campesinos de Guerrero.

Imagen 35. Cuadro comparativo de las formas de nombrar a las EIHE.

Las denominaciones observadas en el cuadro anterior que deformaban el nombre oficial, pueden obedecer a diversas causas. Primero, es posible suponer –como se mencionó antes- que el proyecto presentado por el Ing. Carrillo fue conocido por el círculo directivo de la SEP porque el término utilizado en el proyecto fue “Centro educativo infantil para hijos del ejército, obreros y campesinos” lo cual explica que al momento de su creación se llame *centro educativo*, además de ser correcto por la variedad de servicios que se ofrecían (educativos y asistenciales).

Otras denominaciones como “Colegio” son hechas por particulares que desconocen la diferente acepción entre tal término y el de “Escuela”, ya que colegio es un “establecimiento de enseñanza seglar o eclesiástico”⁴¹⁶. Otros términos más resultan hasta descriptivos, como el de “amiga” el cual quizá alude a su carácter asistencial además de antiguas reminiscencias; o el de “internado” que señalaba un rasgo distintivo; e incluso el de “anexo”, al encontrarse la mayoría de planteles dentro de zonas militares.

Aun los nombres de “Hijos del Ejército” o “Hijo del Soldado” aunque erróneos, dan cuenta del sector a quien se desea atender de manera prioritaria y no son totalmente equivocados.

⁴¹⁶ Diccionario de la Lengua Española, Barcelona, Nauta, 1978. Tomo I.

Pero algunas denominaciones resultan no sólo equivocadas sino más bien producto del sentido que la sociedad les da o de a representación social que las sociedades adquirirían.

En el nombre que se asignan a estas escuelas se refleja una necesidad propia o reivindican alguna organización a la que se pertenece reforzando el derecho de acceso. Tal es el caso de muchas solicitudes. Por ejemplo, al llamarlas “Hijos de la Revolución” la hija de un general que prestó sus servicios a la causa revolucionaria, solicita empleo y el nombre refuerza su derecho a que se atienda su demanda. El nombre de “Escuela para Hijos de Militares y Empleados Federales” aparece en una solicitud de inscripción de un padre de familia, empleado federal. El de “Hijos de Reservistas del Ejército” es el nombre dado a la escuela por parte de un veterano revolucionario quien solicita inscripción para su nieto.

Pero el nombrarlas como “Escuelas hijos de la Presidencia” escrito por una mujer viuda, sin vínculo conocido con el sector militar, tan solo su necesidad de escuela para sus hijos, hace creer que las EIHE eran percibidas como de atención personal del mismo presidente Cárdenas: el presidente emanado de la revolución acogía a todos los hijos del país.

Queda pendiente esclarecer el significado que Cárdenas daba al término “socialista”, pues su uso se debe a la publicación de “El Capital” de Marx en 1867 y a la difusión ideológica de la Revolución Rusa de 1917. En 1922 la recién fundada Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) se declara socialista. En 1928 Stalin, al frente de las URSS publica el primer plan de gobierno a largo plazo (Plan Quinquenal). Todo esto resulta claro que era conocido por Cárdenas, ya que en México, el primer plan de gobierno fue llamado “Plan Sexenal” por declaración del partido presidencial, mismo que fue elaborado por el partido, siendo de este modo la directriz del gobierno para el desarrollo del país. Cabe decir, que después se denominó Plan Nacional de Desarrollo.

La foto siguiente muestra una tabla gimnástica realizada el día de la inauguración de una EIHE por personal de ejército, aparato de fuerza gubernamental, representando la hoz y el martillo, símbolo del socialismo soviético por mostrar las herramientas de trabajo más populares. En mi opinión, la foto demuestra el origen que se daba al término “socialista” en México de esa época, lo cual no significa que Cárdenas tuviese en mente convertir a México en un país de régimen socialista al estilo soviético. Cárdenas deseaba elevar la educación popular orientada hacia el trabajo, pero encaminada hacia la industrialización, dentro de un régimen capitalista.



Imagen 36. La hoz y el martillo, símbolo socialista. Tabla gimnástica por personal militar el día de la inauguración de la EIHE No. 2.

Por último, en cuanto si las EIHE fueran un modelo educativo o una estrategia política, la conclusión es que no constituyeron un modelo educativo ya que, esencialmente su plan de estudios y organización eran similares a otros modelos, como las Escuelas Regionales Campesinas y las Normales Rurales. En cambio, todo apunta a que las EIHE constituyeron una estrategia política de Cárdenas, dentro de su intención de lograr la unidad nacional como objetivación del pacto social con el sector militar, sobre todo en sus rangos inferiores, es decir, la clase

popular. Esto es posible afirmarlo al no formar en los hijos de los militares la idiosincrasia militar, orientándolos al servicio a la comunidad y al trabajo civil.

Así las EIHE, como un ejemplo más, fueron un factor constituyente del Estado y el pacto social en la historia de la educación mexicana.

Se sabe que al menos en algunas EIHE, además de entonar un Himno a Cárdenas también se cantaba la Internacional Socialista, cuya letra dice así:

La Internacional⁴¹⁷

Arriba los pobres del mundo
de pie los esclavos sin pan
y gritemos todos unidos
¡Viva la Internacional!

Derrotemos todas las trabas
que oprimen al proletario
cambiamos al mundo de base
hundiendo al imperio burgués.

Agrupémonos todos
en la lucha final
y se alcen los pueblos
por la Internacional.

Agrupémonos todos
en la lucha final
y se alcen los pueblos con valor
por la Internacional.
La Internacional

⁴¹⁷ <http://www.taringa.net/post/info/2287678/La-Internacional-el-himno-de-la-clase-obrera.html>
Consultado el 15 de Abril de 2016, 22:18 hrs.

FUENTES

AGN	Archivo General de la Nación	Ciudad de México
AHSEDENA	Archivo Histórico de la Secretaría de la Defensa Nacional	Ciudad de México

Fuentes Primarias.

Archivo General de la Nación (AGN). Acervo LAZARO CÁRDENAS DEL RÍO (LCR).

- ✓ AGN. Escuelas Regionales Campesinas. *Propuesta de Marcelino M. Murrieta*. Acervo Lázaro Cárdenas Del Río (LCR), Caja 895. Exp. 545.3/230.
- ✓ Coronel solicita diversos artículos para EIHE de Pátzcuaro. Expediente 534.4/56
- ✓ Dictamen de la comisión del proyecto para hijos del ejército. Documentos varios referentes a las EIHE. Caja 687. Expediente 534/64
- ✓ Director de EIHE No. 1 implementa talleres de imprenta y fundición. Expediente 534/64.175
- ✓ Director General de Educación Militar solicita nacionalizar talleres para EIHE. Caja 687. Expediente 534.6/1286
- ✓ El presidente ordena envío de presupuesto para EIHE en Torreón, Coahuila. Expediente 534.4/164
- ✓ Ocupación de ex convento de la Luz en Jalisco para instalar EIHE. Caja 687. Expediente 534.4/47
- ✓ Organizaciones sociales del estado de Guerrero solicitan instalar EIHE. Expediente 534.4/325
- ✓ Poder ejecutivo de Nayarit solicita EIHE en esta entidad. Expediente 534.4/274
- ✓ Presidente municipal de Cholula, Puebla ofrece edificio para instalar EIHE. Expediente 534.3/558

- ✓ Profesores de Toluca solicitan instalar EIHE en dicha entidad. Expediente 534.3/329
- ✓ Propuesta de directora Margarita Díaz de Téllez en EIHE No. 2. Expediente 534/6/440
- ✓ Propuesta del Ingeniero Manuel Carrillo. Caja 739. Expediente 534.6/865
- ✓ Respecto a la disciplina en las EIHE. Caja 895 Expediente 545.3/230
- ✓ Se informa al presidente inicio de actividades en EIHE de Durango. Expediente 534/210
- ✓ Senador del estado de Guerrero solicita EIHE en esta entidad. Expediente 534/228
- ✓ Solicitud inscripción de hijos de veteranos en EIHE. Expediente 534.1/666
- ✓ Telegrama al presidente informando el estado de edificios en Jalisco. Expediente 534.4/47
- ✓ Telegrama del presidente a General de Brigada de Chiapas informe de capacidad para nueva EIHE. Expediente 534/236

AHSEDENA

- ✓ *Coronel Tomás Martínez Cataché*, Fondo Cancelados, Exp. XI/III/3.3357.
- ✓ General de Brigada Marcelino Murrieta M., Fondo Cancelados, Exp. P/111.2/15-1644
- ✓ General Gregorio Morales Sánchez, Fondo Cancelados, Exp. XII/II/3-7
- ✓ General J. Agustín Castro, Fondo Cancelados, Exp. XI/III/1313
- ✓ Mayor de Infantería Juan Beristain Ladrón de Guevara, Fondo Cancelados, Exp. XII/III/6-471

Fuentes Bibliográficas Referenciadas.

- ✓ Abbagnano, Nicola y A. Visalberghi *Historia de la pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica. 1995.
- ✓ Ávila Galinzoga, Jesús *Setenta años de historia del Instituto Politécnico Nacional*. México, Instituto Politécnico Nacional, 2006.
- ✓ **Baronnet, Bruno y Medardo Tapia (Coords.) *Educación e interculturalidad. Política y políticas*. México, CRIM-UNAM, 2013.**
- ✓ Benítez, Fernando *Lázaro Cárdenas y la revolución mexicana*. 3 tomos. . México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- ✓ Bloch, Marc *Introducción a la historia*. México, Fondo de cultura económica, 2ª edición, 2000.
- ✓ _____ *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México, Fondo de Cultura Económica, 4ª edición, 2001.
- ✓
- ✓ Braudel, Fernand *Las ambiciones de la historia*. Barcelona, Crítica, 2002.
- ✓ _____ *El mediterráneo. El espacio y la historia*. México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- ✓ _____ *La dinámica del capitalismo*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- ✓ Burke, Peter (Coord.) *Formas de hacer historia*. España, Alianza Universidad, 1999.
- ✓ Cárdenas, Lázaro *Informe rendido el día 1º de septiembre de 1935 por el C. Presidente de la República, General de División Lázaro Cárdenas*. Talleres Gráficos de la Nación. 1935.
- ✓ Casado Quintanilla, Blas (Coord.) *Tendencias historiográficas actuales*. España, Universidad Nacional de Estudios a Distancia, 2007.
- ✓ Castles, Stephen y Wiebeke Wüstenberg *La educación del futuro. Una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista*. México, Nueva Imagen, 1982.

- ✓ Certeau, Michel, De *La escritura de la historia*. México, Universidad Iberoamericana, 1999.
- ✓ Córdova, Arnaldo *La Política de Masas del Cardenismo*. México, Editorial ERA, 2006.
- ✓ *Diccionario de la Lengua Española*, Barcelona, Nauta, 1978. Tomo I.
- ✓ Fairchild, Henry Pratt *Diccionario de sociología*. México, Fondo de Cultura Económica, 1949.
- ✓ Febvre, Lucien *Combates por la historia*. Barcelona, Editorial Ariel, 3ª edición, 1974.
- ✓ Fernández Rincón, Héctor H., Samuel Ubaldo Pérez y Olivia García Pelayo *Pedagogía y prácticas educativas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 2008.
- ✓ Foucault, Michel *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI, 2001.
- ✓ Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*. México, Siglo XXI. 1998.
- ✓ García Noria, Ulises *Internado de Educación Primaria No. 2 Una mirada pedagógica al contexto formativo*, Universidad Nacional Autónoma de México, Tesis de Maestría, 2011.
- ✓ Goffman, Erving *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.*, Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
- ✓ Guevara Niebla, Gilberto. *La educación socialista en México*. México, El Caballito, 1985.
- ✓ Hernández Chávez, Alicia *Historia de la Revolución Mexicana, periodo 1934-1940*. Tomo 16, México, El Colegio de México, 1979.
- ✓ León-Portilla, Miguel. *El tiempo y la historia, en: El historiador frente a la historia*, México, Instituto de investigaciones históricas, UNAM. 1992.
- ✓ Lopez Rivero, Celcar *La educación en Quintana Roo durante el cardenismo de 1935-1940*. Universidad de Quintana Roo. México. Tesis de Licenciatura. 2012.
- ✓ Makarenko Semionovich, Anton *Problemas de la educación soviética*. Moscú, Progreso, (s. f.).

- ✓ Maldonado Gallardo, Alejo, et al. *Una educación para el cambio social 1928 – 1940*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, Michoacán, 2008.
- ✓ Monroy Huitrón, Guadalupe *Política educativa de la revolución (1910-1940)*. México, Secretaría de Educación Pública, 1985.
- ✓ *Obras Narciso Bassols*. México, Fondo De Cultura Económica, 1964.
- ✓ Portes Gil, Emilio *“La escuela y el campesino”*. México, Partido Nacional Revolucionarios, Biblioteca de Cultura Social y política, 1936.
- ✓ Punzo Díaz, José Luis *Grafitos históricos en el ex internado Villalobos de Durango, México. La fragilidad del contexto*. Revista de Historia de la Universidad Juárez del Estado de Durango, Instituto de Investigaciones Históricas, Año 4, núm. 4, enero-diciembre, 2012.
- ✓ Ramírez, Rafael *La Escuela Socialista (cuatro pláticas acerca de la educación socialista)*. México, Secretaría de Educación Pública, 1935.
- ✓ Salazar Sotelo, Julia *Problemas de enseñanza aprendizaje de la historia ¿... y los maestros qué enseñamos por historia?*, México, Universidad Pedagógica Nacional, Colección Educación, No. 10. 1999.
- ✓ Secretaría de Educación Pública *Memoria*, Tomo I., México, Secretaría de Educación Pública, 1935.
- ✓ Secretaría de Educación Pública. *“La educación Socialista: producto legítimo de la Revolución mexicana”* México, 1939.
- ✓ Sepúlveda Garza, María Manuela *La política educativa y las Escuelas Rurales en la década de los treintas. El caso de las Escuelas Regionales Campesinas en 1936*, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Tesis de Maestría, 1976.
- ✓ Shulgovski, Anatoli *México en la encrucijada de su historia*. México, Ediciones de Cultura Popular, 1968.
- ✓ Solana, Fernando, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (Coords.) *Historia de la educación pública en México*. México, Secretaría de Educación Pública, 1981.

- ✓ Soto Lescale, Ma. del Rosario *La legislación educativa mexicana desde la Colonia hasta 1876*. México, UPN, 1996.
- ✓ Townsend, William *Lázaro Cárdenas demócrata mexicano*. México, Grijalbo, 2ª edición, 1956.
- ✓ Tzvi, Medin *Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas*. México, Siglo XXI, 2ª edición, 1974.
- ✓ Vaughan, Mary Kay *La política cultural en la revolución*. México, Secretaría de Educación Pública y Fondo de Cultura Económica, 2000.
- ✓ Viñao Frago, Antonio *Espacio y tiempo. Educación e Historia México*, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 1996.

Fuentes Bibliográficas Consultadas

- ✓ Buenfil Burgos, Rosa Nidia *Cardenismo. Argumentación y antagonismo en educación*. México, DIE-CIESA-IPN, 1994.
- ✓ _____ *Antagonismo y Articulación en el Discurso Educativo: Iglesia y Gobierno (1930-40 y 1970-93)*. México, Torres Asociados, 1997.
- ✓ Camarena Ocampo, Mario y Lourdes Villafuerte García (Coord.) *Los andamios del historiador. Construcción y tratamiento de fuentes*. México, Archivo General de la Nación e Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2001.
- ✓ Carmona, Fernando (Coord.) *Vigencia del Cardenismo*. México, Nuestro Tiempo, 1990.
- ✓ Civera Cerecedo, Alicia *La escuela como opción de vida*. México, El colegio Mexiquense, 2008.
- ✓ Civera Cerecedo, Alicia, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (Coord.) *Debates y desafíos en la historia de la Educación en México*. México, El Colegio Mexiquense, 2002.
- ✓ Córdova, Arnaldo *La ideología de la Revolución Mexicana*. México, Ediciones Era, 13ª edición, 1985.
- ✓ Ferro, Marc *Les tabous de l'Histoire*. Paris, NiL éditions. 2002.

- ✓ Gilly, Adolfo *El Cardenismo. Una utopía mexicana*. México, Cal y Arena, 1994.
- ✓ Gilly, Adolfo, Arnaldo Córdova, Armando Bartra, Manuel Aguilar Mora y Enrique Semo *Interpretaciones de la Revolución Mexicana*. México, Nueva Imagen, 14ª edición, 1990.
- ✓ _____ *La revolución interrumpida*. México, El Caballito, 1971.
- ✓ Ginszberg, Eitan *Lázaro Cárdenas Gobernador de Michoacán (1928-1932)*. México, El Colegio de Michoacán, 1999.
- ✓ González, Luis *Historia de la Revolución Mexicana (1934-19490)*. Tomo 15, México, El Colegio de México, 1981.
- ✓ _____ *El oficio de historiar*. México, Colegio de Michoacán, 1998.
- ✓ Hernández, Margarita y Luis Miguel Valdivia *Makarenko y la educación colectivista*. México, El Caballito, 1985.
- ✓ Le Goff, Jacques *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. España, Paidós, 2005.
- ✓ _____ *Le Une vie pour l'histoire*. Paris, La Découverte, 1996.
- ✓ Lombardo Toledano, Vicente *De la cátedra y el porvenir*. México, Universidad Autónoma de Puebla, 1984.
- ✓ Makarenko Semionovich, Anton *Poema Pedagógico*. México, Planeta, 1977.
- ✓ Martínez Assad, Carlos *Los lunes rojos. La educación racionalista en México*. México, El Caballito, 1986.
- ✓ Matute Aguilar, Álvaro *Pensamiento historiográfico mexicano del siglo XX*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- ✓ Muñoz, Hilda *Lázaro Cárdenas*. México, Fondo de Cultura Económica, 1976.
- ✓ Quintanilla, Susana y Mary Kay Vaughan *La escuela y sociedad en el periodo cardenista*. México, Fondo de Cultura Económica, 1997.
- ✓ Villalpando Nava, José Manuel *Historia de la Educación en México*, México, Porrúa, 2009.

Ciberografía.

¿Dónde están los internados?

<http://www.geocities.ws/internadouno/internados.html>

Alberto Bremauntz Martínez (1897-1978).

http://culturanicolaita.umich.mx/cescn/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=127

Cámara de Diputados.

<http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polint/cua2/evolucion.htm>

De la Peza Casares, Ma. Del Carmen y Sarah Corona Berkin *Educación cívica y cultura política*. México. UAM.

<http://www.uam.mx/cdi/inflegypol/carmendelapeza.pdf>

El Pluma Azul. Un decano del periodismo del Pacífico

<http://www.cicloliterario.com/ciclo101octubre2010/elpluma.html>

Escuelas para pobres. Las normales rurales en México.

<http://periodicoelcomienzo.blogspot.mx/2012/02/escuelas-para-pobres-las-normales.html>

FBI (Buró de Investigaciones Especiales)

<http://historiausa.about.com/od/GuerraReconsExp/a/Como-Nacio-EI-Fbi.htm>

Flores, Marisol. *Quadratin*. <https://hidalgo.quadratin.com.mx/principal/Alumnos-de-Hijos-del-Ejercito-bloquean-la-Mexico-Pachuca/>

Instituto Nacional de estudios Históricos de las Revoluciones de México. (INEHRM) 2013. Artículo 3º. Textos Constitucionales.

http://www.inehrm.gob.mx/pdf/documento_art3constitucional.pdf

Internado Damián Carmona, Facebook.

<https://www.facebook.com/internadodamiancarmonana/info?tab=overview>

Internado de Educación Primaria No. 1.(IEP)

<http://internadno1.webs.com/capilla.htm>

Internado No. 1 de educación primaria <http://internadno1.webs.com/capilla.htm>

La internacional socialista <http://www.taringa.net/post/info/2287678/La-Internacional-el-himno-de-la-clase-obrera.html>

Montes de Oca Navas, Elvia *La educación socialista en el Estado de México. Un municipio rural: Malinalco. Un municipio urbano: Toluca.* Ponencia en el XI Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Espacios, tiempos y trascendencias, organizado por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y la Universidad Veracruzana. Xalapa, Enríquez, Veracruz, noviembre de 2008. <http://www.uaemex.mx/plin/colmena/Colmena%2063/Colmenario/EMON.html>

Organización de Estados Iberoamericanos. Sistemas Educativos Nacionales. México. <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex02.pdf>

RABY, David L. *La educación socialista en México.* Cuadernos Políticos, número 29, México, Era, julio-septiembre de 1981.. <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.29/29.8DavidRaby.pdf>

REGLAMENTO DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN MILITAR (1938) Capítulo III, Artículo 16 http://www.sedena.gob.mx/pdf/reglamentos/rglmto_dir_gral_edu_mil.pdf

Sánchez Ródenas, Alfonso () *Los niños de Morelia y su tratamiento por la prensa mexicana durante el año 1937.* REDALYC, España. Anales de Documentación, núm. 13, pp. 243-256, 2010. <http://www.redalyc.org/pdf/635/63515049014.pdf>

Secretaría de la Defensa Nacional. *Directores del Heroico Colegio Militar.* http://www.sedena.gob.mx/index.php/directores-hcm/4889-gral-de-bgda-marcelino-murrieta-murrieta-_11/Febrero/2013, 23:14

Wikipedia. *Marcelino Murrieta Murrieta.* http://es.wikipedia.org/wiki/Marcelino_Murrieta_Murrieta

Y Aunque Deje la Tropa Seguiré Siendo Soldado http://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/tye16/art_test_01.html

Fuentes Testimoniales

Entrevista 1. David Beciez González. Ex alumno de la “Escuela Hijos del Ejército” No. 2. Estudió en la década de los 50’s.

Entrevista 2. Jorge Torres Ortiz. Prefecto del Internado de Educación primaria No. 2, fue entrevistado a razón de 30 años de servicio en el plantel. Vivía a dos calles del plantel desde niño, por lo que llegó a ver varios detalles de la escuela además de ser trabajador.