



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

*Estudio de la educación rural federal a nivel básico en México de 1924 a 1946. Un análisis comparativo de la práctica educativa gubernamental.*

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN CIENCIAS POLÍTICAS Y ADMINISTRACIÓN  
PÚBLICA  
(OPCIÓN CIENCIA POLÍTICA)

P R E S E N T A:

LILIANA BUTRÓN SÁNCHEZ



DIRECTOR: DR. MARIO ALBERTO TRUJILLO BOLIO

Ciudad Universitaria, Ciudad de México, 2018



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.



## **Somos los que estamos... y también los que se han ido.**

*A mi hermano Gerardo, quien me amó incondicionalmente y que me enseñó la virtud de la valentía para vivir la vida, el coraje para luchar por lo que se ama, el trabajo para conseguir lo que se anhela y la lealtad hacia quienes te acompañan en ese proceso.*

*A mi madre y a mi padre quienes han sido mi fortaleza para seguir adelante y jamás rendirse, a pesar de todo. Ustedes son mi ejemplo y, en muchos sentidos, mi razón de vivir. Gracias porque con los frutos de su trabajo he podido concluir esta etapa de mi vida.*

*A Feer que me brindó su apoyo incondicional cuando más la necesitaba y por estar siempre. Gracias por tu amistad y por permitirnos compartir tanto trabajo, tantas discusiones y, por supuesto, tanto “chisme”.*

*Gracias a Olga (Bollsillo) por toda una vida juntas. Por acompañarnos, escucharnos y aconsejarnos aunque nosotras mismas no encontrábamos el rumbo. Gracias por ese abrazo que evitó mi caída en todos los sentidos aquél lamentable 1 de julio de 2013.*

*Gracias infinitamente a mi asesor, maestro y amigo Mario Alberto Trujillo Bolio, sin su ayuda gran parte de este trabajo no habría sido posible. Gracias por ponerme siempre los pies sobre la tierra sin condenarme al inmovilismo. Especialmente por enseñarme a amar la historia y la docencia.*

*Gracias a Alo, Mary e Ian por brindarme un hogar y, sobre todo, un refugio.*

*Gracias a mis tíos Pilar y Alfredo por acompañarme tantos años, por ser mi familia. A mis hermanitas América y Jessica, ustedes han sido una inmensa luz en mi vida en medio de tanta oscuridad. Mil gracias por brindarme su amor sincero e incondicional.*

*Gracias a mis amigos y camaradas Caro y Arturo, sin duda, lo mejor de la carrera fue conocerlos.*

*Gracias a Deni por enseñarme que siempre es importante una buena dosis de libertad y rebeldía.*

*Gracias a mi buen amigo Alonso que puso mi paciencia a prueba en todo momento y con quien compartí tantas experiencias, incontables aventuras e interminables discusiones.*

*Gracias al Colectivo Ernesto Guevara de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y al proyecto “La UNAM a Tepito” que me enseñaron la labor militante, la congruencia y, sobre todo, la praxis: acción con reflexión. Especial mención para Pepe y Pepe Luis, muchísimas gracias por sus enseñanzas camaradas.*

*Por último, pero no menos importante, gracias a las clases trabajadoras de este país quienes con su esfuerzo, y con su vida, me han brindado la posibilidad de tener una carrera universitaria. Al tiempo, agradecer a todos los estudiantes, maestros y trabajadores políticamente activos que han luchado por la educación pública y gratuita en todos sus niveles, pero particularmente en la UNAM. La lucha sigue y seguirá siendo vigente, “porque la educación pública se defiende con acciones”.<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Colectivo Ernesto Guevara (FCPYS)-“La UNAM a Tepito”.

## Contenido

INTRODUCCIÓN .....	8
CAPÍTULO I: ANOTACIONES TEÓRICAS.....	15
1. CONCEPCIONES TEÓRICO-PEDAGÓGICAS DE LA ÉPOCA .....	15
1.1 John Dewey y la Escuela Activa .....	16
1.1.1 Contexto e influencias teóricas y sociales que enmarcan su pensamiento .....	16
1.1.2 John Dewey y su pedagogía .....	18
1.1.2.1 Fines, objetivos y método.....	20
1.1.3 La relación entre educación y sociedad.....	21
1.1.3.1 La educación y la democracia .....	22
1.2 El pedagogo Francisco Ferrer Guardia y la Escuela Moderna .....	23
1.2.1 Nociones de educación.....	23
1.2.2 La Escuela Moderna y los planteamientos de Peré Solá .....	24
1.2.3 Función social, política y económica de la educación .....	25
1.2.4 Programa .....	27
2. UNA PERSPECTIVA TEÓRICA ANTAGÓNICA, NO FUNCIONAL .....	28
2.1 Diálogo con Dewey y Ferrer Guardia .....	28
2.2 Hacia otro enfoque de la sociedad.....	29
2.3 Educación: entre la reproducción y la resistencia .....	32
2.3.1 Sobre la neutralidad y la <i>politicidad</i> de la educación.....	32
2.3.2 La práctica educativa.....	34
CAPÍTULO II: ANTECEDENTES HISTÓRICO-EDUCATIVOS EN MÉXICO (1900-1924) .....	39
1. PORFIRIATO .....	39
1.1 Panorama económico .....	39
1.2 Contexto político y social.....	43
1.3 El positivismo como estructura ideológica dominante.....	44
1.4 La educación en tiempos del Porfiriato tardío.....	45
1.4.1 Los fundamentos de la Escuela Rudimentaria .....	50

2. PERÍODO REVOLUCIONARIO.....	52
2.1 De la lucha por la apertura democrática al golpe de Estado contra Madero .....	52
2.1.1 Leyes rudimentarias: educación en los gobiernos de Madero y Huerta .....	54
2.2 De la lucha democrática a las demandas socio-económicas .....	55
2.3 ¿Victoria del carrancismo? Triunfo de papel .....	58
2.3.1 Esfuerzos educativos locales.....	60
2.3.2 La descentralización de la educación.....	61
3. HACIA LA ESTABILIDAD POS-REVOLUCIONARIA .....	62
3.1 Los tiempos de Obregón: la reconstrucción.....	62
3.2 La Secretaría de Educación Pública.....	63
3.3 Antecedentes de la escuela rural mexicana .....	65
3.3.1 Maestros ambulantes.....	65
3.3.2 Casas del Pueblo.....	66
3.3.3 Misiones Culturales.....	67
3.3.4 Balance educativo .....	68
CAPÍTULO III: REQUISITOS PARA LA ESTABILIDAD DEL RÉGIMEN: EL FORTALECIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO .....	70
1. CAMINO A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA REVOLUCIÓN (1924-1928).....	71
1.1 Búsqueda de la estabilidad permanente.....	71
1.2 Encuadre de la práctica educativa callista.....	74
1.2.1 Nuevos actores, ¿nuevas perspectivas? .....	76
1.2.2 Los nuevos programas y los mismos contenidos: la batalla entre el proyecto y lo históricamente posible.....	81
1.2.3 A grandes objetivos, grandes obstáculos.....	85
1.2.4 Mecanismos para la expansión del sistema educativo federal .....	91
2. LA CONTINUIDAD OBLIGADA (1928-1934).....	97
2.1 Tiempos de mantener las conquistas .....	97
2.2 Los sistemas educativos: entre avances y retrocesos. ....	100
2.2.1 Distancia entre los cambios por decreto y la práctica concreta: la situación de los y las maestras rurales.....	101
2.2.2 Emergencia de lo rural en los textos y programas.....	104
2.2.3 El punto está en el acento: estableciendo los nuevos enfoques.....	108

2.2.4 Lo administrativo es político: el avance de la federalización educativa .....	112
CAPÍTULO IV: ENTRE LA BELIGERANCIA Y LA RECONCILIACIÓN: TRAZANDO NUEVOS PROYECTOS POLÍTICOS .....	121
1. CORPORATIVISMO Y POLÍTICA ADMINISTRADA (1934-1940).....	121
1.1 Refocalización: políticas <i>hacia</i> las masas .....	121
1.2 Estableciendo los lineamientos de la educación socialista.....	124
1.2.1 <i>Agitando</i> el proyecto de <i>integración</i> educativa: las nuevas labores docentes hacia los indígenas y campesinos .....	125
1.2.2 Afirmación del Estado publicista: la difusión de ¿nuevos? ideales y valores en los libros escolares .....	131
1.2.3 Los términos son importantes: delineando los objetivos de <i>integración</i> .....	135
1.2.4 Modernizando los mecanismos corporativos .....	140
1.2.4.1 La lucha política del magisterio: camino al corporativismo. ....	145
2. La reconciliación nacional (1940-1946).....	148
2.1 Los <i>nuevos</i> tiempos necesitan <i>otras</i> políticas.....	148
2.2 Los años de la ruptura .....	150
2.2.1 La vuelta al aula: el divorcio de la escuela y la comunidad .....	151
2.2.2 La coronación de la unificación .....	154
2.2.3 Queremos lo mismo, pero por caminos distintos .....	157
2.2.4 Más divorcios se suman a la historia para la centralización político-educativa .....	161
CONCLUSIONES .....	167
1. Rubros de la práctica educativa.....	167
1.1 Los sujetos.....	167
1.2 Los contenidos.....	170
1.3 Los objetivos .....	172
1.4 Las herramientas .....	173
2. La práctica educativa como política de gobierno .....	174
3. El proyecto educativo rural .....	177
BIBLIOHEMEROGRAFÍA.....	185

## INTRODUCCIÓN

México está conformado por considerables extensiones agrícolas, cuyas comunidades rurales e indígenas continúan representando grandes porcentajes de la población nacional. Aún con ello, las pedagogías ruralistas de la primera mitad del siglo XX han sido relegadas de la construcción del actual sistema educativo federal, a pesar de su probada efectividad “como elemento de control social, de unificación cultural y de formación de mano de obra”;<sup>1</sup> a esto deben ser agregados los ensayos de organización comunitaria y popular.

Mediante el análisis de estos procesos se pueden visibilizar “las tensiones entre los afanes controladores del Estado, y los esfuerzos y resistencias locales, así como la importancia de la sociedad civil, en una escuela que se encuentra entre los límites de lo público, lo privado y lo estatal”<sup>2</sup>. De ahí la vigencia de un estudio como éste, tanto a nivel historiográfico como político, en la medida en que permite conocer los proyectos de educación específicos de las zonas rurales impulsados por los gobiernos posrevolucionarios y, asimismo, la respuesta de las comunidades.

Así, se plantea realizar un análisis de los aspectos que permanecen y los que se modifican en cada gestión gubernamental federal en lo referente a la práctica educativa rural, desde el inicio del período de Plutarco Elías Calles (1924) hasta la culminación del mandato de Manuel Ávila Camacho (1946). Ese lapso es relevante debido al auge de la educación rural, como una con características, recursos y procesos propios, hasta llegar a la homologación de planes y programas de las escuelas primarias rurales y urbanas.

Para ello serán de ayuda las categorías de Paulo Freire sobre la *práctica educativa*, la cual contempla los sujetos (educadores y educandos), los contenidos, los objetivos y los métodos, técnicas, materiales didácticos y procesos educativos, que en lo siguiente se referirán como las herramientas utilizadas para el desarrollo de la política. Éstas serán las categorías a comparar en cada período, por lo que, a partir del análisis sobre ellas, se podrá

---

<sup>1</sup> Civera Cerecedo, Alicia, Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B. y Escalante Fernández, Carlos (Coords.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, México: El Colegio Mexiquense AC; Miguel Ángel Porrúa, 2011, p. 5.

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 22.

dar cuenta del proceso de federalización<sup>3</sup> educativa, que implicó el fortalecimiento y consolidación de la Secretaría de Educación Pública.

Todo lo anterior será necesario para poder responder a la pregunta de investigación sobre la que versa este estudio, a saber: ¿Cómo se relaciona la práctica educativa gubernamental hacia las zonas rurales con los proyectos de integración y desarrollo nacional de las diferentes gestiones federales, y, a su vez, con la construcción del Estado posrevolucionario de 1924 a 1946?

Sobre dicha pregunta, se tienen dos hipótesis que habrán de indagarse en el proceso de investigación. La primera de ellas plantea que, si existía, dentro del proyecto político y económico de las administraciones federales, una política gubernamental claramente enfocada al campo, entonces había una política educativa particular para las necesidades del sector rural. La segunda de ellas sostiene que, la educación rural no sólo planteó una enseñanza técnica para aprender los oficios requeridos para el campo —es decir, la formación de cuadros técnicos que respondieran a las necesidades productivas—, sino que se combinó con una necesidad de homogeneización cultural para la unificación ideológica y lingüística, requerimientos para la conformación de la nación.

En términos metodológicos y de contenido, el cuerpo de la investigación se compone de la siguiente manera: El capítulo I sobre las anotaciones teórico-pedagógicas se subdivide en dos partes; la primera de ellas da cuenta de dos concepciones teóricas en boga en el período analizado, referidas esencialmente a John Dewey y a Francisco Ferrer Guardia.

Lo anterior no quiere decir que hayan sido los únicos enfoques utilizados en ese momento histórico, sino que particularmente el gobierno federal respaldó su proyecto en la pedagogía del primero<sup>4</sup>, y en estados donde tuvieron sus propios procesos, como Yucatán, se fincaron mayormente en la del segundo. Con ello se quiso mostrar las coincidencias y

---

<sup>3</sup> Se reconoce que el término “federalización” ha tenido diversas connotaciones en materia educativa en la historia de México, no obstante, a lo largo de este trabajo será entendida como “centralización o absorción técnica y administrativa de los sistemas locales por el ejecutivo federal.” Arnaut, Albert, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1996, p. 35.

<sup>4</sup> Sotelo Inclán, Jesús, “La educación socialista”, en Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl y Bolaños Martínez, Raúl (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, México: Fondo de Cultura Económica, 2001, p. 285; Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México. 1911-1934*, México: Centro de Estudios Educativos A.C., 1986, p. 450; Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México: Editorial Porrúa, 1977, p. 484.

discrepancias de ambas propuestas, para contrastarlas posteriormente con la práctica concreta llevada a cabo por el gobierno federal y local.

Así, en el primer apartado se retomarán los postulados de la escuela activa de John Dewey. Se abordarán las nociones del concepto de educación sostenido por el pedagogo norteamericano, así como los fines que consideró debía tener el proceso educativo. La relación sociedad —educación también será abordada por Dewey, lo cual le permitirá justificar su propuesta de una educación activa, para la vida, y, en este sentido, de su relación con la democracia—.

En un segundo momento se abordará la propuesta de la Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia, en la medida en que su concepción sobre la educación, los fines propuestos por el autor, así como algunos puntos particulares de su programa, serán adoptados por la corriente de la escuela racionalista en México. Esta última, fue contemporánea de la política federal —con la escuela activa como bandera—, siendo ambos los dos grandes proyectos gubernamentales de la primera mitad del siglo XX en México.

En la segunda parte de este primer capítulo se desarrolla la propuesta teórica con la cual se analizará la política educativa posrevolucionaria, cuyo apartado se denomina “Una perspectiva teórica antagónica, no funcional”. Se comienza entablando un breve diálogo con las propuestas teóricas de los pedagogos ya mencionados, para resaltar el por qué se requiere un nuevo marco conceptual de análisis.

Siguiendo con dicha propuesta teórica, que implica un modelo de sociedad al cual se apela, y que sirve para enmarcar cualquier práctica, tanto política, económica, cultural, educativa, etcétera, se describe, en términos abstractos, la formación social capitalista, las estructuras que la componen y la autonomía relativa que conservan para llevar a cabo sus propios procesos. Con ello se busca resaltar las relaciones antagónicas entre la economía, la política y la educación.

Todo esto permitirá dilucidar el por qué se retoma a la educación como un acto eminentemente político y, esto es, porque a través de ella se expresan intereses del bloque en el poder, pero también explican la paradoja que existe entre la búsqueda de la estructuración de un todo coherente, cada vez más controlado, y las resistencias que se generan en torno al mismo proyecto. Es decir, evitando las perspectivas funcionalistas

centradas en la función que cumple la educación en el mantenimiento de la sociedad, sin poner el acento en las contradicciones de sexo, raza, etnia o clase; en resumen, posicionando a la educación como una actividad neutral. O bien, las posturas economicistas que plantean al proceso educativo sólo como reproductor del orden social establecido por la clase económica dominante, enfocándose únicamente en los conflictos y problemáticas originados en las relaciones económicas del capital-trabajo.

Con el fin de poder dilucidar dichos procesos, que son políticos, Michael Apple<sup>5</sup> recomienda volver al plano de las relaciones sociales que se tejen al interior y alrededor de las aulas y los currículums. Es por ello que resulta útil la categoría de *práctica educativa* freiriana que brinda parámetros específicos para la investigación, con cuyo análisis se puede desentrañar las relaciones de poder que envuelven la labor educativa. Ello a reserva de que, como se verá, la educación del México posrevolucionario no es una de carácter liberador, como la que es apelada por Freire, sino de carácter bancario, como la denunciada por el autor, aspectos que se retomarán en el último apartado del capítulo I.

El capítulo II se compone de los antecedentes políticos, económicos y educativos que se presentaron entre 1900 y 1924. De esa manera, el primer subapartado aborda el Porfiriato tardío, intentando desentrañar las condiciones económicas y políticas que exacerbaban las contradicciones del orden social dictatorial, derivando en el conflicto armado revolucionario. Lo que se buscó fue resaltar la situación de marginación de las zonas rurales, la limitación de la participación política y mostrar los esfuerzos en materia educativa del régimen.

El segundo subapartado contempla el período revolucionario, retomando las causas que dieron origen al conflicto, los bandos enfrentados y sus demandas. Con ello se mostrará el papel que jugaron los campesinos en el desarrollo del conflicto, así como las consecuencias, que no fueron del todo favorables para los partícipes de la Revolución, aun siendo plasmadas en la Constitución de 1917. Al tiempo, se enuncian las políticas educativas que fueron puestas en marcha de manera limitada debido a la convulsa arena política y social del momento, además de la inestabilidad económica que mermaba la posibilidad de llevar adelante toda iniciativa.

---

<sup>5</sup> Apple, Michael W., *Poder, conocimiento y reforma educacional*, Argentina: Universidad Nacional de la Pampa, 2012, p. 20.

El tercer y último subapartado retoma el período de Álvaro Obregón, donde se aborda el contexto, aún muy inestable, en el que se enmarca su gestión. A su vez, se plasman las principales medidas que fueron llevadas a cabo por el caudillo para poder brindar una mayor estabilidad al régimen. Se soslayan, también, los aspectos que fueron los antecedentes inmediatos de la educación rural en México, inaugurados mayormente en el período posterior a la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921.

La metodología seguida en este capítulo consistió en la revisión, en primera instancia, de la historia de 1900 a 1924, para poder localizar los aspectos relevantes, particularmente de los momentos donde se condensaron las contradicciones políticas y las crisis económicas que incentivaron los ánimos revolucionarios. Posteriormente, se volcó el esfuerzo hacia la indagación de la política educativa del momento, siendo especialmente útiles los estudios especializados de Milada Bazant<sup>6</sup> y la investigación de Ernesto Meneses Morales<sup>7</sup>.

El corazón de la investigación se encuentra en los capítulos III y IV, en los cuales se ubica propiamente el análisis de la práctica educativa gubernamental de 1924 a 1946. Ellos siguen la misma estructura; se dividen en dos subapartados, donde, en primera instancia, se da cuenta del contexto político y económico, especialmente de la política agraria de los gobiernos posrevolucionarios, para luego brindar un breve panorama de las medidas educativas.

Así, prosiguen otros cuatro apartados en cada subdivisión, donde se desarrolla: a) el análisis de los sujetos; b) sobre los contenidos; c) sobre los objetivos y finalidades de la política educativa concreta; y d) las herramientas utilizadas para materializar dichos objetivos. Este último contempla aspectos como las comisiones que tuvieron a su cargo la edición de libros, las dependencias administrativas responsables de la educación rural, la legislación en la materia, el control de los sindicatos magisteriales, así como los métodos y técnicas de enseñanza.

La primera subdivisión del capítulo III aborda la administración y práctica educativa callista. La segunda hace referencia al proceso conocido como Maximato, es decir, al período comprendido entre 1928 a 1934, donde si bien se puede localizar la gestión de tres

---

<sup>6</sup> Bazant, Milada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2006.

<sup>7</sup> Meneses Morales, E., *Op. Cit.*

presidentes, debido al corto período de tiempo de sus mandatos, se caracterizan más por la continuidad de la política de Calles. En el caso del capítulo IV, la primera subdivisión corresponde al período de Lázaro Cárdenas y la educación socialista. Por su parte, en la segunda se retoma la práctica educativa de Manuel Ávila Camacho, donde se resaltan particularmente los aspectos de la ruptura, especialmente, con respecto a la administración anterior.

La metodología que se siguió para la elaboración de estos capítulos consistió, primero, en revisar de manera exhaustiva gran parte de la literatura existente sobre la educación rural en México. Esto permitió crear un mapa de actores, una cronología y la identificación de los enfoques de análisis con las que había sido abordada la investigación al respecto, pero a partir de la perspectiva que brindaba el marco teórico abordado en la segunda parte del capítulo I.

Posteriormente, se procedió a la consulta hemerográfica del periódico *El Universal* para el período de 1924 a 1929, y de *El Nacional*, diario del Partido oficial, para los años de 1929 a 1946. Su lectura permitió la localización de discursos de los titulares de la SEP, los informes presidenciales, algunos programas escolares oficiales, el posicionamiento del gobierno en torno a algunos debates educativos, así como de notas relevantes para la comprensión de los procesos y el clima político que se vivía en el momento. A su vez, se consultaron los volúmenes disponibles en la Hemeroteca Nacional de *El Maestro Rural*, donde escribieron tanto los secretarios de Educación, maestros rurales, y pedagogos mexicanos, mismos que vinieron a sustentar los posicionamientos y medidas de la Secretaría.

Una vez que se clasificó y sistematizó la información tanto de la literatura de la educación rural, así como de las notas periodísticas, fue necesaria una herramienta que permitiera contrastar, o en su defecto, ejemplificar los procesos y problemáticas identificados en ambas fuentes. Es por ello que se procedió a la consulta de diversos archivos, tanto del *Fondo de Presidentes*, particularmente el de Lázaro Cárdenas, como del *Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP)*, ambos ubicados en el Archivo General de la Nación (AGN).

Se procuró indagar en el AHSEP los informes de inspectores, quienes acudían personalmente a supervisar la labor docente de los maestros rurales en las escuelas a su

cargo. Ahí pueden ubicarse los problemas y los éxitos obtenidos, así como estadísticas de los recintos educativos y la población escolar, herramientas que develan el grado de precariedad de muchas escuelas rurales.

El enorme reto que se enfrentó al consultar el AHSEP fue que, debido a su reciente traslado al AGN, se encuentra en un estado de desorden casi absoluto, lo cual impidió la localización de archivos emblemáticos de cada uno de los períodos de gobierno. No obstante, los ubicados, se convirtieron en recursos imprescindibles debido a su importancia para la investigación desarrollada.

En el AGN también pudieron ser consultadas las *Memorias* de la Secretaría de Educación Pública, así como los *Boletines* de la misma dependencia. Estas fuentes permitieron ubicar las orientaciones de la política educativa del gobierno federal, las estadísticas, los discursos de los Secretarios, así como de los diversos proyectos impulsados por la SEP.

Sobre el proceder metodológico y de consulta de fuentes, se ha sostenido que una característica sobre la investigación de la política educativa rural del México posrevolucionario es que se concentra en el estudio de la documentación realizada por las instituciones gubernamentales. Es por ello que “se corre el riesgo de reconstruir la historia oficial de las instituciones educativas, obteniéndose una historia alejada de la realidad”<sup>8</sup>. De ahí que se buscara contrastar la información de la dependencia con los informes de inspectores. No obstante, se reconoce el sesgo impreso en la visión de los mismos, por lo cual se apunta la necesidad de consultar fuentes primarias como entrevistas a estudiantes y maestros, lo cual se vuelve cada vez más difícil debido a la lejanía histórica del período.

A pesar de los retos y problemáticas arriba descritas, para efectos de este trabajo, la información de la SEP y las dependencias oficiales resultaron suficientes pues el objetivo de la investigación es analizar las relaciones de poder insertas en los contenidos, en las herramientas, en la búsqueda y ponderación de determinados objetivos, así como en la categorización de los sujetos, como se verá a lo largo del trabajo.

---

<sup>8</sup> Lazarín Miranda, Federico, “Fuentes para la historia de la educación en México”, en Civera, Alicia, Escalante, Carlos y Galván, Luz Elena (Coords.), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, México: El Colegio Mexiquense A.C.; Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002, p. 283

# CAPÍTULO I: ANOTACIONES TEÓRICAS

## 1. CONCEPCIONES TEÓRICO PEDAGÓGICAS DE LA ÉPOCA

Durante el período de gobierno de Porfirio Díaz el pedagogo en boga fue Johann Heinrich Pestalozzi<sup>1</sup>. Sus ideas guiaron muchos de los postulados de la enseñanza educativa de ese entonces. Particularmente en torno a la educación moral, puede comprenderse por qué fueron relevantes sus planteamientos, pues la concibe como una “obra de amor y de fe, que despierta en el niño el amor y el respeto hacia el orden establecido por el creador”<sup>2</sup>.

Pestalozzi rechazaba la memorización como el fin de la educación, lo cual derivaría en simple verbalismo sin sentido real para los niños. Este pedagogo consideraba que la enseñanza iniciaría con el conocimiento de las cosas para, posteriormente, mostrar las palabras que les correspondían<sup>3</sup>. Por esta razón el autor brindaba un papel central a la observación, pensada como fuente principal de toda enseñanza<sup>4</sup>.

En consecuencia, la *intuición* se convirtió en uno de los conceptos centrales de la pedagogía pestalozziana, la cual no era más que “el acto creador y espontáneo por medio del cual el sujeto es capaz de representarse el mundo que le rodea. La intuición, en este sentido, es actividad intelectual que hace que las formas de nuestro pensamiento se pongan en contacto directo con todo lo que está a nuestro alcance”<sup>5</sup>. Para este pedagogo el proceso de enseñanza-aprendizaje era un acto activo por parte del estudiante, pues se partía de él, de sus intuiciones. En este sentido, su planteamiento rechazaba la idea de una instrucción en el sentido de una transmisión de contenidos dados y acabados.

---

<sup>1</sup> Al respecto Mílada Bazant señala que el método de Pestalozzi, “se aplicó por primera vez en México en 1883, en la Escuela Modelo de Orizaba, bajo la dirección de Enrique Laubscher, y tuvo tanto éxito que el gobernador Apolinar Castillo decidió implantar el mismo sistema en todas las escuelas del estado y de ahí cundió por toda la República.” Bazant, M., *Op. Cit.*, p. 68.

<sup>2</sup> Meylan, Louis, “Heinrich Pestalozzi (1746-1827)”, en Château, Jean, *Los grandes pedagogos*, México: Fondo de Cultura Económica, 1959, p. 204.

<sup>3</sup> *Cfr.* Díaz González Iturbe, Alfredo, *Pestalozzi y las bases de la educación moderna*, México: Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito, 1986, p. 20.

<sup>4</sup> *Cfr.* Pestalozzi, Johann Heinrich, citado en: Piaton, Georges, *Pestalozzi: la confianza en el ser humano*, México: Trillas, 1989, p. 5.

<sup>5</sup> Díaz González Iturbe, A., *Op. Cit.*, p. 21.

Cuando las escuelas de Neuhof y Stanz<sup>6</sup> estuvieron a cargo de Pestalozzi — experiencias desarrolladas en Alemania—, se incorporaron actividades productivas, agrarias o industriales, las cuales eran parte del currículum explícito, de ahí que haya sido considerado por algunos como el precursor de la escuela activa,<sup>7</sup> dado que privilegiaba más la habilidad por encima del saber memorístico. En su propuesta pedagógica se concebía “una educación integral, que forme el corazón, la cabeza y la mano”<sup>8</sup>.

Pestalozzi fue seguidor de los postulados rousseauianos en donde el niño se coloca como el centro de la educación, de ahí la negativa de imponer conocimientos ni obligar con castigos, pues se partía de la premisa de que el hombre es bueno por naturaleza<sup>9</sup>. Siguiendo las ideas Jean Jacques Rousseau, Pestalozzi sostenía que “las relaciones domésticas de la humanidad son las primeras y más elevadas relaciones de la naturaleza”<sup>10</sup>. La educación familiar, desde su perspectiva, estaría a cargo de la madre, quien debería ser forjadora de los hábitos del hombre futuro<sup>11</sup>.

La pedagogía de Pestalozzi se presenta como un movimiento renovador con respecto a las concepciones más tradicionales de la educación. Sin embargo, la ruptura que implicó la Revolución Mexicana requirió nuevas ideas, métodos y procesos acordes a los proyectos del bloque en el poder que recién se instauraba. Dos corrientes importantes que aparecieron en la época fueron la llamada Escuela Activa de John Dewey y la Escuela Moderna o Racionalista de Francisco Ferrer Guardia, autores que se abordarán a continuación.

## 1.1 John Dewey y la Escuela Activa

### 1.1.1 Contexto e influencias teóricas y sociales que enmarcan su pensamiento

John Dewey (1859-1952), pedagogo, psicólogo y filósofo pragmatista norteamericano se desarrolló en una sociedad donde la actividad industrial -con sus nuevos medios de

---

<sup>6</sup> *Ídem.*

<sup>7</sup> *Ídem.*

<sup>8</sup> Meylan, Louis, “Heinrich Pestalozzi (1746-1827)”, en Château, J., *Op. Cit.*, p. 204.

<sup>9</sup> Pestalozzi dijo al respecto: “Amigo, el hombre es bueno y quiere lo bueno; solamente él quiere también al mismo tiempo su bienestar cuando hace lo bueno, y si él es malo, es porque seguramente le han cerrado el camino en el cual él quería ser bueno.” Pestalozzi, J. H., Citado en Díaz González Iturbe, A., *Op. Cit.*, p. 59.

<sup>10</sup> Pestalozzi, Johann Heinrich, citado en: Díaz González Iturbe, A., *Op. Cit.*, p. 22.

<sup>11</sup> Pestalozzi escribe un libro llamado *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, considerada una de las mayores obras del autor por el éxito alcanzado.

comunicación tales como vías férreas a través de todo el país, conectando puntos comerciales importantes para la importación y exportación-, desarrollo de la tecnología y la correspondiente expansión demográfica que trajo consigo, desplazó cada vez más a la economía agraria. La ciencia, particularmente la experimental, tuvo un enorme auge desde mediados del siglo XIX y, además, “crece y se educa en el seno de una sociedad democrática, en la que igualmente cree”<sup>12</sup>.

A este respecto, Jaume Carbonell señala lo siguiente:

(...) los regímenes democráticos que se proclamaban defensores de las aspiraciones históricas de libertad, igualdad y fraternidad necesitaban una coartada para distanciarse, si no formalmente, de los viejos esquemas de educación tradicional. Esta coartada gira en torno a la deificación del niño, alrededor del respeto de sus intereses y del fomento de su libertad individual a partir del activismo<sup>13</sup>.

La educación, ya desde la primera mitad del siglo XX, comenzó a verse como piedra de toque para la transformación de la sociedad, particularmente de las condiciones de vida y movilidad socioeconómica. En el caso de Estados Unidos tenía el objetivo primordial de “integrar en un proyecto común las numerosas etnias que se habían instalado a causa de las corrientes migratorias”,<sup>14</sup> que conformaron la Unión Americana.

Se ha sostenido que “las primeras obras de Dewey ya ponen de manifiesto la adhesión del filósofo a una ‘nueva escuela norteamericana de psicología’, el funcionalismo”,<sup>15</sup> y especialmente de los postulados de William James. De este modo, la educación, a través del conocimiento científico aplicado en todas las esferas de la vida cotidiana del individuo, crearía el nuevo ciudadano guiado por la razón.

Así, para Dewey las ideas no eran sino procesos intelectuales y racionales derivados de la acción o experiencia, cuya funcionalidad reside en el control de futuras acciones, aspecto que devela su pragmatismo expresado en la unión de pensamiento y acción. El pedagogo norteamericano diría que “lo que llamamos razón es primariamente la ley de la acción ordenada y efectiva”<sup>16</sup>.

---

<sup>12</sup> Gómez Moreno, Ángel, *Una teoría contemporánea de la educación*, España: MIRA Editores, 2002, p. 13.

<sup>13</sup> Carbonell, Jaume, “Introducción”, en Dewey, John, *Democracia y escuela*, Madrid: Editorial Popular, 2009, p. 26.

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>16</sup> Dewey, J., citado en: Mateo, Fernando (Comp.), *Teoría de la educación y sociedad. Natorp, Dewey y Durkheim*, Argentina: Centro Editor de América Latina S.A., 1977, p. 62.

Cabe puntualizar que las actividades prácticas no eran un fin en sí mismo para Dewey, quien sostenía que “es fútil, por tanto, suponer que simplemente entrenando a las personas en oficios altamente especializados podemos resolver la cuestión de hacer de ellos miembros buenos, apropiados y funcionales de la sociedad. Lo que se requiere para esto, más bien, es desarrollar en ellos ciertos elementos de carácter”<sup>17</sup>. Además, esto brindaría a los niños y jóvenes los conocimientos necesarios para que se incorporaran al trabajo industrial, permitiéndoles, al tiempo, desarrollar su capacidad inventiva y creativa.

A su vez, el pedagogo Moacir Gadotti señala que la concepción de Dewey sobre la educación como una extensión de la vida resultaba adecuada para la sociedad de su tiempo en la medida en que servía “a los intereses de la nueva sociedad burguesa; la escuela debería de preparar a los jóvenes para el trabajo, para la actividad práctica, para el ejercicio de la competencia”,<sup>18</sup> y ese sería entonces el nuevo hombre de la sociedad industrial naciente norteamericana.

### **1.1.2 John Dewey y su pedagogía**

Dewey desarrolla una filosofía de la educación que se centra en el culto y desarrollo de la individualidad, fomentada a través de la actividad libre que lo ayudase a impulsar la curiosidad y ganas de descubrimiento. Por ello, la acción giraría en torno a los intereses del niño. Además, la educación respondería no a la formación futura sino a aquella para el accionar en la vida concreta de los estudiantes<sup>19</sup>. Este pedagogo norteamericano concibe a la educación como transmisora de los conocimientos y costumbres de los adultos a los más jóvenes del grupo. Esto se lograría no de forma verbal, sino en términos de prácticas, hábitos e ideas derivadas del proceso de vida real, de ahí que la escuela fuera sólo un factor educativo de entre muchos.

Dewey no consideraba a la educación un proceso de carácter neutral, en la medida en que se expresaban y transmitían ciertas concepciones, objetivos y valores, y se rechazaban u omitían otros. Sin embargo, sí reconoce que “la obligación de ser imparcial es la obligación de declarar tan claramente como sea posible lo que se elige y por qué se

---

<sup>17</sup> Dewey, J., *Selección de textos*, Tr. Diego Antonio Pineda Rivera, Medellín: Editorial Universidad de Anquioquia, 2011, p. 85.

<sup>18</sup> Gadotti, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, México: Siglo XXI Editores, 1998, pp. 148-149.

<sup>19</sup> Cfr. Dewey, J., citado en: Mateo, F., *Op. Cit.*, p. 22-23.

elige”<sup>20</sup>. Sin embargo, no alcanza a problematizar ni hacer explícito el carácter contradictorio de las relaciones de sexo, raza, clase y etnia en la educación, así como el posicionamiento de los contenidos en función de intereses particulares.

El juego y el trabajo en el pedagogo pragmatista norteamericano no se encuentran confrontados, pues aunque en el primero el interés es más espontáneo y directo, “los dos implican unos objetivos conscientemente sometidos a la selección y a la adaptación de materiales, así como a unos procesos dirigidos a conseguir los objetivos designados”<sup>21</sup>. De esa manera, ambas actividades podían coadyuvar en el desarrollo del acto educativo.

En consecuencia, John Dewey verá a la educación como un proceso de vida, que ha de preparar al niño para desenvolverse y actuar en el presente. El autor diferencia dos tipos de educación. Por un lado, se encuentra la brindada por el ambiente, el hogar, la comunidad en la que vive; es decir, aquella que parte del proceso cotidiano de existencia. Por el otro, la educación escolar, que si bien no tiene el mismo impacto e influencia formativa para la vida en general del individuo, sí ejercía influencia sobre él<sup>22</sup>.

La vida escolar, para realmente ser educativa debía reproducir las actividades en las que el individuo participa. Por ejemplo, de aquellas que se realizan en el hogar, de tal manera que el estudiante pudiera entender su significado, su importancia y su sentido, no sólo para él sino para el conjunto de su comunidad. Por tanto, se tiene que “la educación ha de ser concebida como una reconstrucción continua de la experiencia, y el proceso y el objetivo de la educación son una y misma cosa”<sup>23</sup>.

La escuela sería, entonces, una institución social encargada primordialmente de “llevar al niño a participar en los recursos heredados de la raza y a utilizar sus propias capacidades para fines sociales”; es decir, “la escuela debe representar la vida presente, una vida tan real y vital para el niño como la que vive en el hogar, en la vecindad o en el campo de juego”<sup>24</sup>. Dicha concepción implicaba que la escuela sería parte fundamental del proceso de vida cotidiano.

---

<sup>20</sup> Dewey, J., citado en: Lawson, Douglas E. y Arthur E. Lean (Comp.), *John Dewey. Visión e influencia de un pedagogo*, Buenos Aires: Editorial Nova: 1966, p. 24.

<sup>21</sup> Dewey, J., *Democracia y escuela...*, p. 129.

<sup>22</sup> Cfr. Carbonell, J., “Introducción...”, p. 30.

<sup>23</sup> Dewey, J., citado en: Mateo, F., *Op. Cit.*, p. 66.

<sup>24</sup> Dewey, J., citado en: Mateo, F., *Op. Cit.*, p. 57.

El maestro, según el pedagogo norteamericano, debe ser un servidor social, encargado de mantener el orden y desarrollo social armónico,<sup>25</sup> pero, además, tiene la tarea de comprender las acciones y situaciones que afectan o influyen en el niño, para dar una respuesta conveniente o brindar soluciones. Asimismo, se debería impulsar la organización entre los alumnos para materializar la responsabilidad colectiva, punto fundamental en el ideal democrático, así como ayudar a descubrir los valores individuales y colectivos positivos. De ahí que el principio pedagógico de Dewey sobre los maestros hubiera sido el *aprender haciendo*<sup>26</sup>.

El autor, sin embargo, no sólo mira la parte instructiva del maestro, pues consideraba que dicho gremio, al luchar por su reconocimiento, debía ocuparse, al mismo tiempo, de los problemas políticos y sociales de su comunidad<sup>27</sup>. De esta manera la sociedad respetaría más la labor docente, en la medida en que se vería a la escuela como extensión de la misma localidad.

La experiencia, en la pedagogía de Dewey, sería base de todo aprendizaje, pues implicaba la acción del individuo sobre su entorno. A partir de ella se aportarían elementos para la vida de los niños, superando con ello la dicotomía entre la educación científico-literaria y la de carácter técnico; es decir, en el *aprender haciendo*<sup>28</sup>. En ese sentido, el programa no sería, bajo ese tenor, una serie ordenada de conocimientos jerarquizados que se debía memorizar. También se resaltaba la importancia de la lectura y escritura, pero sólo como medios para comprender o realizar otras actividades, es decir, el trabajo manual.

#### **1.1.2.1 Fines, objetivos y método**

John Dewey buscó “formar al hombre de la era técnica (activo, hábil y diestro) y científica (riguroso, experimental), en el seno de una sociedad democrática (libre, participativa, social) y abierto a la percepción de la naturaleza”<sup>29</sup>. Siguiendo esa premisa, las bases de la educación serían para Dewey cuatro: a) principio de adecuación al sujeto que aprende (arreglo a intereses y conocimientos); b) principio de continuidad (expansión de la

---

<sup>25</sup> Cfr. Dewey, J., *Democracia y escuela...*, p. 51.

<sup>26</sup> Cfr. Carbonell, J., “Introducción...”, p. 32.

<sup>27</sup> Cfr. Dewey, J., *Selección de textos...*, p. 81.

<sup>28</sup> Cfr. Gómez Moreno, Á., *Op. Cit.*, p. 127.

<sup>29</sup> *Ibidem*, p. 13.

experiencia); c) principio de causalidad (relación medios-fines) y d) principio de comprobación de resultados<sup>30</sup>.

Para poder darle materialidad a esas bases, el método de Dewey, de acuerdo con John S. Brubacher, estaría compuesto esencialmente por cinco aspectos distintivos: 1) elegir una experiencia del niño; 2) encontrar la problemática; 3) recabar los datos obtenidos de experiencias previas; 4) formular una hipótesis o posible respuesta al problema y 5) comprobación a través de la experiencia<sup>31</sup>. Como se ve, el método científico forma parte del método de enseñanza del mismo pedagogo norteamericano.

La parte activa, experiencial, del método de Dewey precedería a la parte abstracta al considerar que “la expresión llega antes que la impresión consciente; el desarrollo muscular precede al sensorial; los movimientos se producen antes que las sensaciones conscientes”<sup>32</sup>. Por tanto, las ideas, fruto del conocimiento derivado de la experiencia, siempre serán resultado de la acción, la realidad, los hechos y las relaciones entre las cosas<sup>33</sup>.

### **1.1.3 La relación entre educación y sociedad**

El ambiente o contexto de la sociedad en que se vive y se desarrolla el niño, le brindaría nociones y tendencias sobre las cosas, que probablemente en un inicio no comprendería, pero cuya tarea docente se enfocará en brindarle un significado, mismo que sólo encontrará en la medida en que logre conectar esos aprendizajes con la finalidad que puedan tener en el presente y futuro prácticos<sup>34</sup>.

La pedagogía de John Dewey es una reafirmación del individuo, por tanto, se posicionaría en contra de los planes que conllevaran la homologación, ya sea en planes, métodos o incluso ritmos de aprendizaje. También rechaza la memorización como fin último de la educación, pues consideraba que lo anterior vulneraría la individualidad, restando su carácter creativo, la libertad del pensamiento y de acción<sup>35</sup>.

Dewey concibe al individuo como un ser social, y la sociedad no es más que la unión orgánica de los individuos. Considerar a éstos como seres aislados, en palabras del pedagogo norteamericano, no puede ser sino una abstracción o, por otro lado, decía que si a

---

<sup>30</sup> Cfr. Gómez Moreno, Á., *Op. Cit.*, p. 145.

<sup>31</sup> Cfr. Brubacher, John S., “John Dewey (1859-1952)”, en Château, J., *Op. Cit.*, p. 288-290.

<sup>32</sup> Dewey, J., *Democracia y escuela...*, p. 48.

<sup>33</sup> *Ibidem*, p. 89.

<sup>34</sup> Cfr. Dewey, J., citado en: Mateo, F., *Op. Cit.*, p. 56.

<sup>35</sup> Cfr. Gómez Moreno, Á., *Op. Cit.*, p. 93 y 94.

la sociedad se le quita el componente individual, no quedará más que una masa inerte. De ahí que la educación deba comenzar con el estudio de las capacidades, intereses y hábitos de los niños, siempre con la perspectiva de traducirlos en sus equivalentes sociales, con un sentido de servicio social<sup>36</sup>.

La sociedad no se crearía, de acuerdo con la visión de Dewey, sólo mediante la proximidad física de los individuos, aun cuando trabajasen para un mismo fin. “Si, no obstante, todos reconocieran el fin común y se interesaran por él de modo que regularan su actividad específica en vista de él, entonces formarían comunidad”<sup>37</sup>. En este sentido, el medio ambiente social, a través del lenguaje, ejercería una influencia sobre las personas, dotándolas de hábitos y costumbres con lo que se irían integrando a él y en donde concretamente la familia y la escuela serían instituciones sociales que contribuirían a dicha tarea.

#### **1.1.3.1 La educación y la democracia**

La democracia para Dewey “es el gobierno del pueblo para el pueblo y por el pueblo; por ello, para que el pueblo tenga capacidad para gobernarse a sí mismo —autogobierno— precisa de una preparación *ad hoc*”<sup>38</sup>. Se requeriría la formación de un ciudadano activo, participativo y crítico lo cual sólo se lograría con una educación activa, donde se reprodujeran condiciones o circunstancias de la vida cotidiana. Aún los contenidos más abstractos deberían ser relacionados con el proceso de vida real de los individuos, por tanto, no puede sólo memorizar contenidos, pues “cuando los niños son nutridos sólo con conocimientos de libros, un ‘hecho’ es tan bueno como otro; no tiene criterios de juicio o de creencia”<sup>39</sup>.

La democracia, a su vez, necesita de la libertad, misma que también debe ser impulsada en la escuela, por ejemplo, a partir del desplazamiento de los libros por la enseñanza a través de actividades prácticas, donde el conocimiento no esté supeditado a la memorización de fragmentos de texto, sino en la participación de los individuos.

---

<sup>36</sup> Cfr. Dewey, J., citado en: Gómez Moreno, Á., *Op. Cit.*, p. 17.

<sup>37</sup> *Ibidem*, p. 22.

<sup>38</sup> *Ibidem*, p. 97.

<sup>39</sup> *Ibidem*, p. 99.

## 1.2 El pedagogo Francisco Ferrer Guardia y la Escuela Moderna

Francisco Ferrer Guardia (1859-1909), notable pedagogo libertario español, propuso la Escuela Moderna como alternativa pedagógica a la escuela tradicional. Creció en un ambiente católico y conservador, ligado a la monarquía, pero él rechazó los privilegios que ésta representaba. Por algunas circunstancias políticas se exilió en París donde entró en contacto con diferentes ideas sobre educación<sup>40</sup>. En abril de 1901 al morir la señorita Meunié, el autor recibió una cuantiosa herencia que le permitió llevar a cabo su experimento de la Escuela Moderna, implementando sus postulados pedagógicos<sup>41</sup>.

Ferrer Guardia fue seguidor del anarquista y libertario Mijaíl Bakunin, al tiempo que defendió, a través de la Escuela Moderna, la educación racionalista, que se fincaría en la ciencia y la razón como fuentes de todo conocimiento y valores. Luchaba por un ejercicio libre de la voluntad, así como la búsqueda de la solidaridad como fines de la educación. Consideraba que los métodos debían adaptarse a los niños, y no los segundos a los primeros<sup>42</sup>.

### 1.2.1 Nociones de educación

El niño va construyendo sus percepciones, nociones y juicios a través del ambiente, es decir, de la sociedad en la que crece. En este sentido, las personas se van transformando mediante nuevas lecturas de la realidad. Sobre lo anterior, Ferrer sostuvo que si el niño se educara mediante nociones verdaderas y exactas, podría evitar cometer errores. Este pedagogo rechazó todo conocimiento o idea ajena a la experiencia y demostración racional<sup>43</sup>.

El educador de la Escuela Moderna debería de rechazar la enseñanza centrada en la memorización porque de ella sólo se podían formar seres sumisos. Por tanto, el libro de texto sería, entonces, sólo un material de apoyo, colocando al alumno como un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo objetivo se centraría en la formación

---

<sup>40</sup> Cfr. Gadotti, M., *Op. Cit.*, p. 183.

<sup>41</sup> Cfr. Costa Musté, Pedro, “Biografía sumaria de Francisco Ferrer Guardia”, en Ferrer Guardia, Francisco, *La Escuela Moderna*, Barcelona: Fábula, Tusquets Editores, 2002, p. 12.

<sup>42</sup> Cfr. Gadotti, M., *Op. Cit.*, p. 123.

<sup>43</sup> Cfr. Ferrer Guardia, F., *Op. Cit.*, p. 72-73.

de su espíritu crítico, sin imponer ningún tipo de valor o noción. De esa manera, el educando podría convertirse en educador de los más pequeños<sup>44</sup>.

La educación que la Escuela Moderna se propuso debía ser siempre respetuosa de la voluntad intelectual, física y moral de los estudiantes. En ese sentido, en contraste con el educador que “impone, obliga, violenta siempre; el verdadero educador es el que confía sus propias ideas y voluntades, puede defender al niño, apelando en mayor grado a las energías propias del niño”<sup>45</sup>.

Ferrer Guardia, en algún sentido, pugnó por una escuela activa, pues consideraba que el enseñar contenidos, hechos y creencias dados -sin comprobación- no hacía más que violentar al niño al reprimir su voluntad. Lo que habría que hacer, siguiendo un postulado rousseauiano, era colocar a los niños lo más cerca de la naturaleza y de la vida, es decir del “medio natural donde se hallará en contacto con todo lo que ama y donde las impresiones vitales reemplazarán a las fastidiosas lecciones de palabras. Si no hiciéramos más que eso, habríamos preparado en gran parte la emancipación del niño”<sup>46</sup>.

### **1.2.2 La Escuela Moderna y los planteamientos de Peré Solá**

Peré Solá, pedagogo catalán, sostiene que la Escuela Moderna no es una simple obra de un autor aislado, sino todo un movimiento, más allá de que el experimento de Ferrer Guardia se encuentre focalizado en una escuela en Barcelona, o que haya sido financiado por una millonaria. Para Solá representa realmente una alternativa escolar laicista, apoyada por sectores del republicanismo radical y de grupos obreros anarquistas, diferenciándose de aquellas propuestas previas originadas en España<sup>47</sup>.

En los años en que operó la Escuela Moderna se publicaron diversos libros y folletos, que fueron adoptados por algunos gremios de obreros, teniendo un significativo impacto, y ello más allá de las estrechas paredes de las aulas. Esta producción intelectual se fincó en nociones positivistas, evolucionistas, anticlericales, anticapitalistas, antimilitaristas y, sobre todo, antirreligiosas<sup>48</sup>.

---

<sup>44</sup> Cfr. Solá, Peré, “Prólogo a esta edición: La escuela y la educación en los medios anarquistas de Cataluña, 1909-1939,” en Ferrer Guardia, F., *Op. Cit.*, p. 37.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 118.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 120.

<sup>47</sup> Cfr. Solá, P., *Op. Cit.*, p. 24.

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 25.

La Escuela Moderna tiene sus bases en tres vertientes. Por un lado, el *racionalismo librepensador del siglo XIX*, que fomentó su concepción laicista; el *cientificismo positivista* de corte spenceriano, relacionado con ideas evolucionistas, así como del estudio de la sociedad como un todo orgánico y, por último, *la crítica social libertaria del rol de la escuela y la educación*, es decir, una crítica al contexto de su tiempo<sup>49</sup>.

Por otro lado, es importante mencionar algunos aspectos innovadores implementados en la Escuela Moderna, tales como el rechazo de los premios y castigos como métodos de aprendizaje, pues consideraba que con esas prácticas sólo se fomentaba la vanidad y el egoísmo. Lo que se buscaría en todo momento sería construir lazos de solidaridad, cooperación y confianza en sí mismos y entre sí. Además, la implementación de una caja de ahorros administrada por los niños, no era otra cosa sino una manera de fomentar la cooperación y, en algún sentido, el autogobierno.

La higiene es un punto que Ferrer Guardia toca de forma efusiva en el texto<sup>50</sup>. Para él era importante asegurar la higiene de las instancias donde se encontraban los niños, así como fomentar el cuidado y prevención, pues se realizarían también exámenes médicos cuando el alumno ingresara a la escuela y durante su permanencia, cuyos resultados serían dados a conocer a sus familias.

### **1.2.3 Función social, política y económica de la educación**

Ferrer Guardia no consideraba fortuito que los gobiernos se ocuparan cada vez más de la educación del pueblo, argumentando que el poder residía casi en su totalidad en la escuela. Decía que, si bien, antes podían dejar en la ignorancia a grandes sectores de la sociedad, ahora “(...) los progresos de la ciencia y los multiplicados descubrimientos han revolucionado las condiciones de trabajo y de la producción; ya no es posible que el pueblo permanezca ignorante; se le necesita instruido para que la situación económica de un país se conserve y progrese contra la concurrencia universal”<sup>51</sup>.

La educación oficial desde este enfoque no sería un fin en sí mismo, ni procuraría la transformación de la sociedad. Más bien, lo que se buscaba era solamente la formación de

---

<sup>49</sup> *Ídem.*

<sup>50</sup> Al respecto, Ferrer Guardia diría “La combatimos prudente y sistemáticamente, demostrando a los niños la repugnancia que inspira todo objeto, todo animal, toda persona sucia; por el contrario, el agrado y la simpatía que se siente ante la limpieza; cómo se acerca uno instintivamente a la persona limpia y se aparta de la grasienta y mal oliente (...)” Ferrer Guardia, F., *Op. Cit.*, p. 95.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 112-113.

obreros instruidos, cada vez más perfeccionados que pudieran incorporarse a la industria. Es decir, Ferrer reconocía que la educación oficial o gubernamental no podía servir para la emancipación sino sólo en función de las demandas de la economía.

Cabe decir que en el pensamiento de Ferrer ya se contemplaba una noción de diferencia de clases y sus contradicciones, no obstante, consideraba que el proletariado y su reproducción eran fruto de la ignorancia,<sup>52</sup> de la creencia en aspectos no demostrables. No obstante, Moacir Gadotti, sostiene que para Ferrer Guardia

“(…) la única vía para resolver los problemas de la sociedad sería la revolución. La educación, para contribuir a la revolución, debería formar hombres libres que supieran cómo actuar en sociedad. Para eso, la escuela debería abolir todo instrumento de coerción y represión. La tarea de la educación sería preparar a los futuros revolucionarios; la acción política y social sería mediatizada por la acción pedagógica”<sup>53</sup>.

La pedagogía de Ferrer no se centraba en instruir a los niños para adaptarse mejor a sus circunstancias o incorporarse a la producción. Más bien, pugnaba por la transformación de la sociedad, de ahí que un sentido de rebeldía acompañara su propuesta. Estos aspectos no fueron gratuitos dada la sociedad autoritaria y represiva en la que vivió, misma que lo condenó a muerte por un crimen que nunca se corroboró.

Acerca de la rebeldía, Ferrer manifestó lo siguiente,

Lo diré bien claro: los oprimidos, los expoliados, los explotados, han de ser rebeldes, porque han de recabar sus derechos hasta lograr su completa y perfecta participación en el patrimonio universal. Pero la Escuela Moderna obra sobre los niños, a quienes por la educación y la instrucción prepara a ser hombres, y no anticipa amores ni odios, adhesiones ni rebeldías, que son deberes y sentimientos propios de adultos<sup>54</sup>.

Una lectura al respecto puede enfocarse en que la escuela misma no será la que fomente el odio, sino las mismas condiciones en las que se vive; una vez que se sea consciente de ello, es decir, siendo adultos, la rebeldía aparecerá para transformar esas condiciones. Decía, “no tememos decirlo: queremos hombres capaces de evolucionar

---

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 122.

<sup>53</sup> Gadotti, M., *Op. Cit.*, p. 184.

<sup>54</sup> Ferrer Guardia, F., *Op. Cit.*, p. 90-91.

incesantemente; capaces de destruir, de renovar constantemente los medios y renovarse ellos mismos”<sup>55</sup>.

Claro está que una propuesta como esa no podía ser ni declarada oficial, ni apoyada por el gobierno, por más progresista que éste fuera, lo que hizo que se preguntara acerca del financiamiento para poder sostener la Escuela Moderna. Ferrer consideró ante esta interrogante que el apoyo sólo podía venir de aquellos que tuvieran el deseo de cambiar el estado de las cosas, es decir, primeramente los trabajadores, luego los intelectuales y, por último, *los privilegiados de buenos sentimientos*,<sup>56</sup> tal vez pensando en la persona que le había heredado una cantidad de dinero considerable para edificar su proyecto.

#### 1.2.4 Programa

En el programa Ferrer Guardia señala que “la misión de la Escuela Moderna consiste en hacer que los niños y las niñas que se le confíen lleguen a ser personas instruidas, verídicas, justas y libres de todo prejuicio”,<sup>57</sup> mostrando su carácter eminentemente laico, pues se debe sustituir todo razonamiento basado en la fe por aquél derivado de las ciencias naturales.

Hay que advertir que un punto novedoso de la pedagogía de Ferrer se centra en la educación mixta, pues no se puede formar una sociedad fraternal, que es uno de sus objetivos, si existen sectores excluidos. No obstante, el concepto de *coeducación* no engloba solamente la inclusión y un trato no diferenciado de las mujeres, cuyo lugar, decía, no se encontraba recluido en el hogar. Esa noción incluía la posibilidad de que la posición de clase no influyera en la aceptación de los niños en la escuela, intentando con ello realizar el ideal moderno de la igualdad.

La Escuela Moderna abrió sus puertas a individuos sin importar su sexo o clase. Además, buscaba tener un contacto con la familia de los niños, estableciendo que esta institución estuviese abierta los domingos “consagrando la clase al estudio de los sufrimientos humanos durante el curso general de la historia y al recuerdo de los hombres eminentes en las ciencias, en las artes o en las luchas por el progreso”<sup>58</sup>. Esto puede percibirse como un esfuerzo para cultivar una nueva memoria histórica y con ella nuevos

---

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 119.

<sup>56</sup> *Ibidem*, p. 94.

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 74-75.

<sup>58</sup> *Ibidem*, pp. 74-75.

referentes, no sólo con los niños, sino también de los adultos. Por tanto, no era una pedagogía para el “aquí y ahora” sino una para el porvenir, en la víspera de la construcción de una nueva sociedad.

## **2. UNA PERSPECTIVA TEÓRICA ANTAGÓNICA, NO FUNCIONAL**

### **2.1 Diálogo con Dewey y Ferrer Guardia**

Las concepciones de ambos pedagogos brindaron nuevos enfoques a los planteamientos educativos de la época, reconociendo que, al final, sus propuestas fueron fruto de su contexto. No obstante, es importante entablar un diálogo que permita brindar otra perspectiva a través de la cual se pueda interpretar una práctica educativa.

Una problemática que puede ser reconocida en ambos autores es el tema de los contenidos. En el caso de Dewey se pugna porque éstos sean prácticos para la vida y, para el caso de Ferrer, que éstos sean *científicos*. No obstante, en los dos casos no se está tomando en cuenta quién hace y quién selecciona esos contenidos y, por lo mismo, a quiénes les resultan afines a sus intereses políticos y económicos, lo que remite a la discusión sobre la neutralidad de la educación que se abordará más adelante.

La segunda problemática se halla precisamente en el enfoque. La propuesta de Dewey se enmarca en el funcionalismo, corriente teórica que parte de un orden social dado al cual habría que asignar roles a los sujetos y que los conflictos pueden ser encauzados dentro de los límites del sistema<sup>59</sup>. En el caso de Ferrer, se reconoce una sociedad en donde existe el conflicto, por lo cual se puede apelar a la legitimidad y necesidad de la rebeldía. Sin embargo, también se encuentra presente la concepción evolucionista y positivista, condensados en una perspectiva de mejoramiento social a partir de la ciencia. En ambos casos la problemática se encuentra en que “lo que está en juego no es simplemente el ‘mantenimiento del sistema’, sino en la conservación de un sistema determinado de dominación”<sup>60</sup>.

Por último, es importante resaltar que en el caso de Dewey se encuentra la concepción de una sociedad como dada, de la que hay que ser partícipes, donde la escuela

---

<sup>59</sup> Cfr. Morrow, Raymond A. y Torres, Carlos Alberto, *Las teorías de la reproducción social y cultural. Manual crítico*, España: Editorial Popular, 2002, p. 56.

<sup>60</sup> *Ibidem*, p. 110.

debe brindar las herramientas necesarias para desenvolverse en su contexto. En el caso de Ferrer, si bien se critica la sociedad de su tiempo, no por ello rompe con el planteamiento de la neutralidad de la educación, pues serán los adultos quienes se den cuenta de las diferentes opresiones, por las cuales tendrían que rebelarse. No obstante, en la escuela sólo habrán de enseñarse contenidos científicos y *verdaderos*, por tanto, no necesariamente problematizables.

## 2.2 Hacia otro enfoque de la sociedad

En este sentido, y para analizar la práctica educativa del México posrevolucionario se eligió como enfoque la teoría de la reproducción, de orientación marxista, en la medida en que ésta permite desentrañar la relación de las instituciones educativas con respecto al poder, el conocimiento y las bases morales insertas en su forma de adquisición<sup>61</sup>. Es decir, mediante este marco teórico se puede desentrañar el carácter político de la educación, tanto a nivel sistémico como de las relaciones sociales, lo cual involucra a los contenidos, a las formas de enseñanza-aprendizaje y la concepción de los sujetos y objetos del proceso educativo. Al mismo tiempo puede resolver los problemas descritos en el apartado anterior. Esta corriente retoma una perspectiva antagónica, no funcional, partiendo de la idea de que una teoría de análisis y su propuesta educativa no es ajena al modelo de sociedad que busca construir<sup>62</sup>.

De esta manera, es necesario caracterizar la sociedad en la que se inserta un proyecto educativo, tanto para conocer el contexto como la direccionalidad del mismo. Para ello es importante establecer que una formación social capitalista, es decir, una sociedad históricamente determinada, conlleva el predominio de un modo de producción —siendo en este caso el capitalista—, y con ello una configuración de relaciones sociales que, si bien se encuentran condicionadas *en última instancia* por la economía, también son influidas por las estructuras o instancias jurídico-políticas e ideológicas. Al respecto Federico Engels dirá que “todo lo que mueve a los hombres tiene que pasar necesariamente por sus cabezas; pero la forma que adopte dentro de ellas depende en mucho de las circunstancias”<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> *Ibidem*, p. 32.

<sup>62</sup> Raymond A. Morrow y Carlos Alberto Torres dirán al respecto que “Una teoría de la reproducción educacional presupone una teoría específica de la sociedad y un paradigma de la teoría social”. *Ibidem*, p. 44.

<sup>63</sup> Engels, Federico, “Ludwing Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana”, en Marx, Carlos y Federico Engels, *Obras escogidas*, Moscú: Editorial Progreso, p. 645.

Estas *circunstancias*, en una sociedad capitalista, derivan en relaciones antagónicas de opresión, por ejemplo, de género, racial y étnicas, así como de explotación económica. No obstante, al ser históricamente determinadas, existe la posibilidad de su transformación, obteniendo con ello un enfoque analítico crítico, no economicista.

En una formación social se encuentra una instancia jurídico-política, es decir, el *Estado*, que es *de clase*. Es de este tipo no porque sea *la clase económicamente dominante* la que gobierna, pues, de entrada, ésta no es única ni homogénea; también existen fracciones y categorías sociales con intereses políticos y económicos propios. Al respecto, Nicos Poulantzas argumentó que el Estado capitalista “no representa los intereses económicos de las clases dominantes, sino sus intereses políticos: es el centro de poder político de las clases dominantes al ser el factor de organización de la lucha política”<sup>64</sup>.

La tarea del Estado capitalista, a decir por David Álvarez Saldaña, es “la organización del conjunto de estas contradicciones propias de las estructuras del régimen de explotación, y de su impacto en el conjunto de las relaciones”<sup>65</sup>. Por tanto, sería irrisorio pensar una entidad estatal neutra, y menos aún su acción concreta en políticas de gobierno como las educativas.

Este planteamiento no quiere decir que la política educativa sea un mero reflejo de las contradicciones capital-trabajo. El Estado tiene una autonomía relativa, que le permite un margen de maniobra específico y que posibilita, inclusive, el sacrificio de intereses focalizados de las clases dominantes, o de alguna fracción de ellas, sin que esto ponga en peligro la predominancia del modo de producción capitalista. Por tanto, “el Estado así no es un reflejo de la economía o un instrumento de la burguesía, pero tampoco mantiene una autonomía absoluta respecto de ella”<sup>66</sup>.

No debe sorprender, sin embargo, que la corriente con cual surge la teoría de la reproducción se haya enfocado esencialmente en tratar de explicar cómo la educación, y particularmente la escuela, contribuyen al mantenimiento del sistema y, al mismo tiempo, de las contradicciones fundamentales presentadas en la estructura económica. En ese sentido, es fundamental mencionar el aporte de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron al

---

<sup>64</sup> Poulantzas, Nicos, *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, México: Siglo XXI Editores, 16ª Ed., 1978, p. 241.

<sup>65</sup> Álvarez Saldaña, David, *Crítica de la teoría económica y política en México*, México: Ediciones El Caballito, 3ra. Ed., 2011, p. 414.

<sup>66</sup> *Ibidem*, p. 424.

respecto. Ellos sostuvieron que la acción pedagógica escolar “reproduce la cultura de las relaciones de fuerza, en una formación social en que el sistema de enseñanza dominante tiende a reservarse el monopolio de la violencia simbólica legítima”<sup>67</sup>.

Es importante su análisis en la medida en que visibiliza el carácter no neutral de la labor educativa, es decir, la influencia de clase que conlleva dicha actividad. Bourdieu y Passeron lo caracterizan como *arbitrario* en la medida en que la cultura impuesta como dominante es, en realidad, seleccionada de entre un universo más grande de culturas posibles. Al tiempo, mostraron la necesidad de una autoridad pedagógica, que por su posición institucional, pudiera legitimar, de entrada, la cultura enseñada en la escuela.

A pesar de lo anterior, el problema con dicha visión es que pareciera que la educación sólo sirve como mera reproductora del orden social dominante cuando sostienen que la acción pedagógica,

(...) cuyo poder arbitrario de imponer una arbitrariedad cultural reside en última instancia en las relaciones de fuerza entre los grupos o clases que constituyen la formación social en la que dicha AP<sup>68</sup> se ejerce contribuye, al reproducir la arbitrariedad cultural que inculca, a reproducir las relaciones de fuerza que fundamentan su poder de imposición arbitrario (función de reproducción social de la reproducción cultural)<sup>69</sup>.

Este enfoque podría caer en una perspectiva determinista y economicista de la educación en la que no hay espacio para la incidencia de los agentes sociales en la transformación del estado de las cosas, lo que sería una rotunda condena al inmovilismo. Tampoco explican cómo se erigen las autoridades pedagógicas, ni la forma en que los diversos actores del proceso educativo se resisten a esa función de reproducción. Esta postura analítica negaría la autonomía relativa de las estructuras, y con ella de los agentes, al restringir ese poder de acción en la historia. Es por ello importante rescatar a otros autores que siguen sosteniendo el carácter reproductor de la educación, pero también de resistencia y lucha en el campo educativo, tales como Paulo Freire y Michael Apple.

---

<sup>67</sup> Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Distribuciones Fontamara, 1995, p. 46.

<sup>68</sup> Acción Pedagógica.

<sup>69</sup> Bourdieu, P. y Passeron, J., *Op. Cit.*, p. 50.

## 2.3 Educación: entre la reproducción y la resistencia

### 2.3.1 Sobre la neutralidad y la *politicidad* de la educación

La educación, así como en la cultura, la moral, la ciencia, etc., se conforma de relaciones interpersonales que, al involucrar agentes sociales, manifiestan contradicciones de clase, fruto de sus contextos específicos. Esos campos se convierten entonces en un escenario de lucha, no como reflejo mecánico de las contradicciones ubicadas en la estructura económica, sino expresando sus particularidades, dando voz a los intereses de los agentes en los diferentes planos de la formación social.

La educación, como práctica política concreta, siguiendo a Bogdan Suchodolski, tiene dos funciones dentro de una formación social capitalista. Por un lado, presenta un carácter adaptativo del conjunto de las clases sociales al orden existente, es decir, a partir de la reproducción de la sociedad. Por el otro, como arma de lucha, incentivando el movimiento de emancipación y transformación social en su conjunto<sup>70</sup>.

La doble función señalada por Suchodolski se permite dada la autonomía relativa de las estructuras que conlleva espacios de acción para los agentes sociales que buscan abordar el tren de la historia y modificar su curso, mostrando que no hay una relación mecanicista entre las estructuras dominantes y su incidencia en los agentes. Aún en los esfuerzos educativos más centralizados del Estado capitalista para controlar la educación, se vislumbran proyectos que proponen la modificación del *statu quo*, o la resistencia a éste, y la formación de agentes críticos, *actores* de su realidad<sup>71</sup>.

Se ha sostenido que la alfabetización, así como la educación en general, no puede abstraerse del contexto particular en que se desarrollan los procesos. De ahí que se considere ingenuo cualquier postulado que pretenda “convertir la palabra en una fórmula

---

<sup>70</sup> Suchodolski, Bogdan, *Teoría marxista de la educación*, Tr. María Rosa Borrás, México: Editorial Grijalbo S.A., 1965, p. 24.

<sup>71</sup> Se pueden encontrar actualmente diversos ejemplos en varios estados de la República; no obstante, es importante mencionar dos, dado el impulso y alcance que han tenido dentro del magisterio más combativo del país: las Escuelas Integrales de Educación Básica en Michoacán y el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca, cuyas experiencias, discusiones y propuestas han servido para el planteamiento de nuevos proyectos. En este sentido, muchas de las concesiones otorgadas por parte del Estado a ciertos sectores de maestros organizados, incluso a veces aceptando algunas de las contradicciones originadas por la división de clases sociales -con el fin centralizar el control de propuestas que de otro modo podrían resultar subversivas del *statu quo*-, provienen justamente de la lucha desarrollada durante décadas dentro de las mismas filas que se ha pretendido controlar, a partir del régimen corporativo.

independiente de la experiencia del hombre que la dice, desprovista de toda relación con el mundo de este hombre, con las cosas que nombra, con la acción que despliega”<sup>72</sup>.

Bajo esta perspectiva la educación pública, en términos generales, no puede ser neutra, dado que viene direccionada como una política gubernamental con intereses, objetivos y proyectos específicos que enarbola, de forma explícita o implícita, el bloque en el poder. De esta manera, se puede sostener que una educación controlada por una institución del Estado, generalmente, no da cuenta a los agentes sociales de su lugar en el sistema de explotación y opresión, base de la formación social que sustenta.

El análisis de los contenidos se vuelve esencial pues, a través de lo que podría denominarse como currículum, se busca crear un determinado tipo de personas, pero bajo una visión deformada, ideológica. Es decir, los hace vivir una historia que no es la suya, a partir de la negación de *su historia* de clase<sup>73</sup> y de su carácter de agentes, como portadores de estructuras, enmarcándolos en una única realidad, como “sujetos” o “individuos”.

A partir de las líneas arriba descritas se puede deducir el papel político que tienen los educadores en la formación de los agentes o, parafraseando a Paulo Freire, educar implica un posicionamiento de saber qué se enseña y en contra de quién se enseña, pues admitir una neutralidad de métodos, contenidos, técnicas, etcétera, implica un alineamiento a los intereses de las clases dominantes y del mantenimiento del *statu quo*. Empero, la autonomía relativa de la educación permite que pueda ser otra la labor educativa del maestro: no sólo la de reproducir la ideología dominante, sino la de resistencia y transformación de la realidad. Por tanto, la escuela es, como se dijo, un terreno propio de la lucha de clases.

En lo que se refiere a este trabajo, contrario a lo que las posturas dominantes establecen al declarar su neutralidad —siendo ésta en sí misma una acción política— se pretende resaltar la *politicidad*<sup>74</sup> de la educación. Esto es simplemente hacer evidente su

---

<sup>72</sup> Barreiro, Julio, “Prólogo”, en Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Tr. Lilién Ronzoni, México: Siglo Veintiuno Editores, 2011, p. 14.

<sup>73</sup> Cfr. Broccoli, Angelo, *Ideología y educación*, México: Editorial Nueva Imagen, 3ra Ed., 1980, p. 206.

<sup>74</sup> “(...) La politización es un proceso de generación de sentido, de aumentarle la dimensión política a prácticas y ámbitos que no lo tenían, o de generación de nuevas prácticas simplemente. Politización como extensión y como identificación es un proceso de semantización o de resemantización, en lo que aquí concierne es cargarle de sentido político a las cosas. Politizar es significar, también. Se significa al organizar y dirigir de una determinada manera un conjunto de prácticas y relaciones, a la vez que se las abre a un proceso de pugna por el sentido de ellas y el espacio político que configuran (...) Politizar es el modo en que los hombres pretenden dirigir su historia. La politización es, así, constitución de sujetos y su devenir, es historia, en tanto movimiento con sentido y lucha en torno a su dirección.” *Apud*. Modonesi, Massimo, *El*

carácter, denunciando la parcialidad de dicho postulado, pero exaltando la necesidad de posicionarse políticamente en favor de la transformación del estado de las cosas. La politicidad de la educación sería entendida por Paulo Freire de la siguiente manera:

No basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta con decir que el acto político es educativo. Es preciso asumir la politicidad de la educación. No puedo pensarme progresista si entiendo el espacio de la escuela como un medio neutro, que tiene poco o casi nada que ver con la lucha de clases, donde los alumnos son vistos sólo como aprendices de ciertos objetos de conocimiento a los que presto un poder mágico. No puedo reconocer los límites de la práctica educativo-política en que tomo parte si no sé, si no tengo claro contra quién y en favor de quién practico. El en favor de quién practico me sitúa en determinado ángulo, que es de clase, en que diviso contra quién practico y, necesariamente, por qué practico, es decir, el sueño mismo, el tipo de sociedad en cuya invención me gustaría participar<sup>75</sup>.

Michael Apple, pedagogo norteamericano, sostiene que para considerar la educación como un acto político, habría que regresar al plano de las relaciones sociales, que son, en sí mismas, de poder. Estas, a su vez, se caracterizan por ser desiguales y asimétricas. También, sustenta, hay que hacer hincapié en las relaciones de dominio y subordinación generadas por las condiciones sociales y económicas<sup>76</sup>.

Freire, bajo esta perspectiva, no era un apologista de la educación; es decir, no veía a ésta como bastión único de la transformación social. Por el contrario, tenía en cuenta que los límites de ella tienen que ver con el poder, y éste remite eventualmente a las clases sociales. Es por ello que el acto educativo está estrechamente relacionado con la lucha y el conflicto. Por tanto, aseguraba que era necesario comprender el clima de contradicciones de clase para poder encontrar los espacios de acción, es decir, de lo *históricamente posible*<sup>77</sup>.

### 2.3.2 La práctica educativa

Freire, de quien se toma la categoría de *práctica educativa* como eje de análisis, sigue, en algún sentido, la reflexión teórica antes expuesta. Lo anterior cuando critica la concepción mecanicista, que es aquella que ve a la educación como mero reflejo de las condiciones materiales, pero tampoco concuerda con el subjetivismo idealista, referido al voluntarismo.

---

*principio antagonista. Marxismo y acción política*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016, p. 26.

<sup>75</sup> Freire, Paulo, *Política y educación*, México: Siglo XXI Editores, 1ª Ed., 1996, p. 52.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 20.

<sup>77</sup> Cfr. Freire, P., *Op. Cit.*, p. 52.

Es por ello que sostiene la idea de que existen condicionamientos de raza, clase, género, historia, cultura y un gran etcétera, lo cual, implica, por parte de los educadores y educandos, decisiones, rupturas y contradicciones<sup>78</sup>.

La postura de Freire en torno a la educación es especialmente una apuesta para la *reinención del mundo*. En este sentido, entiende a la práctica educativa como una práctica política, por lo que no tiene una acepción neutra. Esto no necesariamente debido a un carácter autoritario o impositivo, sino porque busca la realización de una utopía o de un proyecto político liberador<sup>79</sup>.

La educación liberadora, para Freire, no podrá venir sino de los oprimidos, quienes serán “el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención”<sup>80</sup>. Por el contrario, de acuerdo a la terminología freiriana, la educación bancaria es aquella que no entabla diálogos, por el contrario, hace comunicados. Esta clase de educación no busca resignificar lo que se enseña, sino dotar a los objetos —alumnos— de contenidos dados y acabados impartidos por la autoridad indiscutible que es el maestro, y que deberán memorizar. Una educación de este tipo refleja la sociedad opresora, misma que fomenta y requiere una *cultura del silencio*, es decir, de no crítica y no acción transformadora<sup>81</sup>.

Es por ello que la política educativa gubernamental en México puede ser considerada como eminentemente *bancaria* de acuerdo a las características arriba descritas, pues ha concebido a indígenas y campesinos como seres “al margen de”, cuya solución se ha dicho es la “integración” e “incorporación”. Esto con el supuesto objetivo de mejorar su calidad de vida, sin modificar radicalmente sus condiciones de opresión y explotación<sup>82</sup>.

Apple, por su parte, soslaya el papel fundamental que juegan las escuelas y el conocimiento que se maneja en ellas en la reproducción del orden social estratificado, así como de las desigualdades de raza, género y etnia. No obstante, el acento puesto en

---

<sup>78</sup> Cfr. Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México: Siglo XXI Editores, 6ª Ed., 2002, pp. 95 y 99.

<sup>79</sup> Freire señalaría: “Hablamos de ética y de postura sustantivamente democrática porque, al no ser neutra, la práctica educativa, la formación humana, implica opciones, rupturas, decisiones, estar y ponerse en contra de alguien.” Estas implicaciones siguen presentes en la práctica educativa gubernamental, pero no forman, de ninguna manera, un acto democrático, pues esas decisiones, rupturas y posicionamientos no fueron tomadas ni por los educadores, ni por los educandos, ni sus familias, ni sus comunidades. Freire, Paulo, *Política y educación...*, p. 43.

<sup>80</sup> Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI Editores, 1983, p. 46.

<sup>81</sup> *Ibidem*, pp. 73-74.

<sup>82</sup> *Ibidem*, p. 76.

encontrar los mejores métodos de enseñanza y las mejores formas de evaluación —cuantitativa—, ha ido desdibujando el estudio de la reproducción y resistencia que se da en la educación en general, y en las escuelas en lo particular<sup>83</sup>. Por tanto, para poder volver al análisis de las relaciones sociales, es útil la categoría de práctica educativa propuesta por Freire, quien dirá al respecto:

En forma simple, incluso esquemática, pero no simplista, podemos decir que toda práctica educativa implica:

a) Presencia de sujetos. El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña.

Educador y educando.

b) Objetos de conocimiento que han de ser enseñados por el profesor (educador) y aprehendidos por los alumnos (educandos) para que puedan aprenderlos.

Contenidos.

c) Objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta o se destina la práctica educativa. (...)

d) Métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño de que el proyecto pedagógico está impregnado<sup>84</sup>.

Lo anterior permite no perder de vista el carácter emancipador y militante de Freire, aspectos que refleja en sus planteamientos. Si bien el enfoque *liberador*, en el sentido freiriano, no es algo que se contenga en la práctica educativa de los gobiernos posrevolucionarios, debido a que se trata de una educación bancaria, dichas categorías serán útiles para el análisis de la política educativa federal enfocada al contexto rural de la primera mitad del siglo XX en México.

La categoría de práctica educativa permite responder las preguntas básicas de ¿quiénes? (sujetos, o bajo este marco conceptual, agentes), ¿qué? (contenidos), ¿para qué? (objetivos) y ¿cómo? (herramientas que van desde los planes y programas, los libros de texto y las instituciones administrativas), a los que se les destinará -en los capítulos III y IV- un apartado para mostrar los cambios y permanencias de cada uno de ellos en los diferentes períodos de gobierno. A partir de ello se podrá construir un mapa que permita develar las relaciones de poder insertas en la política gubernamental.

---

<sup>83</sup> Cfr. Apple, M., *Op. Cit.*, pp. 25-27.

<sup>84</sup> Freire, P., *Política y educación...*, p. 76-77.

Determinar cuáles fueron las concepciones acerca de los agentes, tanto alumnos como maestros, permitirá desentrañar las funciones políticas que desempeñaron, de las cuales pudieron o no ser conscientes de ello, y que involucraron particularmente a los segundos, como promotores de educación, de la política de gobierno, pero también de la construcción de resistencias hacia las políticas del ejecutivo federal, así como de las redes de poder locales.

En el caso de los alumnos, es importante determinar cómo éstos fueron concebidos por parte de las autoridades gubernamentales y escolares, en la medida en que el denominarlos de una forma específica implica una clasificación y diferenciación del “yo” respecto —o por encima— del “otro”, lo cual implica tratos diferenciados, tanto a nivel político, económico, cultural, social y legal. Asimismo, se resalta la idea de que “una realidad es construida por el mismo acto de nombrarla”<sup>85</sup>. De ahí que no sea fortuita la clasificación de los estudiantes, primero como campesinos, y luego como indígenas, no obstante, siempre fueron vistos como objetos y no actores de sus procesos.

El estudio de los contenidos permite develar la direccionalidad de la política educativa. Es decir, de dónde viene y a quién va dirigida, así como determinar qué valores y prácticas son considerados obligatorios para estudiarse en las instituciones oficiales. Esto devela una relación de poder y “ese poder se refiere al saber, al conocimiento que es transmitido en la escuela pues establece, a falta de sentido crítico, una relación autoritaria entre la escuela y la comunidad, pues ésta no es considerada por aquella como poseedora de conocimientos”<sup>86</sup>.

La identificación de los objetivos puede dar muestras del proyecto de nación que enarbolan los gobiernos. Las finalidades de la educación, como dice Freire, no pueden ser neutrales, pues son parte de la política de Estado, por lo cual se encuentran en sintonía con la clasificación de los agentes y los contenidos. Por su parte, los *cómo*, esto es, los métodos, procesos, técnicas, materiales, edición de libros e instituciones administrativas, serán los instrumentos para la puesta en práctica del proyecto educativo. Con ello, se descubrirá la relación entre el surgimiento de los libros de texto editados por organismos del gobierno y

---

<sup>85</sup> Navarrete, Federico, *Las relaciones interétnicas en México*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004, pp. 22-23.

<sup>86</sup> Salussolia Vaini, Solange, “Cooperación: los peligros de la educación (com)partida”, en Araújo Freire, Ana María (coord.), *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, España: Editorial GRAÓ, 2004, P. 240.

el proyecto de federalización de la educación, en relación con la centralización política dentro del marco del partido oficial.

Cabe advertir que en lo sucesivo se hará referencia a *práctica educativa gubernamental* por tres razones: 1) si bien la descrita en este trabajo tiene un carácter político, ello no en un sentido liberador sino bancario, es decir, como mantenedora del *statu quo*; por tanto, no en un sentido liberador, transformador de la realidad. 2) La educación que Freire tiene en mente es una de carácter popular; la aquí descrita es unidireccional: viene del gobierno federal hacia las clases oprimidas y explotadas. 3) Para diferenciarla de cualquier otro tipo de práctica educativa, como puede ser la religiosa, familiar, moral, etcétera.

Se reconoce que no hay necesaria identidad entre educación y escolarización, no obstante, aquí el universo se acota a las escuelas rurales federales. Se analizarán estas últimas debido al “(...) importante papel que las escuelas y el conocimiento -tanto explícito como implícito que se maneja en ellas- desempeñan en la reproducción de un orden social estratificado, que descansa sorprendentemente en la desigualdad por razón de sexo, clase y raza”<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup> Cfr. Apple, M., *Op. Cit.*, p. 25.

# CAPÍTULO II: ANTECEDENTES HISTÓRICO- EDUCATIVOS EN MÉXICO (1900-1924)

## 1. PORFIRIATO

El convulso período donde se gestó el régimen porfirista, mejor conocido como Porfiriato, cubre distintos momentos que abarcan aspectos políticos, sociales y económicos<sup>1</sup>. Para retomar los antecedentes histórico-educativos del tema desarrollado en esta investigación, es pertinente abordar la fase que se denomina como Porfiriato tardío. Es decir, a partir de la década de 1900, dado que no se pretende un análisis minucioso de todo el proceso de la dictadura, sino de un momento histórico que condensó diversas contradicciones presentes en las estructuras que componen una formación social<sup>2</sup>.

### 1.1 Panorama económico

Una característica del régimen porfirista fue la protección que éste brindaba a los inversionistas extranjeros, los grandes hacendados, fabricantes y banqueros<sup>3</sup>. Desde la llegada de Díaz a la presidencia en 1876 se inició un período de crecimiento en las importaciones y exportaciones, a costa de la explotación y pauperización de las condiciones laborales y sociales de las clases trabajadoras. A su vez, trajo consigo un desarrollo económico diferenciado dependiendo de las zonas geográficas en las que se realizaban las actividades económicas<sup>4</sup>.

Los ferrocarriles constituyeron uno de los mayores legados del Porfiriato,<sup>5</sup> los cuales habían logrado unir diversos puntos de intercambio mercantil, siendo otro nicho de inversión del capital extranjero. Países como Estados Unidos y Gran Bretaña fueron

---

<sup>1</sup> Cfr. Kuntz Ficker, Sandra y Elisa Speckman Guerra, “El Porfiriato”, en Velásquez García, Erik, [Et. Al.], *Nueva historia general de México*, México: El Colegio de México, 1ra. Ed., 2010, p. 487.

<sup>2</sup> V. gr. Las estructuras económicas, jurídico-políticas e ideológicas.

<sup>3</sup> Cfr. Robles, Martha, *Educación y sociedad en la historia de México*, México: Siglo XXI Editores, 1977, p. 66.

<sup>4</sup> Cfr. Trujillo Bolio, Mario, “Los mexicanos del último tercio del siglo XIX”, En Colección *Gran Historia de México Ilustrada*, No. 70, México: Editorial Planeta DeAgostini, CONACULTA, 2001, pp. 182-184.

<sup>5</sup> Cfr. Moisés González Navarro sostiene, en torno a los ferrocarriles, que “la República Restaurada heredó al porfiriato apenas 578 kilómetros de vías férreas, al término de éste, ascendían a 24,559 kilómetros”, lo cual da una luz para entender el enorme proceso de industrialización, gracias a la inversión de capital extranjero, con tecnología proveniente del exterior. González Navarro, Moisés, *Sociedad y cultura en el porfiriato*, México: Concejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994, p. 15.

favorecidos con concesiones sumamente atractivas<sup>6</sup>. El ferrocarril, además del traslado de mercancías y personas, permitió la rápida movilización del ejército mexicano a lugares donde existieran conflictos, al tiempo que logró ampliar la red del telégrafo.

Resulta complicado saber con exactitud el monto de la inversión extranjera, sin embargo, se calcula que ésta ascendía a 800 millones de dólares,<sup>7</sup> donde el 38% era norteamericano, 29% británico, 27% francés y el resto de otros países<sup>8</sup>. Particularmente, en torno a los ferrocarriles y minería, la inversión del capital estadounidense representaba el 83%. Inclusive, para 1910, Estados Unidos recibía el 77% de la producción total minera. Por su parte, James Cockcroft sostiene que para 1911 la inversión extranjera en México representaba las dos terceras partes del capital total invertido en México. En el campo, una séptima parte de la propiedad de la tierra estaba en manos de extranjeros<sup>9</sup>.

Una de las consecuencias en torno a la configuración de clases sociales, fruto de esta concentración de capitales por parte de inversionistas extranjeros, fue la dependencia económica con el exterior. La conformación de una oligarquía dominante durante el Porfiriato “[...] se debió a la asociación de capitales de mexicanos, franceses, españoles y en menor medida de norteamericanos y alemanes, selecto conglomerado que dominó las finanzas y la industria de la región”<sup>10</sup>.

La concentración de la riqueza y el ingreso fueron dos de los mayores problemas en el Porfiriato, debido a que no se construyeron métodos de distribución más equitativa para el conjunto de la población, que en aquella época la económicamente activa rondaba por los 5.3 millones, de los cuales, el 68% -3.6 millones- se enfocaban al trabajo agrícola, siendo

---

<sup>6</sup> Cfr. Kuntz, S. y E. Speckman, *Op. Cit.*, p. 509-510.

<sup>7</sup> Aunque, a decir por Adolfo Gilly, “Hacia 1884, los inversionistas extranjeros en México ascendían a unos 110 millones de pesos. En 1911, alcanzaban 3 400 millones de pesos (el peso, que a comienzos del porfiriato estaba a la par con el dólar, se encontraba al dos por uno en 1905, año en que abandonó el patrón plata —base tradicional del sistema monetario mexicano por el patrón oro)” y “Esas inversiones se distribuían en 1911 en los siguientes campos: ferrocarriles, 33.2%—, industrias extractivas, 27.1%; minería y metalurgia, 24%; petróleo, 3.1%; deuda pública, 14.6%; comercio y bancos, 8.5.% (bancos, 4.9%, comercio, 3.6); electricidad y servicios públicos, 7%; explotaciones agropecuarias y forestales, 5.7%; industria de transformación, 3.9%. Del total de inversiones extranjeras, el 62% correspondía a capitales europeos, (en un 90% ingleses y franceses) y el 38% a capitales norteamericanos. Para México absorbía entonces sólo el 5.5% del total de las inversiones europeas en el exterior, y en cambio estaba recibiendo el 45.5% de las inversiones de Estados Unidos.” Gilly, Adolfo, *La revolución interrumpida*, México: Era, 3ra. Ed., 2000, p. 47-48.

<sup>8</sup> Cfr. Kuntz, S. y E. Speckman, *Op. Cit.*, p. 511.

<sup>9</sup> Cfr. Cockcroft, James D., *Precursores intelectuales de la revolución mexicana (1900-1913)*, México: Siglo XXI Editores, 1979, p. 21, 25 y 33.

<sup>10</sup> Trujillo Bolio, M., *Op. Cit.*, p. 198.

éste el peor retribuido del conjunto de la fuerza de trabajo. Quienes llevaban a cabo otras actividades relacionadas con los ferrocarriles, metalurgia, industria, hilados y tejidos, minas, electricidad, gas, así como petróleo, apenas llegaba a las 800 000 personas. En 1895 los artesanos se contabilizaban en 41 000 y los obreros en 19 000, pero para 1910, el número de los primeros había llegado a 8 000 y el de los segundos a 36 000. Los salarios permanecían bajos: el sueldo de los trabajadores calificados oscilaba entre los 2 y 5 pesos, y el de los no calificados iba de los 75 centavos a un peso. La remuneración de los niños era de 10 centavos y la de las mujeres de 25, todos trabajando una jornada de entre 12 y 14 horas<sup>11</sup>.

En este período se constituyeron las *compañías deslindadoras*, regularmente ligadas al gobierno y, de acuerdo con Jesús Silva Herzog, compuestas por veintinueve personas. Las primeras tenían el objetivo de “delimitar las tierras baldías y atraer colonos extranjeros para que las trabajaran, quedando ellos con el tercio de tierras como pago por su trabajo”<sup>12</sup>. Estas compañías, deslindaron hasta 1906 —año de su disolución— un total de 49 millones de hectáreas, que se traduce en una cuarta parte del territorio nacional, utilizando como método de adquisición el despojo a campesinos y comunidades rurales.

Uno de los argumentos señalados para impulsar el deslinde de tierras fue la creación de medianos agricultores. No obstante, en lo que derivó dicha política fue en la concentración de tierras en manos de latifundistas y la desintegración de la composición tradicional del campo mexicano, traducida en una profunda jerarquización y pauperización de la sociedad rural<sup>13</sup>. En 1900, la población que se alojaba en espacios rurales llegaba al 80% del total y en 1910 alcanzaba el 70%<sup>14</sup>. Por tanto, se puede caracterizar a la sociedad porfirista todavía como mayoritariamente rural, en donde las personas que laboraban en el agro mexicano eran las peor retribuidas.

Durante la crisis de 1907-1911, donde no todos los latifundistas pudieron salir bien librados, hubo una baja internacional en los precios del henequén y del algodón -cotizado en las bolsas internacionales de valores-. La cadena de producción que involucraba a estas

---

<sup>11</sup> Cfr. Kuntz, S. y E. Speckman, *Op. Cit.*, 521.

<sup>12</sup> Gilly, A., *Op. Cit.* p. 19-20.

<sup>13</sup> Cfr. Trujillo Bolio, M., *Op. Cit.* p. 182.

<sup>14</sup> Cfr. Kuntz, S. y E. Speckman, *Op. Cit.*, 517.

mercancías sufrió un duro golpe, al igual que la de los minerales industriales, pues en ambos casos estaban dedicados esencialmente hacia la exportación<sup>15</sup>.

La crisis monetaria y agrícola, consecuencia en primera instancia de las sequías registradas entre 1908 y 1909, provocó la pauperización de las clases trabajadoras mexicanas. Moisés González Navarro sostiene que los precios de productos básicos como el maíz se elevaron hasta en un 200%<sup>16</sup>. Cockcroft advierte, por su parte, que los salarios nominales aumentaron solo un 60% entre 1876 y 1910<sup>17</sup>. Es decir, hubo una disminución de los salarios reales. Lo anterior se tradujo en un deterioro de las condiciones de vida, así como un aliciente en la lucha de clases, profundizando las confrontaciones entre el capital-trabajo, tomando como forma las huelgas en las urbes y la confrontación entre campesinos y hacendados en el campo<sup>18</sup>.

A la caída de los salarios reales se sumaba el peonaje: sistema de trabajo coercitivo que funcionaba a través de prolongadas jornadas laborales, con salarios que no permitían, incluso, reproducir la fuerza laboral, teniendo que endeudarse con el hacendado. Los peones permanecían en lugares insalubres, donde además de la violencia económica padecían golpes, castigos y detenciones<sup>19</sup>. Silva Herzog señala al respecto:

El jornal se pagaba con mercancías y sólo cuando sobraba un poco solía completarse con monedas de curso legal. En la tienda de raya se llevaba al peón cuenta minuciosa de sus deudas, las cuales pasaban de padres a hijos y jamás podían extinguirse, entre otras causas y razones porque las necesidades elementales del peón y su familia no podían llenarse con el exiguo jornal<sup>20</sup>.

En conclusión, se puede resaltar que la economía en el Porfiriato registró un crecimiento como nunca antes lo había tenido, y ello a causa de las inversiones extranjeras, lo que propició una cada vez mayor dependencia, principalmente con Estados Unidos<sup>21</sup>. No obstante, ello no se reflejó en el incremento de los salarios de las clases trabajadoras, cuyas condiciones se vieron aún más deterioradas a raíz de las crisis económicas y las sequías.

---

<sup>15</sup> Cfr. Cockcroft, J., *Op. Cit.*, p. 37.

<sup>16</sup> Cfr. González Navarro, Moisés, *Op. Cit.*, p. 242.

<sup>17</sup> Cfr. Cockcroft, J., *Op. Cit.*, p. 47.

<sup>18</sup> Cfr. Trujillo Bolio, M., *Op. Cit.* pp. 185 y 193.

<sup>19</sup> *Ibidem* p. 184.

<sup>20</sup> Silva Herzog, Jesús, *Breve historia de la Revolución Mexicana. Los antecedentes y la etapa maderista*, México: Fondo de Cultura Económica, 1972, p. 42.

<sup>21</sup> Cfr. Vergara, Jimena, "El país de Don Porfirio: estructura social y desarrollo capitalista", en Langer Oprinari, Pablo, Vergara, Jimena y Méndez Moissen, Sergio, *México en llamas (1910-1917). Interpretaciones marxistas de la Revolución*, México: Era, 2010, pp. 30-31.

## 1.2 Contexto político y social

Se ha llegado a establecer que la pacificación del país llevada a cabo por Díaz no sólo se realizó sólo a través de las armas. Como bien señala Moisés González Navarro, se dio a partir de una política de conciliación de los sectores dominantes, a través de una aplicación *ad hoc* de la Constitución de 1857, así como la incorporación al gobierno de personajes que habían sido hostiles al mismo<sup>22</sup>.

Uno de los aspectos más distintivos de la dictadura porfirista se expresó en la limitación de la libertad de expresión. Por ejemplo, en los primeros años del siglo XX, el gobierno clausuró alrededor de cincuenta periódicos que se habían declarado abiertamente antiporfiristas, cuyos autores regularmente fueron enviados a la cárcel de Belén. Entre estos periodistas se encuentran los escritores de *Regeneración* (como los hermanos Flores Magón<sup>23</sup>), *El Hijo del Ahuizote*, *El Alacrán*, *Diario del Hogar*, *El Paladín* y *Vésper*, este último a cargo de Juana Gutiérrez de Mendoza y Elisa Acuña y Rosete<sup>24</sup>.

Las condiciones económicas permiten explicar las más de 250 huelgas registradas en el Porfiriato en diversas ramas de la economía; inclusive, en 1907, 25 fueron calificadas como “mayores”,<sup>25</sup> a pesar de estar prohibidas. Sólo la agitación era razón para enviar a los responsables a las plantaciones de Yucatán, como habían hecho con la población Yaqui, destinados a trabajos forzados, o bien, el envío a la cárcel o la aplicación de la ley fuga.

Dos ejemplos emblemáticos de huelgas fueron las de Cananea (1906) y Río Blanco (1907), con consignas de aumento salarial, estabilidad laboral y preferencia de contratación de trabajadores mexicanos, así como igual salario sin importar la nacionalidad. Ambas terminaron con una cantidad considerable de muertos, y en el caso de la de Cananea causó gran revuelo porque el gobernador no pudo controlar el conflicto y permitió la llegada de unos 250 oficiales norteamericanos denominados *rangers* que, si bien no realizaron ningún disparo ni detención, mostraron la incapacidad para resolver el conflicto, ya no sólo a nivel local, sino también nacional.

---

<sup>22</sup> Cfr. González Navarro, Moisés, *Op. Cit.*, p. 14.

<sup>23</sup> Los hermanos Flores Magón tuvieron una amplia trayectoria política, principalmente Ricardo, que militó hasta su muerte en el Partido Liberal Mexicano, que en un inicio sólo pugnaba por una aplicación real e imparcial de la ley y luego transitó a posiciones más radicales de corte anarquista. Véase: Cockcroft, J., *Op. Cit.* 290 p.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 98-99.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 48.

### 1.3 El positivismo como estructura ideológica dominante

El positivismo fue un movimiento filosófico iniciado por Augusto Comte, quien, entre otras cosas, propuso un sistema y un método. En cuanto al primero, expresa un conjunto de principios que permiten dar explicación a aspectos del desarrollo de la sociedad, poniendo énfasis en la aplicación de un método, el de las ciencias naturales, para explicar todo tipo de fenómenos, de índole natural y social<sup>26</sup>.

Así, Comte propuso un sistema de tres estadios para explicar el desarrollo de las sociedades. Éstos son, como la concepción histórica de Comte, progresivos y lineales. El primero de ellos es el teológico en donde se busca encontrar “las causas primeras y finales de todos los objetos que le sorprenden”,<sup>27</sup> se relacionan entonces con el monoteísmo o el politeísmo. En cambio, en el segundo estadio, el metafísico, esos agentes se transforman en fuerzas abstractas, las cuales llevan en sí la capacidad de crear las cosas que se puede observar. Por último, el estadio positivo, o final, no se centra en encontrar el origen de las cosas, sino a descubrir, a partir de la observación y el razonamiento sistemático, las leyes de los fenómenos<sup>28</sup>.

Para el caso de la nación mexicana, Leopoldo Zea señala que el positivismo “se trata de una doctrina importada a México para servir directamente a un determinado grupo político, o para servir de instrumento a un determinado grupo social en pugna con otros grupos”<sup>29</sup>. Esto es, para la élite y clase política afín al régimen porfirista.

Uno de los grupos políticos que formaban parte del bloque en el poder porfirista fue el de los llamados *científicos*.<sup>30</sup> William D. Raat argumenta que ellos fueron un grupo de presión —compuesto por treinta y seis personas como José Yves Limantour, Pablo y

---

<sup>26</sup> Cfr. Riezu, Jorge, *La concepción moral en el sistema de Augusto Comte*, España: Editorial San Esteban, 2da. Ed., 2007, p. 49.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 59.

<sup>28</sup> *Ibidem*, p. 60.

<sup>29</sup> Zea, Leopoldo, *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, México: Fondo de Cultura Económica, 1968, p. 28.

<sup>30</sup> De acuerdo con Sandra Kuntz y Elisa Speckman, el grupo de los científicos “nunca fue un grupo popular ni llegó a ser muy numeroso, algunos de sus integrantes ocuparon puestos clave en la administración lo que les dio gran influencia y visibilidad. Miembros prominentes del grupo se hicieron presentes en el gabinete (José Yves Limantour, Enrique Creel, Justo Sierra), en el Congreso (Francisco Bulnes, Emilio Rabasa, Pablo Macedo) en el gobierno de los estados (Ramón Corral, Emilio Pimentel, Alfredo Chavero-9 y algunos ocuparon varios de estos puestos.” Kuntz, S. y A. Speckman, *Op. Cit.* p. 499.

Miguel Macedo, Francisco Bulnes, Justo Sierra, Enrique Creel, Manuel Flores, Joaquín Casasús y Ramón Corral, entre otros— que influyó en el gobierno del dictador<sup>31</sup>.

El positivismo de la dictadura, cuyo lema central era “orden y progreso”, dio pautas para hacer más fácil la labor gubernativa, en la medida en que “justificó no sólo histórica y filosóficamente la necesidad inmediata de paz de la sociedad sino también la desigualdad de los seres humanos.”<sup>32</sup> Los intelectuales de la época habían adoptado básicamente el positivismo spenceriano, dotado de un darwinismo social, en donde se consideraba que los más débiles tienden a perecer. En cambio, los más fuertes son los que ostentan la riqueza. Por tanto, como señala Alejandro Martínez, el positivismo en México tuvo dos vertientes: por un lado como principio articulador de la política y, por el otro, como principio educativo<sup>33</sup>.

Uno de los mayores exponentes e impulsores del positivismo en México sería Gabino Barreda, quien utilizó y adecuó el sistema de los tres estadios de Comte a la realidad mexicana. Por ejemplo, el estado teológico lo reconocía con el período en que la política estuvo en manos del clero y la milicia. El metafísico, lo caracterizaba con el período en que los liberales y conservadores se disputaban la dirección política, con el correspondiente triunfo del proyecto liberal. Por último, se encontraba el estado positivo reconocido con la dictadura de Porfirio Díaz<sup>34</sup>.

#### **1.4 La educación en tiempos del Porfiriato tardío**

Personajes que desarrollaron muchas de las ideas educativas en el Porfiriato fueron intelectuales como Joaquín Baranda, Justo Sierra, Enrique Rébsamen, Carlos A. Carrillo y Gregorio Torres Quintero. Todos ellos si bien no rompieron radicalmente con el positivismo, sí dieron algunas pautas para repensar la educación en México. No obstante, a decir de Guadalupe Monroy, “la dictadura no se caracteriza tampoco por una intensa

---

<sup>31</sup> Cfr. Raat, William D., *El positivismo durante el Porfiriato (1876-1910)*, México: SEP-Setentas, 1975, p. 119.

<sup>32</sup> Meneses, Morales, E., *Op. Cit.*, p. 84.

<sup>33</sup> Cfr. Martínez Jiménez, Alejandro, *La educación primaria en la formación social mexicana de 1875-1970*, México: UAM-Xochimilco, 2da. Ed., 2011, p. 26.

<sup>34</sup> Cfr. Meneses, Morales, E., *Op. Cit.*, p. 49.

política educativa”<sup>35</sup>. Incluso en ese período el presupuesto a educación, señala la autora, fue insignificante si es comparado con el destinado a otros ramos de la administración.

La Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA), creada por Justo Sierra en 1905, sólo tenía injerencia en el Distrito Federal y los territorios —Baja California, Quintana Roo y Tepic—. De acuerdo a lo establecido en la Constitución de 1857 en materia educativa, los estados tenían autonomía para establecer su política en dicho ramo, lo cual se tradujo, en la mayoría de los casos, en una insuficiente cobertura en las regiones rurales y urbanas de la periferia. El desarrollo de la educación en los estados no fue uniforme, sino que dependía del presupuesto y de sus condiciones particulares. En el norte del país, con poca población y altas partidas del presupuesto, se logró una mayor alfabetización; en el sur, con mayor población indígena y menos recursos, fue menor su eficacia<sup>36</sup>.

La composición de la población da muestra de la política educativa del Porfiriato. De 15 160 364 habitantes en todo el país, eran analfabetos 11 888 693 —el 78.40%—. De forma elemental, se *instruía* a 11.60%, en 12 418 planteles -públicos y privados, estatales y federales-, lo que se traduce en 889 571 alumnos, cuya población total en edad escolar era de 3 486 910. Por tanto, 2 597 349 -74.6%- no estaban siendo atendidos<sup>37</sup>. A ello habría que sumarle la diferenciación cultural y la dispersión geográfica.

En el Distrito Federal en 1895 el porcentaje de personas alfabetizadas era de 38% y se incrementó a 50% en 1910. En cambio, en lugares como Chiapas, Guerrero y Oaxaca, este porcentaje de alfabetización apenas rondaba entre el 6 y 8% entre 1895 y 1910 respectivamente. A nivel nacional, el promedio de las personas que sabían leer y escribir llegaba a alrededor del 20% del total de la población<sup>38</sup>. Esto da muestra del desarrollo desigual de la política educativa del momento, concentrando el mayor esfuerzo en la capital del país.

Sobre la educación de la población rural, la autora Mílada Bazant demuestra que es un error considerar que en la dictadura no hubo un esfuerzo al respecto, haciendo referencia a que “si a todas las escuelas rurales del país les sumamos las 2 000 mixtas y las de tercera clase, el número de ellas ascendería a unos 2 500 o 3 000, que sería la cuarta parte del total

---

<sup>35</sup> Monroy Huitrón, Guadalupe, *Política educativa de la revolución de 1910-1940*, México: SEP-CULTURA/Cien de México, 1980, p. 18.

<sup>36</sup> Bazant, M., *Op. Cit.*, pp. 16-17.

<sup>37</sup> Monroy Huitrón, G., *Op. Cit.*, p. 21-22.

<sup>38</sup> *Cfr.* Kuntz, S. y E. Speckman, *Op. Cit.*, p. 532.

de escuelas que sumaban 12 000”<sup>39</sup> y ello sin contar las establecidas en las haciendas. Lo cierto es que ese número de escuelas era insuficiente ante la demanda escolar de los campesinos e indígenas. Moisés González Navarro señala que “en el panorama educativo de la época destaca la preferencia de la enseñanza preparatoria y profesional sobre la primaria, y en esta última, de la urbana sobre la rural”<sup>40</sup>.

Durante el Porfiriato se comenzarían a implementar las escuelas de párvulos —hoy conocidas como jardines de niños—. La más conocida fue creada en 1883 por Enrique Laubscher donde se adoptaron sistemas educativos de Europa y Estados Unidos. No obstante, ya en algunos estados como San Luis Potosí sostenían escuelas parecidas desde 1881, donde para finales de la dictadura se podían encontrar hasta 23, número máximo de instituciones de este tipo concentradas en una sola entidad federativa<sup>41</sup>.

Uno de los mayores logros educativos en el Porfiriato fue la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en 1867 a cargo de Gabino Barreda. La ENP fue la mayor institución que expuso el pensamiento positivista, en donde en lugar de privilegiar el conocimiento memorizado, apostaba por el derivado de la observación y el análisis. Es decir, son los tiempos donde se pueden observar los principios de la ciencia positiva en el currículum abierto de una institución oficial<sup>42</sup>.

Una crítica importante que le hicieron a la ENP era el acceso sumamente restringido que tenía, y que al final era una crítica extensible a todo el sistema educativo porfiriano. Sin embargo, esta instancia educativa sirvió como referencia para el funcionamiento y organización de las escuelas preparatorias en los estados,<sup>43</sup> donde a inicios de la dictadura sólo 17 contaban con una pero, para 1907, 25 de las 29 entidades federativas habían establecido instituciones de este tipo.<sup>44</sup>

El positivismo como eje educativo sólo penetró enormemente en el Distrito Federal y en algunas capitales de los estados como Guadalajara, Puebla y Monterrey, donde se

---

<sup>39</sup> Bazant, Milada, *Op. Cit.*, p. 80.

<sup>40</sup> González Navarro, Moisés, “La instrucción pública”, En Cosío Villegas, Daniel, *Historia Moderna de México. El Porfiriato. La vida social*, 2ª Ed., México: Editorial Hermes, 1970, p. 594.

<sup>41</sup> Cfr. Bazant, Milada, *Op. Cit.*, pp. 36 y 39-40.

<sup>42</sup> Cfr. Bazant, Milada (Coomp.), *Debate pedagógico durante el porfiriato*, Mexico: SEP-CULTURA-Ediciones El Caballito, 1985, p. 53.

<sup>43</sup> Cfr. Raat, W. D., *Op. Cit.*, p. 38.

<sup>44</sup> Cfr. Bazant, M. *Historia de la educación...*, 181.

concentraba en su mayoría el esfuerzo educativo local. Esta doctrina no penetró en la política educativa elemental, menos aún en el contexto rural donde había escasas escuelas.<sup>45</sup>

La instrucción técnica ya había cobrado importancia en la política del gobierno federal, así como en los estados de Morelos, Puebla y Estado de México, donde se dictaron leyes que establecían que durante la primaria se debía enseñar algún trabajo manual para que, posteriormente, pudieran aprender algún oficio. Por ejemplo, el gobierno de Tabasco estableció en las cabeceras municipales *jardines agrícolas* donde se aprendería a sembrar diversos productos. Por tanto, se considera que ya desde el Porfiriato había una inquietud de fomentar una enseñanza para la vida.<sup>46</sup>

La Escuela de Artes y Oficios, de inspiración francesa, fue un esfuerzo en este sentido. A su comienzo, la misma presentó un programa complejo que no interesó a las clases populares. Posteriormente se adecuó cada vez más a la enseñanza de aspectos útiles para vida cotidiana, cuyo requisito era haber cursado la enseñanza primaria. Se buscaba especializar a los estudiantes en un solo oficio, para convertirse en el *principal elemento del progreso de los grupos industriales*,<sup>47</sup> además de que el haber cursado la preparatoria o haberse certificado en una Escuela de este tipo, conllevaba un alto status social.

La educación de la mujer también fue preocupación de la dictadura. La Escuela de Artes y Oficios para mujeres, creada en 1872, fue concebida en primera instancia “como una obra de beneficencia para ayudar a las mujeres de clase baja, y por lo mismo perteneció a la Secretaría de Gobernación y no a la de Instrucción Pública”<sup>48</sup>. Estas instituciones no gozaban de un amplio presupuesto, sin embargo, tuvieron una alta asistencia, pues los cursos no eran obligatorios y ofrecían comida a las alumnas de bajos recursos.

El objetivo de estas escuelas consistió en dotar de herramientas a las mujeres de clases bajas para que pudieran proveerse a sí mismas, pues sin educación estaban destinadas a ser empleadas domésticas o costureras, ambos trabajos poco retribuidos. Es importante no olvidar el contexto de desarrollo industrial que requería una mayor mano de

---

<sup>45</sup> Cfr. Bazant, M. *Debate pedagógico...*, p. 12.

<sup>46</sup> Cfr. Bazant, M. *Historia de la educación...*, p. 111 y 116.

<sup>47</sup> *Ibidem*, p. 112.

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 118.

obra calificada, particularmente en fábricas textiles y tabacaleras, donde necesitaban contadoras, mecanógrafas y taquígrafas<sup>49</sup>.

En otro orden, en la época del Porfiriato se realizaron dos grandes ideales: 1) Se consiguió la uniformidad de los planes de estudio a partir de la Ley de Instrucción Pública de 1891, como una conquista de los dos Congresos de Instrucción Pública realizados entre 1889 y 1890; éstos fueron convocados por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública, Joaquín Baranda, que, si bien sólo era obligatoria para el Distrito Federal, fue tomada como modelo en los demás estados de la República. 2) El establecimiento del laicismo, entendido sólo como una neutralidad de contenidos, no como un ataque hacia la educación religiosa<sup>50</sup>.

Esta uniformidad de planes no fue gratuita, pues el principal objetivo era *integrar* a los mexicanos, y ello, se decía en aquella época, sólo se lograría mediante la *uniformidad* del pensamiento; de esa manera se darían las bases para lograr el orden y progreso social.

Para Justo Sierra las características de la educación, de acuerdo a un discurso pronunciado en la Cámara de Diputados el 10 de diciembre de 1908, eran: 1) nacional —entendida como fomentar el amor a la patria—; 2) integral —involucraba lo moral, físico, intelectual y estético de los alumnos—; 3) laica —neutral—; y 4) gratuita. Además, sostenía que la instrucción constituiría sólo un medio para la educación<sup>51</sup>.

Durante la gestión educativa de Sierra al frente de la Secretaría de Instrucción, se pretendió crear un sistema educativo con injerencia nacional, contemplando a todos los niveles de la educación. Se argumentaba que particularmente el nivel primario debía estar a cargo de la federación, dado que era el medio para transformar la conciencia de los mexicanos<sup>52</sup>.

Joaquín Baranda fue un pensador que, además de haber sido secretario de Instrucción Pública de 1882 a 1901, fue de los primeros en señalar la importancia de las escuelas en las zonas rurales. A este respecto señaló: “allí es a donde debemos llevar la escuela, al campo, a las tribus indígenas rezagadas de la civilización, para proyectar un rayo

---

<sup>49</sup> *Ibidem*, p. 118-119.

<sup>50</sup> Bazant, M. *Debate pedagógico...*, p. 9.

<sup>51</sup> *Cfr.* Justo Sierra, en Bazant, M. *Debate pedagógico...*, p. 25.

<sup>52</sup> Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 44.

de luz en medio de la noche secular en que viven más de cuatro millones de nuestros hermanos”<sup>53</sup>.

La concepción ideológica dominante que imperó en la época era que las masas campesinas e indígenas vivían en una especie de letargo del que habría que sacarlas y llevarlas al progreso y la civilización, lo cual no sería posible sin la uniformidad, fomentada por la educación. No obstante, hubo algunos personajes que criticaron dicha postura. Un caso importante fue el de Francisco G. Cosmes, diputado y periodista importante del Porfiriato. El mismo sostenía que, debido a las diferencias de razas, intelectuales y condiciones sociales, así como en los recursos económicos y políticos que tenían los mexicanos, “no es posible, ni conveniente uniformar en toda la República la Enseñanza Elemental Obligatoria, sino es en el sentido de las bases generales de ella, y en tanto que la uniformidad no afecte a la soberanía de los estados en su régimen interior”<sup>54</sup>.

Para 1907 se habían creado 5 043 primarias, 17 preparatorias o instituciones técnicas y 14 normales. Los índices de analfabetismo disminuyeron 23.3%. Incluso, en términos pedagógicos existieron avances, donde incorporaron nuevas pedagogías como las de Pestalozzi y Rébsamen, particularmente en la primaria, y el positivismo en la preparatoria<sup>55</sup>.

#### **1.4.1 Los fundamentos de la Escuela Rudimentaria**

La creación en 1911 de la Ley Federal de Instrucción Rudimentaria, dirigida a los sectores campesinos e indígenas, fue un antecedente importante de la educación rural en México. Lo que se pretendía con esta normativa era enseñar “a hablar, leer y escribir en Castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y usuales de la aritmética”<sup>56</sup>.

Se preveía que esta instrucción durase sólo dos años y que no fuese obligatoria. Cualquier persona que quisiera estudiar en estas escuelas debía ser atendida, sin distinciones de sexo y edad. A modo de incentivo, se estableció que a quienes acudieran se

---

<sup>53</sup> Bazant, M. *Debate pedagógico...*, p. 19.

<sup>54</sup> Cosmes, Francisco G., en Bazant, M. *Debate pedagógico...*, pp. 22.

<sup>55</sup> Meneses, Morales, E., *Op.Cit.*, pp. 31-32.

<sup>56</sup> Jiménez, Concepción (Comp.), *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, México: SEP-El Caballito, 1986, p. 101.

les daría ropa y comida<sup>57</sup>. Sin embargo, no se tenían los recursos suficientes para poder ocuparse de todas esas labores.

Por el contexto en el que se firmó la Ley de Instrucción<sup>58</sup> se podría considerar como un intento para apaciguar a las masas, particularmente campesinas, pero que llegó muy tarde. No obstante, para Alberto Arnaut esto no es sostenible, dado que la ley fue planteada después de haberse iniciado el proceso revolucionario, mismo que no tenía una corriente unificada, ni en sus principios generales ni tampoco en términos netamente educativos. A su vez, se presentó como una expresión de la política centralizadora del régimen dictatorial,<sup>59</sup> traducida en un primer esfuerzo para conformar un solo sistema educativo nacional.

Alberto J. Pani, nombrado subsecretario de la Secretaría de Instrucción el 2 de noviembre de 1911, realizó un estudio pedagógico donde encontró los principales retos cuantitativos y cualitativos de la sociedad mexicana, mismos que no iban a ser resueltos con la ley prevista. Por un lado, estaban las especificidades de la población: el número de analfabetas en edad escolar llegaba a 3 615 320, mientras que para el caso de los adultos subía a 6 709 164. Todo lo cual sumaba una cantidad de 10 324 484 de personas en esa condición<sup>60</sup>.

Pani denunció los acotados propósitos de sólo enseñar a leer y escribir, en español, en una sociedad pluriétnica, que no estaba familiarizada con el idioma, además de no preocuparse por transformar las condiciones materiales de los estudiantes y sus familias. Todos ellos fueron enormes retos para el exiguo presupuesto inicial de \$300 000, reducido a \$160 000, cuando se requeriría la cantidad aproximada de \$45 500 000 al año para crear 675 000 escuelas que pudieran resolver medianamente el problema<sup>61</sup>. El inconveniente del presupuesto se traducía en deficiencia de personal, mobiliario, aulas y materiales.

Pani, por su parte, consideraba que la solución sería modificar la ley, destinando las escuelas sólo a la población en edad escolar. También, propuso eliminar la ayuda en

---

<sup>57</sup> *Ídem*.

<sup>58</sup> La Ley de Instrucción Pública de 1911 fue aprobada en la Cámara Diputados el 30 de mayo, cinco días después de que Díaz firmara su renuncia. Arnaut, Alberto, *Federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México: El Colegio de México-CIDE, 1998, p. 91.

<sup>59</sup> *Ibidem*, p. 91-92.

<sup>60</sup> *Cfr.* Meneses, Morales, E. *Op. Cit.*, p. 91.

<sup>61</sup> *Ibidem*, p. 91.

alimentación y vestimenta, ampliar el proyecto a tres años, con la inclusión de nuevos contenidos además de los rudimentarios. Asimismo se proponía la creación de escuelas agrícolas e industriales para brindar herramientas que permitieran mejorar las técnicas de algunos oficios<sup>62</sup>.

Es importante hacer mención de un proyecto que, si bien no fue dominante en la época, contiene propuestas educativas, es decir, el previsto en el programa del Partido Liberal Mexicano de 1906. En él se pugnaba por un incremento de las escuelas primarias, de tal manera que suplieran las que estuviesen a cargo del clero. A su vez, se contemplaba la enseñanza laica, tanto en escuelas oficiales como particulares. Declaraban la obligación de ir a la escuela hasta los 14 años, aumentar los salarios de los maestros y la enseñanza de oficios y artes, así como de la instrucción militar<sup>63</sup>.

## **2. PERÍODO REVOLUCIONARIO**

### **2.1 De la lucha por la apertura democrática al golpe de Estado contra**

#### **Madero**

Francisco I. Madero pertenecía a una familia acaudalada de Coahuila, dedicada a la producción de algodón. Su capital se encontraba en peligro tras la crisis de 1907. De ahí que para Cockcroft, no sólo eran motivaciones ideológicas las que animaron a Madero a incidir políticamente en la época, después de la publicación de la entrevista Díaz-Creelman en 1908. En ella el dictador Porfirio Díaz declaró que podría ver con buenos ojos a un partido de oposición, pues la nación mexicana ya podía gobernarse a sí misma y él podría retirarse de la vida pública<sup>64</sup>.

Madero, tomando en cuenta la avanzada edad del dictador, en un inicio propuso una fórmula donde este último sería presidente, y Madero vicepresidente para la elección de 1910, pero Díaz lo rechazó. Cuando el coahuilense había dado muestras de capacidad movilizadora de las masas, en junio de ese año, fue arrestado y mantenido en prisión, aun cuando las elecciones se llevaron a cabo. Esto lo llevó a establecer el Plan de San Luis,

---

<sup>62</sup> *Ibidem*, pp. 91-92.

<sup>63</sup> Programa del Partido Liberal Mexicano, sección “Mejoramiento y fomento de la instrucción”, en Cockcroft, James D., *Op. Cit.*, p. 221-222.

<sup>64</sup> *Ibidem*, pp. 62 y 152.

cuyos aspectos centrales eran el desconocimiento de Díaz, tomando por bandera la no reelección<sup>65</sup>.

El llamado Pacto de Ciudad Juárez que, por cierto, llevó a la renuncia de Porfirio Díaz, no era otra cosa que el acuerdo de un cambio en el personal gubernamental, pero no así del Estado, ni del aparato burocrático en su conjunto<sup>66</sup>. El ejemplo más nítido fue el mantenimiento del Ejército federal porfirista, lo cual explica el triunfo del golpe de Estado de Victoriano Huerta.

Francisco León de la Barra,<sup>67</sup> ministro de Relaciones Exteriores de Díaz, fue presidente interino tras la victoria maderista. Sus principales objetivos fueron desarmar a los insurrectos, principalmente a Zapata, vía la opresión armada, y convocar a elecciones, que fueron ganadas por Madero.

Francisco I. Madero consideró que los problemas de México eran esencialmente políticos,<sup>68</sup> por ello retardó tanto la aplicación de medidas de transformación económica, particularmente en el campo. Esta situación lo llevó a enemistarse con Emiliano Zapata, cuyo bastión de lucha, formado por campesinos, habían encontrado motivación en el artículo 3º del Plan de San Luis para incorporarse a las filas revolucionarias. Este apartado hacía mención de la revisión legal de la propiedad y la restitución a sus propietarios originales.

En 1913 se llevó a cabo el golpe de Estado de Victoriano Huerta, apoyado por antiguos porfiristas, el ejército federal, banqueros, grandes industriales, comerciantes, clero y el gobierno de Estados Unidos, a través del embajador Henry Lane Wilson, quienes fueron favorecidos en su gestión<sup>69</sup>. Los enfrentamientos llevados a cabo en la capital duraron diez días, culminando con el asesinato de Madero y el vicepresidente José María Pino Suárez.

Siguiendo a Arnaldo Córdova, el golpe de Huerta demostró dos cosas, que habrían de ser fundamentales en la construcción del Estado mexicano posrevolucionario. Por un

---

<sup>65</sup> Cfr. Gilly, A., *Op. Cit.*, pp. 81-82.

<sup>66</sup> Cfr. Langer Oprinari, P., Vergara Ortega, J., Méndez Moissen, S., *Op. Cit.*, p. 97.

<sup>67</sup> En términos educativos estableció la Ley de Instrucción Rudimentaria creada el 1 de junio de 1911, que no fue sino una "repetición de la de Jorge Vera Estaño de mayo 11 de 1911". Meneses M., E., *Op. Cit.*, p. 90.

<sup>68</sup> "Madero dijo a los trabajadores que no les estaba ofreciendo el aumentar los salarios, ni disminuir las horas de trabajo, 'sino la libertad, porque la libertad servirá para conquistar el pan... el pueblo no pide pan, pide libertad.'" Cockcroft, J. D., *Op. Cit.*, p. 149.

<sup>69</sup> Cfr. Silva Herzog, Jesús, *Breve historia de la Revolución Mexicana. La etapa constitucionalista y la lucha de facciones*, México: Fondo de Cultura Económica, 1972, p. 19.

lado, que era necesario eliminar tanto el aparato administrativo del antiguo régimen, principalmente el Ejército, pues esta institución habría sido el bastión más fuerte de lucha contra el gobierno democrático de Madero. Por el otro, que se tenía que construir un gobierno fuerte,<sup>70</sup> que permitiera salir avante de todos los conflictos posteriores, de ahí puede deducirse la instauración de un presidencialismo exacerbado como sería el erigido mediante la Constitución de 1917.

### **2.1.1 Leyes rudimentarias: educación en los gobiernos de Madero y Huerta**

Madero puso en marcha propiamente la Ley de Escuelas Rudimentarias de 1911. Propuso crear en su gestión 500 escuelas de este tipo a lo largo de todo el territorio nacional. Con el presupuesto destinado de \$300 000 ordenó comprar material para las escuelas. Incluso se establecieron dos primarias superiores en el Distrito Federal, al igual que dos escuelas granjas<sup>71</sup> que estaban dedicadas a enseñar lo último en técnicas de cultivo, en el norte del país.<sup>72</sup> Las cifras al término del año fiscal 1911-1912 son reveladoras en materia educativa, pues sólo se crearon 11 escuelas rudimentarias, en las que invirtieron \$288 451.48, por lo cual se puede concluir que el logro educativo de Madero fue muy limitado.<sup>73</sup>

En octubre de 1912 se realizó en la ciudad de Jalapa la Tercera Reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria. En ella se abordaron varios puntos importantes acerca de la educación mixta; tuvo lugar el debate sobre el establecimiento de un programa único para todas las escuelas primarias del país o si era mejor realizar uno para las urbanas y otro para las rurales; también se discutió si la enseñanza debía ser uniforme y cómo sería ésta, puntos fundamentales de la educación posrevolucionaria.

Se concluyó que la escuela mixta no era la idónea; aunque, de no poder establecer escuelas unisexuales, las mixtas eran tolerables, pero sólo para menores de 10 años. Sobre los programas se consideró que lo mejor era establecer uno para las escuelas del campo y otro para las de la ciudad, aunque debían tener la misma cantidad de materias. En consecuencia, la diferencia estaría en el énfasis de contenidos y la duración, pues las

---

<sup>70</sup> Cfr. Córdova, Arnaldo, *La ideología de la Revolución Mexicana. La formación del nuevo régimen*, México: Ediciones Era-IIS-UNAM, 8va. Ed., 1980, p. 22.

<sup>71</sup> Las escuelas granjas fueron la respuesta a la reacción producida por intelectuales de la época que consideraban que era necesario no sólo enseñar a los niños y niñas a leer y escribir en español, o a realizar operaciones matemáticas básicas, sino que apelaban a una educación más integral, que enseñara la agricultura y el trabajo manual. Cfr. Meneses Morales, E. *Op. Cit.*, p. 105.

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 102.

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 113.

primeras serían de tres años y las segundas de cuatro. También se concluyó que la enseñanza debía ser uniforme en dos sentidos: se seguiría un programa general y se enfocaría a la formación del *alma nacional*.<sup>74</sup>

En la Cuarta Reunión del Congreso Nacional de Educación Primaria, realizado en octubre de 1913, es decir, cuando ya era gobernante Huerta, se presentaron las siguientes cifras referidas a ese año. México contaba con una población de 15 103 542 personas, de las cuales 9 142 464 eran analfabetas.<sup>75</sup>

Huerta estableció la Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal y Territorios Federales, misma que no representaba enormes diferencias respecto a la de Instrucción Rudimentaria de 1911. Las características previstas no cambiaban mucho. Así, la nueva normativa señalaba que la educación debía ser nacional, integral, laica y gratuita. De los pocos cambios relevantes es que se extiende la duración prevista de dos años a tres, así como una enseñanza de contenidos más amplia, basada no sólo en la lectura, escritura y aritmética; se incluía, por ejemplo, el estudio de la historia patria, geografía, geometría y la naturaleza.<sup>76</sup> No obstante, “los años de 1910 a 1917 son de lucha armada y escasos son los logros en educación; leyes y decretos apenas si pueden formularse”<sup>77</sup>.

## 2.2 De la lucha democrática a las demandas socio-económicas

Uno de los programas más radicales presentados, con excepción del emitido por el Partido Liberal Mexicano,<sup>78</sup> fue el Plan de Ayala promulgado en 1911, el cual era bandera del ala revolucionaria zapatista, que desconocía al gobierno de Madero por haber traicionado la causa campesina. El cambio que representa este Plan en torno a la cuestión agraria es que mientras en el artículo 3º del Plan de San Luis se estipulaba que serían los campesinos quienes acudirían a los tribunales a demostrar que determinada extensión de tierra era suya, en el Plan de Ayala los que tenían que acudir a los tribunales a demostrar la validez de su

---

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 111 y 112.

<sup>75</sup> *Ibidem*, p. 139.

<sup>76</sup> *Ibidem*, p. 128.

<sup>77</sup> Monroy Huitrón, G., *Op. Cit.*, p. 23.

<sup>78</sup> El Partido Liberal Mexicano, y las ideas de Flores Magón, a pesar de representar sólo una corriente muy pequeña, permearon en la vida política de la época. Inclusive, Gilly sostiene que algunos de sus planteamientos, difundidos a través de *Regeneración*, llegaron a la Convención de Aguascalientes en 1914 y la Constituyente de Querétaro de 1917. *Cfr.* Gilly, A., *Op. Cit.*, p. 116.

propiedad eran los terratenientes, y las posesiones de tierras serían defendidas por el pueblo en armas<sup>79</sup>.

Uno de los primeros en desconocer el régimen ilegítimo de Huerta fue Venustiano Carranza. La corriente que representaba este último proclamó el Plan de Guadalupe, donde se planteaba sólo restablecer el orden constitucional, conformando así el Ejército Constitucionalista. Seguidor de Madero, Carranza no se propuso, ni contemplaba en su Plan, cambios socioeconómicos<sup>80</sup>. Dicho Ejército logró derrotar a Huerta, particularmente con la hazaña de Francisco Villa, dirigente de la División del Norte, al desobedecer a Carranza en la incursión a Zacatecas. Con esta acción dejó el camino libre para la entrada a la capital. Sin embargo, causó el enojo de Carranza y la escisión del Ejército Constitucionalista con la salida de Villa y su grupo armado. Por su parte, Carranza también se había enemistado con Zapata, quien había condicionado la adhesión a cualquier pacto siempre que se realizara el reparto agrario, lo cual fue rechazado por el primero.

En un afán de crear un pacto nacional una vez derrocado el gobierno de Huerta, Carranza convoca a una Convención en la capital del país, que previamente había sido ocupada por el Ejército Constitucionalista. A esta reunión no asistieron ni el Ejército Libertador del Sur a cargo de Zapata, ni la División del Norte. Se convoca, entonces, a una segunda Convención, en Aguascalientes en octubre de 1914, territorio que había sido considerado como neutral, es decir, sin el dominio de alguna fuerza revolucionaria.

A la Convención de Aguascalientes asisten representantes villistas y zapatistas, sin embargo, estos últimos sólo con voz y no con voto; a pesar de ello logran convencer a la audiencia de la adopción del Plan de Ayala, particularmente de los artículos que incluían demandas económicas y sociales. A su vez, se acordó el cese de Carranza como jefe del Ejército Constitucionalista y la renuncia de Villa como jefe de la División del Norte, estableciendo como presidente interino a Eulalio Gutiérrez<sup>81</sup>. Esto representó, de acuerdo a Langer Oprinari, una derrota política del constitucionalismo burgués<sup>82</sup>.

La respuesta de Carranza fue el rechazo y desconocimiento de la Convención, por lo que Gutiérrez lo declaró rebelde, nombrando como jefe de operaciones a Francisco Villa.

---

<sup>79</sup> *Ibidem.*, p. 100.

<sup>80</sup> *Cfr.* Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 78.

<sup>81</sup> *Cfr.* Gilly, A., *Op. Cit.*, pp. 167-168.

<sup>82</sup> *Cfr.* Langer Oprinari, P.; Vergara Ortega, J.; Méndez Moissen, S., *Op. Cit.*, p. 143.

Carranza y Álvaro Obregón salen de la capital hacia Veracruz, ciudad que había sido intervenida por Estados Unidos en 1914, pero entregada a representantes del Ejército Constitucionalista en noviembre de ese año. El Distrito Federal fue ocupado por la Convención. Con la firma del Pacto de Xochimilco, se alían el Ejército Libertador del Sur con la División del Norte.

La falta de un programa nacional se reflejó en la decisión de dividir nuevamente al Ejército Libertador del Sur y a la División del Norte, retirándose de la Ciudad de México, con el fin de mantener sus conquistas locales, al ver que Obregón avanzaba hacia el centro del país<sup>83</sup>. Esta escisión resultó decisiva y permanente, dando pauta al Constitucionalismo para reorganizarse y derrotar a Villa en Celaya, haciendo uso del armamento de Estados Unidos que había sido dejado en Veracruz y traspasado a Carranza<sup>84</sup>. Se redujo a la División del Norte a una guerrilla, replegando al Ejército Libertador del Sur a Morelos, donde comenzó a construirse un proceso denominado por Adolfo Gilly como la “*Comuna de Morelos*”. Allí se planteó la expropiación, la eliminación de los latifundios y la activa instauración de la propiedad comunal<sup>85</sup>.

La lucha también se llevó al terreno ideológico y jurídico. Carranza publicó la Ley 6 de Enero, redactada por Luis Cabrera, enfocada al tema de la tierra y el reparto agrario,<sup>86</sup> con el fin de arrebatar seguidores políticos a Villa y restar las exclusivas simpatías de campesinos al Plan de Ayala y a Zapata. Así, la ley se convirtió en un efectivo método de propaganda que sumó a varios sectores progresistas que no terminaban por aceptar del todo el liderazgo de caudillo morelense.

La ley de Villa fue expedida hasta mayo de 1915, donde señalaba que para hacer prosperar al país era necesaria la distribución de la tierra, particularmente de los grandes propietarios. Cada estado de la República debía establecer las máximas extensiones de tierra que se podía concentrar, de acuerdo a las necesidades y especificidades de cada región, expropiando, con su respectiva indemnización, el excedente de tierra enajenada. No obstante, dadas las circunstancias en que se expidió la ley, no fue aplicada.

---

<sup>83</sup> *Ibidem*, p. 147.

<sup>84</sup> *Ibidem* p. 149.

<sup>85</sup> *Ibidem*, p. 169.

<sup>86</sup> *Ibidem*, p. 148.

En 1915 se firma un pacto entre el Ejército Constitucionalista y la Casa del Obrero Mundial, que para Cockcroft significó: 1) la confrontación entre obreros y campesinos; 2) la victoria definitiva de Carranza, derrotando a Villa y a Zapata; 3) la imposibilidad de la unificación de una lucha conjunta y 4) mermó la posibilidad de un desarrollo de organizaciones independientes, que sí representarían los intereses de las clases trabajadoras.

Con todo, se puede afirmar que existían condiciones estructurales, presentes en la formación social mexicana, que habían impedido plantear un programa a nivel nacional, por ejemplo, en materia agraria o educativa. A decir por Alejandro Martínez, el país era sumamente heterogéneo: existían desigualdades sociales visibles y había una profunda dispersión, particularmente de la población campesina e indígena, traduciéndose en una brecha social entre lo urbano y lo rural. No obstante, a pesar de no tener un plan de corte nacional, los campesinos lograron posicionar sus demandas políticamente, y escalar a las netamente democrático-electorales, como fueron las consignas centrales maderistas<sup>87</sup>.

### **2.3 ¿Victoria del carrancismo? Triunfo de papel**

Posterior a la derrota de Villa, el carrancismo pudo comenzar su labor gubernamental. Los problemas eran grandes; se presentó un desorden en la economía, fruto de casi dos décadas de enfrentamientos, que aún continuaban; existía escasez de alimentos, epidemias e inflación<sup>88</sup>. Los sectores más dañados de la economía fueron el sistema financiero y monetario, así como el de los ferrocarriles<sup>89</sup>. No obstante, en 1916, a causa de la Primera Guerra Mundial, hubo una recuperación económica, particularmente de productos de exportación como cobre, henequén y petróleo.

Carranza, por su parte, empezó a suprimir sindicatos a lo largo de la República; sin embargo, los trabajadores habían comenzado a reorganizarse. En 1916 se declaró una huelga general, que Carranza sintió como traición, razón por la cual se emitió el decreto del 1 de agosto de 1916, que se fincaba sobre las bases del promulgado por Benito Juárez en 1862, donde se establecía la pena de muerte para quien alterase el orden público. Se

---

<sup>87</sup> Cfr. Martínez Jiménez, A. *Op. Cit.*, p. 81.

<sup>88</sup> Cfr. Garcíadiego, Janer y Sandra Kuntz Ficker, “La revolución mexicana”, en Velásquez García, Erik, [Et. Al.], *Nueva historia general de México*, México: El Colegio de México, 1ra. Ed., 2010, p. 561.

<sup>89</sup> *Ibidem*, p. 572.

suprimió la huelga y los dirigentes fueron enviados a la cárcel<sup>90</sup>. Esto sin duda significó el retiro del apoyo obrero a Carranza y se declinó hacia Obregón, por lo que los trabajadores se convirtieron en un fuerte bastión en la lucha entre estos dos grupos del ejército triunfante.

La asamblea constituyente de Querétaro se estableció para determinar el nuevo orden legal que regiría el país. Predominó la corriente radical, o jacobina. Este grupo pugnó por modificaciones sociales más profundas; por ejemplo, en educación lucharon por una no injerencia religiosa o del sector privado, quedando como facultad exclusiva del Estado. Se pugnó por la eliminación de los latifundios, la restitución y reparto agrario, al tiempo que se contempló a la nación como la propietaria del suelo y subsuelo, interponiendo con ello el interés social al privado; se dictaron los derechos de los trabajadores, siendo éstos algunos de los proyectos y demandas de diversos sectores revolucionarios<sup>91</sup>.

En términos generales, las conquistas de la Revolución se reflejan en cuatro artículos de la Constitución de 1917: a) el 3° sobre educación; b) el 27° en torno a la propiedad de la tierra, que implicaba la elevación a rango constitucional de la Ley 6 de Enero, así como la prohibición de que corporaciones religiosas adquirieran, poseyeran o administraran bienes raíces, erigiendo al Ejecutivo como la máxima autoridad agraria; c) el 123°<sup>92</sup> establecía las protecciones laborales, derechos sociales de los trabajadores, reparto de utilidades, entre otras, y el Ejecutivo sería la máxima autoridad en los conflictos capital-trabajo; y d) el artículo 130° reafirmaba la separación Iglesia-Estado<sup>93</sup>.

El Porfiriato y la Revolución forman parte de un mismo proceso, que fue el desarrollo del capitalismo en México, cuya corriente triunfadora, al frente de Carranza y Obregón, no plantearon suprimir la propiedad privada. La Revolución sólo hizo evidente el olvido social de grandes sectores de la sociedad, tanto en términos económicos, políticos y educativos, cuya salida fue esencialmente reflejarlos en la Carta Magna<sup>94</sup>. A decir de Cockcroft, la Revolución dejó “un campesinado derrotado, un movimiento de la mano de

---

<sup>90</sup> Cfr. Cockcroft, J. D., *Op. Cit.*, p. 212.

<sup>91</sup> Cfr. Gilly, A., *Op. Cit.*, p. 255.

<sup>92</sup> En el caso del artículo 123 de la Constitución, en su sección duodécima, se establecía que las empresas debían instaurar escuelas para los hijos de los obreros.

<sup>93</sup> Cfr. Silva Herzog, J., *Breve historia de la Revolución Mexicana. La etapa constitucionalista...*, p. 348-349.

<sup>94</sup> Cfr. Meneses Morales, E., *Op. Cit.*, p. 84.

obra mutilado y dependiente, una burguesía lesionada pero victoriosa y, para un dividido pueblo mexicano, un triunfo de papel: la Constitución de 1917”<sup>95</sup>.

### 2.3.1 Esfuerzos educativos locales

En el gobierno de Carranza, Félix F. Palavicini fue el encargado de Instrucción Pública, quien ya tenía experiencia dado que en 1906 trabajó en dicha Secretaría. Por conducto de este organismo, había sido enviado a Europa y Estados Unidos para investigar sus respectivas escuelas industriales. Así, este personaje se convirtió en uno de las figuras centrales en la conformación del proyecto educativo carrancista.

Los congresos locales, por su parte, dan muestra de un desarrollo desigual en materia educativa en los estados. Por ejemplo, en el caso de Veracruz, a raíz del Congreso Pedagógico Estatal de Jalapa, se creó la Ley de Educación Popular en octubre de 1915, la cual, a decir por Meneses, resulta interesante porque ya no se maneja bajo los términos de *instrucción* sino de *educación*, representando un cambio pedagógico en términos de la escuela y el maestro, donde este último ya no se enfocaría en brindar conocimientos, sino en ayudar a los niños a promover sus habilidades particulares<sup>96</sup>.

En Yucatán, por su parte, se estaba dando una revolución educativa. Allí se decretó la Ley de Enseñanza Rural, que preveía la instauración de escuelas rurales, particularmente para redimir a los indígenas y campesinos. Sus principios se sostenían en la educación racionalista, fincada en las ideas de José de la Luz Mena, quien se había inspirado en Reddie, Ferrer, Dewey y Aguayo. Sus características eran: enseñanzas centradas en la razón, y que sus explicaciones debían ser bio-sociológicas, ser antirreligiosa y “formar generaciones libres y fuertes”<sup>97</sup>. No tenían un programa preestablecido, pues luchaban contra la enseñanza dogmática y memorística que sometía la voluntad del niño.

La escuela racionalista, cuyos principios eran la libertad y la enseñanza por el ambiente, causó gran revuelo en la época y, como se vio, eran aspectos centrales en la pedagogía de Ferrer. La Comisión de Yucatán enviada al Segundo Congreso Nacional de

---

<sup>95</sup> Cfr. Cockcroft, J. D., *Op. Cit.*, p. 4.

<sup>96</sup> Cfr. Meneses Morales, E., *Op. Cit.*, p. 156.

<sup>97</sup> *Ibidem*, pp. 156-159.

Maestros en 1920 la propusieron para que fuera aceptada y adoptada a nivel nacional. En el Tercer Congreso, realizado en 1922, fue aprobada en sus conclusiones<sup>98</sup>.

### 2.3.2 La descentralización de la educación

Con la instauración del artículo Tercero de la Constitución, se prohíbe toda enseñanza religiosa en las escuelas oficiales; por tanto, las personas que redactaron este artículo, sí tenían una noción de laicidad en términos no de neutralidad sino de rechazo a la enseñanza religiosa<sup>99</sup>. Incluso, a pesar de que las corporaciones eclesiásticas podían seguir impartiendo clases, el contenido debía ser el de los planes aprobados por el Ejecutivo Federal, para el caso del Distrito Federal y los territorios.

La supresión de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes<sup>100</sup> estuvo prevista en el artículo transitorio 17, cuyas tareas se dejaban enteramente a los gobiernos municipales, bajo el argumento de que representaba un gasto enorme del gobierno central cuando sólo operaba en el Distrito Federal y los territorios. Sólo quedó de esa dependencia la Dirección General de Educación Pública, con incidencia únicamente en el Distrito Federal. Los ayuntamientos se hicieron cargo de las escuelas hasta 1919 cuando, tras el fracaso de los municipios en garantizar la educación, por la inestabilidad de sus recursos, el sistema escolar a su cargo pasó a ser parte del Departamento de Educación Pública, dirigido por la federación<sup>101</sup>.

La gestión de Carranza en términos educativos fue casi nula; inclusive le dedicó menos del 1% del presupuesto federal. Sin embargo, esta situación puede ser explicable debido a la inestabilidad política y a la situación económica derivada del conflicto armado, exigiendo un mayor esfuerzo en otras ramas de la administración pública federal, que también fue urgente atender.

---

<sup>98</sup> *Ibidem*, p. 162.

<sup>99</sup> En el proyecto original de Carranza sí se daba la posibilidad de la enseñanza religiosa, siempre y cuando no se impartiera en instituciones oficiales. No obstante, el proyecto que ganó fue el de los llamados Jacobinos, como Luis G. Monzón, Francisco J. Múgica, entre otros, quienes establecieron el término de laico como un rechazo a la enseñanza religiosa, lo cual fue una reafirmación de la soberanía del Estado sobre las corporaciones religiosas. *Cfr.* Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 86.

<sup>100</sup> “El conjunto complejo de diversas actividades acumuladas en la SIPBA se distribuirá en diferentes instituciones: la enseñanza rudimentaria pasa a la dependencia de los ayuntamientos; la primaria, normal y preparatoria a la DGEP; los monumentos, museos y bibliotecas a la Dirección General de Bellas Artes (...)”. Arnaut, A., *Federalización educativa...*, p. 138.

<sup>101</sup> *Cfr.* Meneses Morales, E., *Op. Cit.*, p. 189-194.

### 3. HACIA LA ESTABILIDAD POS-REVOLUCIONARIA

#### 3.1 Los tiempos de Obregón: la reconstrucción

Para 1920, la población seguía siendo prácticamente rural, pues menos del 15% vivía en las urbes. La sociedad mexicana continuaba en un estado de dispersión en alrededor de 60 000 pueblos, barrios, ranchos, etcétera., de los cuales, 40 000 sólo contaban con aproximadamente 150 habitantes. Siguiendo al censo de 1921, la ciudad más poblada era la capital de la República con 615 000 personas<sup>102</sup>.

En 1923 el pago de la deuda a Estados Unidos, que rondaba por los \$669 467 826 (M.N.), se reanudó. Esta acción favoreció las relaciones con el gobierno vecino. Asimismo, comenzó la distribución de tierras, acordes al artículo 27 Constitucional, con un monto de 1 228 048 hectáreas, al tiempo que se comenzó a aplicar el artículo 123 sobre la regulación entre capital-trabajo<sup>103</sup>.

A Obregón le corresponde un período donde debió someter a los caudillos, fruto del prestigio legado de la Revolución, con una base social fuerte a nivel local. Estos personajes no dudaban en dirimir conflictos a través de las armas, particularmente en momentos de elecciones. Por ello, Obregón ya había pensado en un aparato que canalizara las disputas políticas sin tener que recurrir a las acciones bélicas<sup>104</sup>. En suma a lo anterior, también tuvo que disciplinar al Ejército, cuya tarea estuvo a cargo de Joaquín Amaro, permaneciendo al frente de éste hasta 1931<sup>105</sup>.

Obregón necesitaba incentivar la inversión y lograr el reconocimiento de Estados Unidos, por lo cual comenzó dando garantías al capital privado. Al respecto el presidente dijo el 5 de diciembre de 1920:

Si nosotros no damos garantías al capital, si lo hostilizamos, si no le damos las facilidades que necesita para el desarrollo de nuestros recursos naturales, dentro de las limitaciones que nuestras leyes marcan, el capital permanecerá dentro de las cajas o fuera de nuestras fronteras y entonces nuestros trabajadores tendrán que seguir saliendo

---

<sup>102</sup> Cfr. Garcíadiego, J.; Kuntz Ficker, S., *Op. Cit.*, p. 598.

<sup>103</sup> Cfr. Meneses Morales, E., *Op. Cit.*, p. 278.

<sup>104</sup> Cfr. Obregón, Álvaro, citado en Córdova, A., *Op. Cit.*, pp. 290-291.

<sup>105</sup> Cfr. Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 101.

del país, en peregrinaciones hambrientas, para ir a buscar el pan a otros países donde el capital tenga las garantías que aquí puede encontrar<sup>106</sup>.

Sobre la cuestión agraria, Obregón expresó en la conferencia realizada en la Cámara Agrícola Nacional Jalisciense el 18 de noviembre de 1919, que estaba a favor de la pequeña propiedad, pero para lograrla, no estaba de acuerdo con el fraccionamiento de tierras, salvo en aquellas que no estuvieran siendo cultivadas con métodos avanzados. Por tanto, expresaba que los latifundios que sí estuviesen produciendo eficientemente no serían tocados por su gobierno, lo cual buscaba restar hostilidades por parte de los latifundistas<sup>107</sup>.

Se pueden resumir las tareas del gobierno de Obregón en cuatro grandes temas. El primero sobre la disciplina del Ejército, que fue el antecedente del control de los caudillos, acción que contribuiría a lograr una mayor estabilidad política. El segundo, comenzar el reparto agrario, pues a pesar de que no tocó en mayor medida los latifundios, llegó a repartir un millón de hectáreas, es decir, cinco veces lo que Carranza, quien sólo distribuyó 200 000. El tercero acerca del desarrollo de una política educativa, de la cual se hablará más adelante. Y, por último, lograr el reconocimiento de Estados Unidos, que se tradujo en el envío de armamento para derrotar el levantamiento delahuertista<sup>108</sup>.

Entre 1920 y 1923 se vivió un auge económico de gran relevancia fruto del reparto agrario y del impulso del comercio a causa de la construcción de caminos. Entre los logros más importantes estaban los siguientes: se desarrollaron diversas obras públicas, que incentivaron la inversión privada, así como el mejoramiento de las condiciones de vida de algunos sectores de la población. A su vez, se comenzaron a reconstruir las ciudades y se propició un mayor flujo de capital, creando al tiempo nuevas fuentes de trabajo, disminuyendo con ello el desempleo<sup>109</sup>.

### **3.2 La Secretaría de Educación Pública**

La Secretaría de Educación Pública (SEP), a cargo de José Vasconcelos, comenzó a funcionar el 20 de julio de 1921<sup>110</sup>. Esta dependencia no vino a anular, en un primer

---

<sup>106</sup> Obregón, Álvaro, citado en Córdova, A., *Op. Cit.*, p. 272.

<sup>107</sup> *Ibidem*, p. 278.

<sup>108</sup> *Cfr.* Garcíadiego, J.; Kuntz Ficker, S., *Op. Cit.*, pp. 599-600.

<sup>109</sup> Matute, Álvaro, "La política educativa de José Vasconcelos", en Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños Martínez, R., *Op. Cit.*, p. 181.

<sup>110</sup> Robles, M., *Op. Cit.*, p. 95.

momento, el esfuerzo educativo de los estados y municipios. En aquél entonces se dividió en tres departamentos. El primero, escolar, fue el encargado de crear escuelas especiales para indígenas donde se les enseñaría el español y otros contenidos básicos; al tiempo, se encargaría de la instauración de escuelas primarias rurales en todo el país. Este departamento tenía un órgano desarticulado que era el Departamento de Educación y Cultura Indígena, del cual dependían los Maestros Misioneros o ambulantes<sup>111</sup>. El segundo Departamento de la SEP fue el de Bibliotecas, encargado de dotar de libros a las instituciones educativas. El tercero fue el de Bellas Artes, cuya tarea consistió en realizar actividades culturales que pudieran estar al alcance de la población.

En este período se crea el llamado primer Plan de Trabajo para las escuelas del campo, cuyos principios eran: a) la escuela debía privilegiar la enseñanza por el trabajo y no por la cátedra; b) la educación promovida no partiría de las lecciones de escritura o lectura sino de las relaciones entre el niño, la naturaleza y la sociedad, a través del trabajo cooperativo, práctico y útil; c) las actividades realizadas contribuirían al entendimiento de su entorno; d) pugna por una enseñanza libre, no a base de premios/castigos; y e) organización de los alumnos a través de comités.

En este plan se puso énfasis en la utilidad de la escuela mixta, para romper con los prejuicios; la necesidad de la salud física para una salud mental y herramientas para lograr el desarrollo físico, como los juegos y el trabajo, enfatizando la importancia en el fomento de las habilidades de cada niño<sup>112</sup>. Estos eran planteamientos retomados de la escuela activa de John Dewey.

Vasconcelos logró en 1922 obtener un presupuesto para la SEP de \$49 826 716, que se tradujo en el 12.99% del total federal; casi cuadruplicaba el destinado a educación en 1921, que había sido de \$12 296 265. Para 1923 se destinarían \$52 362 913.50, cantidad que no fue rebasada hasta 1936, que representó el 15.03% del conjunto del presupuesto. En 1924, con el levantamiento delahuertista se redujo a casi la mitad: \$25 523 347.60, es decir, el 8.57%<sup>113</sup>.

---

<sup>111</sup> Cfr. Jiménez, C., *Op. Cit.*, pp. 105-106.

<sup>112</sup> Cfr. Mejía Zúñiga, Raúl, "La escuela que surge de la Revolución", en Solana, F.; Cardiel Reyes, R.; Bolaños Martínez R., *Op. Cit.*, pp. 202-203.

<sup>113</sup> Cfr. Meneses Morales, E., *Op. Cit.*, p. 308.

### 3.3 Antecedentes de la escuela rural mexicana

#### 3.3.1 Maestros ambulantes

Los maestros ambulantes, llamados de esa forma porque se trasladaban de una escuela a otra para lograr una mayor extensión de su labor, fueron fundamentales en la obra educativa, comenzando sus labores en noviembre de 1921. Este tipo de maestros, egresados de la escuela normal, tuvieron como tarea el preparar personas de los mismos pueblos para que continuaran la labor educativa. Se requería que estos habitantes hubieran cursado al menos hasta cuarto año de primaria, así como tener alguna habilidad manual y vocación de enseñar. Así, estos individuos preparados en un tiempo muy corto -de hasta tres meses, pues los maestros ambulantes debían moverse a otra comunidad, creando una vasta red escolar federal-, fueron los primeros maestros rurales. Para fines de ese año, eran 77 maestros ambulantes y 100 maestros rurales, y para 1922 eran 96 y 399, respectivamente<sup>114</sup>. En ese mismo sentido, en 1922 había ya 309 escuelas indígenas, creadas por maestros ambulantes, que atendían a 17 925 niños<sup>115</sup>.

En el período que se trabajaba en las comunidades, los maestros ambulantes debían no sólo educarlos en términos académicos, sino cambiar sus hábitos higiénicos, alimenticios y laborales. Les enseñaban técnicas de agricultura y oficios, de ahí que se dieran cuenta que el tiempo previsto les era insuficiente para tales propósitos, pues la idea era que los maestros se convirtieran en el ejemplo de la comunidad.

Las tareas de los maestros ambulantes eran sumamente amplias. No sólo se encargaban de formar rápidamente maestros locales, sino también debían dejar instalada la escuela, donde el maestro rural pudiera laborar. Para cumplir esa tarea se debía incentivar al pueblo a que atrajera los materiales y mano de obra, dado que la federación sólo financiaba el maestro ambulante.

Como parte de las obligaciones del maestro, se debían levantar estadísticas de la zona a la que asistiera, tanto en términos de población como biogeográficos. Además, tenían que enviar un reporte mensual de actividades al Departamento de Cultura

---

<sup>114</sup> *Ibidem*, p. 322 y 326.

<sup>115</sup> *Cfr.* Jiménez, C., *Op. Cit.*, p. 106.

Indígena<sup>116</sup>. Por tanto, los profesores no sólo enseñaban, también tenían a su cargo labores técnicas, administrativas, sociales y de supervisión.

### 3.3.2 Casas del Pueblo

Las escuelas creadas primero por los maestros ambulantes, y luego por las Misiones Culturales, se denominaron en 1923 *Casas del Pueblo*<sup>117</sup>. El lema de estos centros era “la escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela”, siendo así las primeras instituciones propiamente rurales, donde ya no sólo se les enseñaba a contar, leer y escribir en español; ahora se les impartía “educación agrícola, doméstica y técnica, higiene, moral y educación física”<sup>118</sup>.

Ante la incapacidad de la federación para sostener económicamente las escuelas e, incluso, el salario de los maestros, fueron estos últimos quienes motivaron a la comunidad a trabajar por y para la escuela, llegando al caso de que los mismos habitantes pagaron una remuneración, muchas veces simbólica, a los docentes. Estas acciones muestran un avance en términos organizativos, en regiones donde nunca antes había existido una escuela, soslayando que ésta no sólo estaba destinada a la población en edad escolar, sino a toda la comunidad. A finales de 1924 había ya en el país, 1 089 Casas del Pueblo<sup>119</sup>.

La concepción dominante de la educación fue incorporar a las masas campesinas a los valores y prácticas urbanas. No obstante, al ser los maestros rurales de la misma región, éstos le imprimieron sus propias concepciones y dinámicas locales. En las Casas del Pueblo, se habían previsto los anexos, que eran espacios de recreación, enseñanza agropecuaria e industrial, desarrollo de actividades culturales, entre otras. Por ejemplo, la más común fue la parcela escolar. Así, el gobierno federal desde 1922 había decretado que

---

<sup>116</sup> Cfr. Meneses Morales, E., *Op. Cit.*, p. 323.

<sup>117</sup> En 1923 Enrique Corona Morfin, en ese momento Jefe del Departamento de Educación Indígena y Cultura, convoca a una junta de misioneros, donde se plantea la discusión de cómo sería la nueva educación rural, y cuáles serían las diferencias con respecto a la tradicional. Allí, a propuesta de uno de los asistentes, las escuelas derivadas del Sistema de Educación y Cultura Indígenas, al cual pertenecían los maestros misioneros, pasaron a denominarse Casas del Pueblo. Benjamín Fuentes, citado en Bonfil, Ramón G., *La revolución agraria y la educación en México*, México: Instituto Nacional Indigenista, Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992, p. 28.

<sup>118</sup> Meneses Morales, E., *Op. Cit.*, p.324.

<sup>119</sup> Cfr. Jiménez, C., *Op. Cit.*, p. 106.

a cada escuela de este tipo se le asignara una extensión de tierra para fines agrícolas, que sería trabajada y administrada por los alumnos y el profesor<sup>120</sup>.

### 3.3.3 Misiones Culturales

Vasconcelos consideraba que la labor de los maestros ambulantes no era suficiente, pues la tarea era enorme. Entonces se creó en 1923 las Misiones Culturales que eran un “cuerpo docente de carácter transitorio que desarrolla una labor educativa en cursos breves para maestros y particulares”<sup>121</sup>. Sin planes de estudios previamente elaborados, sin presupuestos amplios y sin actividades de antemano establecidas, las misiones culturales comenzaron a operar.

Estas nuevas agencias educativas estaban compuestas por maestros normalistas ambulantes, médicos, agrónomos, enfermeras, personas que desarrollaban diferentes oficios, como música, albañilería, carpintería, costura, así como trabajadores sociales y maestros en educación física, que laboraban durante un mes en la comunidad<sup>122</sup>. Si bien las personas que iban a las misiones no eran las más preparadas, se caracterizaron por su habilidad en la organización de las comunidades y en la efectiva instauración de escuelas<sup>123</sup>.

Vasconcelos tenía una perspectiva evangelizadora de la labor educativa —no es gratuita su definición de *misiones*—, de ahí que sólo se tuviera en cuenta una propuesta educativa homogénea y homogeneizante. Este secretario no apostaba por una educación que voltara a ver las diferencias, los particularismos, por el contrario, buscaba unificar el idioma, lo cual implicaba el olvido y el combate contra la cultura local de la población indígena y campesina<sup>124</sup>.

---

<sup>120</sup> Cfr. Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 124.

<sup>121</sup> Meneses Morales, E., *Op. Cit.*, p. 328.

<sup>122</sup> Cfr. Mejía Zúñiga, Raúl, “La escuela que surge de la Revolución”, en Solana, F.; Cardiel Reyes, R.; Bolaños Martínez, R., *Op. Cit.*, p. 209.

<sup>123</sup> Cfr. Ramírez, Rafael, *La escuela rural mexicana*, México: SepSetentas, 1976, p. 30.

<sup>124</sup> José Vasconcelos: “No apoyamos [...] el sistema yankee de escuelas especiales para indios, sino el sistema criollo de llevar al indio a la misma escuela nacional [...] Llamamos a este sistema de incorporación, en vez de asimilación que practican los norteamericanos, y lo defendemos celosamente como más humano y más ventajoso desde todo punto de vista. [...] Nos negamos a crear un departamento especial de cultura indígena, como sugerían los protestantes, y aplicamos al indio la misma regla que al resto de la población, y en aquellos casos raros en que el indio no conoce el idioma español (sic) comenzamos enseñándoselo. Esto de la ciudadanía latinoamericana y con ella el derecho a sentarse en las mismas aulas que el blanco.” José Vasconcelos, citado en Cfr. Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 113.

### 3.3.4 Balance educativo

Durante la gestión Vasconcelos se contabilizaron 722 Casas del Pueblo, 62 misioneros y 1 048 maestros rurales. Otro aporte al sistema educativo mexicano en este período fue la impresión y distribución de vastas obras de libros clásicos de filosofía, y la creación de múltiples bibliotecas. Para 1922, decía Vasconcelos, había por lo menos una en cada estado y territorio de la federación. A finales de 1923 a través del Departamento de Bibliotecas habían inaugurado 1 911 de ellas con 179 909 volúmenes<sup>125</sup>.

Entre 1910 y 1920 el número de escuelas públicas disminuyó de 9 810 a 8 161, mientras que para 1925 incrementó a 11 621. En el sector particular, en 1910 había 2 608, cifra que disminuyó en 1920 a 1 061, pero aumentó en 1925 a 1 566. Mientras que la matrícula de primaria pública pasó de 733 247 alumnos en 1910 a 679 897 en 1920, y en 1925 se elevó a 931 155 estudiantes. Del total de la matrícula, pública y privada, la oficial representaba el 89.2%, del cual 26% estaba a cargo de la federación y el 63% de los estados y municipios<sup>126</sup>.

Un punto que es importante señalar respecto a la gestión educativa de Vasconcelos es que básicamente estuvo orientada a la educación primaria, donde si bien se tenía un solo programa, tanto para las urbanas y rurales, la orientación pretendía ser diferente. Esto es, la enseñanza debía ser acorde a las necesidades particulares del medio, especialmente en las rurales enfocadas a trabajos agrícolas y de pequeñas industrias<sup>127</sup>. Sin embargo, ya rondaba en el debate público la necesidad de erigir un currículum diferenciado para ambas regiones.

*El Maestro Rural* fue una revista destinada a los maestros campesinos como complemento a las labores de los maestros misioneros. En ella se podrían encontrar diferentes textos de filosofía clásica, así como otros centrados en el mejoramiento de la educación y la agricultura. Esta revista se convirtió en una herramienta de difusión de cultura para los docentes. Otra cuestión en torno a los textos era que en los años 1920 se seguían utilizando lecturas de autores como José María Bonilla, Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero, pedagogos e ideólogos del Porfiriato<sup>128</sup>.

---

<sup>125</sup> Cfr. Meneses Morales, E., *Op. Cit.*, pp. 332-333 y 348.

<sup>126</sup> Cfr. Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 136.

<sup>127</sup> Cfr. Meneses Morales, E., *Op. Cit.*, p. 368.

<sup>128</sup> *Ibidem*, p. 426.

En 1924 José Vasconcelos renuncia a la SEP, participando en la contienda electoral de ese año, siendo sustituido por José Manuel Puig Casauranc, mismo que tenía como principal colaborador a Moisés Sáenz, a quien se le había considerado como uno de los mayores teóricos educativos de México. Sáenz se graduó del Colegio de Maestros de la Universidad de Columbia en Estados Unidos, formado en las ideas de John Dewey,<sup>129</sup> mismas que fueron base para el desarrollo de la “escuela de la acción” a la mexicana<sup>130</sup>.

---

<sup>129</sup> Incluso, John Dewey visitó México en 1924, donde desde 1920 se había tomado como base pedagógica la escuela de la acción por él inaugurada, y señaló: “No hay en el mundo movimiento educativo que presente mejor espíritu de unión entre las actividades escolares y las de la comunidad, que el que ahora se ve en México.” Dewey, John, en Tejera, Humberto, *Crónica de la Escuela Rural Mexicana*, México: Instituto Federal de Capacitación del Magisterio-SEP, 1963, pp. 40-41.

<sup>130</sup> *Cfr.* Britton, John A., *Educación y radicalismo en México. I. Los años de Bassols (1931-1934)*, México: SepSetentas, 1976, p. 49.

# **CAPÍTULO III: REQUISITOS PARA LA ESTABILIDAD DEL RÉGIMEN: EL FORTALECIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO**

El período que va de 1917 a 1934 se ha caracterizado por las tareas de pacificación e institucionalización de las fuerzas revolucionarias. A pesar de que el bloque constitucionalista fue el triunfador de la Revolución, ello no implicaba que éste fuera homogéneo. Al interior se encontraban distintos grupos que habían intentado afianzar sus cuotas de poder locales, cuestión que era una potencial amenaza a la endeble estabilidad política<sup>1</sup>.

El proceso de pacificación debía entonces contemplar medidas tanto en materia económica, política y educativa, a través de las cuales se intentaría responder a las demandas de los actores que habían ingresado al escenario político a partir de la Revolución. Éstos tuvieron que luchar y negociar con algunos de los sectores dominantes del Porfiriato que aún seguían en pie, como era el caso de los terratenientes.

Entre 1920 y 1950 existieron, por un lado, grupos marginados del nuevo orden político, como lo fueron los católicos, los chinos y aquellos indígenas que no se incorporaron a las redes de organizaciones impulsadas y consolidadas en ese período. Por el otro, los sectores emergentes, donde se encontraba la clase media, los campesinos ejidatarios, los obreros y los indígenas que sí se integraron a las corporaciones controladas por el gobierno<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Cfr. Aguilar Camín, Héctor y Meyer, Lorenzo, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México: Ediciones Cal y Arena/SEP, 1997, p. 91.

<sup>2</sup> Guerra Manzo, Enrique, “Entre el *modus vivendi* y el *modus muriendi*: el catolicismo radical en Michoacán, 1926-1938”, en Cárdenas García, Nicolás y Enrique Guerra Manzo (Coords.) *Integrados y marginados en el México posrevolucionario. Los juegos de poder local y sus nexos con la política nacional*, México: Universidad Autónoma de México-Xochimilco y Miguel Ángel Porrúa, 2009, p. 33.

# 1. CAMINO A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA REVOLUCIÓN (1924-1928)

## 1.1 Búsqueda de la estabilidad permanente

La Iglesia católica fue una corporación que jugó diferentes papeles en el período posrevolucionario. En el gobierno de Obregón se optó por una especie de pacto de no agresión contra ésta, lo cual permitió mantener bajo control posibles problemas que fácilmente habrían salido de sus manos. Caso contrario sucedió con Plutarco Elías Calles, quien en un intento por centralizar el poder para limitar la acción política de la institución eclesiástica, hizo escalar un conflicto que duraría de 1926 a 1929 denominado *guerra cristera* o *Cristiada*<sup>3</sup>.

Este conflicto mostró diversas flaquezas del Estado posrevolucionario. Por un lado, la debilidad de la economía, que al final del cuatrienio mostró un serio declive, fruto también de la inversión de considerables recursos monetarios en armamento. Además, fue evidente la capacidad de la Iglesia católica, no sólo en términos de las conciencias de los individuos, sino en el poder de movilización de los campesinos en un nuevo conflicto armado, así como de la de desmovilización de los mismos para que los habitantes de las zonas rurales no se integraran a las instituciones y programas federales.

La cuestión agraria a pesar de ser una demanda de la revolución, no habría de estar exenta de problemas. Existía una frágil correlación de fuerzas de apoyo al gobierno central, tomando en cuenta el poder e influencia de los grupos políticos y económicos a nivel local. Por ejemplo, los cacigazgos, la Iglesia católica y, por supuesto, los grandes latifundistas — quienes se oponían a la parcelación implícita en la idea de reparto agrario, así como a la invasión de tierras por parte de los campesinos—, encabezaban los fuertes bastiones de resistencia<sup>4</sup>.

Sobre este proceso de negociación, resistencia y confrontación, se ha señalado que “de todo ello resultó que el campesino, participante en las luchas de 1910-1917, tuvo que pelear primero a través del trámite burocrático y, después, de manera violenta, como

---

<sup>3</sup> Cfr. Guerra Manzo, E. op. Cit. p. 36.

<sup>4</sup> Cfr. Rivera Castro, José, “Política agraria, luchas y resistencias campesinas entre 1920-1928”, en Montalvo, Enrique (coord.), *Historia de la cuestión agraria mexicana*, No. 4: Modernización, lucha agraria y poder político. 1920-1934, México: Siglo XXI Editores, 1988, p. 28.

sucedió en numerosas tomas de haciendas para la distribución de la tierra”<sup>5</sup>. Ante este panorama se optó por ampliar la legislación agraria que permitiera reglamentar los diversos procedimientos en esa materia. Por ejemplo, la Ley de Irrigación del 9 de enero de 1926 establecía la posibilidad de la división de tierras irrigadas con el fin de impulsar el proyecto de pequeña propiedad,<sup>6</sup> dando paso no al campesino ejidatario, sino a la pequeña burguesía agraria<sup>7</sup>. Por su parte, la “Ley Bassols”, creada en abril de 1927, tenía como fin hacer más simple el procedimiento de dotación y ampliación de tierras, determinar cuáles de ellas podrían ser afectadas, así como la distribución de funciones de las respectivas instituciones involucradas<sup>8</sup>.

El reparto agrario fue utilizado como un mecanismo de control político, creando relaciones de lealtades entre los campesinos y el gobierno federal. Durante la Cristiada, el gobierno “entregó armas a los beneficiados con el reparto agrario, quienes por esa circunstancia pasaron a formar parte de la reserva militar”<sup>9</sup>. Esto aseguraba un número mayor de efectivos quienes lucharían contra los alzados, sea cual fuere su afiliación política o religiosa.

El reparto agrario fue acompañado por una política crediticia que permitiera brindar recursos a la población campesina para poder cultivar las tierras<sup>10</sup>. Ejemplo de ello fue la inauguración del Banco Nacional de Crédito Agrícola en 1926, con un capital de 50 millones de pesos<sup>11</sup>. Esta suma era muy pequeña para la tarea que le fue encomendada, además de que se dio preferencia a aquellos cultivos que podrían generar mayores ganancias, descuidando así a los pequeños agricultores<sup>12</sup>.

---

<sup>5</sup> Cfr. Rivera, Castro, J., *Op. Cit.*, p. 312.

<sup>6</sup> Plutarco Elías Calles consideraba al ejido como una forma transitoria a la pequeña propiedad. Señalaba: “La resolución del problema agrario en México no termina con la dotación de ejidos a los pueblos. Éste es el paso primordial, el acto básico y la necesidad inmediata e imperativa que hay que satisfacer desde luego, pero después tiene que venir la división del latifundio, la creación de la pequeña propiedad, lo que yo llamaría la segunda etapa de la resolución del problema agrario o el segundo paso de nuestra resolución agrícola.” Elías Calles, Plutarco, “La cuestión agraria: un problema integral”, en Elías, Calles, Plutarco, (Antología), *Pensamiento político y social. Antología (1913-1936)*, México: Fondo de Cultura Económica, 1988, pp. 114-115.

<sup>7</sup> Cfr. Rivera, Castro, J., *Op. Cit.*, p. 40.

<sup>8</sup> *Ibidem.*, p. 38 y 42.

<sup>9</sup> Betanzos, Piñón, Óscar, “Las raíces agrarias del movimiento cristero”, en Montalvo, E., *Op. Cit.*, p. 192

<sup>10</sup> Cfr. Rivera, Castro, J., *Op. Cit.*, p. 23.

<sup>11</sup> Cfr. Aguilar Camín, H, y Meyer, L., *Op. Cit.*, p. 119.

<sup>12</sup> Cfr. Rivera, Castro, J., *Op. Cit.*, p. 44 y 49.

Como forma de acompañamiento de esta política económica, la Dirección General de Agricultura fomentó diversos cursos, así como la publicación de folletos, revistas y periódicos sobre la problemática agraria del país. Por otra parte, también se crearon las Escuelas Centrales Agrícolas que intentaron enseñar los mecanismos más avanzados de cultivo y de implementación de las más modernas tecnologías.

A pesar de estos avances, se ha apuntado que al final de la administración de Calles, las grandes haciendas seguían siendo la forma de propiedad predominante en el campo. Inclusive se ha señalado que el latifundismo aún para finales de 1930 seguía siendo una forma de propiedad predominante, representando inclusive el 35% de la superficie de la nación mexicana<sup>13</sup>.

En términos de organizaciones se encontraba, por un lado, el Partido Nacional Agrarista (PNA), de filiación obregonista, que además tenía diversos conflictos con la Confederación Regional Obrero Mexicana (CROM), principal bastión de la administración callista. Ambas organizaciones se habían intentado disputar la clientela política del campo bajo la promesa del reparto agrario.

Este período de inestabilidad también había convivido con la organización independiente, como lo fue la Liga Nacional Campesina, surgida a mediados de 1920, misma que tuvo como eje la lucha por la obtención de tierras, incluso contra el gobierno callista, que había apoyado mayormente a los propietarios mediante la protección militar, permitiendo también la existencia de guardias blancas<sup>14</sup>.

A pesar de las diferentes contradicciones del proyecto callista, la economía había crecido entre 1920 y 1925 apenas uno por ciento anual; no obstante, en el período del Jefe Máximo, había alcanzado hasta el 5.8%, cuestión que no se había visto desde los años de Porfirio Díaz, con el avance económico logrado por los ferrocarriles. El proyecto callista se fincó en la extensa red de carreteras que conectaron diversos puntos comerciales, impulsando la movilidad de personas y mercancías, así como por la expansión de

---

<sup>13</sup> Rivera, Castro, J., *Op. Cit.*, p. 32.

<sup>14</sup> Las guardias blancas eran pequeños ejércitos que tenían como tarea dispersar a los campesinos que vivían en territorios próximos a las haciendas, para poder evitar que los trabajadores del campo exigieran el reparto agrario. *Cfr.* Betanzos, Óscar y Montalvo, Enrique, "Campesinado, control político y crisis económica durante el maximato (1928-1934), en en Montalvo, E., *Op. Cit.*, p. 230.

instituciones de crédito y de obras de irrigación, que dieron una bocanada de aire fresco al campo mexicano<sup>15</sup>.

## 1.2 Encuadre de la práctica educativa callista

En el discurso de toma de posesión de Plutarco Elías Calles como jefe del Ejecutivo federal en 1924, él señaló que “el problema educacional de las masas rurales será uno de los que preferentemente ocupará mi atención”<sup>16</sup>. Mencionó, a su vez, que entre sus objetivos estaría el “conseguir un desarrollo armonioso del espíritu de nuestra población campesina e indígena para que, como antes dije, pueda (...) incorporarse<sup>17</sup> plenamente a la civilización”<sup>18</sup>.

Esas primeras declaraciones trazarían algunas cuestiones centrales de la práctica educativa de su gobierno, las cuales contemplaban el reconocimiento de la educación como pilar de su proyecto. El enfoque implícito involucrado conllevaba la minusvaloración de los sectores campesinos e indígenas, que desde el primer momento se convertirían en objetos, y no sujetos, de política.

Para 1926 se crea la Dirección de Misiones Culturales, que acompañaría la formación de los maestros rurales. Este organismo implicó la expansión de su presupuesto y, con ello, de su radio de acción. Sin embargo, su crecimiento también hizo más evidente sus deficiencias, como el tiempo limitado en el que laboraban (tres semanas) para los objetivos que se plantearon (la modificación de las costumbres de la comunidad y la capacitación de los docentes). Tal vez por ello se creó en 1927 los Centros de Cooperación Pedagógica, antecedente del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio<sup>19</sup>.

Ya desde 1926 se había realizado la Junta de Directores de Educación Federal, quienes concluyeron que la causa que había dado origen a la pobreza de los sectores

---

<sup>15</sup> Cfr. Aguilar Camín, H. y Meyer, L., *Op. Cit.*, p. 91.

<sup>16</sup> Elías Calles, Plutarco, citado en: Jiménez, C., *Op. Cit.*, p. 108.

<sup>17</sup> Engracia Loyo, sobre esta noción, señala que “este concepto de ‘incorporación’, del que Vasconcelos fue el mejor exponente de los años veinte, era ambivalente. Admitía y a la vez negaba al indígena; reconocía su capacidad de contribuir a la vida nacional y al mismo tiempo le negaba el derecho de conservar su cultura. ‘Incorporar’ al indio significaba hispanizarlo. Teóricamente se aspiraba a la coexistencia de mexicanos e indígenas y a la fusión de ambos grupos, pero siempre con la confianza de que los primeros absorberían a los segundos. O sea que para poner fin al ‘problema indígena’ la propuesta era la incorporación del indio a la sociedad formada en molde europeo.” Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México. 1911-1928*, México: El Colegio de México: Centro de Estudios Históricos, 1998, p. 169.

<sup>18</sup> *Ídem*.

<sup>19</sup> Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p.151-152.

campesinos era la falta cultura<sup>20</sup>. Ello permite explicar el énfasis que se dio a la política de castellanización, aunque haciéndola convivir con postulados de enseñanza práctica sobre cuestiones útiles para su entorno inmediato. Sin embargo, estuvo ausente la noción de una educación bilingüe que rescatara las lenguas indígenas mesoamericanas. De esa manera, se posicionó a la diversidad cultural como causa de las desigualdades estructurales, lo cual enmascaró, ideológicamente, el problema concreto de explotación y opresión histórica de los sectores más vulnerables de la sociedad mexicana.

En este período de gobierno se crea el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, mismo que absorbió al Departamento de Cultura Indígena y las Casas del Pueblo, posteriormente convertidas en Escuelas Rurales Federales. A su vez, los maestros ambulantes pasaron a denominarse inspectores-instructores<sup>21</sup>. Estos últimos tenían como tarea el crear escuelas, supervisarlas y brindar apoyo a los docentes que estuvieran frente a grupo. Es decir, básicamente lo que había venido realizando los maestros misioneros con anterioridad. Esto puede explicarse como un contrapeso hacia este sector crítico y participativo, al tiempo que se comenzaron a institucionalizar los procesos y tareas de las dependencias de la Secretaría.

Por su parte, algunos de los criterios utilizados para la instalación de escuelas en determinados territorios eran la cantidad de población indígena asentada en ellos y la lejanía respecto de las principales localidades. Ello explicó la expansión de las escuelas rurales en estados como Puebla, Michoacán, Veracruz, Jalisco, Chiapas e Hidalgo<sup>22</sup>.

El crecimiento cuantitativo de las escuelas rurales no se reflejó necesariamente en un desarrollo cualitativo, dado que muchas escuelas estaban en situaciones verdaderamente precarias; otras se cerraban con la misma rapidez con la que se abrían. Esto tuvo como consecuencia el no lograr arraigarse en las comunidades. No obstante, es posible sostener que la política educativa callista representó un esfuerzo en el desarrollo del sistema educativo federal. Empero, es importante determinar las especificidades que tuvo este proceso en cuestión de sujetos, contenidos, objetivos y herramientas utilizadas para darle materialidad.

---

<sup>20</sup> Loyo, E., *Op. Cit.*, p. 260.

<sup>21</sup> Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 150-151.

<sup>22</sup> Galván de Terrazas, Luz Elena, *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*, México: CIESAS, 1985, p. 81.

### 1.2.1 Nuevos actores, ¿nuevas perspectivas?

La SEP reconocía al maestro rural “por noble y por débil, el elemento más querido de la Secretaría (...)”<sup>23</sup>. Es posible que esta noción estuviera relacionada con los escasos salarios y los diversos conflictos ante los cuales estaba expuesto por el ejercicio de su labor docente. Además, se convertía *de facto* en el ejecutor de la política federal en materia educativa.

El planteamiento sobre los maestros rurales se encontraba rodeado por una mística del quehacer educativo. En ese sentido, el maestro rural fue concebido a veces como héroe y a veces como mártir quien, entre otras cosas, debía padecer lugares precarios, salarios insuficientes y empleos inestables. El profesor debía ser también un luchador contra los caciques, terratenientes, acaparadores y el clero. No obstante, no fueron pocas las veces en que los maestros trabajaban en conjunto con esos personajes a quienes supuestamente debían combatir<sup>24</sup>.

Como se señaló anteriormente, la concepción sobre los maestros no siempre se llevaba a cabo en la práctica. Inclusive, a pesar de la construcción de un imaginario sobre el maestro como líder social e inclusive como apóstol, quien tenía que sacrificarse por su comunidad, a veces exigía el trabajo de los habitantes de la misma para sus proyectos *personales*, que nada tenían que ver con la labor educativa, o bien exigían cuotas a la población<sup>25</sup>.

Rafael Ramírez, personaje central en la política de la educación rural del México posrevolucionario, sostuvo que los primeros maestros destinados para el campo fueron, en realidad, preparados sobre la marcha, razón por la cual se crearon a los maestros ambulantes y, posteriormente, a las misiones culturales que apoyaron la formación del magisterio. No obstante el reconocimiento de su preparación limitada, habían mostrado ser eficaces en el establecimiento de escuelas en el campo<sup>26</sup>.

Esa improvisación de los docentes se vio reflejada en la contratación de personas cercanas a los quince años de edad, no sólo como maestros sino también como directores de

---

<sup>23</sup> SEP, *El sistema de escuelas rurales en México*, México: Talleres Gráficos de la Nación, 1927, p- XXVI.

<sup>24</sup> Cfr. Bertely Busquets, María, “Cinco afirmaciones, cinco comentarios: el problema de las fuentes en la historia de la educación”, en De la Peña, Guillermo, “Comentario a la ponencia de Mary Kay Vaughan”, en Civera, Alicia, Escalante, Carlos y Galván, Luz Elena (Coords.), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, México: El Colegio Mexiquense A.C.; Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002, p. 276.

<sup>25</sup> Cfr. Loyo, E., *Op. Cit.*, p. 271.

<sup>26</sup> Cfr. Ramírez, Rafael, *La escuela rural mexicana*, México: SEPSETENTAS, 1976, p. 30.

escuela. A pesar de ello, de acuerdo con un informe de inspector, no en todos los casos esto representó un problema, pues se estaban alcanzando los objetivos de transformación de hábitos higiénicos, se avanzaba en la enseñanza de la lectoescritura y se realizaban las actividades propias de la escuela rural<sup>27</sup>.

Los maestros, particularmente en estos primeros años en que se despliega la labor en las zonas rurales, comienzan a organizar a sus pueblos, por ejemplo, encabezando sus luchas por la tierra. Ante esta avanzada de los docentes, el secretario de Educación de la administración callista, José Manuel Puig Casauranc, dijo que “el maestro debe ser un líder social, sí, pero no un líder político, ni un demagogo, ni un agente de disolución social”<sup>28</sup>. Esto no fue fortuito, pues esa investidura podría llegar a representar serios problemas para la estabilidad del régimen, más aún si se tiene en cuenta que la política agraria callista no había alcanzado a los campesinos más pobres del país, que no eran pocos.

Es en este momento cuando se intenta negar el papel político del profesor. De ahí que Puig Casauranc había reclamado la importancia de las Escuelas Normales Regionales en el objetivo de “vacunar a los maestros rurales contra la política”<sup>29</sup>. Esto aplicaba desde el maestro que quería organizar a sus comunidades para lograr el reparto agrario, hasta aquellos quienes apoyaban a los caciques locales, caudillos o a la Iglesia.

Una condición de los maestros rurales que les permitía un mayor margen de maniobra era el aislamiento geográfico y su correlato la incomunicación, pues eran cuestiones que retrasaban las inspecciones. Sin embargo, a pesar de esa ventaja, una de las consecuencias de tal situación fue que estas escuelas serían las más olvidadas en términos materiales y, con ello, el trabajo de los docentes en condiciones de mayor vulnerabilidad<sup>30</sup>.

Los maestros de este período no debían ceñirse a las actividades académicas, pues tenían que encargarse de las campañas de vacunación, apertura de oficinas de correos, alfabetización de los adultos, enseñanza de oficios, realización de censos y organización de fiestas y eventos deportivos, así como vigilancia de las labores de la parcela escolar<sup>31</sup>. Por

---

<sup>27</sup> AGN, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, “Informe de inspector” 15 de marzo de 1925, Jalisco, caja 36292, Exp. 769.60, foja 1-2.

<sup>28</sup> Puig Casauranc, José Manuel, citado en Jiménez, C., *Op. Cit.*, p. 128.

<sup>29</sup> “La misión del maestro rural”, *El Universal*, (México, D.F.), 8 de marzo de 1928, Sec. 1, p. 10.

<sup>30</sup> *Cfr.* Arnaut, Alberto, *Historia de una profesión...*, p. 60.

<sup>31</sup> Civera, Alicia, “La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural posrevolucionaria: la relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945”, en Civera Cerecedo, A., Alfonseca Giner de los Ríos, J. B., y Escalante Fernández, C., *Op. Cit.*, p. 307.

tanto, la labor docente era esencialmente comunitaria, entendiendo por ésta la acción desplegada en actividades que involucraban a todos los planos de la vida social donde se situaba la escuela.

La carga de tareas daba como resultado que el proyecto no fuera realizado como se había contemplado en los planes federales. A esta causa se sumó la falta de formación docente para dar respuesta a todas las tareas que tenía a su cargo el maestro rural, sumando también que en un mismo grupo se encontraban alumnos de diferentes grados, con necesidades específicas<sup>32</sup>.

Trabajar en esas condiciones representaba un enorme reto para los docentes. No obstante, hubo muchas escuelas rurales que, a pesar de que en el plan se contemplaba una división de seis grados, lo cierto era que muchas de ellas no contaban con tales, como en la Escuela para Niñas “Leona Vicario” de Huitzucó, Guerrero, que sólo impartía clases hasta cuarto año<sup>33</sup>. En otras, si bien tenían organización completa, no contaban con los docentes suficientes para atenderlos, como sucedió en la Escuela Federal para Niños del mismo municipio<sup>34</sup>.

Los maestros rurales de cada localidad eran tan indispensables, no sólo por el trabajo que allí realizaban, sino también por la escasez de personal que laborara en las zonas rurales. Es por ello que hubo muchas ocasiones en que a falta de docente, una escuela podía cerrarse, como ocurrió en la Escuela de San Miguel de Papasquiario en Durango, donde una maestra fue cesada por no poder asistir a dar clases por cuestiones familiares, procediendo a clausurar dicho espacio educativo<sup>35</sup>.

Los maestros rurales, por reglamento, tuvieron que rendir informes de sus labores a los inspectores-instructores. Se exigía que estos últimos fueran maestros normalistas — cuestión que los hacía diferentes de la mayoría del magisterio de la época que era empírico, referidos a aquéllos quienes ejercían como docentes pero no había estudiado para ejercer en esa profesión en específico—. A su vez, debían acreditar cinco años de labor en escuelas, ya fuese del sistema estatal o federal, haber sido directores de una escuela primaria y

---

<sup>32</sup> *Ibidem*, p. 308.

<sup>33</sup> *Cfr.* AGN, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, “Informe de la visita a la Escuela para Niñas “Leona Vicario” 26 de septiembre de 1925, Huitzucó, Guerrero, caja 36285, Exp. 762.1, foja 186.

<sup>34</sup> *Ibidem*, foja 184.

<sup>35</sup> *Cfr.* AGN, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, “Informe de la visita a la Escuela de San Miguel de Papasquiario” 16 de junio de 1925, Durango, caja 36277, Exp. 759.1, foja 47.

“poseer vigor físico necesario y así como antecedentes de moralidad y buena conducta”<sup>36</sup>. Lo cierto es que este requisito impidió que los docentes que trabajaban en las comunidades diariamente no pudieran escalar a esos puestos burocráticos, a pesar de tener, algunas veces, mayor experiencia laboral.

A su vez, los inspectores también debían rendir sus informes a los Directores de Educación, viniendo a reafirmar con ello la cadena de mando burocrático de la Secretaría. Muchos de ellos comenzaban declarando las condiciones concretas de cada lugar, tanto de las características biogeográficas como cuestiones sociales, económicas e higiénicas de la población. Posteriormente, algunos daban cuenta de los inmuebles, así como de las problemáticas que giraban en torno a ello, por ejemplo, sobre la cooperación de la comunidad o las autoridades locales, como ocurrió en el Estado de México. Hubo otros que se enfocaron más en abordar las cuestiones de la enseñanza del español, la aritmética, la preparación docente o la disciplina, como ocurrió en Durango<sup>37</sup>. De esta manera se puede observar que no existían criterios unificados ni instrucciones precisas a los inspectores sobre las cuestiones administrativas, particularmente en lo que a la elaboración de informes se refiere, pues aún no se había consolidado el control centralizado de dichas tareas.

Los inspectores-instructores formaron un pilar del sistema educativo al serles dotados de amplias funciones. Ellos debían crear escuelas en las regiones que les eran asignadas a partir del apoyo de la población; organizar y orientar a los maestros y establecer los Comités de Educación, que eran organizaciones de padres y madres de familia, los cuales debían apoyar a los docentes para conseguir lo necesario para la escuela.

El cumplimiento de estas tareas tropezaba con la gran cantidad de instituciones educativas que tenía a su cargo, mismas que llegaban hasta 40. Éstas se encontraban situadas en regiones alejadas, con limitado acceso, por lo que regularmente las visitas obligatorias de al menos tres veces al año, como decía la normatividad, eran imposibles de

---

<sup>36</sup> Puig Casauranc, citado en Galván de Terrazas, Luz Elena, *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*, México: CIESAS, 1985, p. 81.

<sup>37</sup> V. gr. AGN, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, “Informe de la visita a la Escuela para Rural de San Pedro” 16 de junio de 1925, Durango, caja 36277, Exp. 759.1, foja 42 y AGN, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, “Informe correspondiente a la 2/a Zona Escolar Federal de Estado de México accidentalmente a cargo del inspector habilitado Maximiliano Huitrón”, julio de 1925, Estado de México, caja 36293, Exp. 13, foja 69.

cumplir<sup>38</sup>. Esta diferencia en cualificación y diversidad de tareas se reflejaba en los salarios de los distintos maestros, pues mientras los inspectores instructores ganaban desde los \$12.00, los maestros de las escuelas rurales apenas alcanzaban los \$2.00 diariamente, en el mejor de los casos<sup>39</sup>.

A pesar de tener funciones similares tanto las Misiones Culturales y los inspectores instructores, se puede deducir que las primeras tenían la característica de ser ambulantes, es decir, sólo estaban en determinada población entre 21 días y un mes, para trasladarse posteriormente a otro poblado. En cambio, los inspectores-instructores formaban parte de un sistema más o menos permanente de supervisión y apoyo docente, debido a la imposibilidad de vigilancia continua de todas las escuelas a su cargo.

Los *alumnos* de las escuelas estaban conformados por el conjunto de la comunidad rural a cargo de los maestros. Las labores no debían ceñirse a la población en edad escolar, pues la castellanización, que era uno de los ejes centrales de la política educativa callista, debía realizarse con la población en su conjunto.

Las actividades extraescolares, por ello, fueron fundamentales en el proceso educativo de este sujeto colectivo que era la comunidad. Se planteó entonces un horario de trabajo matutino con los niños y por la tarde con los adultos, siendo complementada la enseñanza de la lectoescritura en español con la impartición de oficios, que dotaran de herramientas a la población para su vida cotidiana.

Los campesinos —categoría que en el discurso oficial regularmente incluía a los indígenas—, eran retomados bajo una adjetivación negativa. Se soslayaban los factores de supuesta degeneración incluidos en sus prácticas cotidianas, mismas que debían combatirse mediante enseñanzas sobre higiene, salud y técnicas de producción. No se mencionaba, sin embargo, el abandono económico y político federal del campo, haciendo pasar un problema social como uno de carácter racial.

La perspectiva educativa de Rafael Ramírez era una de las más extremistas, dado que advertía a los maestros que no debían comunicarse con los *alumnos* en el idioma materno de la comunidad. Señalaba que si transmitía los conocimientos, por muy *avanzados* que fuesen en su lengua original, al final el docente iría adquiriendo hábitos y

---

<sup>38</sup> Cfr. Raby, David L., *Educación y revolución social en México*, Tr. Roberto Gómez Ciriza, México: SepSetentas, 1974, p. 22.

<sup>39</sup> Cfr. Galván de Terrazas, L. E., *Op. Cit.*, p. 81.

costumbres *inferiores*, por lo que él se convertiría en un individuo más que incorporar a la civilización<sup>40</sup>.

Se había insistido en que el “problema” de la incorporación de la raza indígena y de los campesinos al progreso revolucionario, constituía uno de los grandes problemas a los que se enfrentaba el gobierno triunfante del conflicto armado. De ahí la necesidad de plantear a la educación como política de Estado, pues no era suficiente con el compartir un espacio geográfico; se requería la creación de redes que unieran al país como nación, por lo que el primer paso era la unificación del idioma<sup>41</sup>. No obstante, nunca se denunció el carácter arbitrario y violento que conllevaba esa minusvaloración de la lengua y la cultura indígenas, en aras de la consolidación del proyecto “modernizador” del régimen.

Moisés Sáenz, ideólogo de la política educativa callista, señalaba, sobre la minusvaloración de los indígenas y campesinos, que “el medio rural en el cual ha de actuar la escuela rural es un medio de pobreza espiritual, de incapacidad económica y de aislamiento”<sup>42</sup>. Aunque este pedagogo reconocía la posibilidad de cambiar su condición de *atraso*, se señalaba a estos grupos como la causa por la que México estaba imposibilitado para constituirse como nación.

Esa perspectiva de las comunidades rurales como *inferiores* conllevaba, por un lado, el reconocimiento de este nuevo actor colectivo en la educación, que no había aparecido como central antes. Por el otro, este proceso no implicó el verlos como sujetos educativos, y por ende de política, sino como objetos a educar. Así, la política educativa siempre fue unidireccional, es decir, impuesta por el gobierno federal hacia las comunidades rurales, sin que éstas fueran tomadas en cuenta para definir su práctica educativa.

### **1.2.2 Los nuevos programas y los mismos contenidos: la batalla entre el proyecto y lo históricamente posible.**

Durante los primeros meses de la gestión de Calles, José Manuel Puig Casauranc había señalado los defectos del sistema educativo hasta ese momento. Decía que los programas no se centraban en los intereses de los niños, que los métodos de enseñanza implicaban la pasividad de los estudiantes y prácticamente no tenían nada que ver con sus necesidades

---

<sup>40</sup> Cfr. Ramírez, R., *Op. Cit.*, p. 62.

<sup>41</sup> Cfr. SEP, *Op. Cit.*, p. 120.

<sup>42</sup> Sáenz, Moisés, citado en Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 146.

inmediatas. Además, no se tomaba en cuenta la individualidad; se fomentaba un exceso de disciplina y la labor escolar no involucraba a la comunidad, por lo que concluía que no existía una vida escolar activa<sup>43</sup>. Esto es, se fincaba en los postulados de Dewey para establecer una crítica al sistema educativo mexicano.

Como propuesta para la solución de estos conflictos Puig Casauranc impulsaría la escuela activa, con lo cual se resolverían los problemas de la enseñanza sólo a través de la memoria, como se había llevado a cabo hasta ese momento. Se haría uso del método de proyectos, mismo que tenía como principio el no enseñar nada que no tuviera una motivación real por parte de los niños. Estos proyectos podrían ser colectivos o individuales, debiendo partir necesariamente de la experiencia concreta<sup>44</sup>.

Para darle materialidad a la política educativa callista, se presentó en 1925 el Plan de Trabajo de las Escuelas Rurales Federales. Este proyecto estaba conformado por cinco capítulos: el primero contemplaba el cultivo de flores y hortalizas, así como el cuidado de animales domésticos; el segundo sobre el aprendizaje de oficios; el tercero sobre industrias rurales; el cuarto sobre actividades escolares de escritura, lectura y lenguaje; y, el quinto, sobre el trabajo social en la comunidad. Además, se contemplaba la cultura física, los juegos y el deporte<sup>45</sup>. Con ello se buscó una educación integral para los educandos, es decir, no sólo en términos instructivos de lectoescritura y aritmética.

En la distribución de este plan se muestra la influencia de la educación activa centrada en el *aprender haciendo*. Se impartirían aspectos que sirvieran a la vida cotidiana de la localidad, por lo que se contemplaba el imperativo de partir del contexto concreto para evitar enseñar cosas que no respondiesen a sus necesidades. Mediante estas actividades extraescolares se pretendió pasar toda actividad de la comunidad a través de la escuela.

El programa de las escuelas rurales, entonces, giraría sobre cuatro ejes de acuerdo a Moisés Sáenz. Uno de ellos tenía que ver con la promoción de la buena salud; el segundo con el dominio del medio agrícola, es decir, de las labores campesinas; el tercero sobre la dignificación de la vida doméstica; y el cuarto sobre la capacidad creativa<sup>46</sup>.

---

<sup>43</sup> Cfr. "El problema educacional del gobierno. El Secretario de Educación pronunció un discurso en el Congreso de Maestros Federales", en *El Universal*, (México, D.F.), 3 de abril de 1925, Sec. 1, p. 5.

<sup>44</sup> *Ídem*.

<sup>45</sup> Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 149.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 146.

La justificación del programa de las escuelas rurales se había centrado en cuatro aspectos. El primero había señalado que este tipo de escuela era el más conveniente para una sociedad como la mexicana, cuya base económica se centraba en la agricultura. En segundo lugar se dijo que la escuela rural sería la más democrática debido a que ella brindaría educación a amplios sectores de la población que habían sido relegados históricamente de dichos beneficios. El tercero hacía mención del combate a los “vicios” que aquejaban a la sociedad mexicana, los cuales impedían el progreso de la misma, como lo era el fanatismo, el alcoholismo y las uniones sexuales prematuras, así como lograr la incorporación cultural indígena a partir del uso del castellano. Por último, se procuraría que no fuera una escuela rudimentaria, donde hubiera maestros improvisados,<sup>47</sup> sino que abarcarían desde los niveles básicos hasta los superiores<sup>48</sup>.

El programa con el que surgen las escuelas rurales era el mismo para las comunidades campesinas mestizas que para las indígenas. Lo relevante de este plan era que se destinaba un año que se llamó “preparatorio” o “rudimentario”, en el que el primer semestre se destinaría a la enseñanza del castellano y la segunda parte a la escritura del mismo<sup>49</sup>.

Puig Casauranc estableció cuatro valores oficiales sobre los cuales se orientaría la educación a su cargo. El primero se enfocaba en el valor instructivo (relacionado con los contenidos académicos que debían revisar). El segundo versaba sobre lo útil y práctico (contemplaba la enseñanza de la agricultura y pequeñas industrias). El tercero se relacionaba con el aspecto disciplinario (es decir, de los hábitos de obediencia y defensa al orden establecido) y el último se señalaba la socialización de la cultura<sup>50</sup>. Con estos valores se venía a reafirmar la defensa y normalización al orden establecido.

En los informes se contemplaba un apartado sobre la *acción social*, de la que los inspectores debían dar cuenta. Ésta podría traducirse como un trabajo comunitario, mismo que era relevante porque era una actividad contemplada en el currículum explícito. Dicha

---

<sup>47</sup> Al respecto, Puig Casauranc señalaba que si de hecho había maestros improvisados al frente de las escuelas no era porque así hubiera sido concebido el proyecto sino a causa del exiguo presupuesto. Puig Casauranc, José Manuel, *El esfuerzo educativo en México. Obra del gobierno federal en el ramo de la Educación Pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles. (1924-1928)*, México: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, T. 1, p. 19.

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 18-19.

<sup>49</sup> *Cfr.* Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 153-154.

<sup>50</sup> *Ibidem*, p. 143.

actividad tenía que ser realizada por los docentes en conjunto con los alumnos y la comunidad en general. Estas labores extraescolares en beneficio colectivo englobaban actividades como apertura y construcción de caminos, pozos, lavaderos públicos, redes eléctricas o limpieza de calles. Dichas tareas buscaron legitimar el accionar federal en los planos locales, a través del delegado del gobierno central como lo fue el maestro rural.

Como parte del trabajo de acción social los maestros rurales también debían encargarse de campañas de higiene y vacunación, convirtiéndose *de facto* en “enfermeros, gestores ante autoridades, médicos, veterinarios, compadres de los vecinos; pedían la mano de la novia, apadrinaban a los niños, encabezaban las fiestas. Sus tareas se multiplicaban día a día”<sup>51</sup>. Así, el docente generó muchas veces un alto reconocimiento en la comunidad, fruto de este trabajo escolar que se extrapolaba a una labor comunitaria, y que desplazó muchas veces a la figura del sacerdote o el cacique.

Para realizar este trabajo, en un primer momento, los docentes tenían el encargo de tratar de convencer a los alumnos de la importancia de aportar un poco de tiempo extra para dichas actividades; luego, debían coordinar, distribuir labores y formar parte de las acciones que se realizaran. Así se llevó a cabo en Huitzucó, Guerrero, en marzo de 1925, donde se destinaron dos tardes de cada mes para acondicionar algunos caminos<sup>52</sup>. Es probable que estas acciones en beneficio de la localidad contribuyeran a ganar la simpatía de aquellos que veían con recelo el proyecto federal.

Una interesante materia que había sido contemplada en el programa de escuelas rurales consistía en ofrecer “educación cívica”, misma que englobaba el estudio de la comunidad rural y sus alrededores. Esto era tanto por razones económicas, del conocimiento de las actividades productivas allí realizadas, como comunicacionales, pues se buscaba conectar con caminos a poblaciones aledañas.

Se contemplaba, a su vez, el estudio de pasajes de la historia que permitieran explicar los regímenes posrevolucionarios, tales como la independencia y la revolución. Esto debía reforzarse con la construcción de imaginarios y símbolos para generar una cultura nacionalista en los pueblos, por lo que se fomentaría el saludo a la bandera y el

---

<sup>51</sup> Loyo, E., *Op. Cit.*, p. 275.

<sup>52</sup> *Cfr.* AGN, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, “Informe de Huitzucó, Guerrero” 6 de marzo de 1925, Huitzucó, Guerrero, caja 36285, Exp. 762.1, foja 381.

canto del Himno Nacional mexicano<sup>53</sup>. Esto sirvió para fomentar y consolidar el espíritu nacionalista, a través de la cultura.

La mayor parte de los libros que se utilizaron en este momento, y que continuaron haciéndolo hasta finales de 1920, fueron textos creados antes o durante la Revolución, por lo que muchos de ellos reflejaban una postura de rechazo al movimiento armado<sup>54</sup>. Además, se caracterizaban por plasmar cuestiones de darwinismo social y una historia progresiva que iba de las culturas *salvajes* hasta su culminación en el desarrollo evolutivo coronado por el Estado liberal, teniendo como cimientos la propiedad privada y el individualismo<sup>55</sup>. Se puede decir que hubo un choque entre la pretensión de fomentar una nueva cultura y valores, con el uso de textos que posicionaban el imaginario del antiguo régimen.

Se ha realizado un análisis exhaustivo del contenido de los textos de ese período donde se han rescatado estas características: retoman concepciones liberales, positivistas e individualistas. Existe una concepción de la historia como progresiva y lineal. Lo rural es visto como barbarie; la revolución es retomada como conquista política, no social. Están permeados de prejuicios raciales contra las poblaciones indígenas y se mira a occidente como los modelos a seguir. Algunos reflejaron un enaltecimiento del progreso alcanzado con Porfirio Díaz. A pesar de lo anterior, fomentan un espíritu nacionalista. No se habla de justicia o solidaridad, menos aún de distribución de la riqueza; se educa para el sometimiento y ponderan como una actitud virtuosa el *espíritu industrial*<sup>56</sup>.

### **1.2.3 A grandes objetivos, grandes obstáculos**

Calles había llegado a plantear que el objetivo general de la educación habría de ser el mejoramiento de la población rural, a partir de un proyecto que abrazara al conjunto de la comunidad. No obstante, Ernesto Meneses señala que en realidad el jefe del Ejecutivo pensaba a la actividad docente en función de su política económica modernizadora<sup>57</sup>. Esto requería el fortalecimiento del control federal de la educación, con el fin de que el gobierno

---

<sup>53</sup> Cfr. Puig Casauranc, J. M., *Op. Cit.*, p. 20.

<sup>54</sup> Cfr. Kay Vaughan, Mary, "Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto, 1921-1940", en Quintanilla, Susana y Kay Vaughan, Mary, *Escuela y sociedad en el período cardenista*, México: Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 91.

<sup>55</sup> Cfr. *Ibidem*, p. 97.

<sup>56</sup> Cfr. Meneses Morales, E., *Op. Cit.*, p. 492-494.

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 454.

central estableciera las directrices de la práctica educativa, acordes a su proyecto gubernamental.

El proyecto de las escuelas rurales contemplaba, en documentos oficiales, siete objetivos que intentarían ser desplegados como acciones concretas, aunque muchas veces no hayan podido ser llevadas a cabo en plenitud. Estos siete puntos se centrarían no sólo en la actividad educativa como una de carácter escolar, sino que trastocaban los ámbitos económicos, culturales, físicos y políticos, a saber:

- 1º Implantación de prácticas que tiendan a la conservación de la salud y de la vida.
- 2º A la elevación de la ocupación habitual.
- 3º Al desarrollo del estado económico.
- 4º A la desfanatización de niños y adultos.
- 5º Al cultivo de sentimientos cívicos y patrióticos.
- 6º A la dignificación de la vida doméstica.
- 7º Y a la organización del vecindario<sup>58</sup>.

Lo que estaba como telón de fondo era la perspectiva oficial de anular la distancia cultural entre el campo y la ciudad, por lo que se buscaba la creación de un nuevo campesinado que surgiría como producto de la política de distribución de tierras y créditos, así como por la educación federal. Por lo tanto, la política agraria y la educativa se vieron como motores que debían servir como comparsas para impulsar el progreso,<sup>59</sup> aceptando sólo el impulsado por el gobierno federal. Entonces, si constitucionalmente se había erigido al Ejecutivo Federal como la máxima autoridad agraria, este proyecto escolar coadyuvó a darle materialidad a esa legislación.

Se ha señalado que la educación rural sirvió tanto como medio de difusión de la cultura, o al menos de aquellos aspectos aceptados por el gobierno federal, así como un mecanismo de control social<sup>60</sup>. Con la primera labor se pretendió formar a los ciudadanos acordes al nuevo proyecto de nación, y con la segunda se trató de evitar nuevos alzamientos a partir de la difusión -por los maestros rurales- de la política federal realizada.

---

<sup>58</sup> Puig Casauranc, J. M., *Op. Cit.*, p. 19-20.

<sup>59</sup> Cfr. Giraudo, Pilar, *Anular distancias. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*, España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008, pp. 102-103.

<sup>60</sup> Cfr. Montes de Oca Navas, Elvia, "Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas, 1920-1940", en Galván, Luz Elena y Lucía Martínez Moctezuma (coords.) (2010), *Las disciplinas escolares y sus libros*, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos; CIESAS; Juan Pablos Editor, p. 345.

La castellanización fue también un objetivo importante del período. Se consideraba que “la vida entera de los pueblos se condensa en su lenguaje, de modo que cuando uno aprende un idioma nuevo, adquiere uno también nuevas formas de pensar y aún nuevas maneras de vivir”<sup>61</sup>. Por ello, se sostenía que no sería suficiente enseñar a los niños el español; los adultos también debían hacerlo, pues era con ellos con quienes los niños pasaban la mayor parte del tiempo.

Difundir la política federal y establecer nuevos mecanismos administrativos dirigidos por personajes del gobierno central -como los maestros-, teniendo que dismantlar redes de poder e influencia local, como el de la Iglesia, fueron objetivos también perseguidos por el proyecto educativo rural. En ese orden, “las fiestas patrias remplazaron a las religiosas; los cantos, juegos y prácticas deportivas a los rezos y sermones; las imágenes de Hidalgo, Morelos y Juárez sustituyeron a las de los santos; abundaron las peticiones de retratos del presidente y de la bandera nacional”<sup>62</sup>. Es decir, la cultura se erigió como una útil herramienta política en manos de la federación para consolidar su poder ideológico frente a las demás cosmogonías e intereses presentes en las localidades.

En 1926, José María Bonilla, en ese momento Subjefe del Departamento de Escuelas Rurales, y Rafael Ramírez, que había estado trabajando en las Misiones Culturales, realizaron un trabajo sobre la escuela rural para presentarlo en la Junta de Directores de Educación Rural, donde se plasmarían los objetivos centrales de la escuela rural.

El primer objetivo tenía que ver con la capacitación de niños y adultos en las labores del campo, al tiempo que se llevaba un proyecto de desanalfabetización. El segundo soslayaba la necesidad de trabajar menos en el aula para ampliar las fuentes de aprendizaje, privilegiando el de carácter empírico. El tercero ponía de relieve la necesidad del conocimiento práctico, por lo que ponía énfasis en que cada región debía tener su programa particular que respondiera a sus necesidades concretas. El cuarto vislumbraba un sistema educativo complejo, pues contemplaba la formación elemental hasta la universitaria. Por último, se tenía que combatir las desigualdades entre hombres y mujeres a través de la

---

<sup>61</sup> Ramírez, R., *Op. Cit.*, p. 62.

<sup>62</sup> Loyo, E., *Op. Cit.*, p. 280.

educación mixta o coeducativa, como se le llamó<sup>63</sup>. Estos principios, como se ve, muestran aspectos de la escuela activa, pero también, de manera implícita, de la escuela Moderna de Ferrer.

En torno al tercer punto, en Xochimilco, Distrito Federal, se desarrollaron en 1925 diversos programas escolares en cada barrio. Ciertamente, había diversos puntos en común, no obstante los enfoques, métodos, el énfasis puesto en determinadas actividades y la distribución de las mismas eran distintos. Por ejemplo, en Nativitas se encontraban tres materias: lengua nacional (enfocada en la enseñanza a partir del apoyo de textos), aritmética (resolución de problemas) y ciencias naturales (conocimiento y trabajo en el terreno)<sup>64</sup>.

En el barrio de San Antonio igualmente había tres materias: lengua nacional (enseñada a partir del dictado, composición de frases a partir de la lectura, descripción de animales y recitación de poemas); aritmética (escritura de números, problemas con las cuatro operaciones y enseñanza de fracciones); y conocimientos naturales, costumbres y utilidad (descripción de animales, cultivo y utilización de plantas, actividades en torno a la higiene y curación de algunas enfermedades, así como preparación de bebidas)<sup>65</sup>.

Estos dos programas dan cuenta de una mayor autonomía por parte de los docentes, en el plano de la práctica concreta de cada escuela, para determinar sus programas y planes de trabajo escolar. La federación había emitido lineamientos generales que se debían desarrollar en las escuelas, no obstante, los ritmos, enfoques y acciones eran determinados por el maestro rural.

El conocimiento del medio y la respuesta a las necesidades concretas de la vida de los campesinos era una de las razones de ser de la escuela rural mexicana. Se decía que “las escuelas rurales son las escuelas del campo, es decir, las escuelas destinadas a los campesinos, o sea para los que viven de los productos de la agricultura”,<sup>66</sup> de ahí la

---

<sup>63</sup> Cfr. Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 149-150.

<sup>64</sup> Cfr. AGN, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, “Informe inspector Crescencio Miranda de la escuela de Nativitas”, Xochimilco, Distrito Federal caja 36284, exp. 761.9, foja 1-2.

<sup>65</sup> *Ibidem*.

<sup>66</sup> Torres Quintero, Gregorio, “Orientaciones y Organizaciones de las Escuelas Rurales. Conferencia sustentada por el profesor Gregorio Torres Quintero el 4 de abril de 1925, ante un Congreso de Directores Federales de Educación por encargo de la Secretaría de Educación Pública”, en *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, abril de 1925, México: Departamento Editorial de la Secretaría de Educación Pública, p. 199.

necesidad de contar con anexos<sup>67</sup> que permitieran la enseñanza de las prácticas agrícolas. En 1925 se había dicho que todas las escuelas contaban con un terreno para las prácticas de agricultura, donado por un particular o por la Comisión Nacional Agraria<sup>68</sup>.

Esta declaratoria contrasta con los informes de inspectores que hacían mención de la falta de anexos para llevar a cabo sus prácticas de agricultura. Un ejemplo concreto de ello era la Escuela Federal para Niños en el Distrito de Hidalgo en Guerrero, que no tenía anexo alguno<sup>69</sup>. El mismo caso se presentaba en la Escuela Rural de San Pedro, la de San Nicolás de Presidio del municipio de Tepehuanes, la Escuela de la Soledad en Canatlán y Escuela Rural de la Ferrería, todas ellas de Durango<sup>70</sup>. Todo lo anterior da muestras de una brecha entre el proyecto original y la capacidad material para lograrlo, así como de las limitantes que tuvo el maestro rural para implementar un programa tan ambicioso en sus objetivos.

Hubo otros casos en los que sí hubo un apoyo, tanto en la construcción de la escuela como en la dotación y construcción de anexos, como sucedió en la Escuela Rural de El Refugio en Durango<sup>71</sup>. No obstante, hubo muchas comunidades que, aunque hubieran querido apoyar a la expansión del sistema educativo federal, no podían hacerlo por las condiciones de extrema pobreza en la que vivían. En el mejor de los casos sólo establecían un jacal de zacate, como ocurrió en el municipio de Tizapán El Alto en Jalisco<sup>72</sup>.

En los primeros años de la enseñanza, los alumnos no practicarían propiamente labores de agricultura, sino actividades que pudieran realizar acordes a su edad. Debían estudiar distintos procesos de la naturaleza, como un primer acercamiento a la comprensión de su realidad. Se decía en ese entonces que esto tenía un valor más bien cultural<sup>73</sup>.

---

<sup>67</sup> Ver página 65.

<sup>68</sup> *Cfr.* SEP, “Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena. Informe correspondiente al primer trimestre de 1925”, en *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, abril de 1925, México: Departamento Editorial de la Secretaría de Educación Pública, p. 252.

<sup>69</sup> *Cfr.* AGN, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, “Informe de la visita a la Escuela Federal para Niños en el Distrito de Hidalgo”, 26 de septiembre de 1925, Huitzuco, Guerrero, caja 36285, exp. 762.1, foja 184.

<sup>70</sup> *Cfr.* AGN, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, “Informe de inspector”, 28 de marzo de 1925, Durango, caja 36277, exp. 759.1, foja 24-25, 42, 44.

<sup>71</sup> *Ibidem*, foja 25.

<sup>72</sup> *Cfr.* AGN, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, “Informe del inspector”, 20 de marzo de 1925, Tizapán El Alto, Jalisco caja 36292, exp. 769.36, foja 3.

<sup>73</sup> *Cfr.* Torres Quintero, “La agricultura, los trabajos manuales y las bibliotecas infantiles. Otras fases de la Escuela Rural”, en *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, abril de 1925, México: Departamento Editorial de la Secretaría de Educación Pública, p. 219.

Una de las contradicciones que se puede encontrar y que existieron en estos objetivos, por lo menos hasta el término del Maximato fue que, si bien los maestros debían enseñar a los campesinos mejores formas de cultivar —y como se dijo desde la gestión de Bassols, para mejorar su productividad—, en lo concreto se tropezaba con la propiedad agraria concentrada mayormente en las manos de los latifundistas.

Esta estructura no había sido desmantelada hasta ese momento. Por otro lado, mientras se ponía énfasis en la creación de cooperativas de consumo y producción, los caciques monopolizaban las mercancías. A su vez, aunque se intentaba llevar a cabo una campaña antialcohólica, eran, algunas veces, los mismos presidentes municipales quienes lo vendían, o bien lo repartían en período de elecciones para ganar votos<sup>74</sup>.

Otros problemas que se encontraron para conseguir esos objetivos fueron una descoordinación y duplicidad de funciones de las Secretarías. Esto, en términos generales, se veía exacerbado por la falta de una Ley Reglamentaria actualizada, manejo deficiente de la labor administrativa, la movilidad continua de los docentes y la falta de un programa coherente en sus materias. En lo específico, el período “preparatorio” representaba un obstáculo para el maestro dado que retrasaba su labor con los demás niños y adultos que tenía a su cargo<sup>75</sup>.

Los objetivos de incorporación cultural eran concebidos por el gobierno central bajo la perspectiva de que la escuela influiría en la comunidad sin que ésta lo hiciera en el maestro y el proyecto que él representaba. Lo cierto es que, como señala Isidro Castillo, la comunidad también incidía en las actividades y tareas de las escuelas y el docente,<sup>76</sup> dando lugar a la labor de transmisión de valores pero con una reinterpretación y resignificación de los mismos, acordes al contexto local.

Los objetivos de la escuela rural fueron muy amplios, inclusive rebasaron en no pocas ocasiones las posibilidades tanto económicas, administrativas y la capacidad del personal para llevarlas a cabo. Por ejemplo, el inspector Ernesto Parrés de Chiapas señaló que muchas de las escuelas a su cargo no tenían tierras para cultivar, no tenían agua, las poblaciones eran reticentes a la colaboración con la escuela, existían conflictos con las

---

<sup>74</sup> Cfr. Galván Lafarga, Luz Elena, “Maestros y escuelas rurales en la política educativa (1920-1940), Rosas Carrasco y Oliva, Lesvia (Coords.), *La educación rural en México en el siglo XXI*, México: Centro de Estudios Educativos, 2006, p. 65.

<sup>75</sup> Cfr. Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 159-160.

<sup>76</sup> Cfr. Raby, David L., *Op. Cit.*, p. 30-31.

autoridades estatales y municipales, no había maestros suficientes ni preparados. A su vez, había una baja matrícula, los docentes no hacían los registros que debían, no se contaban con los muebles mínimos, las condiciones higiénicas eran paupérrimas, existían graves problemas de alcoholismo y los salarios de los docentes eran muy bajos<sup>77</sup>.

Se puede establecer que la escuela rural se plantó en el campo mexicano con grandes metas, pero se tropezó con muchas dificultades en el plano de lo local, mismas que en el mejor de los casos pudieron ser subsanadas por la cooperación vecinal. No obstante, cuando la comunidad no apoyaba dicha labor, las escuelas eran condenadas al fracaso y su correspondiente cierre. Ello da cuenta de un desarrollo desigual en cada espacio de la República, aun cuando se intentó avanzar cada vez más en el establecimiento de objetivos y sus mecanismos para llevarlos a cabo.

#### **1.2.4 Mecanismos para la expansión del sistema educativo federal**

Para materializar los objetivos que contiene la práctica educativa gubernamental posrevolucionaria, hubo la necesidad de utilizar herramientas que contribuyeran al fortalecimiento del control federal en la educación. Esto permitió abrir espacios académico-administrativos en los estados, donde el gobierno central pudiera ir incidiendo en la determinación de los contenidos, los métodos y la organización del sistema educativo.

Se coincide con Elvia Montes de Oca quien sostiene que los libros escolares tuvieron una función ideológica y cultural debido a que se encargan de “aculturar y adoctrinar a los lectores”<sup>78</sup>. Parafraseando a Alain Choppin, estas acciones pueden realizarse tanto de manera explícita o implícita pero siempre eficaz<sup>79</sup>. Es por ello importante señalar cuál fue la dinámica que rigió la política de implementación de textos escolares, para conocer la direccionalidad de la misma, debido a que ello delinea tanto concepciones ideológicas, históricas, sociales, económicas y políticas que contribuyen a estructurar de determinada manera a los agentes sociales.

Se parte del supuesto de que al conocer quién elige los contenidos que se impartirían, se puede, a su vez, vislumbrar a qué intereses sirven, lo cual involucra el

---

<sup>77</sup> Cfr. AGN, Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, “Anexo número uno. Instrucciones al inspector Ernesto Parrés”, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, caja 36278, exp. 755.1, foja 128.

<sup>78</sup> Cfr. Montes de Oca Navas, Elvia, “Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas, 1920-1940”, en Galván, L. E., y Martínez Moctezuma, L., *Op. Cit.*, p. 338.

<sup>79</sup> Cfr. Choppin, Alain, citado en *Ídem*.

fomento de los valores dominantes en una formación social históricamente determinada. En este sentido, “los libros escolares son un medio de control y formación de una conciencia nacional”<sup>80</sup>.

A partir de la creación de la SEP en 1921 se comenzó a dar prioridad a la educación en las regiones rurales. El enorme reto que tenía el gobierno por delante era la reactivación de la economía, tanto agraria como industrial, y la construcción de la estabilidad política, como grandes problemas nacionales. Lo anterior había limitado las tareas de las demás Secretarías, dando como resultado que, a pesar de las modificaciones de planes, programas, concepciones y objetivos en materia educativa, no se habían logrado cambiar completamente los libros de texto con los que trabajarían las escuelas. Esto orilló a que se implementaran aquéllos que databan del Porfiriato<sup>81</sup>.

En la discusión pedagógica se sostenía que no había necesidad de crear libros si las editoriales privadas podían hacerlo,<sup>82</sup> dado que había tareas más inmediatas que debían atenderse con urgencia. Esto es comprensible para la época donde la economía y la política se estaban reorganizando, por lo que la edición de textos se vio como un objetivo secundario, punto en el que diferirán los gobiernos posteriores.

En el caso de los pocos libros de lectura editados para este período, fueron especialmente importantes los contenidos morales, cívicos e históricos en la generación y fomento del espíritu nacionalista, particularmente al posicionar la imagen de ciertos “héroes”, sobre los cuales se construyó un imaginario colectivo<sup>83</sup>. Estas nuevas perspectivas incentivaron la justificación del nuevo régimen establecido.

Esta limitada labor editorial por parte del Estado permitió que las casas editoriales privadas —como Botas, Herrero y Ch. Bouret—, siguieran concentrando la publicación y difusión de determinados títulos y que la SEP no tuviera un control absoluto sobre el contenido de los textos<sup>84</sup>. Esto muchas veces entorpeció el objetivo de centralizar cada vez más un sistema que, debido a su corto tiempo de existencia, seguía caracterizado por su heterogeneidad y dispersión.

---

<sup>80</sup> *Ídem*.

<sup>81</sup> *Cfr.* Martínez Moctezuma, Lucía, “Paseando con la ciencia: los libros de ‘lecciones de cosas’, 1889-1921” en Galván, L. E., y Martínez Moctezuma, L., *Op. Cit.*, p. 210.

<sup>82</sup> *Historia de la lectura en México*, México: El Colegio de México, 2010, p. 268-269.

<sup>83</sup> *Cfr.* Montes de Oca Navas, Elvia, “Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas, 1920-1940”, en Galván, L. E., y Martínez Moctezuma, L., *Op. Cit.*, p. 339.

<sup>84</sup> *Cfr. Historia de lectura...*, p. 268.

En los años de 1920 se creó el Departamento Editorial de la SEP, que si bien en términos numéricos no publicó gran cantidad de libros, su labor se centró en la revisión y aprobación de aquéllos difundidos por instituciones privadas<sup>85</sup>. Esto representó un avance en el control por parte del Estado sobre los contenidos y el alcance de los mismos en la población escolarizada.

En 1925, como parte del proyecto educativo callista, el entonces Departamento de Educación y Cultura de la Raza Indígena se transformó en Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena. Con esta acción se delinearon los nuevos objetivos de la educación, centrándose en la *incorporación* como política de Estado, cuyo fin último sería la construcción de una identidad nacional que pretendió ser homogénea en un país sumamente diverso.

Este nuevo Departamento gestionaría tanto las escuelas rurales como las escuelas para indígenas, lo que da muestras de la perspectiva de homologar las categorías de indígenas y campesinos en una sola. No obstante, ambos grupos continuaron siendo vistos como el mayor obstáculo para el progreso de la nación mexicana, posicionándolos como objetos de intervención cultural<sup>86</sup>.

Cabe decir que todas estas acciones no estuvieron exentas de resistencia. Por ejemplo, algunos estados, previendo este objetivo centralizador de la federación, optaron por impedir cualquier injerencia educativa en sus regiones, ampliando su propio sistema educativo. Estos fueron los casos de Yucatán y Tabasco con la educación racionalista. Por su parte, las comunidades, decidieron no llevar a sus hijos a la escuela o no apoyar a los docentes en la construcción de las mismas, lo cual, como se dijo, era un duro golpe a la política gubernamental.

Para intentar solucionar los problemas entre los estados y el gobierno central, se había establecido que las escuelas rurales federales debían crearse en los poblados donde no hubiera otra institución educativa, o bien, en aquellos lugares que estuvieran a una distancia mayor a los tres kilómetros de un aula<sup>87</sup>. Estas medidas debían impedir, o al menos disminuir, las confrontaciones entre ambos sistemas. Sin embargo, muchas veces ocurrió lo

---

<sup>85</sup> Cfr. Montes de Oca Navas, Elvia, "Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas, 1920-1940", en Galván, L. E., y Martínez Moctezuma, L., *Op. Cit.*, p. 345.

<sup>86</sup> Cfr. Giraudo, P., *Op. Cit.*, p. 142.

<sup>87</sup> Cfr. SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1928*, México: Talleres Gráficos de la Nación, p. 22.

opuesto, pues lo que estaba en juego no era sólo la gestión del sistema escolar, sino la supremacía de la federación, relegando a los gobiernos y grupos de poder locales.

A pesar de esas especificaciones, la SEP sostenía que en tanto se expandían los sistemas estatal y federal, los espacios desocupados disminuían, por lo que la posibilidad de confrontaciones por la invasión de territorios aumentaba. A ello se le sumaban los conflictos en torno a las tareas administrativas y facultades de los organismos encargados de las labores escolares. Moisés Sáenz señaló en su momento que una de las posibles razones principales de tal fenómeno era la inexistencia de una legislación en materia educativa para todo el país<sup>88</sup>. Si bien con esa normatividad se establecerían los límites de ambas entidades, lo cierto era que los gobiernos estatales debían sujetarse a una ley federal en la cual el gobierno central podía influir abiertamente en el arreglo jurídico y en la aplicación de la misma, teniendo una posición de desventaja para los estados.

El hecho era que la falta de procedimientos y orden en materia administrativa, como aseguró Sáenz, abonaban a este conflicto, pues ello derivaba en la creación de registros incompletos y la información llegaba a destiempo. A su vez, había muchos casos que recaían en la duplicidad de funciones entre departamentos, o bien, en la recaudación de datos y documentación innecesaria. La movilidad de los maestros también dificultaba las posibilidades de generar una continuidad en las labores comunitarias y educativas<sup>89</sup>. Todo esto había limitado la capacidad de la SEP en el objetivo de la centralización educativa.

Los retos para la federalización fueron muy grandes en un sistema que comenzaba a reorganizarse. No obstante, para 1928 se había conseguido que se establecieran 29 Direcciones de Educación Federal, teniendo una en cada estado y territorios del país, con excepción de Yucatán<sup>90</sup>. Ello había dado visos del proyecto de educación federal que pretendía implantarse en todo el territorio nacional, lo cual representaría un avance en el control central de la práctica educativa.

La pedagogía en la cual se fincó el proyecto educativo callista fue la mencionada escuela activa de Dewey, en la que, como se ha visto, una de sus premisas centrales fue el *aprender haciendo*. El establecimiento de dicha concepción le permitió a la SEP posicionar su programa, que tenía tras de sí, el desarrollo del proyecto económico y político de Calles.

---

<sup>88</sup> *Ibidem*, p. XIV.

<sup>89</sup> *Ibidem*, p. XIX.

<sup>90</sup> *Ibidem*, p. 8.

En cuanto al método, Sáenz había abogado por el de asimilación, el cual tenía que ver con la castellanización del denominado *indio*, con el fin de lograr su *incorporación* a la civilización. Esto conllevaba la imposición de un lenguaje ajeno a las comunidades y determinadas prácticas que debían sustituir a su cultura, partiendo de su uso directo en todas las actividades realizadas<sup>91</sup>.

La recomendación de Sáenz sobre el método era una de las tantas que se propusieron para las escuelas rurales. Así, hubo una multiplicidad de métodos, lo cual permite sostener que no hubo una determinación exclusiva por parte de la SEP, no siendo tomado como un aspecto crucial de la política educativa.

Esta escasa importancia que se le dio al método y la técnica se tradujo en que, a pesar de que la SEP recomendó el uso de los creados de Gregorio Torres Quintero y Enrique Rébsamen sobre la enseñanza del castellano, a veces los maestros construían los suyos a partir de diversas herramientas literarias elaboradas por ellos. La postura general era que cada escuela debía tener su método acorde a sus necesidades particulares. No obstante, se debían seguir los principios generales de la escuela rural establecidos por la SEP, los cuales podrían transformarse cuando se pusieran práctica. Esta problemática también permeó el asunto sobre los programas de estudios. Se había puesto énfasis en que no podría, ni se buscaba, un plan que fuese igual para todas las escuelas del país<sup>92</sup>.

La coeducación, a pesar de representar un avance en términos del acceso a educación, también tuvo sus limitaciones; esto debido a que con ello no se contempló una política que permitiera romper con los roles de género, pues en no pocas escuelas se practicaron actividades diferenciadas por su sexo. Por ejemplo, se destinó a las labores del campo al hombre y la enseñanza de cocina, bordado, costura y aseo doméstico a las mujeres. Es decir, la división sexual del trabajo no fue puesta en duda por los regímenes posrevolucionarios.

Una manera que puede verse reflejado el proceso de ampliación de la presencia federal en la educación es, por supuesto, en el crecimiento numérico de las escuelas a cargo del gobierno central. Se ha señalado que en 1925 había apenas 1 897 escuelas rurales federales, en oposición a las 3 821 escuelas sostenidas por gobiernos estatales y 814 por

---

<sup>91</sup> Cfr. Giraudó, P., *Op. Cit.*, p. 46.

<sup>92</sup> Cfr. Bonilla, José María, "Concepto de la escuela rural", en SEP, *El sistema de escuelas rurales en México*, México: Talleres Gráficos de la Nación, 1927, p. 79.

municipios. Las federales, para finales de 1928, llegaron a 3 392, mientras que las sostenidas por regímenes locales, para 1926, ya sumaban 6 232. Esto da muestras de una infraestructura expansiva del sistema educativo federal, aunque los gobiernos locales mantenían su ventaja numérica<sup>93</sup>. La lectura que se puede hacer al respecto es que el proyecto escolar callista todavía no había logrado posicionarse como dominante.

El presupuesto también se había expandido en aras del crecimiento del sistema educativo, pasando de \$1 850 850.00 en 1925 a \$4 296 810.00 en 1928. Los inspectores instructores pasaron de 65 a 117, los maestros de 2 388 a 4 712 y la inscripción de alumnos de 126 850 a 284 056, en esos mismos años<sup>94</sup>. Aunque, aún con ello, no se había logrado cubrir la demanda educativa, representaba un avance en la consolidación de la estructura administrativa de la SEP.

Desde la SEP, por conducto del secretario José Manuel Puig Casauranc, se había reconocido la limitación del presupuesto que tenía como consecuencia la falta de equipamiento de las escuelas del sistema educativo federal. No obstante, se había apelado a la cooperación de las comunidades para poder solventar el déficit en cuestión de mobiliario e inmobiliario<sup>95</sup>. Ello había derivado en dos cuestiones, por un lado en el arraigo de la escuela en la comunidad, al ser fruto de su esfuerzo, o en el cierre de la institución, cuando no recibía el apoyo de los vecinos.

Este creciente número de instituciones escolares no impidió que los grandes problemas de inasistencia y deserción terminaran. Se ha estimado que aproximadamente una quinta parte de los alumnos que se inscribían a las escuelas no se presentaban jamás. Asimismo, conforme avanzaba el grado escolar se hacía cada vez más frecuente el abandono de sus estudios.

Es importante resaltar que una de las características de la educación rural, no sólo en México sino en América Latina, fue el establecimiento de las escuelas multigrado, referidas a aquellas instituciones en las que se enseña al mismo tiempo a niños, y a veces a adultos, de diferentes grados. Intentando ampliar la cobertura pero con un restringido personal y presupuesto, pues muchas veces sólo se le podía pagar un salario a un maestro por escuela.

---

<sup>93</sup> Cfr. Loyo, E., *Op. Cit.*, p. 261-262.

<sup>94</sup> Cfr. Puig Casauranc, J. M., *Op. Cit.*, p. 22.

<sup>95</sup> *Ibidem*, p. 10.

## 2. LA CONTINUIDAD OBLIGADA (1928-1934)

### 2.1 Tiempos de mantener las conquistas

Antes de terminar su período presidencial, Calles envió una propuesta de reforma constitucional en la que se permitía la reelección siempre que ésta no fuese en para período consecutivo. Es así como Álvaro Obregón, caudillo revolucionario, vuelve a ser electo presidente de la República para el período de 1928 a 1932, no obstante, es asesinado antes de tomar posesión de su cargo. Esto se tradujo en una inestabilidad política al existir un vacío de poder que no fue fácilmente ocupado. Sin embargo, Calles se erige como el Jefe Máximo de la Revolución, siendo aún más imperativo lograr la estabilidad del Estado, lo cual sólo podía ser logrado con la centralización de las decisiones políticas.

Es así como se da pie al Maximato,<sup>96</sup> como se denominó al período comprendido entre 1928 y 1934, donde tres personajes ocuparon la silla presidencial por un corto lapso. En un primer momento, fue nombrado Emilio Portes Gil (1928-1930) de forma provisional, cuya principal tarea sería el convocar a elecciones. En ellas Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) salió victorioso, invistiendo su figura como presidente electo. Sin embargo, este último renuncia y Abelardo L. Rodríguez (1932-1934) concluye el período, bajo la categoría de presidente sustituto. En todas estas gestiones la figura de Calles fue central en la toma de decisiones políticas, aunque también es cierto que no se llevó a cabo sin resistencias por parte de los jefes del Ejecutivo, reflejando el carácter aún muy inestable del Estado posrevolucionario.

Este acontecimiento mostró la necesidad de crear un partido que centralizara la acción de los diversos caciques y caudillos,<sup>97</sup> como una forma para dirimir los conflictos

---

<sup>96</sup> Se le denomina así debido a que los tres presidentes “no fueron así más que instrumentos en las manos de Calles y no tuvieron otra alternativa que reconocer la preeminencia del Partido sobre el Ejecutivo. Nacido como una ‘institución’ metaconstitucional del régimen, el PNR lo fue en el curso de sus primeros años de vida, en particular reafirmando la autoridad de Calles y debilitando así, de manera indirecta, una ‘institución’ constitucional: el presidente de la República.” Garrido, Luis Javier, *El partido de la Revolución institucionalizada. La formación del nuevo Estado en México (1928-1945)*, México: CONAFE/Siglo Veintiuno Editores, 1986, p. 224.

<sup>97</sup> Sobre la figura de caudillos y caciques, Marta Robles, parafraseando a Pablo González Casanova, sostiene que “Durante los años de controversias revolucionarias y acciones contrarrevolucionarias, la política agraria se tradujo en decisiones oficiales para controlar a los dos grandes enemigos del campesinado mexicano: el cacicazgo y el caudillismo; los caciques hacían gala de su influencia —como elementos de poder— por medio del control político, económico y social de las regiones de la República—. Los hombres fuertes estaban vinculados con facciones militares para facilitar su dominio en todos los sectores sociales. Como propietarios

presentados regularmente en los períodos electorales. Este organismo fue denominado Partido Nacional Revolucionario (PNR) en 1929, el cual implicó la consolidación del grupo político afín a Calles, aunque no logró a corto plazo eliminar las disputas.

El PNR aseguraba la autonomía de los partidos estatales, debido al mecanismo de afiliación indirecta, es decir, no individual. Con ello se reconocía el poderío de los caudillos locales, siendo el primer paso para la centralización política<sup>98</sup>. En resumen, “no fue un partido de clase ni un partido ideológico y mucho menos un partido totalitario. A fin de cuentas resultó un partido de comités, más importante por sus cuadros que por sus miembros”<sup>99</sup>. En lo político podría decirse, entonces, que Calles se ocupó esencialmente del control de los caudillos, descuidando las bases campesinas y obreras, aspecto que será un hito en el régimen cardenista.

El año de 1929, por otro lado, es importante tanto a nivel nacional como internacional, dado que se presenta una de las mayores crisis del modo de producción económico capitalista. En ese período se hizo evidente que el Estado no podía ser un mero vigilante en materia económica y social<sup>100</sup>. A pesar de ese clima internacional, el desempleo, fruto de la crisis, no llegó a tener los niveles de Estados Unidos. Se ha explicado que eso ocurrió debido a que la mayor parte de los trabajadores laboraban en el esquema tradicional agrario, el cual no fue afectado por la crisis. Además, el campo pudo absorber una proporción de la mano de obra industrial afectada<sup>101</sup>.

En lo agrario, a pesar de las protestas de diferentes organizaciones, el reparto, el crédito y la capacitación favorecieron mayormente a los privados quienes intentaban impulsar técnicas de producción modernas. La gran propiedad no fue desmantelada, pues eran éstas las que podían asegurar una mayor productividad, cuestión que “se sumó al

---

de enormes extensiones de tierra monopolizaban el ejercicio político y la producción agrícola y ganadera de sus estados; llegaban hasta determinar las relaciones de mercado estatales y el consumo de la fuerza de trabajo. Los caudillos de la Revolución utilizaban la popularidad adquirida durante el levantamiento armado, como dirigentes militares, para intervenir como figuras políticas mediante la organización de sus partidos, cuyos miembros disputaban posiciones electorales para colocarse en puestos públicos y continuar influyendo sobre las decisiones de la administración nacional. Estos personajes enriquecidos y casi indestructibles durante varias décadas, marcaban el ritmo del desarrollo del país, mientras la vida política y estabilidad nacional se sujetaban a los desequilibrios de luchas internas por el poder.” Robles, M., *Op. Cit.*, pp. 110-111.

<sup>98</sup> Cfr. Medina, Luis, *Hacia el Nuevo Estado. México 1920-2000*, México: Fondo de Cultura Económica, 3ª Ed, 2010, p. 76.

<sup>99</sup> *Ibidem*, p. 77.

<sup>100</sup> Cfr. Betanzos, Óscar y Montalvo, Enrique, “Campesinado, control político y crisis económica durante el maximato (1928-1934), en en Montalvo, E., *Op. Cit.*, p. 207.

<sup>101</sup> Cfr. Aguilar Camín, H, y Meyer, L., *Op. Cit.*, p. 124.

intento de usar políticamente, como aliado, carne de mitin, al campesino”<sup>102</sup>. En términos de legislación, cabe señalar que “ni la ‘Ley Bassols’, aprobada durante el gobierno de Calles, ni las reformas que se le hicieron en 1929 por Portes Gil, consideraban a los peones acasillados como sujetos de dotaciones ejidales”,<sup>103</sup> argumentando que entonces las haciendas se quedarían sin su respectiva mano de obra. Es decir, se ponderó la renovación de las fuerzas productivas, por encima de las demandas de quienes habían luchado en la Revolución.

En mayo de 1930, el presidente Pascual Ortiz Rubio le dio a conocer a la Comisión Nacional Agrícola que, debido a las pocas peticiones de tierras pendientes en Aguascalientes, se daba un plazo no mayor de 60 días para acudir a la misma para nuevas solicitudes. Al término de ese tiempo, se concluiría el reparto agrario en la entidad, cuestión que sentó un antecedente, por lo que para 1931 se había declarado finalizado el reparto en 12 estados<sup>104</sup>. Esto a pesar de que México era considerado a nivel mundial como el país con más latifundistas en el agro<sup>105</sup>.

Durante el Maximato, a pesar de que la mayor población era rural, la actividad agrícola tenía niveles muy bajos de producción, aún con los proyectos de modernización impulsados por el gobierno central. El reparto agrario no había beneficiado a las grandes masas campesinas quienes, además, habían tenido que impulsar el desarrollo de la industria, a partir de la venta de sus productos a muy bajos precios. Estas acciones mermaban aún más sus condiciones económicas, dando lugar a la pobreza característica del campo mexicano<sup>106</sup>.

A finales de la segunda década del siglo XX, las manufacturas de bienes de consumo, por ejemplo, representaban el 83% del total de la producción industrial. El 37% de ellas eran de bebidas y tabaco, mientras que los textiles representaban un 24% y el calzado y ropa el 8%, lo que ilustra esa relación campo-ciudad que se mencionaba arriba. El principal comprador de las mercancías producidas en México seguía siendo Estados

---

<sup>102</sup> Betanzos, Óscar y Montalvo, Enrique, “Campesinado, control político y crisis económica durante el maximato (1928-1934), en Montalvo, E., *Op. Cit.*, p. 209.

<sup>103</sup> *Ibidem*, p. 211.

<sup>104</sup> *Cfr.* Aguilar Camín, H, y Meyer, L., *Op. Cit.*, p. 133.

<sup>105</sup> *Cfr.* Tello, Carlos, *Estado y desarrollo económico. México: 1920-2006*, México: UNAM-Facultad de Economía, 2ª Ed., 2008, p. 68.

<sup>106</sup> *Cfr.* Betanzos, Óscar y Montalvo, Enrique, “Campesinado, control político y crisis económica durante el maximato (1928-1934), en Montalvo, E., *Op. Cit.*, p. 223.

Unidos, generándose una dependencia cada vez mayor, dado que el comercio exterior representaba el 40% de los ingresos del gobierno federal<sup>107</sup>.

Con este breve panorama se muestran algunas características del período de institucionalización de la Revolución, algunos de sus conflictos políticos más sobresalientes, así como un esbozo de la política agraria de 1928 a 1934. Lo que se pretende con ello es mostrar bajo qué perspectivas se delinearón los programas de gobierno, cuestión que permitirá dilucidar cómo contribuyó la educación a la estructuración del Estado posrevolucionario y sus proyectos de gobierno.

## **2.2 Los sistemas educativos: entre avances y retrocesos.**

Se ha señalado que en el Maximato, y particularmente en el período de Pascual Ortiz Rubio, no se percibe un gran cambio en la educación. Se presenta, más bien, un caos, debido a los resabios de la guerra cristera que se tradujeron en el cierre de muchas escuelas, mismas que no pudieron reabrirse por la limitación del presupuesto. Se necesitó la colaboración de un personaje que pudiera reorganizar el sistema educativo, por lo cual se nombra a Narciso Bassols como titular de la SEP en 1931<sup>108</sup>.

En términos numéricos, también se vislumbra el retroceso de este período, pues de 1925 a 1930 hay un crecimiento en la escolaridad de 6.5%, mientras que de 1930 a 1935 disminuye a 4.9%. Las escuelas rurales crecen un 14.2% en el primer quinquenio, mientras que en el segundo llegan al 8.2%<sup>109</sup>.

Paralelo al sistema federal que se estaba desarrollando, existía el sistema estatal, pues las entidades federativas tenían facultades para establecer sus propias instituciones educativas. Los casos de Yucatán y Tabasco son emblemáticos debido a que entre 1910 y 1930<sup>110</sup> desarrollaron su propio sistema anclado en la pedagogía racionalista de Francisco Ferrer Guardia. En el caso del segundo estado mencionado, Tomás Garrido Canabal en

---

<sup>107</sup> Cfr. Tello, C., *Op. Cit.*, p. 139-140.

<sup>108</sup> Cfr. Monroy Huitrón, G., *Op. Cit.*, p. 33.

<sup>109</sup> Cfr. Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 170.

<sup>110</sup> Inclusive, "En 1930, la legislatura de Tabasco envía un proyecto de reforma al artículo 3º Constitucional dando carácter de racionalista a la educación en lugar de laico, que ostenta; ni siquiera se somete a discusión el proyecto al ser rechazado determinadamente la posibilidad de que sea el racionalismo lo que sustituya el laicismo de la educación." Monroy Huitrón, G., *Op. Cit.*, p. 43.

1926 decidió cerrar todas las escuelas federales, permitiendo sólo aquellas impulsadas por el gobierno local<sup>111</sup>.

La escuela racionalista, como fue aplicada en México, en realidad no difería en gran medida de los postulados de la escuela activa. Se señalaba que el niño sería el centro del proceso educativo, se ponía de relieve la importancia de la enseñanza por el ambiente y se oponía al verbalismo, sustituyéndolo por la observación, el juego y el trabajo<sup>112</sup>.

José de la Luz Mena había expresado: “Y todavía hay quien dice que la escuela prepara para vida; quizá para la otra”,<sup>113</sup> refiriéndose a la concepción que tenían de los maestros rurales como personas dispuestas a sacrificarlo todo por su labor educativa. A pesar de las resistencias que presentaron estados como Veracruz, Tabasco y Yucatán, lo cierto es que poco a poco los gobiernos locales fueron cediendo ante el avance de la centralización educativa. No obstante, se permitió la permanencia del sistema paralelo que era el federal y el estatal, aunque es importante determinar cómo se fue dando ese proceso.

### **2.2.1 Distancia entre los cambios por decreto y la práctica concreta: la situación de los y las maestras rurales**

En este período se continúa con la mística con la que había sido fomentada la figura del docente, debido a que “se afirmaba que el maestro rural era aquel que ‘trunca su vida y felicidad por la grandeza de la patria sin otra recompensa que la satisfacción del deber cumplido’”<sup>114</sup>. Con ello se perfilaba al maestro rural como aquel personaje que ponderaría el bienestar colectivo por encima del individual, lo cual implicaba un conformismo respecto a sus condiciones laborales en aras de llevar adelante su labor educativa.

Conforme iba pasando el tiempo y se desarrollaba el proyecto de educación rural, distinto del destinado a los centros urbanos, se hacía más patente la necesidad de formar maestros especializados para realizar dichas tareas. Es por ello que se comenzaron a

---

<sup>111</sup> Cfr. Giraudo, P., *Op. Cit.*, p. 161.

<sup>112</sup> Cfr. De la Luz Mena, Jesús, “postulados pedagógicos de la escuela racionalista”, en Montes, Sergio (antología), *Lecturas mexicanas sobre educación*, México: UNAM-Facultad de Estudios Superiores Acatlán, 2005, pp. 302-304.

<sup>113</sup> También expresaba:

“Cuánta antítesis norma la vida de la escuela: El enclenque dando lecciones de vigor físico. El moribundo preparando para la vida. El adolorido dando pruebas de entusiasmo. El destartado hablando de estética. El hambriento enseñando la felicidad. El débil dando pruebas de energía, de carácter, de voluntad. El esclavo enseñando prácticas de libertad.” Giraudo, P., *Op. Cit.*, p. 304.

<sup>114</sup> Galván Lafarga, Luz Elena, “Maestros y escuelas rurales en la política educativa (1920-1940), Rosas Carrasco y Lesvia, O., *Op. Cit.*, p. 46.

multiplicar las instituciones destinadas a dicho fin, como lo eran las Escuelas Centrales Agrícolas en 1926, la multiplicación de las misiones culturales y las normales.

Los inspectores instructores continuaron encargándose de las cuestiones técnicas y administrativas de las escuelas que estaban en su jurisdicción, los cuales rendían informes sobre su trabajo a los directores de educación, situados en cada estado. Para crear los planes de trabajo se reunían tanto los docentes con los inspectores y éstos con los directores, con lo cual se fortaleció la cadena de mando vertical, aunque en un primer momento se tomó en consideración a los docentes para la elaboración de los mismos<sup>115</sup>. Esto último puede verse como un resabio de la autonomía que tenían los maestros en el establecimiento de sus planes y programas de trabajo.

Los inspectores tenían la peculiaridad de que regularmente eran enviados por el gobierno central<sup>116</sup>. Es decir, muchos de ellos no habían tenido contacto con las zonas que les habían sido asignadas. Otra cuestión que se suma a este desconocimiento del medio, constaba en la relación, muchas veces hostil, con los poderes locales y estatales, los cuales veían a éste, y a los maestros rurales, como figuras centrales de la intervención federal que poco a poco fueron desplazando el sistema educativo local.

La situación de *las docentes* que anteriormente había sido dejada un tanto de lado por incluirlas en la categoría de *maestros rurales*, había invisibilizado sus especificidades. El ingreso de las mujeres al espacio público con la categoría de *maestras* no impidió el impulso de valores que reproducían las opresiones por razones de género. Una de las mayores expresiones fue en torno al cuerpo femenino, el cual fue visto “como depositario de la pureza y la virtud de las mujeres y, en el caso de las maestras, funcionaba como un instrumento pedagógico y moral ante los niños y el conjunto de la comunidad”<sup>117</sup>.

Ese control sobre los cuerpos involucraba, al tiempo, una política sexual para las maestras que “las orientaba al celibato absoluto o a los matrimonios tardíos”<sup>118</sup>. Esto era parte de reglas no escritas pero conocidas, interiorizadas y aceptadas *de facto* por las

---

<sup>115</sup> Cfr. Giraudo, P., *Op. Cit.*, p. 158-159.

<sup>116</sup> *Ídem*.

<sup>117</sup> López Pérez, Oresta, “Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas”, en Galván Lafarga, Luz Elena y López Pérez, Oresta (Coords.) (2008), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México: UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; El Colegio de San Luis, p. 301.

<sup>118</sup> *Ídem*.

mujeres, quienes ante la presión, tendían a ocultar su estado civil o sus embarazos<sup>119</sup>. Caso contrario se presentaba con los hombres, quienes sólo tenían que seguir las reglas convencionales de comportamiento.

Los primeros brotes de resistencia ante estas medidas de control hacia las mujeres, y particularmente de los derechos de maternidad, se realizó principalmente en la capital de la República. Surgió a partir de una discusión propiciada por un grupo de médicos de la SEP que defendían el celibato obligatorio<sup>120</sup>. Una primera conquista en el período de Abelardo L. Rodríguez, en este sentido, fue el *permiso de las maestras encinta*, cuestión que desencadenó una mayor presencia y vinculación de las mismas con otras demandas de mujeres, que inclusive las llevaría a manifestarse por su derecho al voto. Esto sin duda representó un avance en términos legales y una victoria a nivel político, pues se mostró que con organización se podían ganar nuevos derechos.

A pesar de que estas batallas ganadas se establecieron en la ley, fueron aplicadas con mayor lentitud en el campo. Por ejemplo, para otorgar la licencia de noventa días con goce de sueldo para las mujeres embarazadas, pues muchas de ellas desconocían dicho trámite, o bien, los círculos burocráticos locales negaban ese derecho<sup>121</sup>. Es por ello que se continuó con un control exacerbado hacia ellas, a pesar de lo establecido por la legislación; se requería, al tiempo, un cambio cultural y sensibilización, por parte de hombres y mujeres, y eso definitivamente no había sido una prioridad para los gobiernos.

Estos mecanismos de control no habían impedido incrementar el número de maestras, a pesar de todos los factores culturales que tenían en contra como mujeres. El ingreso a la docencia les permitía solventar sus gastos, aunque con salarios menores al de los hombres, aun teniendo mayor escolarización. Esta actividad representaba una posibilidad —de las pocas que se tenían— para ampliar sus horizontes culturales y sociales, yendo más allá de la estrechez de las paredes del hogar<sup>122</sup>. Es decir, el ingreso de las mujeres al espacio público escolar, ya fuese como docentes o alumnas, no había significado necesariamente el empoderamiento y culminación de la violencia hacia ellas, sólo habían trasladado sus opresiones a esferas donde no habían podido acceder antes.

---

<sup>119</sup> *Ídem.*

<sup>120</sup> *Ídem.*

<sup>121</sup> *Ídem.*

<sup>122</sup> *Ibidem*, pp. 302-303.

Desde 1922 los maestros rurales habían carecido de derechos sociales como pensiones de retiro, sistemas de escalafón, contratación, permanencia -tanto en el sistema como en el lugar al que habían sido inicialmente enviados-, aspectos que dependían casi total y arbitrariamente del inspector. Muchos de ellos recibían un salario inclusive menor a los \$2.00 diarios, en contraste con los inspectores que ganaban seis veces más.

Para contrarrestar esa situación, se legisló sobre el salario de los docentes, cuyo proyecto fue impulsado por Narciso Bassols en 1933, el cual determinaba como monto mínimo \$2.00 diarios para los maestros rurales. Esta reglamentación sólo se modificó cuando, en el gobierno de Cárdenas, se establecieron \$80.00 mensuales<sup>123</sup>. Paralelamente, en 1929 se creó la Ley de Inamovilidad y Escalafón del Magisterio, que entró en vigor hasta 1931, encargándose de regular esos problemas que tenía el sistema de contratación, permanencia y traslados. No obstante, en cuestiones de prestaciones sólo existió un avance a partir de la Ley del Seguro Social en 1943<sup>124</sup>.

La concepción de los alumnos no se modificó, pues permaneció la perspectiva federal de tomar como sujeto colectivo de la educación a la comunidad tomada en su conjunto, sin un respeto a su cultura local, percibiendo a esta última como causa de todo retraso sociopolítico y económico. Es por ello que se continúa señalando la necesidad y urgencia de *incorporar a las masas campesinas a la civilización*, lo cual daría muestras de que, en esencia, el proyecto educativo no había sido modificado.

Cabe señalar que, en la Asamblea Nacional de Educación de 1930, se estableció que los directores serían la máxima autoridad en las escuelas, recayendo esta última, a través de una delegación, en los maestros. Por su parte, “la gente que obedece está constituida por los alumnos y la servidumbre”<sup>125</sup>. Este fragmento da cuenta de que los estudiantes seguirían siendo considerados objetos de educación.

### **2.2.2 Emergencia de lo rural en los textos y programas**

Después de la amplia labor editorial impulsada durante la gestión de Vasconcelos a cargo de la SEP, en el gobierno callista y durante el Maximato, hubo un declive en la publicación

---

<sup>123</sup> Cfr. Raby, D. L., *Op. Cit.*, pp. 80-81.

<sup>124</sup> *Ibidem*, pp. 81-83.

<sup>125</sup> Uruchurtu, Alfredo E., “Asamblea Nacional de Educación”, en *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo IX, septiembre y octubre de 1930, núm. 9 y 10, México: Departamento Editorial de la SEP, p. 38.

de libros, pues se anteponía la práctica por encima del denominado conocimiento verbalista. Así, se desplazó como herramienta central el uso de textos en la educación, como ocurrió en el período de Obregón, para dar paso a la enseñanza por el ambiente. Esto, además de ser una consigna de la escuela activa, representaba un gasto mínimo para el gobierno federal, a lo que se le sumaba el hecho de que muchas veces fueron las comunidades quienes construyeron y habilitaron sus escuelas.

A partir de 1929 comenzó un viraje en la publicación de libros de texto que reflejaba una concepción más popular, intentando retratar las condiciones de vida de la población. Existieron algunos libros que se enfocaron en retomar la vida campesina y los nuevos valores que debían difundirse, tales como la cooperación y la honestidad. Hay que recordar que la cooperación era uno de los valores propuestos en el programa de la Escuela Moderna de Ferrer.

Ejemplos de estos libros fueron *Vida campesina*, *El Sembrador* y *Fermín*,<sup>126</sup> los cuales pretendieron mostrar a los trabajadores como agentes de cambio, resaltando el trabajo en beneficio de la sociedad. No obstante, debido al corto tiraje de los mismos, aún en 1930 se había establecido la posibilidad de usar los libros escritos por autores que venían del Porfiriato, como los de Gregorio Torres Quintero y Longinos Cadena. Estos textos se continuaron revisando en escuelas federales, siempre y cuando se hiciera con “juicio crítico”,<sup>127</sup> pues algunos de ellos promovían valores como la obediencia y el respeto al orden establecido<sup>128</sup>. De esta manera se constata que, a pesar del esfuerzo por impulsar cambios en los contenidos educativos, lo cierto es que las condiciones materiales habían impedido llevarlas adelante de forma completa, traduciéndose en mayores continuidades que cambios.

Narciso Bassols se interesó por dotar de libros y folletos que pudieran acompañar al proceso educativo, para lo cual se impulsó una política de mayor impresión de tirajes. Un ejemplo de esto fue el libro de lectura para niños denominado *Fermín*, del cual se había llegado a imprimir hasta 400 000 ejemplares, de *Vida rural* 150 000 y de *Historia* de Teja

---

<sup>126</sup> Cfr. *Historia de la lectura...*, p. 269.

<sup>127</sup> Galván Lafarga, Luz Elena, “Arquetipo, mitos y representaciones en libros de historia patria (1934-1939), en Galván Lafarga, Luz Elena; Castañeda García, Carmen y Martínez Moctezuma, Lucía (Coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México: CIESAS; El Colegio de Michoacán; Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004, p. 165-166.

<sup>128</sup> Cfr. Giraud, Laura, “Lectores y campesinos, maestros indígenas y bibliotecas rurales. Puebla y Veracruz. (1920-1930), en Galván Lafarga, L. E., Castañeda García, C. y Martínez Moctezuma, L., *Op. Cit.*, p. 310.

Zabre 50 000. A pesar de reconocer el avance en esa iniciativa, lo cierto es que aún con estos libros no se alcanzaba a cubrir el número de la población escolar que cada vez iba en aumento<sup>129</sup>.

Se ha establecido que los libros de texto desde 1920 a 1934 contenían actividades para reforzar y evaluar los aprendizajes, haciendo cada vez más partícipes de la construcción del conocimiento a los alumnos, a través del impulso de la observación y experimentación. Se comenzaron a graduar los contenidos de acuerdo a edades, se fomentó el espíritu creativo y la importancia del juego en las labores de enseñanza-aprendizaje, siguiendo los postulados de la escuela activa<sup>130</sup>.

A pesar de la escasa producción de libros, cabe resaltar también el texto *Simiente*, destinado exclusivamente para las escuelas rurales, que contenían escritos sobre el compromiso con la transformación de las condiciones del campo en todos los aspectos de la vida social. Estos libros no fueron gratuitos, sin embargo, a pesar de buscar que se vendieran a un bajo costo, muchas personas no podían adquirirlos. Eso fue una razón de peso para continuar concibiendo al trabajo comunitario como la fuente de conocimiento, en lugar de los libros<sup>131</sup>. Lo importante de la labor editorial de Bassols fue que, por primera vez en la historia, se estaban imprimiendo materiales escritos acordes a las regiones a las que iban destinados.

Un reflejo de la desatención que se dio a los contenidos y a las herramientas para lograr sus objetivos, puede encontrarse en los informes de los inspectores, quienes se centraban más en dar cuenta de las actividades sociales y las condiciones estructurales de la escuela. Inclusive, “los profesores tenían poco acceso a libros para su propio trabajo, y tenían que copiar los programas a mano durante las reuniones regionales<sup>132</sup>. Nuevamente se da cuenta de los enormes retos que enfrentó el magisterio rural, mismo que se encontraba frente a grandes objetivos, pero con precarios recursos. Esto, muchas veces, fomentó el aprecio hacia los maestros rurales, debido a que tenían que echar mano de su creatividad para poder generar estrategias que le permitieran desarrollar con éxito su labor pedagógica.

---

<sup>129</sup> Cfr. Monroy Huitrón, G., *Op. Cit.*, P. 41.

<sup>130</sup> Cfr. Montes de Oca Navas, Elvia, “Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas, 1920-1940”, en Galván, L. E. y Martínez Moctezuma, L., *Las disciplinas escolares...*, p. 353.

<sup>131</sup> Cfr. Rockwell, Elsie, “Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX, en Galván Lafarga, L. E., Castañeda García, C. y Martínez Moctezuma, L., *Op. Cit.*, p. 347.

<sup>132</sup> *Ibidem*, p. 345-346.

A pesar de lo anterior, y ante la primacía de la enseñanza por la experiencia, algunos padres y madres de familia habían apelado a que sus hijos ya sabían las labores del campo, por lo que exigían que se les enseñara a leer, escribir y contar, cuestión que era ofrecida por los sistemas estatales. Esto inclinaba a preferir la inscripción en planteles sostenidos por las entidades antes que a los de la federación<sup>133</sup>.

En la Asamblea Nacional de Educación de 1930 se habían señalado los puntos que involucraban el contenido que debía impartirse en las escuelas rurales. Entre ellos se encontraban las *actividades recreativas* que involucraban juegos, deportes, arte, música, entre otras. Había un segundo apartado relacionado con las actividades sobre el *aprovechamiento del medio físico*, el cual, además de contemplar las enseñanzas de prácticas agrícolas y de oficios, incluía la enseñanza higiénica. Las materias de geografía, historia, educación física y el castellano estaban incluidas en el apartado sobre *incorporación del niño en el medio social*. Asimismo, el lenguaje, la lectura, la aritmética y escritura, serían herramientas necesarias para la *transmisión de la cultura*<sup>134</sup>.

Una de las materias que prevalecieron entre 1920 y 1940 fue la de economía doméstica, particularmente dirigidas a niñas y mujeres adultas de la comunidad. Esta asignatura tenía la particularidad de que, por un lado, venía a reforzar los roles relegados a las mujeres en torno al hogar y al cuidado de los hijos, reproduciendo la opresión femenina<sup>135</sup>. Aunque, por otra parte, se enseñaban cuestiones de higiene y cuidado prenatal que probablemente disminuyó el índice de mortalidad infantil.

Durante el período de Narciso Bassols se crea la revista *El Maestro Rural*, la cual tuvo como característica principal que en ella escribieron maestros sobre temas, problemáticas y soluciones de su realidad inmediata, así como las concepciones del *deber ser* de lo que posteriormente se llamaría escuela socialista<sup>136</sup>. Por lo mismo, tuvo un formato muy sencillo que privilegió el saber cotidiano, de la experiencia, y lo difundió con sus pares docentes, convirtiéndose en una herramienta fundamental en la formación y actualización docente.

---

<sup>133</sup> *Ibidem*, p.349.

<sup>134</sup> Cfr. Tejera, H., *Op. Cit.*, p. 105.

<sup>135</sup> López Pérez, Oresta, "Porfirianas y revolucionarias: dos estudios de caso de maestras mexicanas", en Galván Lafarga, Luz Elena y López Pérez, Oresta (Coords.) (2008), *Entre imaginarios y utopías: historias de maestras*, México: UNAM-Programa Universitario de Estudios de Género; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; El Colegio de San Luis, pp. 299-300.

<sup>136</sup> Cfr. *Historia de la lectura en México*, México: El Colegio de México, 2010, p. 279.

Sobre la diversidad de contenidos en *El Maestro Rural*, basta con revisar el sumario de los volúmenes. Así, se incluye una sección de pedagogía donde se rescatan debates contemporáneos sobre nociones de educación, no sólo de México, pues también se reprodujeron artículos europeos y norteamericanos, así como de América Latina. Había una sección de deportes, que se centraba en mostrar ejercicios físicos para los niños. Existió un apartado de agricultura, que abordaba nuevas técnicas para mejorar el cultivo de ciertos productos, con la idea de que pudieran implementarse en los anexos escolares, o también se encontraba la de pequeñas industrias, donde se daban instrucciones para curtir la piel, aspectos de carpintería, entre otras. A su vez, se podían encontrar apartados de psicopedagogía e higiene, arte, acción social y de bibliografía, que mostraba pasajes literarios para ampliar el panorama cultural de los docentes<sup>137</sup>. De esa manera se puede mostrar que esta revista fue de gran apoyo para el trabajo de los maestros rurales, pues regularmente se publicaban artículos sobre la manera en que éstos resolvían los conflictos de sus comunidades.

### **2.2.3 El punto está en el acento: estableciendo los nuevos enfoques**

Pascual Ortiz Rubio señaló en su programa de campaña electoral para la Presidencia que el problema agrario y obrero ocuparían gran parte de su atención<sup>138</sup>. En esa línea, la escuela rural sería un mecanismo de acompañamiento a esos ejes de trabajo planteados, mostrando que el proyecto económico, particularmente en materia agraria, no fue ajeno a la política educativa rural. Inclusive, se había llegado a señalar que la dotación de tierras sólo liberaría al campesino económicamente, no obstante, la civilización de los indígenas implicaba “las tierras, los libros, los caminos y los maestros abnegados”<sup>139</sup>.

A pesar de sus intenciones, el hecho de que en el período de Ortiz Rubio se hubiera cambiado cinco veces de secretarios de Educación en un período de dos años, había derivado en la imposibilidad de establecer lineamientos claros. Así, personajes como Aarón Sáenz, Carlos Trejo Lerdo de Tejada, José Manuel Puig Casauranc, Alejandro Cerisola y

---

<sup>137</sup> Cfr. “Sumario”, *El Maestro Rural. Órgano de la Secretaría de Educación Pública*, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación, Revista quincenal, Número 1, Tomo VI, 1 de enero de 1935, p. 1.

<sup>138</sup> Cfr. “Grandiosa recepción a Ortiz Rubio en la Ciudad de San Luis Potosí”, en *El Nacional Revolucionario*, (México D.F.), 13 de septiembre de 1929, Sec. 2, p. 7.

<sup>139</sup> “La incorporación del indio a la civilización ante el Congreso Nacional de Maestros”, en *El Nacional Revolucionario*, (México D.F.), 22 de septiembre de 1929, Sec. Editorial, p. 3.

Narciso Bassols, desfilaron por la SEP<sup>140</sup>. No fue sino hasta la llegada de este último cuando se trazaron directrices más concretas en materia escolar.

En el programa educativo de Narciso Bassols -que continuó implementando en la gestión de Abelardo L. Rodríguez al ser ratificado como secretario de la SEP- se sistematizaron los objetivos de la educación en cuatro ejes: el biológico, relativo a la conservación de la salud; el cultural o técnico, centrado en la educación científica y técnica; el económico, sobre la modernización de las actividades productivas propias de cada contexto; y, por último, el social o humano, que buscaba cambiar las concepciones con el fin de lograr una síntesis de las culturas<sup>141</sup>.

La gestión de Bassols es relevante debido a que le brinda un nuevo enfoque a la labor educativa. Este nuevo secretario “desea orientar sus planes hacia el mejoramiento de las clases populares, en especial del obrero y campesino, mediante la elevación de su cultura y su nivel social”<sup>142</sup>. La nueva orientación se centra, entonces, en el incremento de la productividad de las actividades económicas, lo cual, decía, se vería reflejado en la transformación de las condiciones de vida de las personas. Se puede establecer que este secretario veía una relación directa entre la educación y la economía, y no como algo contingente, por lo que debía expresarse en los objetivos que había de perseguir la práctica escolar.

Si bien es cierto que se sigue viendo a los indígenas como sectores a los que se tenía que incorporar a la civilización, ello no quiere decir que sea misma la perspectiva, dado que su política estaría centrada en el mejoramiento económico de los obreros y campesinos, no focalizándose principalmente en la castellanización, aunque la implicaba. Civilizar, para ese momento, se entendía como una forma de homogeneizar tanto las prácticas, las costumbres, inclusive concepciones en aras de nuevos valores que se imponían como necesariamente mejores<sup>143</sup>.

Las escuelas rurales algunas veces trascendieron a este objetivo de incorporación. Hubo ocasiones en que el proyecto educativo sirvió como motor de transformación, por la acción de las mismas comunidades organizadas a través de la escuela, bajo la dirección del

---

<sup>140</sup> Cfr. Meneses Morales, E., *Op. Cit.*, p. 755.

<sup>141</sup> Cfr. Santiago Sierra, Augusto, *Las misiones culturales. (1923-1973)*, México: SEPSetentas, 1973, p. 108-109.

<sup>142</sup> Monroy Huitrón, G., *Op. Cit.*, p. 37.

<sup>143</sup> Cfr. Loyo, E., *Op. Cit.*, p. 285.

maestro rural. No obstante, se tropezó con una estructura económica y social que no había sido transformada, reproduciendo así los mecanismos de opresión, traducidos en la pauperización de las regiones rurales. De ahí que si se quería alcanzar ese proyecto de transformación, sería necesaria la confrontación con los terratenientes, la Iglesia, los caudillos y los gobiernos locales<sup>144</sup>.

Uno de los frutos del Congreso de Directores de Educación realizado en 1932 fue el establecimiento de las Bases de la Educación Rural, en las que se señaló que el objetivo de la educación sería la satisfacción de las necesidades económicas de la población rural, a partir de la transformación de la producción y los mecanismos de distribución de la riqueza<sup>145</sup>. Es decir, se pasa de una perspectiva muy difusa del “mejoramiento de la comunidad” a algo que parecería más concreto como era el cubrir las necesidades materiales de la población.

Como ya se había mencionado, uno de los objetivos de la escuela rural era educar al conjunto de la comunidad. No obstante, “aunque diseñado desde arriba con fines político-ideológicos, también fue influenciada por las comunidades con su activa participación y fuerte contribución económica”<sup>146</sup>. Ejemplo claro de ello fueron las escuelas de circuito que, aunque posteriormente se encuadraron al sistema federal, inicialmente se crearon por iniciativa de las comunidades mismas.

El involucramiento con la comunidad no se había centrado sólo en la escuela y, lo que es más importante, la labor educativa no se ciñó a las aulas. Una parte importante era el trabajo comunitario que permitiría generar lazos de aceptación hacia la institución escolar. Entre estas actividades se había realizado la apertura de caminos y construcción de carreteras, proyecto que venía del régimen callista. Para septiembre de 1929 se llegó a más de 120 kilómetros construidos por las comunidades escolares del campo<sup>147</sup>.

El crear el espíritu nacionalista había sido uno de los objetivos de la Secretaría desde su surgimiento. Lo cierto es que después de terminar la Cristiada, al menos formalmente, se llevó a cabo una reforma a los planes de estudio de las escuelas rurales para que se pusiera cada vez mayor énfasis en la historia patria que promoviera el

---

<sup>144</sup> Cfr. Raby, D. L., *Op. Cit.*, p. 30-33.

<sup>145</sup> Cfr. Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 192.

<sup>146</sup> Cfr. Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 173.

<sup>147</sup> Cfr. “Las Escuelas Rurales hacen gran bien al país”, *El Nacional Revolucionario*, (México D.F.), 9 de septiembre de 1929, Sec. 2, p. 7.

nacionalismo<sup>148</sup>. Esto se vio un tanto entorpecido por la escasez de libros, aunque poco a poco fueron apareciendo diversas publicaciones que permitieron poner en marcha dichas metas. Con lo anterior se muestra que la elección de los contenidos es esencialmente una cuestión política, pues lo que está en juego es la implantación de determinados valores y prácticas que, al final, van a legitimar cierto estado de las cosas o ponerlo en duda.

El ideal de nación implicaba también el de comunidad. En una columna de *El Nacional*, órgano de difusión del PNR,<sup>149</sup> se había establecido que “la comunidad cuando abarca un conjunto de agrupaciones que exhiben los mismos rasgos físicos, orales y orientaciones espirituales, se llama Nación, es decir, del mismo lugar donde nacen todos y por ideología moral, PATRIA”<sup>150</sup>. De ahí el énfasis puesto en la castellanización de los indígenas, para su incorporación.

En la Asamblea de 1930 se determinaron cuatro tendencias de la educación; la primera señalaba que ésta debía ser nacionalista, entendida como un conocimiento y exaltación de lo mexicano; la segunda era que debía ser democrática, intentando generar igualdad de oportunidades y mecanismos de participación, sin alterar el orden público; la tercera tenía que ver con el mejoramiento social a partir del cumplimiento de los mandatos de la Constitución; y, por último, debía ser activa, concepto que no difería del manejado anteriormente<sup>151</sup>.

Una de las acciones importantes desde la salida de Calles del ejecutivo federal, y particularmente a raíz del proceso de pacificación posterior a la Cristiada, fue incrementar las escuelas en los lugares que tuvieron una importante presencia de grupos levantados. Inclusive, las misiones culturales se asentaron en regiones donde hubo mayor número de alzamientos cristeros como Jalisco, Colima, Michoacán y Guanajuato, para apoyar y ampliar la labor que se realizaba en las escuelas rurales<sup>152</sup>. Así, la práctica educativa se convirtió en una herramienta política posterior a la culminación del conflicto armado; no

---

<sup>148</sup> Cfr. Martínez della Rocca, Salvador, *Estado, educación y hegemonía en México*, México: Miguel Ángel Porrúa; Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal, 2010, p. 225.

<sup>149</sup> Cfr. “En nombre de la democracia”, en *El Nacional Revolucionario*, (México D.F.), 27 de mayo de 1929, Sec. Editorial, p. 3.

<sup>150</sup> Vázquez Andrade, Manuel, “Tópicos sobre educación: La comunidad= el niño = la comunidad escolar”, *El Nacional Revolucionario*, (México D.F.), 1 de septiembre de 1929, Sec. 2, p. 3.

<sup>151</sup> Cfr. Tejera, H., *Op. Cit.*, p. 104.

<sup>152</sup> Cfr. Santiago Sierra, A., *Op. Cit.*, p. 39.

obstante, dichos problemas habían puesto a los maestros rurales en condiciones de mayor vulnerabilidad.

Se puede decir que los objetivos de la práctica educativa en este período no sólo estuvieron determinados por aspectos netamente escolares, sino que presentaron una influencia del conflicto social cristero que intentaron mitigar. A su vez, estuvieron coaligados con el proyecto sociopolítico y económico que comenzaba a dar visos de su carácter más redistributivo, sin abandonar concepciones sumamente arraigadas sobre el *atraso de las comunidades*.

#### **2.2.4 Lo administrativo es político: el avance de la federalización educativa**

Para este período se da la reactivación de bibliotecas ambulantes, que tenían una lógica distinta a las vasconcelianas, debido a que el público al que iban dirigidas eran obreros y campesinos, por lo cual, se intentó que los contenidos distribuidos fueran acordes a sus necesidades. Estas nuevas bibliotecas estaban conformadas por 21 obras que incluían a autores como Carlos Marx, Federico Engels y Vladimir Ilich Lenin, así como corridos de la Revolución, sobre sindicalismo y el código agrario, entre otros, que incluían las técnicas de cultivos y cría de ganado<sup>153</sup>. Esto es importante porque da cuenta de la postura progresista de Bassols, y del peligro que potencialmente podía causar en contra del orden establecido. Lo anterior en la medida en que al intentar difundir literatura que podría llegar a ser utilizada por la población para tomar conciencia de sus condiciones de explotación y opresión, e intentar transformarlas.

En julio de 1930 se emitió una convocatoria para elaborar los libros de lectura para el primer y segundo año escolar. Con ello se intentó sustituir los textos porfirianos por los de autores mexicanos, con el fin de que respondieran a las necesidades y cultura nacionales. Además, se buscaría abaratar su costo para facilitar su adquisición. No obstante, estos materiales debían “corresponder a un plan definido, a un criterio coordinado y un pensamiento unificador (...)”<sup>154</sup>. Es decir, se comienzan a trazar los planes de centralización de contenidos; prueba de ello sería que el jurado calificador sería nombrado

---

<sup>153</sup> Cfr. Giraudo, Laura, “Lectores y campesinos, maestros indígenas y bibliotecas rurales. Puebla y Veracruz. (1920-1930), en Galván Lafarga, L. E., Castañeda García, C. y Martínez Moctezuma, L., *Op. Cit.*, p. 308-309.

<sup>154</sup> Sáenz, Aarón, “Convocatoria para un Concurso Nacional de Libros de Texto de Lectura para los niños de primero y segundo”, en *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, Tomo IX, julio de 1930, Núm. 7, pp. 5-13.

por el secretario de la SEP. Con todo esto la federación estaba “asumiendo las funciones de Estado publicista”<sup>155</sup>.

Una de las herramientas utilizadas para difundir la visión oficialista de la Revolución, impulsando así la legitimación de los gobiernos posrevolucionarios, continuaron siendo las fiestas y eventos conmemorativos. En 1933 se contemplaba en el calendario escolar trece festividades de este tipo, dentro de las cuales se encontraban las fiestas patrias, la batalla de Puebla, la independencia, la Revolución y la Constitución de 1917. A su vez, se comenzaron a utilizar cada vez más los eventos deportivos “como arma para transformar los hábitos y valores de los campesinos y al mismo tiempo promover el patriotismo y la historia”<sup>156</sup>. Todas las festividades debían impulsarse y dar cuenta de ellas en los informes de los inspectores-instructores. Inclusive, debían señalar si los alumnos conocían los retratos de los héroes nacionales<sup>157</sup>.

El teatro al aire libre se constituyó como una de las herramientas pedagógicas para difundir los valores del nuevo proyecto revolucionario, por lo que se buscó que los alumnos y el vecindario construyeran uno en cada escuela. De hecho, se dijo que 85 escuelas del Distrito Federal y 50% de las escuelas rurales federales habían logrado edificar sus teatros al aire libre<sup>158</sup>.

Moisés Sáenz, subsecretario de Educación en 1927, había sostenido en los años veinte que el mayor interés no estaba en encontrar los mejores métodos y técnicas pedagógicas las cuales, decía, tenían una relevancia secundaria. Lo central sería que la escuela, a través de los maestros rurales, fomentara la organización de las localidades y la unidad nacional<sup>159</sup>. Esto, si bien es comprensible dado que se comenzaba a reorganizar el sistema educativo, también dejó sin herramientas suficientes a los docentes para la impartición de clases, particularmente en un momento en que la mayoría de los maestros eran empíricos, es decir, que no habían sido formados para ser educadores, sino que aprendieron las labores de enseñanza en la práctica misma.

---

<sup>155</sup> SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1930*, México: Talleres Gráficos de la Nación, p. XX.

<sup>156</sup> Giraudó, P., *Op. Cit.*, p. 85.

<sup>157</sup> *Ibidem*, p. 85-86.

<sup>158</sup> Galván Lafarga, Luz Elena, “Maestros y escuelas rurales en la política educativa (1920-1940), Rosas Carrasco y Lesvia, O., *Op. Cit.*, p. 41.

<sup>159</sup> *Cfr.* Giraudó, L., *Op. Cit.*, p. 85-86.

El método mayormente difundido fue el denominado *directo*, que consistía en utilizar *solamente* el castellano en todas las labores que el maestro rural tenía a su cargo. A su vez, implicaba la modificación de sus costumbres y hábitos con la práctica misma, esto con el fin de incorporar a los indígenas al proyecto modernizador federal y evitar que el docente no fuera incorporado a la cultura local<sup>160</sup>. Como se ve, no conlleva una amplia reflexión ni propuesta técnica o pedagógica, pues el acento, como se vio, no estaba en ello. Esto, más bien, fue una forma violenta de que las comunidades abandonaran su idioma, lo cual casi nunca se llevó a cabo, ya fuese porque la población se resistía, o bien, porque el método en sí mismo no era efectivo, dado que las personas no entendían el español.

Bassols, por su parte, agregó a la noción de escuela activa la de trabajo, que incluyó entre sus vertientes el desarrollo de campañas higiénicas y de actividades culturales para contrarrestar la influencia religiosa. Estas campañas, sumadas a las antialcohólicas formaban parte del denominado trabajo social, que contribuiría a estrechar los lazos con las comunidades rurales<sup>161</sup>.

Este secretario también intentó impulsar una reforma en los programas de estudio, particularmente en materia de educación sexual. En 1932 la Sociedad Eugénica Mexicana había puesto sobre la mesa la discusión sobre dicho tema, sin embargo, sería hasta 1933, cuando se daría a conocer públicamente la decisión de la Comisión Técnica Consultiva, la cual contemplaba la introducción del tema dentro de currículo de las primarias, en sus dos últimos grados<sup>162</sup>.

Lo anterior, por ese entonces, causó enorme inconformidad por parte de los sectores conservadores de la Iglesia y de la sociedad en la que la primera tenía aún gran influencia, a pesar de haber dado a conocer que se realizaría una encuesta donde se decidiría la aplicación y el contenido de la reforma, sin embargo, algunos periódicos publicaron otra encuesta que fue rechazada por el gobierno<sup>163</sup>. Pero, al final, las múltiples protestas obligaron al Secretario Bassols a renunciar a su puesto y a abandonar el proyecto, señalando a este tema como parte de la educación que le correspondía brindar a los padres

---

<sup>160</sup> *Ibidem*, p. 171.

<sup>161</sup> *Cfr.* Kay Vaughan, Mary (1997), "Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto, 1921-1940", en Quintanilla, S. y Kay Vaughan, M., *Op. Cit.*, p. 86.

<sup>162</sup> *Cfr.* Monroy Huitrón, G., *Op. Cit.*, p. 131.

<sup>163</sup> "Cómo resolver el problema de la educación sexual", *El Nacional Revolucionario*, (México D.F.), 3 de agosto de 1933, Sec. 1, p. 1.

de familia. Dicha problemática demostró una debilidad aún presente del Estado y la capacidad de movilización de la Iglesia.

En 1930 comenzó a surgir en la esfera pública el tema de la reforma a planes y programas de estudio. Aarón Sáenz había expresado la “conveniencia y la necesidad de unificar nuestra acción educativa con la de los Estados, en lo relativo a los programas de estudio y al grado obligatorio de la enseñanza en todos los planteles educativos”<sup>164</sup>. Puede inferirse la direccionalidad que le daría la SEP a ese proceso, dado que no había planes ni criterios unificados en todos los estados a los que el gobierno federal pudiera haberse alineado.

La Asamblea Nacional de Educación celebrada en la capital del país el 20 de junio de 1930, fue uno de los espacios en los que se comenzó a poner sobre la mesa, de forma más abierta, la federalización educativa, entendida como una centralización del sistema educativo en manos de la SEP. Si bien esta noción ya estaba presente en discursos y propuestas de funcionarios de la Secretaría desde la creación de la misma, en el Maximato se dio un mayor impulso.

En la Asamblea se había señalado dentro de sus objetivos la necesidad de establecer un monto de aportación a la educación por los estados, así como determinar criterios generales en cuanto a calendarios, textos y coordinación de los sistemas estatales con el federal, permitiendo determinar orientaciones generales<sup>165</sup>. Esto implicaba necesariamente una subordinación *de facto* de las entidades al gobierno central y un triunfo de este último en torno capacidad de toma de decisiones políticas en todos los ámbitos administrativos.

Resumiendo, en términos de la práctica educativa, esta Asamblea representó un hito en el proceso de centralización educativa, pues en ella se definieron las finalidades, tendencias, orientaciones, amplitud, contenido y los resultados que debían obtener las escuelas primarias, tanto rural como urbanas, pero también se señaló lo específico de cada una. Es importante resaltar que un tema que se acordó en esa reunión fue la necesidad de establecer un solo programa para las escuelas de este nivel educativo, así como libros que

---

<sup>164</sup> Sáenz, Aarón, “El problema de la educación”, en *El Nacional Revolucionario*, (México D.F.), 4 de abril de 1930, Sec. 1, p. 7.

<sup>165</sup> Meneses Morales, E., *Op. Cit.*, p. 564-565.

podieran usarse en ambos contextos<sup>166</sup>. Éste podría verse como el antecedente inmediato de la homologación de planes y programas de estudio para todas las primarias del país.

A pesar de lo anterior, estos acuerdos no significaron un abierto y absoluto triunfo de la federación, debido a que también implicó un proceso de negociación. Por ejemplo, un enorme problema que tenían los sistemas estatales y el federal era los espacios en donde esta última podía instaurar escuelas. En esta Asamblea se acordó que “la federación tomará a su cargo las regiones más difíciles, es decir, las Rurales y menos pobladas, con la idea de dejar por regla general a los Gobiernos Locales, las cabeceras, ciudades y centros de población mayor de mil habitantes,”<sup>167</sup> siendo el antecedente inmediato de los acuerdos de federalización que se abordarán posteriormente. De esta manera, las escuelas rurales se convertían en la posibilidad más abierta de incidir en la política de los estados, que aún tenían una fuerte autonomía, pues los gobiernos locales regularmente habían volcado sus esfuerzos a los centros educativos urbanos.

En términos del presupuesto, el federal se va incrementando mientras que el municipal y estatal se va reduciendo. Por ejemplo, en 1925 el gasto en educación del gobierno central representaba el 54% del total destinado al rubro, mientras que el de los estados era de 35% y los municipios de 11%. Pero, para 1930, la federación dio el 59%, los estados el 37% y los municipios el 4%,<sup>168</sup> lo cual se traduce en la expansión del sistema educativo federal —particularmente de escuelas y maestros—, a costa de los sistemas locales.

El número de escuelas rurales pasó de 3 457 en 1929, llegando a 7 369 en 1934, incrementando de 4 086 maestros rurales a 11 432 y el presupuesto de \$306 387 a \$545 000 en ese lapso de tiempo<sup>169</sup>. Estas cifras son reveladoras en el sentido de que, si bien no hubo grandes cambios en la práctica educativa gubernamental en su conjunto, sí hubo una importante expansión del sistema educativo federal, a pesar de la inestabilidad política en México reflejada en la presencia de tres presidentes durante seis años.

---

<sup>166</sup> Cfr. Ramírez, Rafael, “Informe de las labores desarrolladas por el Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural Indígena, durante el mes de julio de 1930”, *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, tomo IX, agosto de 1930, México: Departamento Editorial de la SEP, pp. 19-22.

<sup>167</sup> SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1930*, México: Talleres Gráficos de la Nación, p. XVIII.

<sup>168</sup> Cfr. Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 173.

<sup>169</sup> Raby, D. L., *Op. Cit.*, p. 43.

En 1934 el número de escuelas creció 2.1 veces respecto de las establecidas en 1929, el número de maestros creció 2.7, mientras que el presupuesto apenas creció 1.7 veces. Es decir, a pesar de un bajo presupuesto, creció de forma importante el número de escuelas y maestros, aunque aún insuficiente si consideramos la población que seguía quedando fuera de los recintos educativos. Este aspecto se puede explicar debido al apoyo que brindaron las comunidades en el sostenimiento de las escuelas, e incluso, aportando para el salario de los docentes.

Es importante señalar que las victorias del gobierno federal en el avance del control del sistema educativo, al menos en la expansión cuantitativa del mismo, se fincó esencialmente en el apoyo de las comunidades rurales y los maestros. Esto es relevante porque sin su accionar difícilmente se hubieran logrado esos objetivos en tan corto tiempo, implicando el desplazamiento y subordinación de los sistemas estatales.

Dentro del aspecto técnico, cabe señalar que hasta 1931 se había señalado que “un gran número de escuelas, casi el cincuenta por ciento de ellas, tienen ya establecidos los cuatro primeros grados de educación primaria, perfectamente organizados, y un regular número de las restantes ha empezado a instituir los grados 5º y 6º”<sup>170</sup>. Esto da cuenta de que la expansión del sistema federal no fue homogénea, pues muchas de ellas no podían brindar la segunda mitad del programa que le correspondía a las primarias rurales.

Los acuerdos de federalización fueron de suma importancia, pues con ellos los gobiernos estatales delegaban a la SEP cuestiones sobre la práctica educativa, como la cuestión administrativa y pedagógica. Con estos convenios no sólo se establecía que el gobierno central instalara escuelas en lugares alejados de los centros urbanos, sino que éste asumía el control de los sistemas educativos estatales. No obstante, ello no eximió a las entidades federativas de seguir dotando el mismo presupuesto para ese rubro, aunque sería la federación la que tendría la batuta del sistema escolar. La primera noticia al respecto se publicó el 8 de agosto de 1933, donde se señaló que Chihuahua había iniciado las negociaciones para la unificación de la enseñanza<sup>171</sup>. En ese sentido, desde 1930 se había

---

<sup>170</sup> SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1932*, T. I: Exposición, México: Talleres Gráficos de la Nación, 1932, p. 113.

<sup>171</sup> Cfr. “Unificación de enseñanza en Chihuahua”, *El Nacional Revolucionario*, (México D.F.), 8 de agosto de 1933, Sec. 1, pp. 1-2.

expresado la necesidad de “la unificación educativa en la Federación y Estados, ya que todos ellos aunque con diferencias locales, sirven a una misma nacionalidad”<sup>172</sup>.

Los acuerdos de federalización avanzaron muy rápido. En 1934 se habían firmado convenidos de este tipo con Chihuahua y Zacatecas, se encontraban en un proceso de negociación con los estados de Nayarit, Colima, Coahuila, Tlaxcala y Morelos. No obstante, en los hechos, el gobierno central ya controlaba casi todas las escuelas públicas de Nayarit y Guerrero<sup>173</sup>.

Yucatán había sido un estado que no sólo había permanecido al margen de la política del gobierno central en materia escolar, sino que, inclusive, había fincado su sistema en la escuela racionalista, no tanto por razones de carácter pedagógico sino políticas, intentando que el gobierno federal no interfiriera en su administración. Sin embargo, en 1929 se presentó una de las mayores conquistas de la expansión del sistema educativo federal, pues este último había logrado, por primera vez, erigir centros escolares en el estado sureño, estableciendo también una Dirección Federal que coordinara los nuevos recintos<sup>174</sup>.

A pesar de los esfuerzos que se realizaron para lograr una cobertura cada vez mayor, lo cierto es que, como decía Rafael Ramírez, aún se requerían al menos 25 000 escuelas más. Es por ello que en 1929 se impulsó la creación de las Escuelas de Circuito, que consistían en el establecimiento de instituciones educativas circundantes a una escuela federal, las cuales serían construidas y sostenidas por la comunidad mediante cooperaciones voluntarias,<sup>175</sup> a cargo de un maestro pagado también por la localidad. La SEP tendría que enviar a un maestro, quien se convertiría en el inspector de este pequeño sistema, y que se haría cargo de la escuela central, teniendo que viajar a las comunidades aledañas para supervisar las escuelas del circuito<sup>176</sup>.

---

<sup>172</sup> SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1930*, México: Talleres Gráficos de la Nación, p. VII.

<sup>173</sup> Cfr. SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1934*, T. I: Exposición, México: Talleres Gráficos de la Nación, p. XV.

<sup>174</sup> Cfr. SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1929*, México: Talleres Gráficos de la Nación, p. 105.

<sup>175</sup> Es importante resaltar que, en un inicio, cuando se dio a conocer el proyecto, se había gravado la cooperación de los vecinos en el sostenimiento de la escuela en 40 centavos por niño. “‘Circuitos escolares’ para la educación de los indios”, en *El Universal Revolucionario*, (México D.F.), 3 de enero de 1929, Sec. 1, p. 1.

<sup>176</sup> Cfr. Jiménez, C., *Op. Cit.*, p. 130-131.

Este sistema se multiplicó rápidamente, lo cual mostró la capacidad de organización de los maestros rurales y de las comunidades mismas. Para mediados de 1930 “había establecidas 2 438 escuelas de esta clase, agrupadas en 703 circuitos escolares con una inscripción total de 109 000 niños y con una asistencia media diaria de 97 000. Los adultos, hombres y mujeres, que concurrían a ilustrarse eran alrededor de 48 000”,<sup>177</sup> pero para 1931 habían 6 380 escuelas de este tipo con 425 000 estudiantes.<sup>178</sup>

El esfuerzo educativo de las escuelas de circuito es de gran relevancia debido a que eran las mismas comunidades quienes erigían la escuela, la dotaban de lo necesario, pagaban a los maestros y brindaban tierras para los anexos. Ello entorpeció los objetivos de crear lealtades al gobierno central, pues la autogestión de las mismas les había permitido su autonomía. Inclusive, dado que ellos mismos pagaban a su maestro, podían decidir a quién debía contratarse y a quién no<sup>179</sup>. Esto permite explicar por qué a pesar de su éxito numérico, para 1931 pasaron a denominarse Escuelas de Tipo Económico. Con esa modificación la SEP absorbió el sueldo de los maestros y para 1933 pasaron a formar parte de las Escuelas Rurales Federales, quitándoles con ello su autonomía, a cambio de ser financiadas por el Estado.

Estas herramientas para la federalización educativa implicaron una maquinaria administrativa y de trabajo más eficiente. El Departamento de Escuelas Rurales, Primarias Foráneas e Incorporación Cultural indígena, lograba el control del sistema educativo

- a) por medio de sus maestros rurales y primarios que son los que directamente desarrollan el trabajo y ponen en ejecución el programa de la oficina.
- b) Por medio de los profesores Inspectores, que ayudan, dirigen, aconsejan y estimulan a los primeros.
- c) Por medio de los Directores de Educación Federal, que tienen a su cargo la dirección superior y la supervisión del trabajo educativo que se realiza en cada entidad.
- d) Por medio del Departamento mismo que orienta y coordina, con la inspiración y el acuerdo de los jefes superiores de la Secretaría, todo el trabajo que en materia de educación, el gobierno federal realiza en toda la República<sup>180</sup>.

---

<sup>177</sup> Jiménez, C., *Op. Cit.*, p.132.

<sup>178</sup> Cfr. Padua, Jorge, “La educación en las transformaciones sociales”, en Latapí Serra, Pablo, *Un siglo de educación en México*, T. 1, México: Comisión Nacional para la Cultura y las Artes; Fondo de Cultura Económica, 1998, p. 108.

<sup>179</sup> Cfr. Castillo, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, 2ª Ed., México: Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Difusión y extensión universitaria; Eddisa, 2000, p. 13.

<sup>180</sup> SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1930*, México: Talleres Gráficos de la Nación, p. 4.

A inicios de 1934 se crea el Cuerpo Técnico de Educación Rural y Primaria Foránea,<sup>181</sup> cuya tarea fue realizar las investigaciones pertinentes que permitieron “unificar y coordinar, dentro de las condiciones peculiares de cada región, la obra de educación primaria, rural y urbana, que realizan en los Estados y Gobierno Federal, los Gobiernos Locales y los Municipios”<sup>182</sup>. Éste sería un organismo que vendría a darle un poco más de orden a los sistemas que se estaban federalizando, con el objetivo de que respondieran a las políticas del gobierno central. Es decir, el fortalecimiento de la federación en materia educativa requirió la ampliación del aparato burocrático de la SEP y la diferenciación de sus organismos para responder a las nuevas tareas.

En 1933 se presenta un cambio importante relacionado con las Misiones Culturales, mismas que se les quitó el carácter de ambulantes, siendo asociadas a las Escuelas Regionales Campesinas que eran 9. Dada esta nueva característica de permanente, su trabajo se limitó a una sola región, lo cual dio excelentes resultados para las comunidades aledañas pero la necesidad de llegar a nuevos poblados obligó a restablecer su ambulancia aunque manteniendo su carácter regional. Estas Misiones fueron disueltas en 1938 en el gobierno de Lázaro Cárdenas<sup>183</sup>.

Todo lo anterior es muestra de la expansión del sistema educativo federal destinado a las zonas rurales, no sólo en términos de la creación de escuelas primarias, sino también de otras instituciones que acompañarían el desarrollo de la política. Se multiplicaron las Misiones Culturales y las Regionales para ir formando cada vez más docentes, lo cual le dio mayor sustentividad al proyecto y fortaleció la política federal, al ser sus instituciones quienes formarían al magisterio. No obstante, cabe preguntarse, ¿por qué si las misiones eran pilar para el sistema educativo rural, Lázaro Cárdenas decidió disolverlas?

---

<sup>181</sup> Este Cuerpo Técnico estaría integrado “por el Oficial Mayor de la Secretaría de Educación que será su Presidente nato. Por el Jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea. Por el Jefe del Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural. Por los especialistas designados expresamente para el objeto.” *Ídem*.

<sup>182</sup> SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1934*, México: Talleres Gráficos de la Nación, 1934, p. 13.

<sup>183</sup> *Cfr.* Raby, D. L., *Op. Cit.*, p. 50.

# CAPÍTULO IV: ENTRE LA BELIGERANCIA Y LA RECONCILIACIÓN: TRAZANDO NUEVOS PROYECTOS POLÍTICOS

## 1. CORPORATIVISMO<sup>1</sup> Y POLÍTICA ADMINISTRADA (1934-1940)

### 1.1 Refocalización: políticas *hacia* las masas

Para 1934, el proceso de pacificación de los gobiernos posrevolucionarios había heredado algunas instituciones y prácticas que propiciaron el fortalecimiento de la estabilidad política. Esto generó las condiciones para que los proyectos políticos, económicos y educativos pudieran ser más efectivos.

Lázaro Cárdenas llega a la presidencia en 1934, cuya tarea principal se encuentra contenida en el Plan Sexenal, mismo que tenía el respaldo de los grupos políticos al interior del PNR. Este programa había marcado los puntos generales en los que debía enfocarse su gestión. En materia agraria se contemplaba la urgencia de continuar con el reparto agrario, o bien, la ampliación del mismo para aquellas personas a quienes les habían sido dotadas cantidades muy pequeñas. Es hasta este programa donde se contempla a los peones como sujetos de reparto, lo cual es fundamental porque logró consolidar las lealtades de las bases campesinas, a pesar de los caudillos regionales. A su vez, se establecía la necesidad de hacer los trámites más sencillos para agilizar los procesos, se impulsaría al ejido, al cual se le fortalecería con créditos e infraestructura<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Philippe Schmitter señalaría que el corporativismo es un “sistema de representación de intereses en el cual, las partes constitutivas están organizadas dentro de un número limitado de categorías singulares, obligatorias, jerárquicamente ordenadas y funcionalmente diferenciadas, reconocidas o autorizadas (si no creadas) por el Estado, a las que les concede un deliberado monopolio de representación, dentro de sus respectivas categorías, a cambio de seguir ciertos controles en su selección de líderes y articulación de demandas y apoyos”. Schmitter, Philippe, citado en Audelo Cruz, Jorge Mario, “Sobre el concepto de corporativismo: una revisión en el contexto político mexicano actual”, [en línea], URL: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1627/5.pdf>, consultado el 9 de noviembre de 2017, 2:10 p.m.

<sup>2</sup> Cfr. Aguilar Camín, H, y Meyer, L., *Op. Cit.*, p.167.

A finales del período cardenista, en el campo hubo una disminución del valor de la producción agrícola, cuestión que diversos sectores apuntaron como consecuencia del reparto agrario. Sin embargo, en términos reales, la baja de su aportación al PIB no implicó necesariamente una degradación de las condiciones de los campesinos; al contrario, el consumo de alimentos aumentó en esas regiones sin que se registraran en términos monetarios<sup>3</sup>.

La política crediticia para el campo se había llevado a cabo a través del Banco Nacional de Crédito Agrícola y el Banco Nacional de Crédito Ejidal. Estas instituciones ya contaban con un mayor capital disponible que le permitió tener mayores beneficiados. Sin embargo, una crisis en 1938 provocó la contracción de los préstamos monetarios, particularmente desencadenada por la desconfianza de la inversión extranjera y como represalia al gobierno mexicano por la nacionalización petrolera<sup>4</sup>. Otras instituciones crediticias que se agregaron fueron la Nacional Financiera en 1934 y el Banco Nacional de Comercio Exterior en 1937.

Durante el período de Lázaro Cárdenas, el PIB había crecido 27% en términos globales, pero no estuvo exento de variaciones. Por ejemplo, entre 1935 y 1937, hubo un crecimiento sostenido, pero entre 1938 y 1940, prácticamente la economía se estancó, fruto en su mayor parte de la crisis del petróleo, producida por las represalias internacionales debido a la expropiación en 1938. Las consecuencias de estas medidas punitivas no afectaron solamente a este rubro, sino también a la minería, así como la desconfianza de la inversión extranjera en el país<sup>5</sup>.

La política económica cardenista resulta relevante dado que se abandonó la ortodoxia que se venía implementando desde el gobierno callista, la cual implicaba un balance entre los ingresos y egresos, intentando reducir lo más posible la deuda. Inclusive, Alberto J. Pani durante el gobierno de Calles había implementado todo un programa para limitar el gasto público, particularmente el destinado a los salarios de la burocracia<sup>6</sup>. Sin embargo, con Cárdenas se intenta impulsar el crecimiento económico y su distribución, aún

---

<sup>3</sup> *Ibidem*, p. 157.

<sup>4</sup> Cfr. Medina, Luis, *Del cardenismo al avilacamachismo. Historia de la Revolución Mexicana, (1940-1952)*, México: El Colegio de México, 1996, p. 16.

<sup>5</sup> Cfr. Aguilar Camín, H, y Meyer, L., *Op. Cit.*, p. 156.

<sup>6</sup> Cfr. Medina, Luis, *Hacia el Nuevo Estado...*, p. 100.

a costa del déficit fiscal, lo cual a larga traería consigo inflación, misma que fue más evidente con la crisis del comercio exterior ocurrida en 1938<sup>7</sup>.

Sobre la cuestión política, es importante señalar la ruptura entre Calles y Cárdenas para 1935. Alrededor de este último se aglutinaron bases de apoyo obrero, particularmente al mando de Vicente Lombardo Toledano quien había arrastrado a algunas corrientes de la CROM. Esta nueva organización se denominó Comité Nacional de Defensa Proletaria, que sería el antecedente de la Confederación de Trabajadores de México (CTM)<sup>8</sup>.

Cárdenas había logrado crear bases de apoyo fuertes a través de las organizaciones campesinas, cada vez más leales por el reparto agrario concedido al dismantelar el latifundio, beneficiando a los sectores históricamente oprimidos del campo, y obreros, por el apoyo otorgado en las negociaciones de los conflictos obrero-patronales y la permisividad de las huelgas. La lealtad de las bases era hacia el presidente, no hacia el PNR, lo cual puso en desventaja a Calles cuando se confrontó con el jefe Ejecutivo<sup>9</sup>.

Con el triunfo de Cárdenas sobre Calles, teniendo sus bases de apoyo en las organizaciones de masas, se reforma el PNR dando origen al Partido de la Revolución Mexicana (PRM). Éste se organizaría por sectores: el obrero a través de la CTM, el campesino dirigido por la Confederación Nacional Campesina, el militar y el popular, mismos que desplazaron a los líderes regionales<sup>10</sup>. Es decir, se inicia un proceso de mayor centralización del poder en el Ejecutivo federal, fincándose en las bases obreras y campesinas, cuestión que implicó conflictos con la iniciativa privada, nacional y extranjera, así como con la Iglesia católica.

De esta manera, con las bases obreras, campesinas y populares incorporadas al partido se permitió una legitimación de las políticas cardenistas, favoreciendo su labor gubernativa. No obstante, el costo que esas mismas bases pagaron fue la limitación de su labor sindical bajo los márgenes que los líderes, el gobierno y, con ello, el Partido, imponían aún a costa de los derechos conquistados por campesinos y obreros, cuestión que sería característica del sistema político mexicano.

---

<sup>7</sup> Cfr. Aguilar Camín, H, y Meyer, L., *Op. Cit.*, p. 159.

<sup>8</sup> Cfr. Medina, Luis, *Del cardenismo...*, p. 19-20.

<sup>9</sup> Medina, Luis, *Hacia el Nuevo Estado...*, p.86.

<sup>10</sup> *Ibidem*, p. 87.

## 1.2 Estableciendo los lineamientos de la educación socialista

El Plan Sexenal cardenista (1934-1940) contemplaba el esbozo de las actividades que debía realizar en diferentes ramas de gobierno. Una de ellas era la educativa, sobre la que se señalaba la necesidad de “unificar la obra educativa rural y urbana en toda la República”<sup>11</sup>. Este enunciado da muestras del objetivo que se había estado trazando desde los tiempos de Obregón:<sup>12</sup> la federalización educativa.

En el Plan Sexenal se había puesto énfasis en la necesidad de impulsar la enseñanza técnica como parte de la política de desarrollo. Al tiempo, señalaba los principios que habrían de delinear la acción educativa, tanto para las zonas rurales como urbanas, siendo tres las características esenciales de la educación: activa, utilitarista y vital, planteamientos que venían desde el surgimiento de la SEP<sup>13</sup>.

La escuela socialista intentó confluir las distintas “tradiciones y prácticas educativas enraizadas en el sistema escolar posrevolucionario, como la educación racionalista, la pedagogía de la acción, el jacobinismo de antecedentes decimonónicos y el modelo soviético”<sup>14</sup>. A pesar de ello, esta educación “socialista” no representó un cambio radical respecto de las concepciones y prácticas con las que había surgido la escuela rural, debido a que el eje sobre el que giró el modelo continuó siendo la formación práctica para la vida.

El artículo 3º constitucional, que establecía la educación socialista, fue reformado en el decreto del 14 de diciembre de 1934, cuando recién comenzaba la gestión de Lázaro Cárdenas. Este artículo establecía que,

“La educación que imparta el Estado 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”<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> “La cuestión educativa en el estado de Coahuila”, en *El Nacional*, 16 de febrero de 1935, pp. 1-2

<sup>12</sup> Inclusive, en la declaración de principios del PNR, durante su Primera Convención Nacional en 1929, se señaló que el partido buscaría uniformar los sistemas y programas de enseñanza, lo cual da muestra de la política a la cual iba encaminada la acción educativa de los gobiernos posrevolucionarios. Monroy Huitrón, G., *Op. Cit.*, p. 83-84.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 88.

<sup>14</sup> Quintanilla, Susana, “El debate intelectual acerca de la educación socialista”, en Quintanilla, S. y Kay Vaughan, M., *Op. Cit.*, p. 74.

<sup>15</sup> “El decreto de educación socialista”, en *El Nacional*, 14 de diciembre de 1934, p. 1.

Una de las críticas a la educación socialista era que no se podía brindar *un concepto racional y exacto del universo*. No obstante, se ha planteado que la educación se tomó en este período como un instrumento del Estado para combatir los prejuicios que la Iglesia católica promovía, resaltando la opresión que ésta había ejercido sobre los campesinos, aspecto que no estuvo exento de reacciones por parte de la institución religiosa<sup>16</sup>.

Hay que advertir que después de hacer un balance en términos pedagógicos se ha podido constatar que el desarrollo de la llamada educación socialista no fue del todo homogéneo en el conjunto del territorio nacional. El hecho de no haber establecido claramente qué se entendía por ella derivó en una multiplicidad de interpretaciones, por ejemplo, como ideal de justicia, o bien, como un abierto anticlericalismo. Bajo ese tenor, se perciben gran cantidad de transformaciones, pero también aspectos que permanecieron.

### **1.2.1 Agitando el proyecto de integración educativa: las nuevas labores docentes hacia los indígenas y campesinos**

Rafael Ramírez señala que la actividad pedagógica del período posrevolucionario implicaba una acción que trascendiera el espacio escolar. Se pensaba en una educación

(...) que abandonara las aulas para lanzarse a la calle y a las tierras de labranza, que tomara como sujeto de enseñanza al niño y al adulto, al hombre y a la mujer, como elementos indisolubles de la comunidad considerada como un todo; y que el maestro sirviera además de cumplir el rol de enseñante, promotor del cambio revolucionario, gestor de sus reivindicaciones agrarias y políticas y eslabón de enlace entre el campo y la ciudad<sup>17</sup>.

Los sujetos centrales de la educación serían los campesinos y obreros. Es por ello que durante este período de gobierno se cambiaron los textos, se publicaron diferentes folletos, revistas y series que comenzaron a reivindicar a estos dos personajes que habían permanecido en el anonimato de la producción editorial, al menos hasta la gestión de Bassols. No obstante, dado que los maestros fueron los mismos, difícilmente se lograría un cambio radical en un sexenio.

Las comunidades indígenas siguieron siendo *objetos* de educación, aunque se modificó el enfoque. Cárdenas expresó que “(...) nuestro problema indígena no está en conservar al ‘indio’ ni en indigenizar a México, sino en mexicanizar al indio. Respetando

---

<sup>16</sup> Martínez della Rocca, S., *Op. Cit.*, p. 243.

<sup>17</sup> Ramírez, Rafael, citado por Gonzalo Aguirre Beltrán, en Ramírez, R., *Op. Cit.*, p. 11.

su sangre; captando su emoción, su cariño a la tierra (...)”<sup>18</sup>. No obstante, tras esas declaraciones seguían presentes los afanes de modernización, pero bajo un nuevo enfoque, como se verá.

El planteamiento de los campesinos e indígenas como sectores a los que habría que proteger, ya fuese mediante la *incorporación* o *integración*, conllevaba la idea de que éstos no tenían algo con qué contribuir para la transformación de sus condiciones, pues tal proceso debía venir necesariamente desde afuera. El reconocer la lengua, o incluso algunas costumbres, no era para reivindicarlos como sujetos de acción sino para usar esto como herramienta en el proceso de aculturación del proyecto educativo federal<sup>19</sup>.

Siguiendo con dicho planteamiento, el programa de educación de Cárdenas publicado en 1934 señalaba en torno a la enseñanza de una sola lengua que “se requiere de un programa educativo que en el menor tiempo posible, enseñe el idioma nacional a los grupos de lenguas indígenas”<sup>20</sup>. Esa herramienta serían las lenguas maternas.

Esta labor de integración no se limitaría a la enseñanza de un idioma común, sino que debería de acompañarse con el reparto de tierras, ampliación de la red de caminos que conectaran poblaciones aledañas, dotación de créditos, pues con ello se facilitaría la labor docente de los maestros rurales<sup>21</sup>. De esa manera, el proyecto educativo y el económico en materia agraria se complementaron.

La incidencia en las comunidades por parte de los maestros no había sido homogénea en todo lugar. Si bien en algunas zonas las mismas comunidades gestionaron la creación de la escuela federal en sus localidades, hubo otros donde más bien se veía a ésta como un símbolo de un progreso no deseado; de un proyecto político y económico que veían como algo ajeno. Bajo ese tenor, “el edificio escolar, y con él la figura del maestro, en ocasiones parecen representar el vínculo social con la esfera oficial, y en otras la separación entre estos dos mundos”<sup>22</sup>.

---

<sup>18</sup> Cárdenas, Lázaro, citado en Monroy Huitrón, G., *Op. Cit.*, p. 63.

<sup>19</sup> Cfr. Kay Vaughan, Mary, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México: Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 54.

<sup>20</sup> Cfr. AGN, Fondo de Presidentes Lázaro Cárdenas, “Programa de Educación Pública del C. Presidente de la República General de División Lázaro Cárdenas publicado el 2 de diciembre de 1934”, México, Distrito Federal, exp. 533.3/20, foja 1174.

<sup>21</sup> *Ídem*.

<sup>22</sup> Rodríguez Álvarez, Ma. De los Ángeles, “Una mirada a la historia regional de la educación”, en De la Peña, Guillermo, “Comentario a la ponencia de Mary Kay Vaughan”, en Civera, A., Escalante, C. y Galván, L. E., *Op. Cit.* p. 85.

En cuanto al trabajo escolar, se había fomentado la idea de que el maestro debía enseñar “la mejor manera de mejorar y cultivar la tierra, la cría de animales domésticos, las pequeñas industrias rurales; y al mismo tiempo, los demás puntos del programa”<sup>23</sup>. Estas tareas inmediatas no representan mayor diferencia del acento que se les había puesto en el programa de educación rural de 1925. Esa situación se explica porque siguió vigente el postulado del *aprender haciendo*, para lo cual se buscó dotar de parcelas a las escuelas para sus prácticas agrícolas.

Desde el proyecto federal, los maestros debían servir de puente en las relaciones entre las comunidades mestizas e indígenas y el Estado, particularmente del gobierno federal. No obstante, esto se vio influenciado por la incidencia que ejercían las comunidades sobre los docentes, teniendo que adaptar los proyectos que venían establecidos por el régimen central a las condiciones particulares de la localidad<sup>24</sup>. Esto marcaba una brecha entre la labor establecida por la federación y lo que ocurría en la práctica.

La federación había establecido tres papeles que los maestros debían jugar al mismo tiempo. Tenía que ser un *educador*, relacionado con su labor escolar, un *agente cultural*, que trataba de incidir en el fomento de nuevas prácticas y valores, y un *gestor político y social* de cuestiones agrarias y laborales<sup>25</sup>. Por tanto, la figura del maestro rural mantuvo la mística del individuo abnegado que trabajaría incansablemente por la construcción del proyecto nacional, lo que implicaba la organización del pueblo y la preparación de sus alumnos para los problemas y actividades cotidianas<sup>26</sup>.

Lo cierto es que con ello se erigió al docente como el organizador comunitario por excelencia, teniendo un papel político activo que a veces trascendía su carácter de mero impulsor de la política federal, llegando a posturas más beligerantes y radicales. Esto se explica porque al vivir y sufrir las condiciones de vida en las que se desenvolvía la población rural en la que laboraba, las demandas del pueblo fueron apropiadas por el maestro. Así, esto se convertía en un aliciente para buscar el cambio del estado de las cosas,

---

<sup>23</sup> Lozano, José W, “Un programa para el mejoramiento de la producción rural”, en *El Maestro Rural*, Secretaría de Educación Pública, revista quincenal, 1-15 de enero de 1935, p. 16.

<sup>24</sup> Cfr. Giraud, P., *Op. Cit.*, pp. 18-19.

<sup>25</sup> Cfr. Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964*, México: Centro de Estudios Educativos A.C.; Universidad Iberoamericana, 1988, p. 75.

<sup>26</sup> Cfr. Cárdenas, Lázaro, “Informe presidencial ramo XI Educación Pública”, en SEP, *Memoria relativa al estado que guarda el ramo de Educación Pública el 31 de agosto de 1935*, T. I: Exposición, México: Talleres Gráficos de la Nación, 1935, p. XV.

pues desde el proyecto del normalismo rural y las escuelas rurales, la comunidad, la escuela y el maestro eran un todo indivisible. De ahí que apenas un período después se buscara desmantelar esta concepción que era potencialmente subversiva del orden corporativo y clientelar, base del sistema político mexicano.

Particularmente, el secretario de Educación, Ignacio García Téllez, había impulsado la imagen del magisterio como un *trabajador* de la enseñanza. En torno a ello, había sostenido que era fundamental crear una conciencia de clase del magisterio, permitiendo así que los docentes se reconocieran con la lucha de los trabajadores del campo y la ciudad. Sobre el *deber ser* del maestro, que muestra la relación entre el proyecto económico y educativo del régimen, decía:

Cuando pregunten cómo debe ser el maestro socialista, diréis que es aquel que no habla de propiedad privada intangible, sino del ejido creado por la Revolución; que no reconoce la nobleza de las castas territoriales, sino legítimos derechos del trabajador; no será un repetidor inconsciente de doctrinas exóticas, sino que arraigará en su propia tierra; tratará de la siembra y la cosecha, del árbol frutal y de la cría de ganado. No es maestro un individuo que trabaja sólo por la paga y como quien cumple un destajo cualquiera. El nuevo maestro es un amigo leal, un buen consejero, un paladín al servicio de la obra de renovación social. (...) El maestro es (...) un obrero que pone su saber, su voluntad, su corazón, al servicio de la causa siempre justa de los oprimidos<sup>27</sup>.

Debido a todas las tareas que se le habían encomendado a maestro, se puede decir que se dependió de forma importante de su capacidad para mediar contra la reticencia de las comunidades a la intromisión del poder federal. Para ello fue fundamental el buen comportamiento de los maestros en las localidades y el éxito de las actividades extraescolares para atraer el interés del pueblo hacia el proyecto escolar. Si se hacía de forma satisfactoria, se lograría que los vecinos construyeran el local de la escuela, la casa del maestro e, incluso, los anexos necesarios para el trabajo y los eventos deportivos<sup>28</sup>.

La labor docente fue distinta de acuerdo a las necesidades que les exigía cada localidad. Por ejemplo, en Malinalco, antes de instaurarse la educación socialista, los maestros tuvieron que organizar a los pueblos para desarmar a las guardias blancas que

---

<sup>27</sup> García Téllez, Ignacio, "La función de las Misiones Culturales ante la reforma educativa", en *El Maestro Rural*, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación, revista quincenal, Número 8, Tomo VI, 15-30 de abril de 1935, p. 3-6.

<sup>28</sup> *Cfr.* Civera Cerecedo, Alicia, "Crisis política y reforma educativa: el Estado de México, 1934-1940", en Quintanilla, S. y Kay Vaughan, M., *Op. Cit.*, pp. 160-161.

formaban el brazo armado de los intereses de los terratenientes, así como el papel activo que comenzaron a tener desde el inicio en la exigencia del reparto agrario<sup>29</sup>.

Con esos antecedentes, el gobierno central cardenista había planteado que los maestros debían actuar, a decir por David L. Raby, como *agitadores*, resaltando el carácter político de su labor. Ese mote se refería a la tarea de dar a conocer a los campesinos la legislación agraria, acerca de sus derechos sobre la tierra y su respectiva organización para exigir el reparto *ante* las instancias establecidas para tal efecto<sup>30</sup>. Así, el maestro rural fue formado más como un militante que como un burócrata, ejecutor de una política federal.

El éxito de esos objetivos fue distinto en cada región. Por ejemplo:

“En Sonora, los maestros federales cumplieron funciones importantes en el reparto agrario y la formación de organizaciones populares. En Puebla, estuvieron al margen de estos procesos, aunque contribuyeron de manera significativa a la construcción de nuevos lazos de lealtad y a la difusión entre los campesinos de valores nacionales y ciudadanía”<sup>31</sup>.

Lo anterior produjo el descontento de sectores importantes como la Iglesia católica y los terratenientes que se oponían a la aplicación del artículo 27 Constitucional y, con ello, a las tareas de los maestros rurales. Este contexto enmarca las acciones de mutilación y asesinato<sup>32</sup> de miembros del magisterio rural, así como las violaciones a maestras<sup>33</sup>. Todas estas acciones dan cuenta de que la labor de avanzada de los maestros rurales causó gran escándalo para los sectores más conservadores de la sociedad mexicana. Estos últimos, al no tener el respaldo de gobierno cardenista y al ser muchas veces vulnerados sus intereses económicos y políticos con las tareas asignadas a los docentes, accionaron de manera frontal y violenta contra los profesores.

---

<sup>29</sup> Cfr. Civera, Alicia, *De Tecamachalco a Malinalco y Tenancingo: comentarios al trabajo historiográfico de la Dra. Mary Kay Vaughan*, en Civera, A., Escalante, C., y Galván, L. E., *Op. Cit.*, p. 110.

<sup>30</sup> Cfr. Raby, D. L., *Op. Cit.*, p. 112.

<sup>31</sup> Kay Vaughan, Mary (1997), “El papel político de los maestros federales durante la época de Cárdenas: Sonora y Puebla”, en Quintanilla, S. y Kay Vaughan, M., *Op. Cit.*, pp. 166-167.

<sup>32</sup> Un caso es el relatado por Mary Kay Vaughan, quien señala que “en las primeras horas de la mañana de otoño de 1935, tres maestros fueron asesinados en Puebla de Teziutlán, al sudeste de Zacapoaxtla. Con su propio machete, el jefe cristero Clemente Mendoza casi le cortó la cabeza al maestro Carlos Pastrana. Las tres escuelas fueron incendiadas, sus puertas y mobiliario quedaron destruidos, quemaron sus suministros y archivos, y las paredes fueron manchadas con excremento humano. Cerca de allí, en el tercio meridional de Zacapoaxtla, los maestros federales empezaron a temer por sus vidas. En Las Lomas, Ebundio Carreón y su hermano Rafael, el maestro, hicieron guardia con sus fusiles encerrados en la escuela, hasta que Margarito Ibarra, líder agrarista local, se los llevó a su casa (...).” Kay Vaughan, Mary, *La política cultural...*, p. 218

<sup>33</sup> Cfr. Raby, D. L., *Op. Cit.*, p. 147.

Estas acciones se inauguran en años anteriores a la aplicación de la educación socialista, particularmente incentivados por el conflicto cristero y los vestigios que quedaron aún con la negociación de paz. Una muestra de lo anterior es que en 1931 se registraron 223 asesinatos de maestros rurales,<sup>34</sup> número que seguramente incrementó con la nueva cruzada contra la educación socialista por la Iglesia católica y terratenientes, llegando a contabilizar hasta 300 casos entre 1935 y 1939<sup>35</sup>.

A raíz de esos eventos se determinó por parte del PNR en 1936 la indemnización por \$1 000 a los deudos de los maestros y maestras asesinadas. Esto no mitigó el miedo de muchos docentes, quienes comenzaron a pedir que se les dotara de armas para su protección. Ante el incremento de quejas y demandas para obtener dichos instrumentos, se llegó a aprobar la petición de distribuir 50 máuseres a las Escuelas Regionales Campesinas en 1938. Rápidamente se dio marcha atrás a dicha medida, sólo permaneciendo el permiso de portación de armas por los maestros rurales<sup>36</sup>.

Con todo, la resistencia contra la escuela socialista en distintas regiones del país no sólo se enfocó a una lucha sangrienta, sino también en el sabotaje pasivo, el cual consistía en dejar solo al docente en la construcción de las escuelas, o bien, en que la comunidad no contribuyera a la creación de la Casa del Maestro. Esto representaba un golpe inmediato contra el proyecto educativo federal que en no pocas ocasiones dependía en mayor medida de la cooperación de los vecinos.

En este período se presentó un proceso de radicalización, centrado en el anticlericalismo, el cual fue apoyado por el Ejecutivo federal. Hubo una “depuración” del magisterio de todo docente que no jurase lealtad a la educación socialista. Este juramento no era implícito, sino que en los documentos de contratación se establecía de forma textual. Ante esta imposición, muchos maestros rurales prefirieron renunciar, y quienes se rehusaron a hacerlo fueron cesados de sus puestos. Con lo cual se buscó eliminar a los elementos que podrían ser problemáticos y poco efectivos en la aplicación del proyecto.

Por su parte, las misiones culturales que habían estado operando desde 1923 en la promoción y actualización de los docentes, así como creación de escuelas y en labores de

---

<sup>34</sup> *Ibidem*, p. 172.

<sup>35</sup> Cfr. Castillo, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, T. 4, 2ª Ed., México: Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Difusión y extensión universitaria; Eddisa, 2001, p. 85.

<sup>36</sup> Cfr. Raby, D. L., *Op. Cit.*, p. 193.

desarrollo comunitario, fueron desplazadas en un primer momento en 1925 por los inspectores instructores quienes se encargarían de crear y supervisar escuelas, mientras que a las misiones se les limitó su trabajo a la labor de actualización docente y proyectos de desarrollo comunitario.

Para 1938 el proyecto original del Cardenismo fue frenado por el mismo gobierno, lo cual se convirtió en un aliciente para limitar la acción de los sectores más beligerantes que tenían sus nichos en el sistema educativo, como lo fueron las misiones culturales. Hay que decir que los trabajadores de estas últimas eran el sector más radical de los docentes, lo cual permite explicar la razón de que estas agencias móviles fueran canceladas cuando el proyecto de Cárdenas se volvía más moderado<sup>37</sup>.

### **1.2.2 Afirmación del Estado publicista: la difusión de ¿nuevos? ideales y valores en los libros escolares**

Los libros escolares se encuadraban en una situación compleja dado que en años anteriores eran básicamente producidos y distribuidos por editoriales privadas. Los que circularon en México en el período Cardenista tuvieron bajos tirajes debido al alto grado de analfabetismo, lo cual reducía el mercado que podía interesarse. Además su alto costo con respecto al poder adquisitivo de la población, sumado a la protección arancelaria del papel, limitaba la capacidad de compra. Todo esto hacía más factible importar los libros que producirlos<sup>38</sup>.

Es importante señalar que en este período muchos maestros escribieron para mejorar la labor de la práctica educativa, teniendo como base su experiencia concreta. Inclusive, algunos de estos textos se encuentran en la revista *El Maestro Rural*, en la cual se difundieron técnicas, métodos, enfoques y reflexiones de docentes que estaban frente a grupo en regiones rurales<sup>39</sup>.

Para contribuir a la producción y difusión literaria a cargo del Estado se crea la Comisión Editora Popular, la cual tuvo como objetivo central el editar y publicar libros de

---

<sup>37</sup> Cfr. Arnaut, Alberto, *Historia de una profesión...*, p. 90.

<sup>38</sup> Cfr. Hurtado, Tomás, Patricia, “Los libros de texto oficiales en las escuelas primarias durante la educación socialista en el Estado de México”, en Galván Lafarga, L. E., Castañeda García, C. y Martínez Moctezuma, L., *Op. Cit.*, p. 146-147.

<sup>39</sup> Cfr. Hurtado, Tomás, Patricia, “Los libros de texto oficiales en las escuelas primarias durante la educación socialista en el Estado de México”, en Galván Lafarga, L. E., Castañeda García, C. y Martínez Moctezuma, L., *Op. Cit.*, p. 143.

texto que impulsaran la nueva política educativa acorde con la ideología implementada con la reforma al artículo tercero Constitucional. Así, “el libro y el autor se oficializan”,<sup>40</sup> de ahí que esto haya sido una expresión de la política centralizadora del régimen, con el fin de controlar los contenidos y su difusión por el aparato estatal. Un aspecto central de los libros creados en este período fue el posicionamiento de un nuevo sujeto de los mismos, pues ya no serían las prácticas y cosmovisiones de la estructura urbana las que formarían parte de los contenidos sino los campesinos y obreros, de los que se reivindicaba su trabajo y se mencionaban sus condiciones de explotación<sup>41</sup>.

Lo anterior es fundamental porque el texto escolar se vuelve una herramienta de propaganda para politizar a los sectores históricamente olvidados, y por ello, los más oprimidos y explotados. Esto puede leerse desde dos perspectivas; por un lado, se generó una clientela política debido a que el régimen cardenista se presentó como el máximo defensor de intereses de los campesinos, ganando la simpatía de estos últimos; por la otra, se encontraba el potencial crítico del proyecto en sí y especialmente del maestro rural, a raíz del cual se podían llegar a rebasar los límites del gobierno hacia otras luchas políticas.

En términos de publicaciones periódicas, la Comisión editó la *SerieSEP* para las escuelas urbanas y *Simiente* para las rurales. En ambas se hacía una crítica y forma de concienciación sobre las condiciones paupérrimas y bajos salarios que padecía la población, tanto del campo como de las urbes. Todo esto para enfatizar la necesidad de crear una sociedad más justa para todos, pero particularmente para las clases trabajadoras.

Para materializar el objetivo mediato de “justicia”, se planteaba una distribución de la riqueza, pero sin trastocar las redes de explotación y opresión que entrañaban los procesos productivos, resaltando sólo el carácter abusivo de los patrones. No obstante, es importante resaltar el énfasis puesto en imponer el interés colectivo sobre el individual.<sup>42</sup> Por su parte, en la publicación *El Maestro Rural* se sostuvo que con la reforma al artículo tercero se buscaría “unificar el pensamiento de nuestras colectividades, encauzando la

---

<sup>40</sup> Montes de Oca Navas, Elvia, “Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas, 1920-1940”, en Galván, L. E., y Martínez Moctezuma L., *Op. Cit.*, p. 361.

<sup>41</sup> *Cfr.* Kay Vaughan, M., *Op. Cit.*, p. 74.

<sup>42</sup> *Cfr.* Montes de Oca Navas, Elvia, “Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas, 1920-1940”, en Galván, L. E., y Martínez Moctezuma L., *Op. Cit.*, p. 356.

acción de nuevas generaciones hacia la organización de un régimen en que la igualdad sea consecuencia de una equitativa distribución económica”<sup>43</sup>.

Algunas obras relevantes en este período fueron las escritas por Rafael Ramírez durante 1937 y 1938,<sup>44</sup> cuyo objetivo era no sólo la lectura en sí misma, sino la posibilidad de fomentar ciertos valores como la solidaridad, el cooperativismo, el amor a la tierra y al trabajo<sup>45</sup>.

En el caso particular de los libros de texto, antes de la implementación de la educación socialista, se ha sostenido que la visión que permeaba en los mismos era la que concebía a la madre como el centro del hogar, se veía al padre como el agente trabajador y se impulsaba la idea de que los hijos debían estar en la escuelas<sup>46</sup>. En contraposición, en la serie *Simiente* se ponía énfasis en la liberación de la mujer, pero no en términos de emancipación y empoderamiento sino en la modernización de los instrumentos con los que trabajaba. Se decía que debían abandonar el metate y usar el molino; la luz en lugar de velas o la estufa en vez del fogón, ello para seguir con *sus deberes del hogar*<sup>47</sup>. Es decir, no se buscó terminar con las opresiones por razones de género.

En las publicaciones mencionadas se implementaron nuevas categorías que ilustraban una perspectiva distinta. Nociones como organización comunitaria, consensos, asambleas, fueron términos utilizados para referirse a actividades tanto al interior de la escuela como fuera de ella<sup>48</sup>. Con ello se buscaba hacer más partícipes de las actividades y toma de decisiones a los actores individuales de los contextos rurales.

La SEP destinó un importante número de cursos de orientación sobre la educación socialista, al tiempo que brindó una cantidad importante de folletos y publicaciones para

---

<sup>43</sup> García Téllez, Ignacio, “Explicación de la educación socialista. Tendencias educativas y fines de la reforma educacional”, en *El Maestro Rural*, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación, revista quincenal, Número 1, Tomo VI, 1-15 de enero de 1935, p. 3.

<sup>44</sup> Estas obras se denominaron: “a) *El Porvenir, plan sexenal infantil. Libro de lectura para el ciclo intermedio de las escuelas rurales*, editado en 1937, con 183 páginas. b) *El Porvenir, plan sexenal infantil. Libro de lectura para el ciclo superior de las escuelas rurales*, editado en 1938, con 165 páginas. c) *Los grandes problemas nacionales y las tareas sociales de los ciudadanos de El Porvenir. Libro de lectura para campesinos jóvenes*, editado en 1937, con 100 páginas.” Hurtado, Tomás, Patricia, “Los libros de texto oficiales en las escuelas primarias durante la educación socialista en el Estado de México”, en Galván Lafarga, L. E., Castañeda García, C. y Martínez Moctezuma, L., *Op. Cit.*, p. 149.

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 149-151.

<sup>46</sup> *Ibidem*, p. 346.

<sup>47</sup> *Cfr.* Montes de Oca Navas, Elvia, “Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas, 1920-1940”, en Galván, L. E., y Martínez Moctezuma L., *Op. Cit.*, p. 357-358.

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 346.

reorientar la educación. No obstante, muchos maestros, ya fuera por oposición o por desconocimiento, simplemente trabajaron de la misma manera que lo habían hecho antes de que se decretara la educación socialista, convirtiéndose esta acción en una resistencia por parte de los docentes. Por otro lado, existían aquellos maestros que intentaban materializar dicha política, pero que sólo fue traducida en términos anticlericales<sup>49</sup>.

Los libros de la década de 1930, particularmente de la segunda mitad, ponían énfasis en el desarrollo contradictorio de la sociedad, la lucha de clases a partir del abordaje de una historia social y económica que reflejaba distintas formas de opresión y explotación. Se construyó un relato institucional de la Revolución como la punta de lanza para la transformación de las condiciones de vida de la sociedad, lo cual involucraba la consolidación de un Estado posrevolucionario fuerte que coadyuvara en el alcance de los objetivos por los que los combatientes habían dado su vida<sup>50</sup>.

Aún con estos grandes objetivos, lo cierto es que las publicaciones no llegaron a toda la población, por lo que fue autorizado el uso de algunos textos anteriores, siempre y cuando se revisaran de forma crítica, como *Evolución del pueblo mexicano* escrito por José María Bonilla. También *La patria mexicana* de Gregorio Torres Quintero, y *Elementos de historia general y de historia patria* escrito por Longinos Cadena<sup>51</sup>. Es decir, a pesar de proyectar un plan sumamente abarcador, en términos reales, las limitantes materiales impidieron llevarlo a cabo totalmente, teniendo incluso que recurrir a herramientas y recursos que, incluso, databan del Porfiriato.

En las clases los maestros debían utilizar las materias para concientizar a los alumnos —recordando que éstos abarcaban a toda la comunidad, que ahora se componía por los trabajadores urbanos y rurales— sobre los problemas que los aquejaban. Por ejemplo, utilizando la aritmética para ilustrar la explotación de los trabajadores, la geografía para conocer su medio y dar cuenta de la distribución injusta de la propiedad de la tierra, haciendo uso también del discurso contra el imperialismo<sup>52</sup>. Así, se conformaba el proyecto educativo más beligerante de toda la historia del México posrevolucionario.

---

<sup>49</sup> Cfr. Raby, D. L., *Op. Cit.*, p. 54.

<sup>50</sup> Cfr. Kay Vaughan, Mary, “Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto, 1921-1940”, en Quintanilla, S. y Kay Vaughan, M., *Op. Cit.*, p. 97.

<sup>51</sup> *Ibidem*, p. 98.

<sup>52</sup> *Ibidem*, p. 89.

Estos aspectos derivan en la conclusión que sostiene Mary Kay Vaughan al respecto, quien señala que

Los programas educativos y los textos de las décadas de los veinte y treinta expresaban dos visiones de una economía moral moderna elaborada por los intelectuales de clase media. Ambas organizaban la sociedad y el Estado de maneras esquemáticas. Ambas eran didácticas y futuristas: una negaba la revolución y la otra la envolvía en mitos. Se retrataba primordialmente a los mexicanos como trabajadores y productores. Esto ocurría en los años veinte, cuando el modelo conductista de los libros de texto era una familia urbana espartana, de inquebrantable disciplina e incesante esfuerzo. Ocurrió también durante los treinta, cuando los libros de texto concedían un lugar privilegiado a los campesinos y los trabajadores urbanos<sup>53</sup>.

### **1.2.3 Los términos son importantes: delineando los objetivos de *integración***

Desde las discusiones en el Congreso de la Unión para aprobar la reforma al artículo tercero no hubo un criterio uniforme que le diera contenido al concepto de *socialista*. Esto se reflejó en la aplicación de la política educativa, pues hubo quien, como Rafael Ramírez, veía a la educación como una herramienta para formar al nuevo ciudadano de un “Estado comunista”, que cambiara también la economía nacional o, inclusive, crear el comunismo. Para las instituciones oficiales esta práctica debía encaminarse a crear una forma de vida más justa, organizar mejor la economía y orientarse al colectivismo<sup>54</sup>.

Se sostenía que los dos graves problemas que aquejaban a México era, por un lado, la pobreza y, por la otra, la incultura. La razón de echar a andar una amplia legislación sobre dotación tierras y la escuela rural era, decían, la manera de resolver de forma concreta esos grandes problemas nacionales<sup>55</sup>. Educación y reforma agraria, eran parte de un mismo proyecto de desarrollo federal. Al igual que sus definiciones, los objetivos tampoco fueron únicos ni ampliamente consensuados. Rafael Ramírez, por ejemplo, sostenía que la educación socialista debía ser funcional y activa, lo cual implicaba una continuidad de los ideales deweynianos que había seguido la escuela rural desde sus orígenes<sup>56</sup>.

Ernesto Meneses argumenta que tres fueron los objetivos que sobresalen del *socialismo mexicano*, a saber:

---

<sup>53</sup> *Ibidem*, p. 106.

<sup>54</sup> Cfr. Martínez della Rocca, S., *Op. Cit.*, p. 252-253.

<sup>55</sup> Cfr. Ramírez, Rafael, “Formación y capacitación de los maestros rurales para hacer eficaz la acción de la escuela en los pueblos indígenas”, en *El Maestro Rural*, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación, revista quincenal, Número 7, Tomo VII, 1-15 de octubre de 1935, p. 11.

<sup>56</sup> Cfr. Ramírez, Rafael, *La escuela rural mexicana*, México: SepSetentas, 1976, p. 106.

1) Edificar una economía agrícola centrada en el ejido colectivo, 2) apoyar esta unidad nacional —el ejido— por la movilización política de los campesinos y los obreros, 3) implantar, finalmente, a modo de corolario de esos propósitos económicos y políticos, un programa educativo activo y cívico (...) <sup>57</sup>.

En ellos se muestra la convergencia del proyecto económico, político y educativo de Cárdenas, es decir de la política de masas, a partir de la movilización de organizaciones campesinas y obreras, en aras de construir bastiones de apoyo al gobierno federal. Esto se conjunta con el ideal del régimen de “preparar trabajadores del mañana que aprovechen mejor los productos de la naturaleza y sepan transformar los empleados los sistemas de la técnica moderna” <sup>58</sup>. Los maestros serían entonces los defensores por excelencia del ejido, lo cual explica por qué se buscó dismantlar el proyecto del magisterio y la escuela rurales, cuando se abandonaba el proyecto agrario del cardenismo, con el objetivo de beneficiar a la pequeña y mediana propiedad individual.

En 1938 se estableció en la *Memoria* anual de la SEP que “la Escuela Rural Mexicana tuvo ante sí la tarea de proporcionar a la población campesina las siguientes destrezas: a) la capacidad para mejorar sus cultivos; b) la capacidad para administrar sus intereses y defenderlos contra el acaparamiento, el engaño y la explotación de los monopolistas; y c) la capacidad para organizar y dirigir sus luchas actuales y futuras” <sup>59</sup>.

Había otros, que no eran pocos, que rechazaban por completo estas concepciones. Por ejemplo, en Jalisco, a raíz de las declaraciones de apoyo a la educación socialista, entendida como una abierta confrontación antirreligiosa, la Iglesia católica fue la primera en manifestarse, utilizando como brazo a la Unión Nacional de Padres de Familia. A su vez, la Universidad de Guadalajara y la Federación de Estudiantes de Guadalajara se sumaron a la oposición, utilizando a la prensa para difundir sus posturas <sup>60</sup>.

Estas acciones no fueron exclusivas de esta entidad, pues se replicaron en otras localidades, donde se les sumó el apoyo de caciques, terratenientes y sus colaboradores cercanos. Inclusive, la misma población que había leído la propaganda difundida contra la

---

<sup>57</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964...*, p. 60.

<sup>58</sup> “Una comisión de educadores norteamericanos entrevista al C. Secretario de Educación”, en *El Maestro Rural*, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación, Revista quincenal, Número 9, Tomo 6, 1-15 de mayo de 1935, p. 4.

<sup>59</sup> SEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1938*, Exp. 1, Legajo 4, folio 1008, p. 2.

<sup>60</sup> Cfr. Yankelevich, Pablo, “La batalla por el dominio de las conciencias: la experiencia de la educación socialista en Jalisco, 1934-1940”, en Quintanilla, S. y Kay Vaughan, M., *Op. Cit.*, p. 117.

educación socialista utilizó como forma de resistencia el no llevar a la escuela a sus hijos, derivando en una reducción de la asistencia contabilizada por los maestros rurales.

En otro orden, cada región estableció sus objetivos específicos como fue el caso de La Laguna, donde se planteó preparar a toda la población para vivir en su contexto. Muestra de ello es que se impulsó la disciplina en el trabajo, la participación de las mujeres y la modernización de los instrumentos que utilizaría en el hogar, así como formar a los campesinos para que fueran los sujetos que habrían de producir el campo, a través del ejido<sup>61</sup>. Dichas metas concordaban en mayor o menor medida con los establecidos por la federación, teniendo en cuenta que se buscó un mejoramiento de las condiciones de existencia de toda la población.

Los objetivos de la educación socialista tropezaron con maestros quienes no contaban con mayor formación teórica, pero con gran conocimiento empírico frente a grupo. Un mecanismo para amortiguar tal descompensación del sistema educativo fue la creación de Instituto de Orientación Socialista (IOS), el cual brindaba cursos para delinear la actividad docente<sup>62</sup>. El IOS también tendría como facultades la elaboración de planes y programas de estudio, desde el jardín de niños hasta las escuelas profesionales que dependieran del Estado. A su vez sería la entidad encargada de las cuestiones técnicas y administrativas establecidas por los convenios con los estados, entre otras.<sup>63</sup> Todas estas facultades le permitieron a una institución federal establecer el control de los contenidos en todos los niveles y en las diferentes regiones del país.

A pesar de que la labor educativa en los programas oficiales incluía una educación integral, lo cierto es que, debido a la formación empírica de los maestros, con grupos de entre 20 a 40 personas, que a su vez pertenecían a diferentes grados, la posibilidad de cumplir con los planes originales fue sumamente complicada. Muchas veces tenían que centrarse en la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética.

Cabe señalar que no fue sino hasta junio de 1935, siendo secretario Ignacio García Téllez, que se establecieron las características de la educación socialista. Así, la educación primaria sería obligatoria, gratuita, de asistencia infantil, única, coeducativa, integral,

---

<sup>61</sup> Cfr. Valdés Silva, María Candelaria, "Educación socialista y reparto agrario en La Laguna", en Quintanilla, S. y Kay Vaughan, M., *Op. Cit.*, p. 248.

<sup>62</sup> Cfr. Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 205.

<sup>63</sup> Cfr. Sotelo Inclán, Jesús, "La educación socialista", en Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños Martínez, R., *Op. Cit.*, p. 276.

vitalista, progresiva, científica, desfanatizante, orientadora, de trabajo, cooperativista, emancipadora, mexicana.<sup>64</sup> Como se muestra, dichas características tan amplias habían venido a condensar las diferentes corrientes y proyectos que se había presentado en el ámbito educativo oficial de la federación.

García Téllez también había resaltado la importancia de la educación socialista y sus tareas en torno a los problemas y labores del medio concreto en el que vivían tanto obreros como campesinos. La educación debía centrarse, en el corto plazo, en la capacitación de las poblaciones en actividades manuales e intelectuales que permitieran constituir las como herramientas para la vida cotidiana. La cultura, entonces, debía servir para dominar la naturaleza, poniendo el acento en las prácticas como medios de conocimiento y desarrollo comunitario<sup>65</sup>.

Una transformación de importancia fue anteponer el objetivo de la *integración*, por encima de la popularizada *incorporación*<sup>66</sup> de la década de los 1920. Sin embargo, es necesario problematizar el concepto, debido a que, como sostiene Alejandro Martínez Jiménez, es necesario definir si se trata

De una integración al mundo moderno para elevar culturalmente a las mayorías y mejorar sus condiciones de vida. Opción que se descarta, porque su preferencia por salvaguardar la estructura oligárquica equivale a negar los cambios de fondo y, por tanto, también los cambios sociales y culturales. Más bien, se trata de una integración subordinada, adaptativa al régimen posrevolucionario que salvaguarda las relaciones oligárquicas<sup>67</sup>.

El Jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Cultura Indígena, Celso Flores Zamora, dijo que lo que pretendían era “sentar en el mismo banco al mestizo y al indígena, borrar las diferencias raciales, darles las mismas oportunidades económicas y culturales,

---

<sup>64</sup> s/a, “El Programa de estudios y de acción de la escuela socialista”, en *El Nacional Revolucionario*, (México, D.F.), 7 de junio de 1935, Sec. 2, p. 2.

<sup>65</sup> García Téllez, Ignacio, “Explicación de la educación socialista. Tendencias educativas y fines de la reforma educacional”, en *El Maestro Rural*, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación, Revista quincenal, Número 1, Tomo VI, 1-15 de enero de 1935, p. 3.

<sup>66</sup> A pesar de que el discurso oficial tendió a posicionar principalmente la integración, en la memoria de la SEP de 1937 todavía se leía: “La incorporación de la cultura en el indio, haciendo de él un elemento de cooperación para el aumento del volumen de la riqueza nacional, respetándolo al mismo tiempo, no sólo en sus intereses económicos, sino en su personalidad del hombre, que tiene derecho a expresarse en su propio idioma y con su autóctona sensibilidad artística, es un deber que se ha impuesto el Gobierno y que habrá de cumplir, no obstante los obstáculos que se interpongan.” SEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública de septiembre de 1936 a agosto de 1937, presentada al H. Congreso de la Unión por el Licenciado Gonzalo Vázquez Vela, Secretario del Ramo*, México: Talleres Gráficos de la Nación, 1937, p. 15

<sup>67</sup> Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 98.

destruir los vicios en unos y en otros, y fusionarlos con una sola conciencia nacional”<sup>68</sup>. Con esto se buscó combatir la desigualdad, bajo una visión sumamente criticable en torno a la homogeneización. No obstante, se hacía un reconocimiento a la fuente de esa problemática, es decir, la dimensión económica, aunque bajo una perspectiva que no pondría en duda el régimen de explotación. Con ello se brindó una explicación más holística, materializándose en una respuesta un tanto más integral que incluyera distintos planos de la vida social.

Esa perspectiva de homogeneización es problemática por dos cosas. Una es que se pretendía modificarlos en tanto individuos y no a las condiciones *estructurales* que trastocaran el régimen de propiedad de la tierra que, en el mejor de los casos, correspondía al Estado -aspecto que benefició la formulación de lealtades al mismo al establecer quién podía ser dotado de tierras y créditos. Mientras que la otra consistía en establecer una sola nación, se impedía el reconocimiento y respeto hacia otras cosmovisiones, formas políticas, económicas y culturales que no fueran acordes a la oficialista.

Moisés Sáenz, ideólogo de la escuela rural, fue influido por el lingüista norteamericano William Cameron Townsend. Este último fue invitado a México para crear un programa bilingüe, siendo posteriormente financiado por el gobierno cardenista en la fundación del Summer Institute of Linguistics (SIL) —o Instituto Lingüístico de Verano (ILV)— para estudiar las lenguas indígenas y crear diccionarios además de otras publicaciones en lenguas nativas, con el fin de ser utilizadas en la educación primaria<sup>69</sup>.

Esta tendencia venía permeada también por perspectivas de otras latitudes. Por ejemplo, en 1937 la Conferencia Interamericana de Educación había recomendado el uso de las lenguas nativas para difundir la lengua nacional. Para 1939 el gobierno de Cárdenas impulsó la primera asamblea de filólogos y lingüistas, donde se estableció el uso de las lenguas indígenas para enseñar el castellano, lo cual representaba un cambio en el método y técnica para castellanizar al país, sin abandonar este último objetivo. Esto trajo consigo el impulso de emplear a maestros rurales de las propias comunidades, pues eran quienes

---

<sup>68</sup> “Habla el jefe del Departamento de Enseñanza y Cultura Indígena.” en *El Maestro Rural*, Secretaría de Educación Pública, revista quincenal, 1-15 de junio de 1935, p. 6.

<sup>69</sup> *Cfr.* Giraud, P., *Op. Cit.*, p. 173.

conocían las lenguas de su localidad. Esta fue una de las vertientes que materializó la transformación de la incorporación a la integración<sup>70</sup>.

Al realizar un balance sobre la política educativa cardenista, hay que decir que, al introducirse el objetivo de *integración*, se reconoció la necesidad de enseñar en la lengua materna de las comunidades, lo cual no vino a anular el proyecto de alfabetización en español. Esto implicó un cambio en el método que anteriormente había negado la posibilidad de utilizar las lenguas indígenas para enseñar el lenguaje del colonizador. Los contenidos continuaron siendo establecidos desde el gobierno central, aunque los maestros debían procurar que se respondiera a las condiciones particulares de la región. Los indígenas fueron vistos desde el origen de la SEP como sectores que habían de encuadrarse a la nación mexicana, aún en un momento renegando de su cultura, y en los años de 1930, “respetando” la misma, siempre y cuando pudiera hacerse uso de ella para integrar a estos sectores al progreso revolucionario.

Cárdenas dio un viraje a su política volviéndose ésta un tanto más moderada entre 1939 y 1940<sup>71</sup>. Comenzó mediante discursos que ya no atacaban frontalmente a la iniciativa privada y fue dejando de lado el discurso anticlerical, siendo estos dos frentes con los que más había tenido conflictos a lo largo de su sexenio.

#### **1.2.4 Modernizando los mecanismos corporativos**

El tema de los libros había avanzado en los últimos años. Sin embargo, con la creación de la Comisión Editora Popular, particularmente en 1936, se habían escrito y distribuido gratuitamente 1 473 000 ejemplares a niños que estudiaban en escuelas rurales.<sup>72</sup> Sin duda esto representó un enorme avance en términos de la distribución de los contenidos elegidos y editados por una institución estatal, en concordancia con el proyecto de masificación escolar.

En términos legislativos, la educación socialista vino a reglamentarse hasta 1939, misma que ya entrañaba una moderación discursiva. En ese sentido, Josefina Vázquez ha puntualizado, sobre la fracción III del capítulo 2 de la Ley Orgánica de Educación, que

---

<sup>70</sup> *Ibidem*, p. 174.

<sup>71</sup> Sotelo Inclán, Jesús, “La educación socialista”, en Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños Martínez, R., *Op. Cit.*, p. 308.

<sup>72</sup> SEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública. Septiembre de 1935- agosto de 1936. Presentada al H. Congreso de la Unión por el C. Secretario del Ramo, Lic. Gonzalo Vázquez Vela*, México: Talleres Gráficos de la Nación, 1936, p. 13.

“junto a los planfletos que hablaban de lucha de clases, guerra imperialista, desfanatización, etc., la enunciación de ‘una convivencia social más humana y más justa’ sonaba a cambio profundo y en lugar de los intereses del proletariado y de los campesinos, se hablaba de los ‘intereses generales’”.<sup>73</sup>

Uno de los mayores problemas de la educación socialista fue que no se habían establecido los mecanismos que permitieran darle dirección y materialidad a la reforma. No se determinaron desde el inicio las materias, ni los métodos, ni los recursos con los que se dispondría<sup>74</sup>. El contenido comenzó a definirse, aunque de manera muy difusa, en el transcurso del período Cardenista, por lo que en un período de gobierno era imposible consolidar el proyecto.

A finales de 1935 se establecieron los programas escolares que debían ponerse en marcha en 1936. Se dividieron en tres ciclos: el primero era para los niños de seis a ocho años, el segundo para los de nueve a once años y el tercero de los doce a catorce años. En el primero se contemplaban actividades para el mejoramiento de la escuela y sus anexos escolares, sobre la labor higiénica y las visitas a lugares aledaños para que conocieran su entorno inmediato.

En el segundo se contemplaban actividades de servicio a la comunidad, el uso de juegos que impulsaran acciones organizativas y trabajo conjunto, llevar un calendario que diera cuenta de fenómenos de la naturaleza como las estaciones, temporadas de cosecha, entre otras<sup>75</sup>. En el tercer ciclo se ponía especial énfasis en el trabajo comunitario y en la relación de los alumnos en las diversas campañas y en el trabajo con las organizaciones como los sindicatos. Como se ve, aún son aspectos muy generales, no obstante, históricamente representan un avance en la organización del sistema de educación pública, tanto en la distribución de ciertos temas como de los conocimientos graduados. Sin embargo, se comenzaron a aplicar hasta 1936.

Los enfoques en los programas de la escuela socialista pasaron, al menos, por dos fases. La primera se ubica en el período del secretario Ignacio García Téllez con el Plan de

---

<sup>73</sup> Vázquez, J., *Op. Cit.*, p. 181.

<sup>74</sup> *Cfr.* Monroy Huitrón, G., *Op. Cit.*, p. 59.

<sup>75</sup> *Cfr.* “Programas escolares de 1936”, en *El Nacional Revolucionario*, (México, D.F.), 19 de diciembre de 1935, Sec. 2, pp. 4-6; “Programas escolares de 1936”, en *El Nacional Revolucionario*, (México, D.F.), 21 de diciembre de 1935, Sec. 2, pp. 1-3; y “Programas escolares de 1936”, en *El Nacional Revolucionario*, (México, D.F.), 24 de diciembre de 1935, Sec. 2, pp. 1-3.

Acción de la Escuela Primaria Socialista de 1935, donde se contemplaba una noción de rechazo hacia las injusticias sociales y ponía énfasis en la lucha de clases. El segundo, llevado a cabo por Gonzalo Vázquez Vela, quien se enfocó en la movilización de trabajadores del campo y la ciudad para asegurar sus derechos establecidos en la Constitución, particularmente en torno al trabajo y la tierra. Estas nociones estuvieron impulsadas por un sector de funcionarios radicales que ocuparon puestos de importancia en la Secretaría, así como de intelectuales como el historiador Luis Chávez Orozco y Gabriel Lucio<sup>76</sup>.

Es fundamental remarcar que a nivel regional se crearon instituciones, programas escolares y de apoyo docente con la perspectiva de darle materialidad a la nueva concepción educativa. Ejemplo de ello fueron las jornadas locales de formación de maestros o los Centros de Cooperación Pedagógica, cuyo desempeño y efectividad dependieron de cada localidad<sup>77</sup>. Otros se contentaron con las lecturas de *El Maestro Rural* o con los cursos que brindaron los inspectores.

Las actividades *in situ* de la escuela rural, de acuerdo al profesor Aureliano Esquivel Casas, estaban distribuidas en siete temáticas, a saber: 1) académicas; 2) prácticas agrícolas; 3) cría de animales domésticos; 4) industrias rurales; 5) oficios rurales; 6) gobierno de la escuela; y 7) labor social o trabajo comunitario<sup>78</sup>. Como se muestra, se retoman gran parte de las actividades que debía realizar la escuela rural de 1925, pero se pone un mayor acento en aquellas esencialmente destinadas a las prácticas del entorno.

En este período se siguieron utilizando los principios de la escuela activa, no obstante, comenzaron a difundirse algunos de corte soviético<sup>79</sup>. Uno de ellos fue el método de complejos el cual sostenía que los contenidos de la educación debían organizarse de

---

<sup>76</sup> Cfr. Kay Vaughan, Mary (1997), "Cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto, 1921-1940", en Quintanilla, S. y Kay Vaughan, M., *Op. Cit.*, pp. 88-89.

<sup>77</sup> *Ibidem*, p. 27.

<sup>78</sup> Cfr. Esquivel Casas, Aureliano, "Problemas del maestro rural", en *El Maestro Rural*, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación, mayo de 1938, p. 4-5.

<sup>79</sup> Este método fue el denominado globalizador el cual señalaba que "los diversos estudios y actividades no serán impartidos aisladamente a los educandos, como tradicionalmente se hacía, sino agrupados en temas que los coordinen inteligentemente y oportunamente, los vitalicen y los hagan converger hacia complejos que ofrezcan como motivo la naturaleza, el trabajo y la sociedad". Fragmento del *Plan de Acción de la Escuela Primaria Socialista*, citado en Sotelo Inclán, Jesús, "La educación socialista", en Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños Martínez, R., *Op. Cit.*, p. 286 No obstante, se dijo también que este método fue un rotundo fracaso ya que fue muy confuso para los maestros, para quienes, a su vez, les representaba una carga extra de trabajo que se sumaba a las múltiples tareas que debían realizar, cuestión que entorpeció su aplicación. *Ibidem*, p. 287.

acuerdo a la naturaleza, el trabajo y la sociedad. Con ello se buscaba “la afirmación del individuo por el trabajo; la oposición del no yo en la naturaleza; y la síntesis, del sujeto y el objeto en el devenir, o sea, la vida social (...)”<sup>80</sup>.

Esta noción es importante porque más que una oposición con la escuela activa viene a reafirmar la importancia del *aprender haciendo*, buscando en todo momento la influencia de la educación en la colectividad, en todos los planos de la existencia. No obstante, el acento puesto en la escuela moderna estaba en el individuo, mientras que el método de complejos ponía a la colectividad como el centro.

Es importante señalar que aún en este período no había un acuerdo homogéneo de cuál método sería el más adecuado. Tampoco la SEP había ordenado cuáles debían utilizar los docentes, cuestión que permitió a cada uno el poder hacer uso del que considerara mejor. Por ejemplo, el maestro Policarpio T. Campos, del Estado de México, había difundido un artículo que daba cuenta de la eficacia del método de proyectos que había sido implementado años atrás<sup>81</sup>.

Cabe señalar que el proceso de centralización que buscaba la consolidación del poder federal en los estados no culminaba con la creación de una escuela federal debido a que, en no pocas ocasiones, con la misma rapidez que se establecía una institución educativa, así se clausuraba. Esto ocurría ante el menor peligro de resistencia de la comunidad o el insuficiente apoyo de los habitantes, pues “aunque los inspectores debían justificar la propuesta de abrir, cerrar o reabrir una escuela sobre la base de las condiciones materiales existentes, era el juicio sobre la ‘colaboración’ de los vecinos lo que venía a ser decisivo para la decisión que se debía adoptar”<sup>82</sup>. Esta situación implicaba la interrupción de las relaciones con los vecinos, así como el traslado del personal a otro lugar, lo cual impedía la labor de construcción de redes de apoyo y legitimidad al gobierno federal<sup>83</sup>.

---

<sup>80</sup> Morales Meneses, Ernesto, “El saber educativo”, en Latapí Serra, Pablo (Coord.), *Un siglo de educación en México*, T. 2, México: Comisión Nacional para la Cultura y las Artes; Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 26.

<sup>81</sup> Policarpio T. Campos había dicho que este método consistía en la construcción de un proyecto que tuviera “una finalidad concreta e inmediata al alcance de la mentalidad infantil. Y la escuela, por tanto, como agencia social ha de mostrar la vida diaria del niño como un constante proyecto.” Campos, Policarpio T., “Consideraciones generales sobre el alcance educativo del método de proyectos”, en *El Maestro Rural*, Secretaría de Educación Pública, Talleres Gráficos de la Nación, Revista quincenal, Número 3, Tomo VI, 1-15 de febrero de 1935, p. 5-6.

<sup>82</sup> Giraud, P., *Op. Cit.*, p.228.

<sup>83</sup> *Ídem*.

Los maestros rurales habían establecido mecanismos, no necesariamente académicos, para transmitir los valores determinados por el gobierno central. Algunos de éstos eran mediante expresiones culturales como fiestas, bailes, canciones, teatro y poemas, donde se difundían también los héroes y las concepciones sobre una historia patria que habría de estructurar el nuevo ideario nacionalista.

Para intentar mediar la resistencia que había sido originada por el contenido anticlerical que se le dio a la educación socialista, Lázaro Cárdenas, a finales de 1935, declaró el fin de las campañas antirreligiosas para que los maestros pudieran llevar a cabo las labores que eran expresamente señaladas por la federación. Estas tareas tenían que ver esencialmente con las políticas de reparto agrario pero, también, con la creación de organizaciones de trabajadores que pudieran integrarse al PNR<sup>84</sup>.

Los maestros se relacionaron estrechamente con los movimientos de trabajadores, brindando apoyo y asesoramiento, particularmente para constituirse en sindicatos. Esto fue una medida transitoria para incorporar esas organizaciones estatales a otras de carácter nacional,<sup>85</sup> vinculadas al gobierno central y a lo que posteriormente sería el PRM. Pero, al mismo tiempo, resultaron importantes por la politización que lograron de los sectores indígenas y campesinos. Cabe señalar que, a pesar de los grandes objetivos y las herramientas que se establecieron para concretizarlos, la mayoría de los maestros trabajaron en condiciones bastante precarias que impedía el logro de dichas metas. Inclusive, en gran parte de los planteles, como era el caso de La Laguna, carecía de anexos, que eran un elemento fundamental de la escuela rural<sup>86</sup>.

En este período el poderoso Departamento General de Educación Primaria, Rural y Foránea se transforma en Dirección General de Educación Primaria Urbana y Rural en los Estados y Territorios. Este nuevo organismo sería el encargado de coordinar “la educación primaria rural e indígena, unificaba y coordinaba los sistemas estatales y municipales, y divulgaba el programa de la educación socialista”<sup>87</sup>. Como se ve, el cambio burocrático se va estructurando en la medida en que avanzó la política centralizadora del régimen y en

---

<sup>84</sup> Cfr. Kay Vaughan, M., *La política cultural...*, p. 121.

<sup>85</sup> Cfr. Civera Cerecedo, Alicia (1997), “Crisis política y reforma educativa: el Estado de México, 1934-1940”, en Quintanilla, S. y Kay Vaughan, M., *Op. Cit.*, p. 143.

<sup>86</sup> Valdés Silva, María Candelaria, “Educación socialista y reparto agrario en La Laguna”, en Quintanilla, S. y Kay Vaughan, M., *Op. Cit.*, p. 234.

<sup>87</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964...*, p. 76.

vías a la homogeneización educativa, concentrando las modalidades de la educación básica del campo y la ciudad en un solo organismo. Esto habría de ser sintomático de la política avilacamachista, homologando los planes de estudio para todas las primarias del país.

#### ***1.2.4.1 La lucha política del magisterio: camino al corporativismo.***

Sobre la organización magisterial, es importante señalar que desde los primeros años de la creación de la SEP existió una multiplicidad de organizaciones de maestros, algunas que surgían y disolvían de forma muy espontánea, luchando particularmente por el retraso de sus salarios. Ello da muestra del escaso control corporativo federal que se tuvo en un inicio sobre el magisterio<sup>88</sup>. Empero, ante el crecimiento del sistema educativo se presentó con más vigor la necesidad de avanzar en este campo, para utilizarlo como capital político tanto en la difusión de las políticas del gobierno federal como en períodos electorales.

El control del magisterio había comenzado, por lo menos entre 1926 y 1927, cuando la CROM intentó integrarlos en su estructura a través de la Confederación Nacional de Maestros, cuyo dirigente fue Vicente Lombardo Toledano. En 1930 se crea, a cargo de David Vilchis, la importante Confederación Nacional de Organizaciones Magisteriales (CNOM) cuyo rival, al menos en un primer momento, era el Frente Revolucionario del Magisterio. El mismo, en 1931, se alía con la CNOM, creando un año después la Confederación Mexicana de Maestros (CMM) a cargo de Ramón G. Bonfil, quien estaba estrechamente vinculado con la SEP<sup>89</sup>.

Paralelamente a esta centralización corporativa, surgen entre 1933 y 1934 diversas organizaciones como el Frente Socialista del Magisterio, la Confederación de Estudiantes Socialistas de México, el Comité Nacional Pro-Reforma Educativa, Liga Magisterial de Acción revolucionaria y el Bloque de Izquierda del Magisterio.

Dentro de la CMM también hubo una disidencia comunista agrupada en la Liga de Trabajadores de la Enseñanza adscrita a la Internacional de Trabajadores de la Educación en París. Posteriormente, todas estas organizaciones con tendencias comunistas se unieron y formaron el Frente Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (FUNTE), transformado posteriormente en 1935 en Confederación Nacional de Trabajadores de la

---

<sup>88</sup> Cfr. Galván de Terrazas, Luz Elena, *Los maestros de ayer. Un estudio histórico sobre el magisterio: 1887-1940*, México: CIESAS, 1981, p. 69.

<sup>89</sup> Cfr. Raby, D. L., *Op. cit.*, p. 69-70.

Educación (CNTE), principal rival de la CMM<sup>90</sup>. La CNTE llegó a tener gran fuerza pues no sólo aglutinaba a maestros federales, sino también estatales y municipales, teniendo una fuerte presencia en Tabasco, Campeche, Quintana Roo y Chiapas<sup>91</sup>.

Estas grandes agrupaciones nacionales, a pesar de su constante crecimiento, no vinieron a anular a los sindicatos locales, lo cual visualizaba el sistema paralelo federal y estatal que existía en materia educativa. Sin embargo, con la política Cardenista y la postura internacional que permeaba a la izquierda sobre los frentes, que implicaban la unión de *todos* los sectores *progresistas* para luchar contra el mayor problema que presenciaba la comunidad internacional: el ascenso del fascismo. Esto fomentó la alianza de los sectores de izquierda con las burguesías nacionales.

A pesar de la rivalidad entre la CNTE y la CMM, se logró la unificación de estas dos grandes organizaciones sindicales, dando lugar a la Federación Mexicana de Trabajadores de la Educación (FMTE), inscrita a la CTM pero bajo la dirigencia del sector comunista —no lombardista—. Este proceso fue importante debido a que los sindicatos locales, para supuestamente apoyar la política del gobierno *progresista* de Cárdenas, comenzaron a integrarse al FMTE. Esto ocurrió también con organizaciones sindicales de aquellos estados que habían permanecido herméticos a la política educativa federal. Tal fue el caso de Yucatán con el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza de Yucatán (SUTEY)<sup>92</sup>.

Este proceso de centralización corporativa no estuvo exento de conflictos internos, particularmente entre aquellos agentes del gobierno como Toledano y Vilchis contra los comunistas. Por ello, se realizó el Congreso de Unificación en 1938 donde se dirimieron supuestamente sus diferencias, creando el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza de la República Mexicana (STERM) cobijado por el gobierno federal y fruto de la organización anticomunista. Este sindicato sería el antecedente inmediato del SNTE<sup>93</sup>.

Un proceso importante en términos de organización sindical se dio cuando, a finales de 1935 y principios de 1936, se reunió el conjunto de los maestros misioneros junto con

---

<sup>90</sup> *Ibidem*, p. 73.

<sup>91</sup> Cfr. Castillo, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, 2ª Ed., México: Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Difusión y extensión universitaria; Eddisa, 2000, p. 130-131.

<sup>92</sup> Cfr. Raby, D. L., *Op. Cit.*, p. 74-76.

<sup>93</sup> *Ibidem*, p. 77.

representantes de todas las Escuelas Regionales Campesinas<sup>94</sup>. Fruto de este encuentro, se creó el Sindicato Único de Trabajadores de la Enseñanza Superior Campesina (SUTESC). En dicho sindicato se agruparon los sectores mejor pagados, más combativos, con mayores grados de movilización debido a la presencia que tenían prácticamente en todo el país y la eficacia que tenían en labores organizativas y de ejecución. Todo ello permitió permitieron fortalecer su estructura a partir de contribuciones de los militantes, lo cual le brindó mayor autonomía.

En términos analíticos es importante resaltar que con el auge de las organizaciones sindicales de maestros desde los años de 1920, pero particularmente en la década posterior, se identificaron ciertos bandos: el oficialista adicto al régimen establecido; el anarcosindicalista, particularmente ligado a la Confederación General de Trabajadores; y el dogmático marxista, cuya corriente más moderada era liderada por Lombardo Toledano, y una más radical en este momento ligada al Partido Comunista Mexicano<sup>95</sup>.

Un aspecto característico del Partido Nacional Revolucionario fue que, a decir por Luis Javier Garrido, se formó como una confederación de caciques,<sup>96</sup> donde se buscaba, en primera instancia, la dimisión de sus conflictos en el seno de ese organismo. Por su parte, el Partido de la Revolución Mexicana dio primacía al soporte en las bases sociales, por lo que esta reconfiguración de las organizaciones sindicales derivó en el control corporativo del magisterio y en el fortalecimiento del PRM, al ser integradas a su estructura.

A pesar de este proceso, se habían conservado las características de los maestros que formaron parte de esas organizaciones, y que impregnaron la labor educativa concreta en sus escuelas. Por ejemplo, se buscó ligar las luchas magisteriales con las luchas sociales y agrarias. Al mismo tiempo, se reivindicó su papel como líderes políticos y sociales; se buscó que en los congresos de docentes se discutieran los problemas sociales que aquejaban a las comunidades en las que laboraban, teniendo una mayor participación de las bases en la

---

<sup>94</sup> Estas escuelas fueron la conjunción de las Escuelas Centrales Agrícolas que habían surgido en el período de Plutarco Elías Calles, y las Escuelas Normales Rurales, que pretendió conjuntar más estrechamente el proyecto de formación docente con el de formación agrícola.

<sup>95</sup> *Cfr.* Castillo, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, 2ª Ed., México: Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Difusión y extensión universitaria; Eddisa, 2000, p. 128-129.

<sup>96</sup> *Cfr.* Garrido, L. J., *Op. Cit.*, pp. 130-226.

toma de acuerdos y establecimiento de sus programas; y se reconoció en las reuniones el sentido de vocación de los maestros<sup>97</sup>.

## 2. LA RECONCILIACIÓN NACIONAL (1940-1946)

### 2.1 Los *nuevos tiempos necesitan otras* políticas

Manuel Ávila Camacho llega a la presidencia en 1940 con el apoyo de Cárdenas y contando, a su vez, con las simpatías del ejército. Por otro lado, había llevado una campaña visiblemente menos confrontativa con diversos sectores como la Iglesia, mayormente inconformada por la educación socialista<sup>98</sup>. Aún en tiempos de la precandidatura,

Ávila Camacho empezaría a tejer una ideología conciliatoria a los grandes temas del momento: postergación de las disputas intergremiales; relaciones entre el capital y el trabajo; respeto a la auténtica pequeña propiedad y al ejido con modificaciones programáticas, dictadas por razones económicas, en cuanto a la forma de explotación, individual o colectiva de este último; y, finalmente, pero no por ello menos importante, el papel de la familia en la educación<sup>99</sup>.

En su gestión como presidente, se inclinaría por apoyar la propiedad privada por encima de la ejidal, particularmente, para el desarrollo del capitalismo en el campo. A su vez, ponderaría el desarrollo industrial, por lo cual se necesitaba incrementar los niveles de productividad de materias primas. “Al mismo tiempo, se descuidaría el ejido y se favorecería en su seno a la corriente individualista con el pretexto de otorgar a los ejidatarios la parcela”<sup>100</sup>.

Estos cambios, durante el sexenio de Ávila Camacho, se fueron dando en diferentes niveles y con distintos ritmos. Sin embargo, desde la transformación del discurso se comenzaba a notar un cambio y ruptura con la política cardenista. Posteriormente, esa modificación también se trasladó a la ejecución de las políticas, como la crediticia, que brindó mayores beneficios a propietarios privados, por encima de los ejidatarios. El proceso de reparto se comenzó a hacer más lento, fruto de la nueva burocratización y corrupción en

---

<sup>97</sup> Cfr. Castillo, I., *Op. Cit.*, p. 137.

<sup>98</sup> Cfr. Medina, Luis, *Del cardenismo al avilacamachismo...*, p. 63.

<sup>99</sup> *Ibidem*, p. 88-89.

<sup>100</sup> *Ibidem*, 1996, p. 231.

los trámites,<sup>101</sup> además de que echaron mano de diferentes mecanismos que podrían utilizar los propietarios para impedir la parcelación de sus tierras.

A pesar de que el reparto no se suspendió propiamente, sí se disminuyó de forma considerable, argumentando que era una tendencia natural dado que dicha política se había llevado a cabo con éxito y las tierras cultivables se estaban terminando. En suma a lo anterior, “siempre que se adoptaba una medida favorable al sector privado del agro se aprobaba otra que favorecía en apariencia al sector ejidal aunque el monto del beneficio obtenido por este último casi nunca se equiparaba al primero”<sup>102</sup>. Esto, a su vez, fue facilitado debido al control corporativo de los campesinos en las organizaciones sindicales como la CNC<sup>103</sup>.

Diversos campesinos habían optado por rechazar el reparto de tierras que les había dotado el gobierno, dado que se encontraban en zonas que no eran propicias para el cultivo o aún para el pastoreo. Inclusive, se señala que gran parte de las tierras definitivas otorgadas durante la gestión de Ávila Camacho fueron, en realidad, tierras que habían sido previamente entregadas por Cárdenas con la categoría de “provisional”<sup>104</sup>.

Una de las primeras acciones del gobierno avilacamachista fue el decreto de parcelación de ejidos, que habían sido formas de propiedad colectiva. Hay que decir que los líderes campesinos estuvieron a favor de dicha división, siempre que no se mermaran los sistemas clientelares y de relaciones políticas que pusieran en duda su dirigencia y sus cuotas de poder<sup>105</sup>.

Todas esas acciones de desmantelamiento de la política agraria cardenista, orillaron a muchos campesinos a abandonar su parcela, si es que la tenían, dado que no contaban con lo necesario para cultivarla, intentando buscar otros oficios. De esa manera, se rompe con un proyecto que había brindado enormes oportunidades a la población rural, privilegiando la renovación de fuerzas productivas a nivel industrial. Todo lo anterior con el fin de lograr

---

<sup>101</sup> *Ibidem*, p. 233.

<sup>102</sup> *Ídem*.

<sup>103</sup> A pesar del control corporativo de los campesinos, sí existieron sectores beligerantes como “las protestas de los ejidatarios laguneros, las delegaciones de campesinos a la ciudad de México, la guerrilla de Rubén Jaramillo en la sierra morelense, y algunas invasiones de tierras, sin contar el movimiento sinarquista, del arraigo campesino, pero de rasgos diferentes a los anteriores.” *Ídem*.

<sup>104</sup> *Ibidem*, p. 248.

<sup>105</sup> *Ibidem* pp. 236-239.

mayor crecimiento económico a costa de la pauperización del sector agrario, y particularmente desatendiendo el modelo de propiedad colectiva de la tierra.

Este proceso de discontinuidad del orden cardenista se reflejó también en la transformación del Partido. El PRM pasó a ser el Partido de la Revolución Institucionalizada (PRI) en 1946, cuya principal tarea sería excluir al sector militar, pues desde el inicio Ávila había estado en contra de su inclusión, debido a que pugnaba por la apoliticidad del Ejército.

Durante el sexenio de Ávila Camacho la relación entre la Iglesia y el Estado se normalizó poco a poco, particularmente cuando se mostró que se iba transformando el discurso hacia otro más moderado que culminó con la reforma al artículo tercero en 1946 donde se quitaba el mote de *socialista* a la educación. Como prueba de esa tregua implícita, se permitió a la Iglesia católica la construcción de un monumento en el Cerro del Cubilete ubicado en Guanajuato, acción que había sido impedida por el gobierno de Calles<sup>106</sup>.

La reconciliación habría de traducirse en el desmantelamiento de las políticas más beligerantes del Cardenismo, pero utilizando los mecanismos creados por éste como lo es el corporativismo, es decir, el uso de las bases campesinas y obreras sindicalizadas, a través de sus dirigencias, para movilizarlas en función de los objetivos políticos, económicos y educativos del gobierno en turno. El gobierno avilacamachista lograría el apoyo de sectores que habían formado parte de la oposición, como la iniciativa privada y la Iglesia católica, y seguiría controlando a las organizaciones sindicales.

## 2.2 Los años de la ruptura

En 1942 se inaugura un proceso en el cual se comenzó a poner mayor énfasis en el proyecto educativo urbano con el fin de favorecer el proceso de industrialización de las urbes. Esto implicó el desplazamiento y transformación del proyecto educativo de las zonas rurales,<sup>107</sup> en todos los ámbitos de la práctica educativa. Por ello, se constata que la política educativa del régimen cambió en la medida que los objetivos económicos y políticos se transformaron.

---

<sup>106</sup> Cfr. Torres Septién, Valentina, “Guanajuato y la resistencia católica en el siglo XX”, en Cárdenas García, N. y Guerra Manzo, E., *Op. Cit.*, p. 112.

<sup>107</sup> Cfr. Latapí Serra, Pablo, “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, en Latapí Serra, P., *Op. Cit.*, p. 28.

Alberto Bremauntz exaltó los retrocesos que llevó a cabo en materia agraria y educativa la gestión de Ávila Camacho. Además, denunció las nuevas formas de intervención de la iniciativa privada y la Iglesia católica en materia educativa que fueron permitidas por este gobierno. Se señalaba que esto conllevaría el retroceso de la educación nacional en todos los niveles respecto a los avances que se habían alcanzado<sup>108</sup>.

Se puede establecer que la política avilacamachista pasó por dos momentos. El primero de ellos se denominó *escuela del amor* promovida por Octavio Véjar Vázquez, la cual impulsaba la idea de una neutralidad ideológica y, por tanto, negaba el papel político de la labor educativa. Al tiempo, se comenzaron a respetar las escuelas dirigidas por la Iglesia y se puso fin a la concepción del maestro como promotor social para sólo ser un trabajador del aula<sup>109</sup>.

La gestión de Véjar marcó un hito en el desmantelamiento de la educación rural, y particularmente de sus vertientes políticamente más beligerantes del proyecto, cuyo correlato fue el abandono del proyecto agrario ejidal, y la eliminación de toda perspectiva de clase que había tenido la política cardenista. Entonces, si el maestro rural se había constituido en el defensor e impulsor por excelencia del ejido, debía modificarse la concepción y las tareas de éste, así como del conjunto de la práctica educativa en su conjunto.

Jaime Torres Bodet inaugura el segundo momento relacionado con la construcción de un proyecto educativo más homogéneo entre la educación primaria de la ciudad y del campo, cristalizando todo un proceso histórico que venía desde el Porfiriato. Esta cuestión se vio reflejada, por ejemplo, en el programa unificado de seis años para ambos tipos de escuelas<sup>110</sup>. Esto fue un punto central en la transformación de la educación rural conocida hasta entonces, aunque también presentó diferencias en otros ámbitos.

### **2.2.1 La vuelta al aula: el divorcio de la escuela y la comunidad**

Con Manuel Ávila Camacho se da un viraje que, si bien ya venía de años atrás, habría de beneficiar en mayor medida el desarrollo industrial urbano y la producción para un

---

<sup>108</sup> Cfr. Bremauntz, Alberto, *Material histórico de Obregón a Cárdenas*, México: Avelar Hnos. Impresores S.A., 1973, p. 10.

<sup>109</sup> Cfr. De la Peña, Guillermo, "Educación y cultural en el México del siglo XX", en Latapí Serra, P., *Op. Cit.*, p. 76-77.

<sup>110</sup> Cfr. Morales Meneses, Ernesto, "El saber educativo", en Latapí Serra, P., *Op. Cit.*, p. 28.

mercado externo. Es por ello que se desprotegió a la economía rural y se abrieron caminos legales y políticos para volver al esquema de la pequeña y mediana propiedad individual, teniendo con esto que romper con la modalidad colectiva ejidal. Entonces, “si el campo se está reprivatizando, ya no es necesario un maestro rural que organice y dirija campesinos para exigir la tierra, éste será considerado enemigo al que se debe destruir”<sup>111</sup>.

Las comunidades indígenas y campesinas continuaron siendo caracterizadas como sectores a los que se les debía rehabilitar, para hacerlas progresar, económica, cultural y socialmente. Esto, se dijo, debía hacerse a través del uso de sus propios recursos, lo cual vislumbraba un recorte de presupuesto a las políticas educativas rurales y agrarias del régimen<sup>112</sup>.

Durante la gestión de Octavio Véjar Vázquez, en el contexto de reorganización del sindicato magisterial y su correlato, es decir, el desplazamiento de los comunistas de sitios clave en la estructura administrativa, se dio una persecución de todo maestro que se opusiera al viraje de la nueva política educativa. Este secretario había señalado que “los que anhelan una escuela de grupo, los que anhelan una escuela con una tendencia ideológica parcial, no son demócratas”,<sup>113</sup> lo cual delinea el nuevo posicionamiento sobre la necesidad de una ausencia de ideología y acción política por parte de los maestros.

A este nuevo maestro “se le pide que se aleje de toda clase de política y que se dedique tan sólo a la enseñanza”<sup>114</sup>. En esa misma línea, Guillermo de la Peña señalaría que después de 1940 “la política de unidad nacional<sup>115</sup> tendió a volver a meter al maestro al aula y a no dejarlo salir de ahí; en vez de ser un líder social, se convirtió en empleado de una gigantesca burocracia”<sup>116</sup>. Esto no implicaría la anulación de la acción cultural de la escuela, simplemente cambiaría el enfoque al despolitizar la práctica docente, pero no los objetivos de la educación gubernamental, como se verá más adelante.

Es importante resaltar que también hubo una expansión del sistema administrativo federal hacia aquellos lugares en los que sólo había llegado, como delegado del gobierno

---

<sup>111</sup> Martínez della Rocca, S., *Op. Cit.*, p. 280.

<sup>112</sup> *Cfr.* Santiago Sierra, A., *Op. Cit.*, p. 139.

<sup>113</sup> Véjar Vázquez, Octavio, citado en Castillo, I., *Op. Cit.*, p. 172.

<sup>114</sup> Galván de Terrazas, Luz Elena, *Los maestros de ayer...*, p. 69.

<sup>115</sup> La política de unidad nacional de Ávila Camacho se estableció desde los tiempos de su campaña para ser presidente de la República. Sotelo Inclán, Jesús, “La educación socialista”, en Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños Martínez, R., *Op. Cit.*, p. 306.

<sup>116</sup> De la Peña, Guillermo, “Comentario a la ponencia de Mary Kay Vaughan”, en Civera, A., Escalante, C. y Galván, L. El., *Op. Cit.*, pp. 73-74.

central, el maestro rural. Con la introducción de nuevas figuras a cargo de la federación, este agente se comenzaría a disputar, cada vez más, las tareas extraescolares que había realizado, tanto en términos de desarrollo comunitario como de organización política, siendo cada vez más desplazado hacia los confines de las paredes escolares<sup>117</sup>. Con todas estas medidas se irían cooptando las lealtades de las comunidades hacia el maestro rural, quedando a merced de las autoridades locales, cada vez más alineadas al gobierno central, y de los múltiples organismos corporativos como las confederaciones, sindicatos y, al tiempo, del partido oficial.

Al final, este proceso puede leerse como una ruptura con los ideales revolucionarios y como la conclusión de un programa político, económico, social y cultural que buscó darle materialidad a las demandas de quienes combatieron en el conflicto armado de 1910. La escuela ya no sería entonces el centro de la organización política y el maestro ya no podría ser un líder social pues todo eso sería combatido. De esa manera se puede comprender que no fue fortuita la purga de los elementos comunistas de la Secretaría, quienes en mucho habían impulsado el ideal militante del docente.

Este proceso, a su vez, fue acompañado de una transformación en las escuelas para la formación docente de los contextos rurales. La SEP en 1941 transformó las escuelas regionales campesinas que estaban en condiciones paupérrimas, por lo que de las 35 existentes, nueve permanecieron como escuelas prácticas agrícolas para varones y 26 quedaron como escuelas normales rurales<sup>118</sup>. Esto es importante porque las primeras habían formado técnicos agrarios, que muchas veces fueron maestros, y en las normales rurales, con la homologación de planes de estudio, limitaron las labores prácticas de actividades destinadas al campo. De esa manera, se pretendió borrar cada vez más del currículum explícito la enseñanza de aspectos relacionados con el cultivo de la tierra.

En las Escuelas Normales Rurales se limitó el sistema cooperativista que se venía manejando desde los orígenes de las mismas. Se prohibió que se dieran cursos de mejoramiento docente para maestros rurales en servicio, ampliando, cada vez más, la

---

<sup>117</sup> Cfr. Arnaut, Alberto, “Los maestros rurales de educación primaria en el siglo XX”, en Latapi Serra, Pablo (Coord.) (1997), *Un siglo de educación en México*, T. 2, México: Comisión Nacional para la Cultura y las Artes; Fondo de Cultura Económica, p. 201.

<sup>118</sup> Civera, Alicia, “La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural posrevolucionaria: la relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945”, en Civera Cerecedo, A., Alfonseca Giner de los Ríos, J. B., y Escalante Fernández, C., *Op.*, p. 340.

brecha entre las Normales y las escuelas rurales. Al tiempo, se redujo la cantidad de tierras que tenían destinadas para sus prácticas agrícolas.

En 1943 las Normales fueron declaradas unisexuales y, en 1945, la SEP implementó un nuevo plan de estudios que homologaba el de las Normales Rurales con el de las Urbanas, reduciendo el número de horas destinadas a la enseñanza práctica en la parcela y ampliando las materias académicas, aspecto que perjudicó a la formación de los docentes rurales<sup>119</sup>. No obstante, se puede encontrar relación entre el desmantelamiento de la política cardenista agraria y el cambio en la formación de agentes especiales para el campo —los maestros rurales— cuya función se había centrado en la organización comunitaria y el trabajo rural.

La comunidad, tomada como unidad, ya no sería el educando por excelencia. Esta categoría iría cada vez más enfocada a los niños en edad escolar, siendo otras las agencias que se dedicarían a la enseñanza de los adultos, pero sólo en términos de alfabetización. Un claro ejemplo de ello fue la Campaña Contra el Analfabetismo, misma que se abordará más adelante.

Con todos estos cambios, se comenzó el proceso de separación entre las actividades sociales y las escolares, habiendo sido ésta uno de los mayores objetivos del proyecto de educación rural desde sus orígenes. Así, se asiste en este período a la construcción de las bases del sistema educativo contemporáneo, lo cual requirió a un docente divorciado de la comunidad. Esto implicaba que los maestros fueran ajenos a los problemas que había en el contexto, siendo cada vez más un mero trabajador del Estado, y ya no buscando organizar al pueblo para exigir la tierra. Su única actividad política se circunscribiría a los estrechos límites corporativos del sindicato oficial, como se verá más adelante, sin poder oponerse abiertamente a la política del gobierno.

### **2.2.2 La coronación de la unificación**

El proyecto educativo de Manuel Ávila Camacho enarbolaba un ideal de unidad nacional, enmarcado en el contexto del conflicto de la Segunda Guerra Mundial. Este último se fincó en una filosofía que sobreponía los principios de libertad, democracia y convivencia

---

<sup>119</sup> *Ídem.*

pacífica,<sup>120</sup> por encima de los ideales de igualdad y justicia, entendida, en el período de Cárdenas, como una mayor distribución de la riqueza.

Todo lo anterior implicó el abandono de la reivindicación de la Revolución como fundamento de todas las políticas de gobierno, lo cual no fue un aspecto menor, pues era la forma de romper con ese pasado ideológico que se había convertido en el punto de referencia de todas las consignas socioeconómicas. De esta manera, se había puesto fin a la política agraria, con el proyecto escolar que le había servido de comparsa y también con las bases ideológicas que le daban sustento a las luchas del campo. Se tomó, en consecuencia, como eje ideológico la unión, esto es la eliminación de todo conflicto y el abandono de la movilización política.

Así, con esa transformación de la justificación de la educación y el proyecto nacional, se le restaba el fundamento a la lucha económica y política de los sectores campesinos y obreros, fomentando una actitud más colaboracionista con el gobierno, y de forma indirecta con la iniciativa privada que se había visto más cercana al nuevo régimen. De esta forma, no es fortuita la denominación de “escuela del amor”, que ponía el acento en la reconciliación nacional —misma que colateralmente era una reivindicación de la *reconciliación* de clases—, es decir, privilegiando la desmovilización en aras de la “unidad”.

A nivel sistémico esto servía en la medida en que se impedía a los campesinos y obreros a luchar políticamente contra los golpes que estaban dando en materia agraria e industrial, en beneficio de los empresarios. Con esto se dio un enorme margen de maniobra al gobierno federal para ponerle fin a las políticas más progresistas del cardenismo.

En este período se presenta un proceso que buscó la reorganización de la currícula de las escuelas primarias, lo cual implicó dos tareas que se habían contemplado dentro de los objetivos de los diversos gobiernos. Por un lado, se logró homogeneizar los planes y programas de las escuelas rurales y urbanas, por lo que se privilegió en mayor medida las segundas, en detrimento del proyecto que conllevaba la primera. Por el otro, se pugnó por

---

<sup>120</sup> Cfr. Latapí Serra, Pablo, “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, en Latapí Serra, Pablo, *Un siglo de educación en México*, T. 1..., p. 23.

la profesionalización del magisterio otorgada y vigilada casi exclusivamente por la federación,<sup>121</sup> cuestión que se retomará más adelante.

Como se ve, la educación ya no sería para la comunidad y la comunidad ya no sería para la escuela; ya no había tal exaltación de lo rural ni se educaría para los contextos específicos de cada región. Al fin se coronaba el ideal de homogeneización que estuvo presente en las diversas gestiones gubernamentales, llevado hasta sus últimas consecuencias. El resultado: se encubrió las particularidades de cada contexto, sus necesidades específicas y sus procesos propios.

Así, a mediados de 1941 se publicó una nota que hacía mención de “los nuevos programas que han entrado en vigor y que precisan la importante innovación de que esos programas serán idénticos para los centros escolares urbano y rurales”<sup>122</sup>. A su vez, en 1944 se crea el *Programa para las escuelas primarias de la República Mexicana*, es decir, para todas urbanas y rurales. Los contenidos en éste se caracterizaban por ser “mínimos; son flexibles; son graduados; son nacionales; son orgánicos (se especifican los fines, los temas de conocimiento y las actividades); son anuales; son perfectibles; son para los niños mexicanos”<sup>123</sup>.

Con el nuevo Programa se marca un antes y un después en la educación rural del período posrevolucionario en términos curriculares. Con él se implanta un nuevo plan de estudios único y unificador para el conjunto de las escuelas primarias “con el argumento de que los ciudadanos eran iguales y por lo tanto tenían derecho a recibir el mismo tipo de educación. En el nuevo plan dejaba de enfatizarse la importancia de la enseñanza práctica y útil, y de adaptar la escuela a la realidad local”<sup>124</sup>. Esto implicó que las poblaciones rurales serían quienes debían de ajustarse al programa y no éste al contexto de las mismas, lo cual era conveniente en el sentido de que la escuela se enclaustró más en sus paredes, y cerró cada vez más sus puertas a la comunidad<sup>125</sup>.

---

<sup>121</sup> Cfr. De la Peña, Guillermo, “Educación y cultural en el México del siglo XX”, en Latapí Serra, Pablo, *Un siglo de educación en México*, T. 1..., p. 77.

<sup>122</sup> “Programa para unificar la educación primaria del país”, en *El Nacional Revolucionario* (México, D.F.), 23 de junio de 1941, Sec. 1, pp. 1 y 8, impreso.

<sup>123</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964...*, p. 279.

<sup>124</sup> Civera, Alicia, “La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural posrevolucionaria: la relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945”, en Civera Cerecedo, A., Alfonso Giner de los Ríos, J. B., y Escalante Fernández, C., *Op. Cit.*, p. 340.

<sup>125</sup> *Ídem*.

Durante el sexenio avilacamachista la cuestión de los libros de texto se trastocó significativamente. Se ha constatado que muchos materiales creados en el Cardenismo fueron retirados de las aulas, es decir, los utilizados no hacían mención de la lucha de clases sino que se apelaba primordialmente a la unidad nacional a toda costa. Bajo ese tenor, “se vuelve a la compilación de textos considerados clásicos, muchos de ellos escritos en un lenguaje rebuscado e incomprensible para los niños, como el libro de Armando R. Pareyón (1942), donde la historia es una acumulación de hechos ubicados en el tiempo y en el espacio, pero sin relación causal entre ellos”<sup>126</sup>.

Debido a la escasez de libros se llegó incluso a retomar algunos títulos que habían sido retirados de circulación por considerarlos reaccionarios en el período de Lázaro Cárdenas, como fue el caso de *Rosas de la infancia*, el cual transmitía concepciones cristianas que fomentaban valores y juicios católicos<sup>127</sup>. Con esto se fueron quitando las potencialidades críticas de la escuela rural, prefiriendo los textos que rompían de tajo con los ideales que había sido impulsados en el régimen anterior. Inclusive, algunos databan del Porfiriato, siendo éste un claro gesto de alianza con sectores conservadores, como la Iglesia y los empresarios, que vieron siempre como un problema la enseñanza de la lucha y la división de clases sociales.

### **2.2.3 Queremos lo mismo, pero por caminos distintos**

La educación rural desde la creación de la SEP había mantenido, en menor o mayor medida, los objetivos iniciales de las entonces llamadas Casas del Pueblo. En ellas se retomaba a la escuela como el órgano central de la comunidad, a través de la cual se debían impulsar proyectos con carácter social, procurando una educación en los ámbitos económico, moral, físico y estético. Es decir, se buscaba intervenir en todas las dimensiones del individuo y la comunidad, vistos como una sola unidad. En el gobierno de Ávila Camacho los nuevos valores que regirían a la política educativa serían, la democracia, como forma de vida; el carácter nacional, tendiente a la resolución de los problemas del país y el enfoque en mejorar la convivencia humana<sup>128</sup>.

---

<sup>126</sup> Montes de Oca Navas, Elvia, “Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas, 1920-1940”, en Galván, L. E. y Martínez Moctezuma, L., *Op. Cit.*, p. 360.

<sup>127</sup> *Ibidem*, p. 347-353.

<sup>128</sup> *Cfr.* Vázquez, J., *Op. Cit.*, p. 231-232.

Como se muestra, es un giro total de la práctica que se venía manejando en años anteriores, la cual había puesto énfasis en la lucha por la justicia, la igualdad de condiciones y el desarrollo comunitario. Es decir, se rompe con el paradigma referente a que la lucha política, económica y educativa debía ser una sola, instaurando otro que dividía a esos campos. Bajo ese tenor, al mostrar realidades fragmentadas, no podían sino generarse críticas y reflexiones parciales, lo cual podría explicar por qué se posicionó la primacía de ideales políticos sin retomar los objetivos económicos, como precondition para la realización de los primeros. Entonces, se comenzó a fortalecer la idea en el debate público que la solución a todos los problemas del país sería una mayor democracia, con lo cual los intereses económicos dominantes, quedaban intactos.

Luis Sánchez Pontón, primer secretario de Educación en el gobierno de Ávila Camacho, había establecido tres ejes sobre los cuales se enfocaría su gestión. Así, “la política educativa giró en torno a tres principios fundamentales: 1) incrementar los medios para liquidar el analfabetismo; 2) crear al tipo de hombre, de trabajador y de técnico que exigía el desarrollo económico, y 3) elevar la cultura general en el campo de la ciencia y el arte”<sup>129</sup>. Con ello se desplazó el trabajo comunitario al que se le había puesto especial énfasis en gobiernos anteriores, en beneficio del nuevo proyecto modernizador, que no contempló la especificidad de las zonas rurales.

Este secretario había señalado que la escuela socialista se enfocaría en “fortalecer los ideales de justicia, de fraternidad y de equitativa redistribución de la riqueza”<sup>130</sup>. No obstante, los secretarios que le siguieron hicieron a un lado dichas concepciones. Por ejemplo, Octavio Véjar Vázquez, segundo secretario de Educación avilacamachista, había establecido cuatro objetivos que vendrían a marcar la ruptura ideológica de las escuelas rurales pero, al mismo tiempo, la consolidación del aparato administrativo. Véjar se centraría en: “1) atemperar ideológicamente los planes de estudio; 2) combatir a los elementos radicales y comunistas en las burocracias administrativas y sindicales; 3) buscar la unificación del magisterio; 4) incorporar de manera más activa la acción de la iniciativa

---

<sup>129</sup> Sotelo Inclán, Jesús, “La educación socialista”, en Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños Martínez, R., *Op. Cit.*, p. 309.

<sup>130</sup> “Los nuevos sistemas educativos son estrictamente mexicanos”, en *El Nacional Revolucionario*, (México, D.F), 20 de enero de 1941, pp. 1 y 6, Sec. 1, impreso.

privada en la enseñanza”<sup>131</sup>. Véjar Vázquez elimina la coeducación de las escuelas, con lo cual las niñas y los niños fueron separados del espacio educativo, habiendo constituido un aspecto que en su momento disgustó a los sectores más conservadores como la Iglesia.

Por su parte, este secretario buscaría incluir a la iniciativa privada en la construcción de escuelas, a través de la Comisión de Fomento de la Iniciativa Privada, con el argumento de que se pondría énfasis no en la cantidad de escuelas sino en la calidad<sup>132</sup>. Entonces, si antes se había llamado a las comunidades a construir sus escuelas, ahora se recurriría en primera instancia a los empresarios para que acudieran como soporte del gobierno federal. En consecuencia, la escuela ya no respondería a las necesidades del pueblo, sino de estos nuevos actores que estaban invirtiendo su capital en los centros escolares.

La llegada de Torres Bodet a la SEP en diciembre de 1943 culminó el proceso que se había iniciado con el ascenso de Ávila Camacho al Ejecutivo federal, pues logró ponderar una posición más moderada de la educación, tanto a nivel discursivo como legal, al reformar el artículo tercero Constitucional. Esta acción fue acompañada de la modificación de los planes y programas de estudio de las escuelas primarias y normales, avanzando cada vez más hacia la uniformidad de los contenidos, teniendo los maestros rurales que limitar cada vez más sus labores extraescolares con los alumnos y la comunidad<sup>133</sup>.

Jaime Torres Bodet señaló un día antes de tomar posesión de su cargo que:

Nuestra escuela habrá de ser una escuela para todos los mexicanos. Una escuela amplia y activa, en que las labores de la enseñanza no se posterguen a fines políticos indebidos, y en la cual todo lo que se aprenda prepare eficazmente a los educandos para la vida, dentro de un generoso sentido de concordia y solidaridad nacional. No voy a la Secretaría de Educación a servir a ninguna secta.

En el sentido profesional y polémico del vocablo, no soy político<sup>134</sup>.

Los objetivos que se establecieron con el programa de 1944 eran “(...) desarrollar las facultades del individuo tales como la fuerza corporal, eficacia de los sentidos, elevación de los sentimientos, capacidad de la mente, firmeza del carácter y la probidad de

---

<sup>131</sup> Medina, Luis, citado en Sotelo Inclán, Jesús, “La educación socialista”, en Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños Martínez, R., *Op. Cit.*, p. 311.

<sup>132</sup> Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964...*, p. 250

<sup>133</sup> Arnaut, Alberto, *Historia de una profesión...*, p. 93.

<sup>134</sup> Sotelo Inclán, Jesús, “La educación socialista”, en Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños Martínez, R., *Op. Cit.*, p. 316.

altruismo. Esta última frase reemplazaba al ‘beneficio colectivo’ de 1942”<sup>135</sup>. Como se ve, el sujeto de educación ya no va a ser el campesino o el indígena sino el *individuo*, a secas, pasando por alto su especificidad.

A su vez, con la declaración de Torres Bodet, y con los nuevos objetivos, se establecía que el proyecto educativo no podría ser jamás uno de carácter político, por lo cual se comprende por qué se dio primacía a los aspectos morales y espirituales. Así se abandonaba la perspectiva de que la escuela y los maestros debían ser gestores en la resolución de los problemas concretos que aquejaban a sus comunidades, pues ello representaba una lucha contra los intereses con los cuales se estaba buscando una reconciliación.

Una transformación discursiva que se introduce en la política educativa avilacamachista se refiere al énfasis de *alfabetizar* al indígena,<sup>136</sup> enarbolando, inclusive, la “Campana contra el Analfabetismo.”<sup>137</sup> Si bien se tenía como pilar de esta política un supuesto respeto de la lengua materna, éstas últimas serían utilizadas para introducir la enseñanza del español. Es decir, se presenta un cambio en el discurso, no del objetivo de la acción. Cabe puntualizar que esta campaña puede verse como un simple paliativo, debido a que los adultos fueron sacados de los centros educativos rurales, con el fin de desmovilizarlos políticamente, enviándolos a otra instancia que sólo tendría por objetivo el castellanizarlos.

Es posible sostener que en este período no se cambia el énfasis de que la educación debía servir para “mejorar la vida de los individuos”. No obstante, “aunque no es fácil desplazar el ‘programa vital de la escuela rural’, la organización burocrática y centralizada permitió inducir e imponer la estandarización educativa”<sup>138</sup>. Por ende, a ese ideal formativo, quien le daría contenido sería la federación, no las comunidades mismas, pasando de una escuela para la transformación de la vida, a una de adaptación a la misma.

---

<sup>135</sup> Vázquez, J., *Op. Cit.*, p. 229-230.

<sup>136</sup> *Cfr.* Galván de Terrazas, Luz Elena, *Los maestros y la educación pública en México...*, p. 271.

<sup>137</sup> Esta campaña sería respaldada por la Ley de Emergencia establecida el 21 de agosto de 1944. La Campaña Nacional contra el Analfabetismo se implementó en tres etapas, a saber: “la primera, de organización, entre el 21 de agosto de 1944 y el último de febrero de 1945; la segunda, de enseñanza, del 1º de marzo de 1945 al último de febrero de 1946; y la tercera, de revisión y exposición de resultados, del 1º de marzo al 31 de mayo de 1946.” Sotelo Inclán, Jesús, “La educación socialista”, en Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños Martínez, R., *Op. Cit.*, p. 318-319.

<sup>138</sup> *Cfr.* Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 262.

#### 2.2.4 Más divorcios se suman a la historia para la centralización político-educativa

Una de las herramientas de las que se sirvió el gobierno avilacamachista para reformular el sistema educativo fue la legislación, misma que sentaría las bases para las políticas que habrían de venir después. La reglamentación del artículo tercero Constitucional ya había sido encaminada a materializar cambios en ese sentido. La Ley Orgánica de Educación de 1942 marca un hito, pues con ella se crea el Consejo Nacional Técnico de la Educación, el cual se enfocaría en la elaboración de planes y programas de estudios y el establecimiento de métodos de enseñanza que debían implementarse en todos los grados y niveles de la enseñanza federal<sup>139</sup>.

En el discurso, particularmente de Torres Bodet, se habían enarbolado los ideales de democracia, libertad y justicia<sup>140</sup>. Éstos fueron la cara de un nuevo proyecto que optó por la conciliación, limitación de la beligerancia de ciertos ejes del proyecto educativo rural, en aras de consolidar una educación cada vez más divorciada de los problemas sociales y económicos del entorno comunitario. Esta postura configuró la reforma educativa del artículo tercero de 1946, que señaló:

La educación que imparta el Estado -Federación, Estados y Municipios-, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia<sup>141</sup>.

Con la reorganización de los organismos encargados de coordinar a las diferentes instancias educativas se comenzaba a vislumbrar la transformación del proyecto escolar. Por ejemplo, para el año de 1941 el Departamento de Enseñanza Agrícola y Normal Rural desapareció y las regionales campesinas fueron absorbidas por el Departamento de Enseñanza Normal y Mejoramiento Profesional del Magisterio, organismo que tenía que homologar todo lo relativo a la formación de todos los maestros<sup>142</sup>. Éste sería un eje con el

---

<sup>139</sup> Vázquez, J., *Op. Cit.*, p. 228-230.

<sup>140</sup> *Cfr.* “Señala Torres Bodet los objetos de la reforma”, en *El Nacional Revolucionario*, (México, D.F.), 15 de diciembre de 1945, Sec. 1, p. 1.

<sup>141</sup> “3 reformas constitucionales aprobados por los Diputados. Art. 3, 73 y 104”, en *El Nacional Revolucionario*, (México, D.F.), 30 de octubre de 1946, Sec. 1, p. 1.

<sup>142</sup> Civera, Alicia, “La formación de los maestros normalistas en México, 1922-1945”, en Rosas Carrasco y Oliva, L., *Op. Cit.*, p. 97.

que se vendría a consolidar el proceso de control y centralización de la educación, particularmente en lo referente al sector docente.

En este proceso también se vislumbraba una homogeneización administrativa de lo que ahora es parte de la educación básica al establecer el Departamento General de Enseñanza Primaria en los estados y territorios. Ya no se mencionaba la especificidad de la enseñanza rural, pues se encuadraba a toda la educación básica con el mote de *primaria*.

Una de las principales tareas de la gestión de Ávila Camacho era la reorganización administrativa de la SEP, así como de los servicios que ella brindaba:

(...) a efecto de la unificación de los sistemas de enseñanza, precisar las normas pedagógicas aplicables, corregir errores, definir responsabilidades concretas a los funcionarios de educación, y crear, en suma, un aparato que de manera resuelta y eficaz ejerza la dirección y el control técnicoadministrativo del ramo<sup>143</sup>.

La Comisión Revisora y Coordinadora de Textos y Programas se crea en 1944, misma que sería la encargada de “trazar los lineamientos de los planes, contenidos y métodos”<sup>144</sup>. Es decir, se encargaría de darle contenido al nuevo proyecto educativo centralizador y de dotar de nuevos materiales acordes a la nueva práctica educativa *despolitizadora*, pues todo ello quedaría bajo el estricto mando de la federación.

El *Programa para las escuelas primarias de la República Mexicana* de 1944 señalaba que no se podía establecer un único método, ya que éstos no se podían aplicar de la misma manera en cualquier contexto. Se sostenía que los docentes tenían la libertad de seguir el que mejor les acomodara de acuerdo al ambiente en el que trabajaran, siempre que se siguieran los objetivos generales planteados<sup>145</sup>. A pesar de ello, la Comisión Revisora recomendó los métodos globalizados, activos y funcionales. Al hacerlo, esta institución

(...) asumió ante los maestros del país la seria responsabilidad de orientarlos, para implantar los programas nuevamente elaborados. Así, se señalaron en los programas no sólo las unidades o conjuntos globalizados de trabajo escolar, sino también las conexiones que, con cada unidad, tienen las diversas materias de enseñanza y las que

---

<sup>143</sup> SEP, *Memoria de la Secretaría de Educación Pública, septiembre de 1940 a agosto de 1941*, México: Talleres Gráficos de la Nación, 1941, p. 11.

<sup>144</sup> Sotelo Inclán, Jesús, “La educación socialista”, en Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños Martínez, R., *Op. Cit.*, p. 318.

<sup>145</sup> Cfr. Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964...*, p. 279

guardan relación con la vida. Además, se las completó con las actividades por cuyo medio pueden desarrollarse<sup>146</sup>.

Jaime Torres Bodet puso en marcha la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, al tiempo que creó la Comisión sobre programas y libros de texto, el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, organismos que le permitieron reorientar la política educativa de la SEP y reforzar el control estatal sobre planes y programas, contenidos de los libros y la formación docente<sup>147</sup>. Entonces, se puede decir que esta reconfiguración en la práctica educativa gubernamental necesitó y creó un amplio aparato administrativo, lo cual vino a complejizar el Estado posrevolucionario.

Por su parte, la ruptura del proyecto educativo también se presentó en la coeducación. En 1941 las escuelas primarias se volvieron unisexuales, bajo el argumento banal de que las mujeres y los hombres eran diferentes física, intelectual y moralmente<sup>148</sup>. Así, se puso fin a un sistema que había costado tanto impulsar en el sistema educativo público, y que había permitido a grandes cantidades de mujeres ingresar a los niveles básicos de educación.

Las misiones culturales se reactivaron en 1942. A pesar de que crecieron enormemente, se empleó a nuevo personal, desvinculado del proyecto original con el que se les había dado vida. Alrededor de 30 misiones culturales fueron destinadas a zonas rurales, muchas de las cuales se modernizaron, transformándose en motorizadas e implementando nuevas herramientas tecnológicas<sup>149</sup>. Después de haber sido uno de los sectores más beligerantes del magisterio, las misiones culturales transformaron su acción hacia un respeto de las ideologías y prácticas religiosas, políticas y sociales, centrando su actividad únicamente en la alfabetización. Esto les permitió laborar en un ambiente de menor confrontación, particularmente con los sacerdotes y los gobiernos locales, así como

---

<sup>146</sup> *Ibidem*, p. 281.

<sup>147</sup> Cfr. Martínez Rizo, Felipe, “La planeación y la evaluación de la educación”, en Latapí Serra, Pablo, *Un siglo de educación en México*, T. 1..., p. 294.

<sup>148</sup> Cfr. “Limitará el sistema de primer ciclo”, en *El Nacional Revolucionario*, (México, D.F.), 28 de octubre de 1941, Sec. 1, p. 1, impreso.

<sup>149</sup> Cfr. Civera, Alicia, “La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural posrevolucionaria: la relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945”, en Civera Cerecedo, A., Alfonseca Giner de los Ríos, J. B., y Escalante Fernández, C., *Op. Cit.*, p. 341.

caciques<sup>150</sup>. Con dichas medidas se eliminó del magisterio al sector más activo, más organizado y con mayor capacidad de movilización y presencia nacional, que podría haber disputado el control corporativo de los maestros.

Asimismo, la expansión del sistema escolar federal también da cuenta del desplazamiento estatal. Para 1941 se llegaron a contabilizar 13 358 primarias dirigidas por la federación, en comparación con las 7 420 que eran sostenidas por los gobiernos locales<sup>151</sup>. Para la realización de todo este proyecto hubo un crecimiento del presupuesto, particularmente en los años de Torres Bodet, pasando de \$78 679 674.49 en 1940 a \$207 900 000.00 en los años de su gestión (1943-1946)<sup>152</sup>.

Una vertiente del análisis que se puede hacer sobre esa expansión del presupuesto es que la ruptura con respecto al proyecto original de la escuela rural no implicó el desmantelamiento de la educación pública, al contrario, tuvo una expansión cuantitativa sin precedentes, pero buscó crear una práctica educativa gubernamental distinta. El recurso era necesario para poder poner en marcha la transformación de todo el sistema educativo, y también era necesaria la compra de lealtades de los docentes, por ejemplo, a través de la *modernización* de las escuelas. Es decir, se buscó ceder políticamente a cambio de la inversión pública, que era necesaria y urgente para el sistema educativo mexicano.

La centralización de la educación en manos de la SEP, además de todos los puntos mencionados, se reflejaba en los acuerdos de federalización educativa de los estados. Dieciocho entidades habían delegado sus sistemas educativos para 1942, lo cual implicaba casi a las dos terceras partes que componían a la República<sup>153</sup>. También esto representó ventajas en términos de prestaciones, pensiones para el retiro y mejoramiento de los salarios, a costa de la centralización política y la desmovilización.

El magisterio no estuvo exento del cambio centralizador del régimen. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación surge en 1943, el cual se convirtió en un organismo más que se integró a una maquinaria institucional que se iba burocratizando; es decir, surgió un complejo sistema corporativo a nivel nacional. Esta organización le

---

<sup>150</sup> Cfr. Santiago Sierra, A., *Op. Cit.*, p. 61-62.

<sup>151</sup> Cfr. Sotelo Inclán, Jesús, "La educación socialista", en Solana, F., Cardiel Reyes, R. y Bolaños Martínez, R., *Op. Cit.*, p. 310.

<sup>152</sup> *Ibidem.*, p. 325.

<sup>153</sup> Cfr. "La federalización de la enseñanza pública", en *El Nacional Revolucionario*, (México, D.F.) 20 de diciembre de 1942, Sec. 1, p. 1, impreso.

permitió obtener el control de todos los docentes y administrativos, así como de apoyo político en temporadas electorales<sup>154</sup>.

Este apoyo al régimen no sólo se quedó como parte de las reglas no escritas que permitieron el corporativismo del sindicato; también se plasmaron en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública de 1946, al que tenían que someterse todos los docentes y administrativos. Por ejemplo, en el “apartado sobre las obligaciones de los trabajadores”, fracción X, se establecía que los maestros debían “abstenerse de denigrar los actos del gobierno o fomentar por cualquier medio la desobediencia a la autoridad”<sup>155</sup>. En suma, los maestros se convertían explícitamente en meros burócratas del Estado, teniendo como resultado que desde la legislación se prohibió la labor comunitaria que había realizado el maestro rural.

En términos de la política interna del SNTE, su constitución significó el desplazamiento de la dirigencia comunista de las organizaciones magisteriales. Así, se inauguró una política activa de persecución contra todo maestro que apoyara posiciones más beligerantes o que hubiese militado en alguna organización comunista y decidiera no incorporarse a la nueva estructura. Esto en aras de alcanzar un mayor control estatal<sup>156</sup>.

Este triunfo del sistema centralizado derivó en cuatro consecuencias fundamentales. En primer lugar, se divorció la lucha gremial de la lucha social, económica y política con las poblaciones en las que trabajaban. En segundo término, derivó en la dilución del papel de líder que poseían los maestros. En tercero, se dejaron de discutir cuestiones sociales y pedagógicas en las reuniones del Sindicato, lo cual se tradujo en el silenciamiento de las bases. Por último, se rechazó *de facto* la capacidad creativa de los maestros en las cuestiones de enseñanza, relegándolos al seguimiento de instrucciones<sup>157</sup>.

La lealtad del magisterio a la federación se incentivó también en la estructura de la SEP al crearse el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio en 1945. Ante el panorama de la cantidad de maestros que seguían siendo *empíricos*, se había sostenido que este organismo debía brindar cursos por correspondencia y cursos breves presenciales, de

---

<sup>154</sup> Cfr. Latapí Serra, Pablo, “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, en Latapí Serra, Pablo, *Un siglo de educación en México*, T. 1..., p. 38.

<sup>155</sup> SEP, *Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública*, México, 1946, [En línea], URL: [www.snate.org.mx/seccion5/assets/RegConGralTrab.pdf](http://www.snate.org.mx/seccion5/assets/RegConGralTrab.pdf), consultado el 21 de mayo de 2018, 9:18 p.m.

<sup>156</sup> Cfr. Castillo, I., *Op. Cit.*, p. 137.

<sup>157</sup> *Ídem*.

aproximadamente seis años, para los docentes no titulados, mismos a los que se les darían incentivos económicos. Así, al término de los mismos, se igualaría su salario con el que percibían los maestros normalistas<sup>158</sup>. Esa había sido una manera de sujetar políticamente a los maestros con la promesa de mejorar su situación económica que, como se vio, históricamente se había encontrado en condiciones deplorables.

Esto fue importante en el proceso de centralización debido a que una institución federal sería la encargada de certificar a los maestros y, con ello, aumentar el salario de los docentes. Se dijo que el Instituto ofrecía la ventaja de “unificar no sólo la aplicación de los planes y programas, sino la de los métodos y doctrinas educativos”,<sup>159</sup> al plantear un estándar mínimo de formación docente. Así se lograría el control sindical del magisterio y el control de la actualización y remuneración docente por parte de la federación.

Como resultado de todas las transformaciones ya señaladas, se ha llegado a sostener que “durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) se desmanteló toda la estructura que pretendía reformar el campo de una manera integral, sobre la base de la relación entre la escuela y la reforma agraria.”<sup>160</sup> De esa manera, se han podido encontrar algunos puntos clave que dan cuenta de la ruptura de la práctica educativa gubernamental con la cual fue inaugurada la educación rural posrevolucionaria.

---

<sup>158</sup> Cfr. Tejera, H., *Op. Cit.*, p. 167.

<sup>159</sup> Miñano García, Max H., *La educación rural en México*, México: SEP, 1945, P. 252.

<sup>160</sup> Civera, Alicia, “La reforma integral del campo mexicano a través de la escuela rural posrevolucionaria: la relevancia de la enseñanza agrícola y el cooperativismo, 1921-1945”, en Civera Cerecedo, A., Alfonso Giner de los Ríos, J. B., y Escalante Fernández, C., *Op. Cit.*, p. 340.

## **CONCLUSIONES**

El análisis de la práctica educativa destinado a las zonas rurales, permitió ubicar algunos aspectos relevantes para el análisis de la relación entre la política —respecto a la construcción del Estado posrevolucionario— y la educación. En primera instancia se pudo observar que la división por rubros específicos como sujetos, contenidos, objetivos y herramientas es útil en términos abstractos, es decir, para la investigación.

En lo que a la ejecución concreta se refiere, los componentes de la práctica educativa se implican unos con otros, no exentando con ello sus contradicciones internas, a pesar de intentar edificar un todo coherente. Así, se pueden señalar conclusiones en tres niveles: a) por rubros de la práctica educativa; b) por período de gobierno; c) del proyecto en sí y su ejecución.

### **1. RUBROS DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

#### **1.1 Los sujetos**

La visión sobre los maestros rurales estuvo envuelta en una mística que los posicionaba como héroes o, incluso, como mártires. Esto representaba, en algunas ocasiones, un aliciente para atraer el apoyo de las comunidades rurales, pero en otras se generaba la reticencia de las mismas dado que representaban a la política federal. A su vez, era una forma discursiva para que el gremio aceptara los bajos salarios, retención de los mismos, condiciones de trabajo precarias e inestabilidad laboral.

El maestro rural podía representar dos figuras; por un lado, como agente del gobierno central en los planos locales y, por el otro, como miembro de una comunidad, que en no pocas ocasiones contribuyó a que los pueblos se organizaran para conseguir sus demandas socioeconómicas. Es por ello que los maestros se manejaron entre dos posiciones que podían no ser tan claras en la práctica. Esto es, entre la de reproducción de un orden social que conllevaba la opresión y explotación, así como de resistencia al mismo; aspectos que podían conjugarse en una misma labor educativa.

Esas dos figuras eran alimentadas tanto por las prácticas escolares, centradas en aspectos académicos, pero, también, debido a las actividades no escolares, como la

organización de las comunidades, la realización de fiestas, convivios y campañas de desarrollo comunitario, así como construcción de caminos y carreteras, mismas que estaban bajo la responsabilidad del maestro rural. Con eso se logró que el maestro obtuviera el reconocimiento social, incluso por encima de las autoridades gubernamentales y eclesiásticas, por ello se convirtió en un peligro potencial para el orden establecido. Esto particularmente porque las brechas de desigualdad podrían haber incentivado el descontento del pueblo.

Con dicha labor se buscó que todas las acciones de la población pasaran a través de la escuela rural, las cuales serían dirigidas por el docente, pensado por la SEP como delegado del gobierno federal. Lo cierto es que había una distancia entre lo que se ordenaba y lo que se hacía, pues muchas veces las comunidades y el mismo maestro resignificaron los objetivos y prácticas institucionales, llegando a contraponerse con las autoridades locales e incluso federales.

En ese contexto, en el período de Calles se ordenó que el maestro rural no podría ser más que un líder social, pero jamás un líder político, encubriendo con ello el alcance de la acción docente. En el gobierno de Cárdenas se planteó a éste como un organizador de comunidades, es decir, como gestor del reparto agrario e impulsor de organismos sindicales, siempre que ambas labores se circunscribieran a las instituciones federales e, incluso, lograr su adhesión al partido oficial. Con Ávila Camacho se intenta nuevamente enclaustrar al maestro en las estrechas paredes del aula, no obstante, su acción concreta se encontró siempre entre los planos de la reproducción y la resistencia. A pesar de ello, se mermó ese papel político de líder social con el que había surgido el proyecto rural, pues el centralismo, bajo el discurso de la *federalización*, no podía permitir la acción autónoma que tenían los docentes. El Estado reclamó el monopolio de las lealtades, la capacidad organizativa y el poder político.

Dentro de las bases magisteriales se podían ubicar diferencias, pues a pesar de que a todos los docentes se les exigía un comportamiento intachable, había una distancia entre lo establecido para los y las maestras. A estas últimas se les exigía el celibato, ejerciendo, con ello, un control sobre sus cuerpos; esto las orillaba a los matrimonios y embarazos a muy avanzada edad. A pesar de que hubo progresos en la ley, esta fue una práctica que se

continuó reproduciendo, pues se encontraba arraigada culturalmente, reproduciendo con ello las opresiones por razón de género.

La acción social del magisterio fue transformándose, pasando de una mayor autonomía en sus procesos, expresados en la multiplicidad de sindicatos locales, a la cada vez mayor centralización en grandes corporaciones. Esto representó por parte de la federación, a través de los líderes sindicales, un mayor control hacia las bases, mismas que fueron, poco a poco, silenciadas e ignoradas en cuestión de la toma de decisiones y, al mismo tiempo, cooptando su participación política independiente.

Otro rasgo importante es el que gira en torno a la depuración del magisterio, particularmente cuando se encontraban más estructurados los proyectos educativos enarbolados por el gobierno federal. El primer proceso de este tipo ocurrió en el período de Cárdenas, cuando se cesaron a todos los docentes que se opusieron a la aplicación de la educación socialista. El segundo se presentó con Ávila Camacho, que expulsó a los maestros que habían tenido lazos con organizaciones comunistas, o bien, que rechazaban la nueva política federal. Con lo anterior se puede deducir que entre más se fortalecía el proyecto del gobierno central y sus organismos, mayor poder e injerencia tenían en la contratación y permanencia de los trabajadores de la educación. Así, se buscaba asegurar el sistema de lealtades, en última instancia asegurado y reproducido por este régimen coercitivo.

La concepción de los educandos se fue transformando, primero se catalogó como “la comunidad en su conjunto”, o campesinos en general. En el período de Bassols se dijo que ésta se encontraría conformada por los trabajadores del campo y la ciudad, visión que permaneció durante el régimen de Cárdenas, pero con quien, además, se vuelve central la diferenciación entre indígenas y campesinos.

Cuando el sujeto se hizo cada vez más homogéneo, culminando en el criterio de la edad como parámetro de diferenciación, se origina el divorcio entre la comunidad y la escuela, aspecto inimaginable por los pedagogos que plantearon la educación rural del México posrevolucionario. Se apostó, en el nuevo proyecto, por el trabajo al interior del aula, separándose cada vez más del contexto socioeconómico, cultural y político en el que se enmarca toda acción educativa.

Es rescatable el inicial reconocimiento de un nuevo actor que había permanecido relegado de las políticas, los proyectos y de los procesos educativos, como lo fueron las comunidades rurales, intentando rescatar las demandas de la Revolución. Sin embargo, debido al afán de consolidar *una* nación, se fue apostando más por la homogeneidad y no por el reconocimiento de las diferencias. Este aspecto se encontraba en consonancia con el abandono de la política agraria que había tenido como comparsa una educación para el campo, pues cuando se fortaleció la primera, así ocurrió con la segunda, y cuando se comenzó a dismantelar la primera, ocurrió lo mismo con la escuela rural, lo cual corrobora una de las hipótesis del trabajo.

La coeducación fue un enorme avance respecto a la política educativa del Porfiriato y la Revolución, que había impedido, en el mejor de los casos, que hombres y mujeres compartieran un mismo espacio educativo. Así, estas últimas pudieron encontrar un nuevo lugar al cual podían acceder: la escuela rural. Sin embargo, en el gobierno de Ávila Camacho se presenta uno de los mayores retrocesos hasta ese momento, es decir, la reinstauración de la educación unisexual en las aulas mexicanas.

## **1.2 Los contenidos**

El análisis de los libros puede involucrar el tema de los contenidos pero el de las herramientas para la realización de los objetivos. En ese sentido, como conjunción de ambas acepciones, vale la pena anotar que, en un inicio, existía un régimen aún muy inestable, sumando la guerra cristera, la cual exigió la inversión de grandes partidas del presupuesto en armamento. Esto, además del impuesto al papel que hacía más rentable el importar libros que editarlos, permite explicar la baja difusión de textos por parte del Estado, descuidando estos importantes rubros de la práctica educativa.

Cuando los regímenes se fueron estabilizando, y las partidas a educación se incrementaron, la labor sobre el control de libros por parte de instituciones del Estado fue haciéndose cada vez más relevante. En el régimen de Cárdenas se publicaron libros acordes a la nueva política educativa, intentando retirar aquellos que venían del Porfiriato y que fueron considerados como “reaccionarios”. Sin embargo, se permitió el uso de algunos de ellos, siempre que se revisaran “con juicio crítico”, pues los tirajes no alcanzaban a cubrir las demandas de una población escolar en expansión.

En el período de Ávila Camacho, se eliminaron los libros del régimen cardenista, y se reintrodujeron los del Porfiriato. Se puede establecer que se prefirió una política regresiva, al reutilizar los textos creados en el período donde se enaltecieron los valores de la dictadura, como la obediencia a la autoridad central, en lugar de aquéllos que reivindicaron la lucha de clases y la organización comunitaria. Sin duda, con esto se vino a ganar la simpatía de los sectores empresariales y la Iglesia, al tiempo que esos valores sirvieron para la defensa del orden establecido.

Lo importante de la creación de instituciones editoras de libros, fue que el Estado, y particularmente la SEP, podrían determinar qué contenidos se revisaban en las aulas, y cuáles no, con lo que, como señala Elvia Montes de Oca, el libro y el autor se oficializan<sup>1</sup>. Si bien, todo lo anterior representó un esfuerzo por dotar de libros a los estudiantes, también fue desplazando el uso de aquellos materiales creados por los mismos maestros.

A su vez, fue cobrando cada vez mayor relevancia el libro, por encima de las actividades prácticas, como ocurrió desde el sexenio de Ávila Camacho. En ese sentido, si antes se había privilegiado el conocimiento fruto del desarrollo de los proyectos comunitarios, con el divorcio de la comunidad y la escuela, resultaba más apropiado el desplazamiento de esas actividades por el uso de libros y el trabajo en clase, cerrando las posibilidades de mantener una educación rural consciente de los problemas de su entorno.

Otro aspecto de relevancia sobre los libros es que se posicionó a los campesinos y obreros como los nuevos sujetos de los mismos, en concordancia con los sectores a los que iban dirigidos los proyectos educativos, particularmente desde la gestión de Bassols. Si bien eso representó un avance, al dejar de mostrar a personajes de las clases medias urbanas como los modelos de aspiración, ello no impidió que los roles de género se reprodujeran en los mismos, plasmando a los hombres como los proveedores de la familia y a las mujeres como las dedicadas al cuidado del hogar y de los hijos. Al final, éstas eran concepciones que atravesaban todo el proyecto educativo, por ejemplo, con materias como “economía doméstica”.

Los libros también sirvieron para difundir contenidos de historia patria que fueron reforzando el nacionalismo, el cual era uno de los objetivos de la política educativa. A su

---

<sup>1</sup> Montes de Oca Navas, Elvia, “Libros de lectura utilizados en las escuelas primarias mexicanas, 1920-1940”, en Galván, L. E., y Martínez Moctezuma L., *Op. Cit.*, p. 361.

vez, había permitido legitimar a los gobiernos posrevolucionarios y conformar un Estado fuerte, que pudiera, se decía, llevar adelante las consignas agrarias, políticas y educativas, frutos de la Revolución. Sin embargo, a la par que se fortalecía el Estado, se mermaba la posibilidad de desplegar acciones autónomas por parte de las comunidades. Al final, Ávila Camacho se sirvió de las estructuras burocrático-sindicales de corte oficialista para dismantelar todo trabajo que pudiera potencialmente poner en duda el *statu quo*.

Los valores inmersos en los textos tales como cooperación, solidaridad, igualdad y justicia, se impulsaron en las consciencias de los educandos durante el régimen de Cárdenas. Mientras tanto Ávila Camacho se transformaron por los de democracia, nacionalismo y convivencia humana. Esto da muestras del cambio de enfoque del nuevo proyecto gubernamental, que trastocó todos los rubros de la práctica educativa, despolitizando así la actividad educativa que había sido pilar del proyecto educativo rural, y abandonando el fundamento ideológico de la Revolución en el discurso gubernamental.

### **1.3 Los objetivos**

En un inicio el objetivo central de la política educativa federal fue el *incorporar* a la civilización a los campesinos —y con ello a los indígenas—, por lo que se había prohibido a los docentes utilizar la lengua materna de la población en las actividades impulsadas por éste, que, como se vio, no eran pocas. Cuando se hizo referencia a la *integración* —estableciendo la diferenciación entre campesinos e indígenas— se aceptó el uso de las lenguas locales, para enseñar el español. De esa manera, no se reconocía su valor cultural en sí mismo, sino en la medida en que sirvieran como herramienta en el proceso de aculturación. No se abandonó, pues, la idea de la homogeneización de una sola lengua como prerrogativa para la conformación de una nación.

Cabe señalar que el establecimiento de objetivos específicos, que fueron diferenciándose en cada régimen de gobierno, sirvieron como lineamientos para la ejecución de la política educativa. Por ende, se puede establecer que los primeros estuvieron en consonancia con los proyectos gubernamentales, pues al cambiar estos últimos, los objetivos fueron transformándose en mayor o menor medida. Importante fue entonces la gestión de los secretarios de la SEP, pues se mostró que conforme cambiaban éstos, así lo hacían regularmente sus proyectos educativos.

El *aprender haciendo* fue uno de los mayores postulados de los diversos gobiernos, con el cual respaldaban el objetivo de enseñar lo necesario para la vida, aunque cada administración imprimió sus respectivos enfoques. El caso de Bassols fue emblemático; mientras en las gestiones anteriores lo planteaban como algo más bien abstracto, este secretario lo veía como una capacitación para la mejora de la productividad, al mostrar las más recientes técnicas de producción, aspecto que mejoraría las condiciones de vida de los campesinos. Es decir, la educación tendría que ir en consonancia con el desarrollo económico, intentando desarrollar una política más integral.

Lo anterior llevaba consigo no sólo la modernización de las fuerzas productivas y métodos de producción, sino también la transformación de la cultura, tradiciones y cosmovisiones que fueran más acordes a las reformas que se estaban generando en la estructura económica. Esto fue un proceso sumamente violento, pues involucraba el rechazo de todas las prácticas, ideales y valores que no fuesen los incentivados por el gobierno federal, exigiendo para sí la batuta como la máxima autoridad cultural.

#### **1.4 Las herramientas**

Las diversas herramientas, tales como como legislaciones, creación de instituciones, conformación de comisiones para la edición de libros, los convenios para la federalización de la educación, así como el corporativismo que rodeaba a los sindicatos magisteriales, se convirtieron en esfuerzos que implicaron la centralización de la política educativa rural, denominada en este período como *federalización educativa*. Éste había sido un objetivo perseguido desde la creación de la SEP, sin embargo, los estados habían defendido su autonomía, lo cual había frenado dicha misión.

El proceso de *federalización* de las decisiones sobre la práctica educativa fue dándose *de facto*, mediante un proceso sutil pero efectivo, por ejemplo, con el control de los contenidos de los libros de texto, los cursos de formación y regularización magisteriales, entre otros. Para ello era fundamental el desplazamiento del sistema educativo estatal, que implicaba necesariamente tanto la subordinación de las redes de poder local que giraban en torno a las escuelas, en aras del fortalecimiento de la presencia federal en las entidades federativas. Así, el proceso de consolidación del Estado mexicano

posrevolucionario requirió la centralización en todas las ramas de la administración, como fue el caso de la educación pública.

Así, se puede establecer que la educación rural del México posrevolucionario tuvo dos vertientes. Por un lado, se convirtió en un medio para la difusión cultural, que venía desde la federación hacia las comunidades, aunque resignificada por ellas. Por el otro, se convirtió en un medio de propaganda de los gobiernos en turno. Con esto se devela el carácter siempre político de la educación, aun a pesar de que con Ávila Camacho se haya presenciado la vuelta al discurso de la neutralidad del sistema escolar.

Cabe resaltar la particularidad de cada ensayo en el plano local, mismo que fue necesariamente desigual debido a la heterogeneidad del país. De ahí la urgencia de apuntar la necesidad de profundizar más en los procesos específicos de cada estado. En ese sentido, es de suma importancia la caracterización de la práctica educativa gubernamental con el fin de construir un primer referente para el análisis de lo local.

## **2. LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMO POLÍTICA DE GOBIERNO**

La segunda vertiente de las conclusiones involucra los períodos de gobierno. Así, se pudo encontrar que el proyecto educativo de Calles representó un enorme esfuerzo, particularmente en un contexto donde no sólo el sistema educativo se estaba reorganizando, sino que el conjunto del Estado aún no había logrado la estabilidad necesaria. A pesar de ello, se presentaron importantes avances en la práctica educativa, se trazaron las vertientes que habrían de servir a los regímenes posteriores y se comenzó a llegar a regiones donde la federación no lo había hecho antes.

Es importante señalar aquí que el gobierno callista posicionó ideológicamente un problema social, en este caso el de la desigualdad, como uno concerniente exclusivamente a la “raza”, al establecer que la causa de todos los conflictos socioeconómicos y políticos era debido a la “cuestión” indígena. Es decir, que el atraso económico y la debilidad institucional para crear políticas más distributivas se debía a que los indígenas no se habían integrado a la nación, postulado que se replicó en el Maximato. Lo cierto es que esta política cultural legitimó la inserción de la influencia federal en los estados, así como la justificación de la lucha contra los distintos poderes locales, aspecto que ayudó a fortalecer a la federación y con ello al Estado posrevolucionario.

El Maximato, por su parte, si bien no representa un gran cambio en términos pedagógicos, de técnicas o de concepciones de los sujetos, sí conllevó un avance en la expansión del sistema federal y el federalizado. Se diversificaron las instituciones que respondían a tal propósito, incrementando el aparato burocrático; al tiempo, se dotó a éste de mayor eficacia en la labor centralizadora de los gobiernos posrevolucionarios. Especialmente importantes fueron los acuerdos de federalización educativa, que desplazaron a los estados de la administración de sus sistemas educativos, los cuales habían permanecido intocables por el gobierno central, estableciendo, al final, la supremacía de este último.

De forma muy subterránea, la federación se iba abriendo camino en los estados, teniendo como bandera la educación rural. Este proceso no se presentó sin contradicciones, pues al inicio los maestros rurales tenían un amplio margen de maniobra que les permitía ciertas labores organizativas de resistencia. No obstante, al incrementarse y consolidarse la burocracia, se diversificaban los mecanismos de control gubernamental de los docentes. Esta posibilidad existía en la medida en que habían sido efectivos en sus tareas como agentes del gobierno federal, así como por razones de debilidad de los organismos que aún estaban consolidándose, por lo que todavía no contaban con personal suficiente. Se puede establecer, entonces, que a mayor institucionalización del aparato de Estado, menor autonomía de los maestros rurales.

En el período Cardenista se presenta un impulso educativo sin precedentes en el campo, lo que lleva a afirmar que fue una de las consecuencias del reparto agrario y las políticas que lo acompañaron. Por ejemplo, se llegó a alcanzar 16 545 escuelas, de las cuales 13 020 eran sostenidas por la federación, 2 406 por los estados y 1 189 por las empresas que fueron obligadas a establecer instituciones para los trabajadores y sus hijos, de acuerdo a lo establecido en el artículo 123 de la Constitución<sup>2</sup>.

Uno de los mayores problemas que arrastró el régimen Cardenista fue el de no establecer, de entrada, lo que era específicamente la educación socialista. Esto trajo más confusiones y problemáticas que soluciones, no sólo por la inconformidad de los sectores conservadores, sino también al interior del mismo gobierno y el magisterio.

---

<sup>2</sup> Cfr. Monroy Huitrón, G., *Op. Cit.*, p. 61.

Esto se sumó al hecho de que no se dio un cambio inmediato de planes y programas de estudio, lo cual se logró hasta mediados de la gestión de Cárdenas, por lo que un cambio tan radical del sistema educativo, no podía consolidarse en tres años. A pesar de ello, la creación de la Comisión Editora Popular representó un avance sin precedentes en términos de la difusión de libros aprobados por la SEP, amortiguando esa ausencia de currículums.

Todo lo anterior también fue acompañado por un proceso en que el magisterio se incorporó al régimen corporativo —donde los obreros se aglutinaron en la Confederación de Trabajadores de México y los campesinos en la Confederación Nacional Campesina—, alineando así las luchas de los maestros a los intereses de los gobiernos en turno. En este sentido, si bien se presentó una lucha discursiva contra la explotación y la opresión, lo cierto es que se generó un sistema de lealtades hacia un Estado capitalista y a un régimen clientelista y corporativo, que limitó la participación política independiente de los docentes.

En este punto es particularmente importante el papel político que jugaron los maestros y que fue reivindicado por el gobierno federal. Los maestros serían “agitadores”<sup>3</sup> en la medida en que impulsaran la política agraria del régimen y para ello debían formar organizaciones sindicales locales, para después incorporarse a estructuras estatales, luego a las grandes corporaciones nacionales y con ello al partido oficial.

De esa manera, la política agraria y el despliegue de la acción política de los docentes, si bien vinieron a mejorar las condiciones de vida de las poblaciones indígenas y campesinas, generaron, a su vez, amplias redes de lealtades en favor del gobierno cardenista. Estos mecanismos corporativos y clientelares fueron estructurando el sistema político mexicano como lo conocemos ahora. Al tiempo, han sido utilizados por los regímenes posteriores, como el de Ávila Camacho, para golpear históricamente a las clases trabajadoras del campo y la ciudad, cooptando su participación política autónoma, incluyendo la del magisterio a nivel nacional.

La gestión de Ávila Camacho, por su parte, representó la inauguración del proceso de ruptura, particularmente con el régimen anterior en materia de reparto agrario, pero también del proyecto educativo rural que se había presentado hasta entonces. Su política de desarrollo industrial llevó a un segundo plano el agrario, bajo la modalidad ejidal, y con ello de los maestros rurales.

---

<sup>3</sup> Cfr. Raby, D. L., *Op. Cit.*, p. 112.

De esa manera, si bien en su gobierno no desapareció por completo la educación rural, sí trastocó muchos de sus fundamentos. Por ejemplo, al pasar de una escuela que reivindicaba la lucha de clases a una “escuela del amor” implicaba el abandono de todo potencial organizativo de las comunidades. No sólo eso, se posicionó un ideal de escuela neutral en que ésta dejó de tomar partido en los problemas sociales, políticos, económicos y culturales, dejando toda esa clientela política en manos del Estado y sus corporaciones, sin la mediación del magisterio. Así, se transformó al líder social en un burócrata al servicio del Estado, y esto como preámbulo de la estocada final al proyecto educativo rural que sería la homologación de planes y programas de estudio de todas las primarias y Normales.

El potencial beligerante que conllevaba la relación explícita de la comunidad y la escuela fue suprimido, introduciendo a los nuevos sujetos individuales, divorciados, desde el proyecto, de su realidad social. Sin embargo, se mantuvieron las premisas de aculturación de los indígenas y el avance de la corporativización del magisterio. A su vez, se introduce, por vez primera en los gobiernos posrevolucionarios, a la iniciativa privada en la construcción de espacios educativos; con ello se dejó de apelar a los vecinos para construir *su* escuela, para que terceros se hicieran cargo de dichas tareas.

No había duda, se habían mermado todas las bases de la educación rural, fruto educativo por excelencia de la política posrevolucionaria. Aunque no debe extrañarse, pues fue una acción coherente con el proyecto de consolidación de un Estado fuerte, pues sería inadmisibles que el trabajo docente escapara a todo ese control social, político, económico y cultural. La autonomía que entrañaba la escuela rural, así como la forma en la que había sido educado el magisterio rural, eran incompatibles con el sistema político centralizado, corporativo y clientelar. Por su parte, los ideales de justicia social, redistribución de la riqueza y desarrollo agrario chocaban con el proceso de internacionalización del capital, impulsado enormemente tras las dos guerras mundiales.

### **3. EL PROYECTO EDUCATIVO RURAL**

En términos del proyecto en sí, se puede establecer que la educación desarrollada en el período posrevolucionario no es necesariamente rudimentaria, es decir, del tipo vigente en las primeras décadas del siglo XX. No obstante, tampoco se erige como una de carácter problematizador, ni crítico; tampoco ayuda a formar una ciudadanía activa como lo

proponía John Dewey, lo cual se refleja en la concepción de los sujetos y en el control corporativo del magisterio. Cabe señalar que, aunque hubo acciones políticas independientes que sí se criticaron el estado de las cosas, se constituyeron como prácticas contingentes y no como parte del modelo gubernamental.

La escuela rural discursivamente fomentó la vida social comunal y la conciencia de los grandes problemas nacionales,<sup>4</sup> pero en términos reales los encubrió. Lo cierto es que de develarlos desde la raíz, evidenciaría el trasfondo de la maquinaria institucional que se ha erigido desde la conclusión de la Revolución. Por ejemplo, en torno al régimen de propiedad y las funciones atribuidas a los gobiernos en materia agraria, permitiendo el control de los campesinos por el gobierno, dando paso a los problemas de corporativismo y clientelismo, así como una centralización exacerbada en todos los ámbitos, como el educativo.

En términos concretos se va dando paso al proceso de masificación de la escuela, tanto en las urbes como en el campo. Los gobiernos posrevolucionarios posicionaron a la educación como la piedra de toque que resolvería todos los problemas nacionales. De esa manera, se logró influir “intelectual y moralmente en las amplias capas de la población, ampliaba el área del consenso pasivo, disciplinario, de obediencia y sumisión, consecuentemente se fortalecía la influencia política de los gobiernos de la revolución”<sup>5</sup>.

A pesar de esta expansión educativa las estadísticas de 1940 demostraban que de los veinte millones de habitantes, el 65.25% de las personas eran analfabetas, esto era 12 754 311, aún después de veinte años del funcionamiento de la Secretaría de Educación Pública<sup>6</sup>. Estas cifras hacían evidente que, a pesar de los enormes esfuerzos escolares, no habían sido suficientes, y aún quedaba mucho por hacer.

A pesar de lo anterior, queda demostrado que hubo una estrecha relación entre el proyecto de la escuela rural, la política económica agraria y, por supuesto, de los procesos políticos que se desarrollaban en cada gobierno, en vías de la consolidación del Estado posrevolucionario. Por ejemplo, cuando hubo una mayor expansión del reparto agrario se presenta, asimismo, una expansión del sistema escolar rural sin precedentes, mientras que cuando esa política se ve frenada, así lo hace también el esfuerzo educativo rural. A su vez,

---

<sup>4</sup> Cfr. Martínez Jiménez, A., *Op. Cit.*, p. 108.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 109.

<sup>6</sup> Cfr. Tejera, H., *Op. Cit.*, p. 158.

los problemas políticos entre los gobiernos e intereses locales muchas veces se trasladaban a los contextos de las escuelas.

Lo anterior no quiere decir que haya existido una confabulación entre dichas estructuras. Esto se dio en el sentido de que, al estar los esfuerzos de los diferentes ámbitos del gobierno encaminados al proceso de consolidación del Estado-nación posrevolucionario, es que pudo darse esa relación tan estrecha, no exenta de contradicciones.

Se puede establecer, entonces, que con el proyecto de la educación rural se buscó crear un todo coherente -a nivel de la práctica educativa, con la política agraria y el proyecto político de los regímenes- que era en sí contradictorio, tanto en el plan como en los contextos concretos. Por ejemplo, se pugnó por la mejora de las condiciones de vida de los campesinos e indígenas, señalando el imperativo de un cambio, pero al mismo tiempo se defendía *de facto* el *statu quo*.

Se planteaba la defensa de los campesinos e indígenas, pero, al mismo tiempo, se reproducían las condiciones de explotación y opresión, tanto económicas, políticas y culturales. Por ejemplo, al verlos siempre como objetos a incorporar o integrar, se les negaba su capacidad de acción, su posibilidad de ser agentes de sus propios procesos, se minusvaloraba su cultura y se limitaba su participación a los cánones permitidos por la federación.

A su vez, se reivindicaba una educación para la comunidad, pero sin ella. La educación rural del México posrevolucionario fue abiertamente vertical; venía de la federación *hacia* las comunidades rurales, sin que estas últimas fuesen consultadas en la construcción del proyecto. No obstante, ello no impidió el otorgamiento de lealtades de las primeras hacia la federación.

La política educativa se estructuró de tal forma que contribuyera al fortalecimiento del Estado que implicaba necesariamente la centralización política y administrativa. Esto sólo podía conseguirse a condición de mermar las facultades e influencia de los gobiernos locales, debido a la presencia de los caudillos y terratenientes que entorpecían las labores de gobierno. Es por ello importante la creación de instituciones sostenidas por la federación que poco a poco iban arraigando en dichas regiones<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Cfr. Loyo, E., *Op. Cit.*, p. 235.

Así, la centralización educativa se fue exacerbando cada vez más desde la creación de la SEP hasta la firma de acuerdos de federalización con los estados. Sin embargo, retomando la tesis de Pilar Giraudó, ello no implicó un proceso de intervención sin resistencias ni mediación de las comunidades. En la práctica, la educación rural federal en los contextos particulares de los estados estuvo sujeta a “un proceso de interpretaciones, mediaciones, negociaciones y reformulaciones del proyecto original”<sup>8</sup>.

Ello quiere decir que la educación no fue un mero instrumento del gobierno federal para consolidar su proyecto de Estado; también existió una política a veces de apoyo, pero a veces de resistencia de los gobiernos locales y las comunidades. Esto fue así debido a que, con la intervención federal, se trastocaron intereses y redes de poder en las entidades, mismas que tuvieron que reformularse a través de complejos mecanismos de negociación, no siempre pacífico<sup>9</sup>. Pero, a pesar de toda esta resistencia, para 1940 la SEP ya había logrado controlar más de la mitad de las escuelas, maestros y presupuesto de la primaria, tanto en las urbes como en el campo<sup>10</sup>.

Es importante enfatizar que este proceso de centralización educativo iba acorde al proceso de centralización corporativa que iba estructurando al Estado nacional posrevolucionario, el cual, para poder existir, necesitó la desestructuración, desmantelamiento y reconfiguración de las bases de poder regional<sup>11</sup>. Es por ello la importancia del PRM, que logró aglutinar a las bases sociales en torno al proyecto del gobierno central, al tiempo que se fue dotando a la federación de las facultades para controlar toda la práctica educativa.

Juan B. Alfonseca ha sostenido que son tres los atributos institucionales que se pueden rescatar de la política educativa rural. El primero de ellos es que a través de la escuela federal se estableció un nuevo orden en términos de bienes, actores y procesos a la par de los gobiernos locales, cuestión que a la larga absorbió a estos últimos. El segundo, hace referencia a la construcción de un modelo en el cual se hizo partícipe a la comunidad, al menos en términos de construcción y sostenimiento de sus escuelas. Y, por último, el que

---

<sup>8</sup> Giraudó, P., *Op. Cit.*, p. 187.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 188-189.

<sup>10</sup> *Cfr.* Arnaut, Alberto, *Historia de una profesión...*, p. 90.

<sup>11</sup> Alfonseca Giner de los Ríos, Juan B., “La Escuela Rural Federal y la transformación de los supuestos sociales de la escolarización en una región del Estado de México. Los distritos de Texcoco y Chalco, 1923-1940, en Civera, A., Escalante, C. y Galván, L. E., *Op. Cit.*, p. 335.

la política educativa trascendiera a las aulas, centrándose en otros espacios comunitarios que se conquistaron como la parcela, los anexos y la Casa del Maestro, por señalar algunos<sup>12</sup>.

Bajo esa lógica, se ha sostenido como uno de los aspectos más relevantes sobre la política educativa la instauración de “una nueva jurisdicción<sup>13</sup> —sin duda la más importante por el rango de sus impactos— radicó en el hecho de que la escuela irrumpiera en la escena local como una realidad jurisdiccionalmente sometida a un orden que escapaba no sólo al plano local, sino al regional y estatal: la federación”<sup>14</sup>. Esto es importante, porque la escuela rural se convirtió en la justificación de la inserción de una autoridad que había sido relegada de los procesos educativos como fue la del gobierno central.

Todo lo anterior lleva a la reflexión de que “la federalización de la educación, la uniformidad de la escuela y la constitución del magisterio como una profesión de Estado fueron un mismo proceso”.<sup>15</sup> Esto se vino a profundizar desde que se estableció la educación socialista donde el gobierno federal se atribuyó la facultad de orientar ideológicamente la labor educativa en todo el país. Una mayor consolidación de este proceso se dio con la uniformidad de los planes y programas de estudio de las Normales y de las escuelas primarias, en aras de la *unidad nacional*<sup>16</sup>.

Se puede establecer que, como ha señalado Susana Quintanilla y Mary Kay Vaughan, “la escuela federal ayudó a desarticular arraigadas redes locales de poder y favoreció la democratización y redistribución de este último. Una consecuencia de esto sería la conformación de lazos más fuertes —pero también de dependencia— con el Estado central y el partido oficial”<sup>17</sup>.

La educación rural, en lo general, y la práctica educativa en lo particular, se encuentra rodeada de claroscuros. De algún modo sirvió, pero a veces entorpeció, los proyectos del gobierno federal, los gobiernos estatales, la Iglesia, los caciques, los terratenientes y, por supuesto, los maestros y las comunidades rurales. Se sostiene,

---

<sup>12</sup> *Ibidem*, p. 334.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 22.

<sup>14</sup> *Ídem*.

<sup>15</sup> Civera, Alicia, “La formación de los maestros normalistas en México, 1922-1945”, en Rosas Carrasco y Oliva, L., *Op. Cit.*, p. 100.

<sup>16</sup> *Ibidem*, pp. 100-101.

<sup>17</sup> Quintanilla, S. y Kay Vaughan, M., *Op. Cit.*, p. 37.

entonces, que para una correcta lectura del proceso, la práctica educativa debe estudiarse en función de los intereses que estuvieron en juego y no bajo categorías morales.

Lo importante de todo este proceso es resaltar que hubo un momento en la historia de México en que se planteó un proyecto educativo diferenciado que buscaba responder a las necesidades concretas de la población rural. Por supuesto, con múltiples problemáticas y puntos sumamente criticables, pero que ahora se convierten en referentes para la construcción de otras prácticas educativas tan urgentes hoy en día, y su correlato, una pedagogía ruralista liberadora. Esta última sólo podrá ser de ese tipo si conlleva un proyecto anticapitalista, antipatriarcal y antirracista. Pues, aún desde el discurso multicultural tan de moda actualmente, incluso en las estructuras gubernamentales, ¿cómo se pretende “reconocer” la especificidad de las culturas si se continúa con una educación uniforme para todo el país?

De ahí que sea una problemática urgente e impostergable el abordar el tema de la educación rural en la actualidad, pues aún existe una gran concentración de población indígena y campesina a lo largo del territorio nacional, la cual tiene como característica el ser pluriétnica. Esta condición encarna el imperativo de crear nuevos proyectos educativos; sí, en plural, con el fin de responder a los requerimientos de los pueblos.

Claramente, el establecer escuelas en el campo no implica que tengan como trasfondo una amplia propuesta de educación rural que intente responder a las necesidades concretas de los actores del proceso educativo. La discusión, entonces, no sólo está en la pugna entre los términos como “escuelas rurales” contra “escuelas en zonas rurales”, sino en reconocer que todas las comunidades requieren cosas distintas. La tarea que tenemos ante nosotros es luchar y trabajar por construir el tipo de educación que necesitamos, y no conformarnos con el que nos es dado desde las altas jerarquías burocráticas de la SEP.

Por fortuna, en México existen distintos ejemplos de proyectos educativos que se han fincado sobre las bases teóricas de la pedagogía crítica, así como de la educación popular. Todo lo anterior con miras a verdaderamente desarrollar una educación integral para los niños, jóvenes y adultos. Estos ensayos han surgido como proyectos de resistencia ante el sistema educativo centralizado y unidireccional, es decir, en respuesta a que los alumnos, maestros y padres de familia no han sido tomados en cuenta en la toma de decisiones durante el proceso de definición del currículum explícito y oculto.

En estos proyectos alternativos se ha procurado que el centro escolar vuelva a relacionarse estrechamente con el pueblo y, al mismo tiempo, busca politizar a los sectores con los que trabaja, concientizando a la población sobre los problemas sociopolíticos y económicos que les rodean. Uno de ellos es el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) y el otro involucra a las Escuelas Integrales de Educación Básica de Michoacán (EIEB), por mencionar dos ejemplos emblemáticos, aunque también se pueden señalar los diferentes cursos populares en los centros urbanos, las redes culturales comunitarias, entre otros, que se han preocupado y ocupado por construir otros tipos de educación y otras maneras de hacer política en los barrios y colonias.

No es fortuito, entonces, como en el caso de las EIEB, que sean proyectos impulsados por corrientes combativas del SNTE, agrupadas en la sección XVIII, y que hayan luchado contra la burocracia de la SEP y del propio sindicato para poder mantener con éxito su proyecto. Esto es sintomático de que el construir otros modelos de educación, más democráticos y para los contextos específicos, no podrá ser un proceso sin lucha, tanto en las calles, con las mismas comunidades y con las estructuras gubernamentales. Esto en la medida en que, como se vio a lo largo de la investigación, el controlar la educación, contribuye a impulsar determinado proyecto político y económico. Entonces, considero que toda persona preocupada por la labor educativa erraría al no cuestionarse sobre las formas y procesos políticos, así como económicos, pues retomando a Freire, lo que está en juego es el sueño que buscamos construir.

Es cierto, no se debe buscar replicar de forma acrítica ningún modelo, sin embargo, puede ser útil comenzar a indagar los procesos específicos de proyectos como los ya mencionados. Esto como un punto de partida, teniendo a su vez como referente la escuela rural del México posrevolucionario, para poder plantear nuevas propuestas educativas. Aquí se encuentra entonces un campo sumamente amplio para la Ciencia Política, pues al final, la educación, la política y la economía, aunque con sus propios ritmos, están íntimamente relacionadas.

Así, una solución que realmente sea tal, es decir, que resuelva los problemas de la educación, tanto de las urbes como del campo, comenzaría por preguntarle a los sectores involucrados (profesores, padres y madres de familia, alumnos y trabajadores) qué acciones concretas, no sólo en materia educativa, sino también económica y política, necesitan. Es

decir, democratizar la educación partiendo de las necesidades reales de la sociedad, no de los intereses políticos y económicos del bloque en el poder y de los empresarios, lo cual transita por democratizar, al tiempo, el sistema político, dejando de recaer en el Ejecutivo federal, a través de la SEP, las máximas decisiones en materia escolar. Esto, al final, tendría necesariamente que trastocar el esquema presidencialista, clientelar y corporativo del régimen. Sólo así se podría dejar de formar castillos sobre el aire que inevitablemente se derrumben sobre las espaldas de los oprimidos y explotados.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> *Cfr.* Butrón Sánchez Liliana, “Desmantelamiento de la educación rural en México”. Ponencia presentada en el *1er Congreso de perspectivas críticas en educación. Horizontes ante la crisis educativa hoy*, FFyL-UNAM, 17 de octubre de 2017.

# BIBLIOHEMEROGRAFÍA

## **Archivos:**

Archivo General de la Nación, Fondo Presidentes, Lázaro Cárdenas del Río.

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública

## **Documentos:**

*Memorias relativas al estado que guarda el ramo de la Educación Pública*

*Boletines de la Secretaría de Educación Pública*

## **Revista:**

*El Maestro Rural*

## **Periódicos:**

*El Nacional Revolucionario*

*El Universal*

## **Libros:**

Abercrombie, Nicholas, Stephen Hill y Bryan S. Turner, *La tesis de la ideología dominante*, España: Siglo XXI Editores, 1987.

Aguilar Camín, Héctor y Meyer, Lorenzo, *A la sombra de la Revolución Mexicana*, México: Ediciones Cal y Arena/SEP, 1997.

Althusser, Louis, *La filosofía como arma de la revolución*, Tr. Oscar del Barco, Enrique Román y Oscar L. Molina, México: Siglo XXI Editores, 10ª Ed., 1980.

Althusser, Louis, *La revolución teórica de Marx*, Tr. Marta Harnecker, México: Siglo XXI Editores, 23ª Ed., 1988.

Álvarez Saldaña, David, *Crítica de la teoría económica y política en México*, México: Ediciones El Caballito, 3ra. Ed., 2011.

Apple, Michael W., *Poder, conocimiento y reforma educacional*, 1ª Ed., Argentina: Universidad Nacional de la Pampa, 2012.

Apple, Michael W., *Ideología y currículo*, España: Ediciones Akal, 1986.

Araújo Freire, Ana María (coord.), *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, España: Editorial GRAÓ, 2004.

Arnaut, Alberto, *Federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*, México: El Colegio de México- CIDE, 1998.

Arnaut, Alberto, *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994*, México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 1996.

Atkinson, Carroll y Eugene T. Maleska, *Historia de la educación*, Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1966.

Bazant, Milada, *Debate pedagógico durante el Porfiriato*, México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1985.

Bazant, Milada, *Historia de la educación durante el Porfiriato*, 1ª Ed., México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2006.

Bonfil, Ramón G., *La revolución agraria y la educación en México*, México: Instituto Nacional Indigenista, Dirección General de Publicaciones del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1992.

Bordieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona: Distribuciones Fontamara, 1995.

Bremauntz, Alberto, *La educación socialista en México. Antecedentes y fundamentos de la reforma de 1934*, México: Sin editorial, 1943.

Bremauntz, Alberto, *Material histórico de Obregón y Cárdenas*, México: Avelar Hnos. Impresiones S.A., 1973.

Britton, John A., *Educación y radicalismo en México. I. Los años de Bassols (1931-1934)*, México, SepSetentas, 1976.

Broccoli, Angela, *Ideología y educación*, México: Editorial Nueva Imagen, 3ª Ed., 1980.

Butrón Sánchez Liliana, “Desmantelamiento de la educación rural en México”. Ponencia presentada en el *1er Congreso de perspectivas críticas en educación. Horizontes ante la crisis educativa hoy*, FFyL-UNAM, 17 de octubre de 2017.

Cárdenas García, Nicolás y Enrique Guerra Manzo (Coords.) *Integrados y marginados en el México posrevolucionario. Los juegos de poder local y sus nexos con la política nacional*, México: Universidad Autónoma de México-Xochimilco y Miguel Ángel Porrúa, 2009.

Castillo, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, 2ª Ed., México: Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Difusión y extensión universitaria; Eddisa, 2000.

Castillo, Isidro, *México: sus revoluciones sociales y la educación*, T. 4, 2ª Ed., México: Universidad Pedagógica Nacional, Dirección de Difusión y extensión universitaria; Eddisa, 2001.

Château, Jean, *Los grandes pedagogos*, México: Fondo de Cultura Económica, 1959.

Civera, Alicia, Carlos Escalante y Luz Elena Galván (Coord.), *Debates y desafíos en la historia de la educación en México*, México: El Colegio Mexiquense AC, Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002.

Civera Cerecedo, Alicia, Juan Alfonseca Giner de los Ríos y Carlos Escalante Fernández (Coords.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano. Siglos XIX y XX*, México: El Colegio Mexiquense A.C. y Miguel Ángel Porrúa, 2011.

Cockcroft, James D., *Precursores intelectuales de la revolución mexicana (1900-1913)*, México: Siglo XXI Editores, 5ta Ed., 1979.

Córdova, Arnaldo, *La ideología de la revolución mexicana. La formación del nuevo régimen*, 8ª Ed, México: Ediciones Era, IIS-UNAM, 1980..

Díaz González Iturbe, Alfredo, *Pestalozzi y las bases de la educación moderna*, México: Secretaría de Educación Pública, Ediciones El Caballito, 1986.

Dewey, John, *Democracia y escuela*, Madrid: Editorial Popular, 2009.

Dewey, John. *Selección de textos*, Tr. y Selección: Diego Antonio Pineda Rivera, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2011.

Elías, Calles, Plutarco, (Antología), *Pensamiento político y social. Antología (1913-1936)*, México: Fondo de Cultura Económica, 1988.

Engels, Federico, “Ludwing Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana”, en “Prólogo a la contribución a la crítica de la economía política”, en Marx, Carlos y Federico Engels, *Obras escogidas*, Moscú: Editorial Progreso.

Ferrer Guardia, Francisco, *La escuela moderna*, Barcelona: Fábula/Tusquets Ediciones, 2002.

Freire, Paulo; Gadotti, Moacir; Guimaraes, Sergio y Hernández, Isabel, *Pedagogía, diálogo y conflicto*, Argentina: Ediciones Cinco, 1987.

Freire, Paulo, Antonio Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*, Argentina: Siglo XXI Editores, 2013.

Freire, Paulo, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, México: Siglo XXI Editores, 6ta, Ed., 2002.

Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI Editores, 1983.

Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Tr. Lilián Ronzoni, México: Siglo XXI Editores, 2011.

Freire, Paulo, *Política y educación*, México: Siglo XXI Editores, 1ª Ed., 1996.

Fuentes, Benjamín, *Enrique Corona Morfín y la educación rural*, México: SEP-Ediciones El Caballito, 1986.

Gadotti, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, México: Siglo XXI Editores, 1998.

Galván de Terrazas, Luz Elena, *Los maestros y la educación pública en México. Un estudio histórico*. México: CIESAS, 1985.

Galván, Luz Elena y Lucía Martínez Moctezuma (Coords.) *Las disciplinas escolares y sus libros*, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: Juan Pablos Editor, 2010.

Galván, Luz Elena (Coord.), *La educación a través del tiempo. Historias y enseñanzas*, México: Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México, 2012.

Galván de Terrazas, Luz Elena, *Los maestros de ayer. Un estudio histórico sobre el magisterio: 1887-1940*, México: CIESAS, 1981.

Galván Lafarga, Luz Elena; Castañeda García, Carmen y Martínez Moctezuma, Lucía (Coords.), *Lecturas y lectores en la historia de México*, México: CIESAS: El Colegio de Michoacán: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004.

Galván, Luz Elena (Coord.), *La formación de una conciencia histórica. Enseñanza de la historia en México*, México: Academia de la Historia, 2006.

Galván, Luz Elena y Oresta López Pérez (Coords.), *Entre imaginarios y utopías: historia de maestras*, México: UNAM; Programa Universitario de Estudios de Género; Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; El Colegio de San Luis, 2008.

Garrido, Luis Javier, *El partido de la Revolución institucionalizada. La formación del nuevo Estado en México (1928-1945)*, México: CONAFE/Siglo XXI Editores, 1986.

- Gilly, Adolfo, *La revolución interrumpida*, 3ª Ed., México: Ediciones Era, 2000.
- Giraudó, Pilar, *Anular distancias. Los gobiernos posrevolucionarios en México y la transformación cultural de indios y campesinos*, España: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2008.
- Gómez Moreno, Ángel, *Una teoría contemporánea de la educación*, España: MIRA Editores, 2002.
- González Navarro, Moisés, *Sociedad y cultura en el Porfiriato*, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994.
- González Navarro, Moisés, “La instrucción Pública”, en Cosío, Villegas, Daniel, *Historia moderna de México. El Porfiriato. La vida social*, 2ª Ed., México: Editorial Hermes, 1970.
- Gutiérrez Grageda, Blanca Estela, *Educación en tiempos de Don Porfirio. Querétaro, 1876-1911*, México: Universidad Autónoma de Querétaro, 2002.
- Herrera Feria, María de Lourdes (Coord.), *La educación técnica en Puebla durante el Porfiriato: la enseñanza de las artes y los oficios*, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Sistema de Investigación “Ignacio Zaragoza”, Universidad Tecnología de Puebla, Secretaría de Educación Pública, 2002.
- Historia de la lectura en México*, México: El Colegio de México.
- Hobsbawm, Eric, *Historia del siglo XX. 1914-1991*, México: Ediciones Culturales Paidós/Editorial Planeta, 2014.
- Jiménez, Concepción (Comp.), *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*, México: SEP-Ediciones El Caballito, 1986.
- Kay Vaughan, Mary, *La política cultural en la Revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*, México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Kuntz Ficker, Sandra y Elisa Speckman Guerra, “El Porfiriato”, en Velásquez García, Erik, [Et. Al.], *Nueva historia general de México*, México: El Colegio de México, 1ra. Ed., 2010.
- Langer Oprinari, Pablo, Jimena Vergara Ortega y Sergio Méndez Moissen, *México en llamas (1910-1917). Interpretaciones marxistas de la Revolución*, México: Ediciones Armas de la Crítica, 2010.
- Larroyo, Francisco, *Historia comparada de la educación en México*, México: Editorial Porrúa, 1977.
- Latapí Sarre, Pablo, (Coord.), *Un siglo de educación en México*, T. 1., México: CONACULTA, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Latapí Sarre, Pablo, (Coord.), *Un siglo de educación en México*, T. 2., México: CONACULTA, Fondo de Cultura Económica, 1997.

Lawson, Douglas E. y Arthur E. Lean (Comp.), *John Dewey. Visión e influencia de un pedagogo*, Buenos Aires: Editorial Nova, 1966.

Lávrov, N. M., *La revolución mexicana de 1910-1917*, México: Ediciones Cultura Popular, 1978.

Llinás, Edgar, *Revolución, educación y mexicanidad. La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*, México: Compañía Editora Continental, 1978.

Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*, México: El Colegio de México: Centro de Estudios Históricos, 1998.

Martínez della Rocca, Salvador, *Estado, educación y hegemonía en México*, México: Miguel Ángel Porrúa; Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal, 2010.

Martínez Jiménez, Alejandro, *La educación primaria en la formación social mexicana de 1875 a 1970*, México: UAM-X, 2ª Ed., 2011.

Mateo, Fernando (Comp.), *Teoría de la educación y sociedad. Natorp, Dewey y Durkheim*, Argentina: Centro Editor de América Latina S.A., 1977.

Medina, Luis, *Hacia el Nuevo Estado. México 1920-2000*, México: Fondo de Cultura Económica, 3ª Ed, 2010.

Medina, Luis, *Del cardenismo al avilacamachismo. Historia de la Revolución Mexicana, (1940-1952)*, México: El Colegio de México, 1996.

Meneses, Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934*, México: Centro de Estudios Educativos, 1986.

Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México. 1934-1964*, México: Centro de Estudios Educativos A.C.; Universidad Iberoamericana, 1988.

Modonesi, Massimo, *El principio antagonista. Marxismo y acción política*, México: UNAM, 2016.

Montes, Sergio (antología), *Lectura mexicanas sobre educación*, México: UNAM-Facultad de Estudios Superiores Acatlán, 2005.

Monroy, Huitrón, Guadalupe, *Política educativa de la Revolución (1910-1940)*, México: SEP, Cien de México, 1985.

Montalvo, Enrique (coord.), *Historia de la cuestión agraria mexicana*, No. 4: Modernización, lucha agraria y poder político. 1920-1934, México: Siglo XXI Editores, 1988.

Morrow, Raymond A. y Carlos Alberto Torres, *Las teorías de la reproducción social y cultural. Manual crítico*, España: Editorial Popular, 2002.

Navarrete, Federico, *Las relaciones interétnicas en México*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.

Pestalozzi, Johann Heinrich, citado en: Piaton, Georges, *Pestalozzi: la confianza en el ser humano*, México: Trillas, 1989.

Piatón, Georges, *Pestalozzi: la confianza en el ser humano*, México: Trillas, 1989.

Poulantzas, Nicos, *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, México: Siglo XXI Editores, 16ª Ed., 1978.

Poulantzas, Nicos, *La crisis de las dictaduras, Portugal, Grecia y España*, México: Siglo XXI Editores, 1975.

Puig Casauranc, J. M., *El esfuerzo educativo en México. Obra del gobierno federal en el ramo de la Educación Pública durante la administración del Presidente Plutarco Elías Calles. (1924-1928)*, México: Publicaciones de la Secretaría de Educación Pública, 2 T.

Quintanilla, Susana y Kay Vaughan, Mary, *Escuela y sociedad en el período cardenista*, México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

Raat, William D., *El positivismo durante el Porfiriato (1876-1910)*, México: SEPSetentas, 1975.

Raby, David L., *Educación y revolución social en Mexico*, México: SEPSetentas, Tr. Roberto Gómez Ciriza, 1974.

Ramírez, Rafael, *La escuela rural mexicana*, México: SEPSetentas, 1975.

Riezu, Jorge, *La concepción moral en el sistema de Augusto Comte*, España: Editorial San Esteban, 2da. Ed., 2007.

Robles, Marta, *Educación y sociedad en la historia de México*, México: Siglo XXI Editores, 1977.

Rockwell, Elsie, "Entre la vida y los libros: prácticas de lectura en las escuelas de la Malintzi a principios del siglo XX, en Galván Lafarga, Luz Elena; Castañeda García, Carmen y Martínez Moctezuma, Lucía (Coords.), *Lecturas y lectores en la historia de*

México, México: CIESAS; El Colegio de Michoacán; Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004.

Rosas Carrasco y Oliva, Lesvia (Coords.), *La educación rural en México en el siglo XXI*, México: Centro de Estudios Educativos, 2006.

Santiago Sierra, Augusto, *Las misiones culturales. (1923-1973)*, México: SepSetentas, 1973.

Schmitter, Philippe, citado en Audelo Cruz, Jorge Mario, “Sobre el concepto de corporativismo: una revisión en el contexto político mexicano actual”, [en línea], URL: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1627/5.pdf>, consultado el 9 de noviembre de 2017, 2:10 p.m.

SEP, *El sistema de escuelas rurales en México*, México: Talleres Gráficos de la Nación, 1927.

Silva, Herzog, Jesús, *Breve historia de la Revolución. Los antecedentes y la etapa maderista*, México: Fondo de Cultura Económica, 2ª Ed., 1972.

Silva Herzog, Jesús, *Breve historia de la Revolución Mexicana. La etapa constitucionalista y la lucha de facciones*, México: Fondo de Cultura Económica, 1972.

Solana, Fernando, Cardiel Reyes, Raúl y Bolaños Martínez, Raúl (Coords.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*, México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

Suchodolski, Bogdan, *Teoría marxista de la educación*, Tr. María Rosa Borrás, México: Editorial Grijalbo S.A., 1965.

Tejera, Humberto, *Crónica de la Escuela Rural Mexicana*, México: Instituto Federal de Capacitación del Magisterio: SEP, 1963.

Tello, Carlos, *Estado y desarrollo económico. México: 1920-2006*, México: UNAM-Facultad de Economía, 2ª Ed., 2008.

Trujillo Bolio, Mario, “Los mexicanos del último tercio del siglo XIX”, En Colección *Gran Historia de México Ilustrada*, No. 70, México: Editorial Planeta DeAgostini, CONACULTA, 2001.

Vázquez, Josefina Zoraida, *Nacionalismo y educación en México*, 2ª Ed., México: El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, 2000.

Vaughan, Mary Kay, *La política cultura en la Revolución. Maestros, campesinos y escolares en México. 1930-1980*, México: Fondo de Cultura Económica, 1997.

Velasco Gómez, Ambrosio (Coord.), *Humanidades y crisis del liberalismo del Porfiriato al Estado posrevolucionario*, México: Secretaría de Desarrollo Institucional: Programa transdisciplinario en Investigación y Desarrollo para Facultades y Escuelas, 2009.

Velázquez García, Erik, (et. al.), *Nueva Historia General de México*, 1ª Ed., México: El Colegio de México, 2010.

Zea, Leopoldo, *Del liberalismo a la revolución en la educación mexicana*, México: Instituto Nacional de Estudios de la Revolución México, 1956.

Zea, Leopoldo, *El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia*, México: Fondo de Cultura Económica, 1968.