

## CAPÍTULO X

# UN PROMETEDOR COMIENZO PARA LA EDUCACIÓN: EL RÉGIMEN DEL GENERAL PLUTARCO ELÍAS CALLES (1924-1928)

### 1. EL PANORAMA POLÍTICO: LA REBELIÓN DE ADOLFO DE LA HUERTA. PLUTARCO ELÍAS CALLES, PRESIDENTE

Obregón concluía su periodo en noviembre 30 de 1924, y el término del cuatrienio implicaba la celebración de elecciones con la previa designación de candidatos. La sucesión presidencial suscitó, en este caso, un sangriento conflicto político semejante al de 1920.

El Partido Liberal Constitucionalista, que había apoyado la candidatura de Obregón en 1920, se encontraba sin fuerza después de triunfar en las elecciones de diputados y senadores para la XXX Legislatura. Lo sustituyó el Partido Nacional Cooperatista, que dejó de ser el partido oficial, cuando la mayoría de sus miembros se declararon en pro del candidato Adolfo de la Huerta, en lugar de apoyar al candidato oficial, Plutarco Elías Calles (1877-1945). El mismo presidente del PNC, Emilio Portes Gil, junto con un grupo de diputados, se separó de este partido con el fin de dar su apoyo y lealtad a Calles, a quien secundaban los Partidos Laborista y Agrarista. Por otra parte, fuertes grupos de civiles y militares postulaban a De la Huerta, pese a que rehusaba la candidatura, como lo manifestó a sus partidarios y al mismo Obregón, quien se la había propuesto y de quien De la Huerta no se fiaba. Calles aceptó, en septiembre de 1923, la candidatura. De la Huerta se esperó hasta octubre 19 para aceptarla. Ese mismo día, Pani, nuevo secretario de Hacienda, lo acusó de un desfalco en la Hacienda Pública, imputación confirmada al día siguiente por Obregón. De la Huerta compareció entonces ante los senadores, respondió satisfactoriamente a los cargos, y abandonó la Cámara entre el aplauso de los concurrentes.

De la Huerta, Jorge Prieto Laurens y otros jefes de la campaña electoral salieron de la capital en diciembre 4, y se dirigieron a Veracruz en gira política. La rebelión estalló en diciembre 7 y enarboló la misma bandera

que Obregón había levantado contra Carranza: la lucha contra la imposición de un gobierno convertido en partido político y que echaba mano de todos los recursos del erario y del ejército con el propósito de imponer la candidatura de Calles. La insurrección se extendió por todo el país con excepción de Baja California, Sonora y el Distrito Federal. El ejército, compuesto de 508 generales, 11 341 jefes y oficiales y 53 mil soldados, se dividió, al rebelarse 102 generales, 3 053 jefes y oficiales y unos 24 000 soldados. Entre los generales insurrectos se encontraban Guadalupe Sánchez, Rafael Buelna, Salvador Alvarado, Fortunato Maycotte, Antonio I. Villarreal y Enrique Estrada. Muchos también tomaron parte en la lucha, especialmente obreros y campesinos, en favor de Obregón. Este pudo movilizar en su apoyo a 10 000 agraristas organizados por el coronel Adalberto Tejeda y Saturnino Cedillo (Bravo Ugarte, 1959b, pp. 388-392).

¿Por qué razón surgió de nuevo un conflicto armado semejante al que derribó a Carranza? El motivo aducido por De la Huerta fue que el gobierno imponía, como en aquella ocasión, un candidato. Quizá, y esta es una hipótesis, se creía él con cierto derecho a la presidencia se había prestado, con peligro propio, a encabezar el movimiento anticarrancista. La nación, por otra parte, carecía de partidos bien organizados y semejantes en número que aseguraran el limpio juego de la democracia, es decir, la vida pública no estaba aún institucionalizada, tarea que Calles realizaría en 1929.

La habilidad de Obregón, falta de coordinación de sus enemigos y la ayuda del presidente Coolidge “con una pequeña cantidad” de armas y municiones aseguraron, en marzo de 1924, el triunfo del gobierno contra el levantamiento delahuertista. El saldo fue de cerca de 7 000 bajas y 100 millones de pesos. Todavía hubo otro contendiente en estas elecciones: el gobernador de Sinaloa, Angel Flores. A medida que se acercaba la fecha de los comicios, la tensión crecía, hasta que los ataques contra Flores, quien hacía su campaña en Querétaro, lo determinaron a suspenderla y desaparecer por un tiempo. Calles triunfó en las elecciones con 1 340 634 votos contra 252 599 de Flores (*Excélsior*, septiembre 28 de 1924). Tomó posesión en diciembre 1° de 1924.

Calles representaba muchas cosas en México. Su vida y personalidad caracterizaban los extremos encontrados en el país. Nacido pobre, acumuló gran riqueza, a expensas de su pueblo. Iniciada su carrera pública como revolucionario celoso, la concluyó como defensor de principios conservadores. Pocas personas que se lo encontraron podrían pasarlo por alto; se le veía con gran respeto, y suscitaba honda lealtad, o era odiado con vehemencia. Gobernó despiadadamente; soportaba poco la desobediencia y frecuentemente era inmisericorde. Sin embargo, los niños pequeños lo amaban; lo llamaban “Papá Calles”, y él les retornaba el cariño. Era un hombre taciturno; pero su vida política manifiesta gran actividad (Watkins, 1968, p. 237) [Traducción nuestra].

Calles nació en Guaymas, Son., puerto del Golfo de California. Era hijo de Plutarco Elías Lucero, de familia acomodada, cuyo remoto antepasado sonorenses Manuel Elías Pérez, había sido sefardita de Almazán de Soria, en España. Su madre fue María de Jesús Campuzano. El padre no sólo no regateó su apellido al niño sino que ordenó lo bautizaran con su propio nombre de pila, Plutarco. María de Jesús Campuzano, en cambio, pertenecía a una familia de modesta posición. Su condición de madre soltera le acarreó, como suele suceder, serias dificultades y hubo de buscar el apoyo generoso de un sencillo cantinero de Hermosillo, Juan B. Calles, quien casó con ella y asumió los deberes de esposo y padrastro. A los tres años de matrimonio, murió María de Jesús y Juan B. Calles se dedicó con tanta devoción al hijastro que, con el tiempo, éste llevó el apellido de Calles y no de Campuzano, el de su madre (Aguilar Camín, 1981, p. 180).<sup>1</sup>

Tres tíos paternos de Calles fueron ricos y ocupaban posiciones de importancia. Uno de ellos, Francisco S. Elías, fue dos veces gobernador de Sonora y, luego, secretario de Agricultura.

Los primeros años de la vida de Calles transcurrieron en condiciones precarias, y éstas, lo mismo que la pobreza de otros vecinos de Guaymas, ayudan a explicar su vehemente deseo de llegar a ser revolucionario. Calles estudió la primaria en Guaymas y, simultáneamente, trabajaba en la oficina del secretario de aquella para pagar sus gastos. En 1893, fue nombrado instructor del primer ciclo de la escuela municipal de Guaymas; después pasó a enseñar en las escuelas públicas de Hermosillo y en la escuela de la Moneda bajo la dirección del maestro Enciso. Se cree que en general tuvo éxito como maestro. Sonora fue de aquellos pocos estados que se beneficiarían con los primeros frutos de la reforma escolar de México, iniciada por la Academia Nacional de Orizaba (1885-1886), uno de cuyos egresados, el profesor Vicente de la Mora, se dirigió a aquel estado. Es más, ya desde tiempos de Lerdo, Sonora había recibido ayuda educativa del centro (Meneses, 1983, pp. 252-253 y 325).

Además de las tareas escolares, emprendió otras administrativas: inspeccionaba las escuelas y ayudaba a planear los estudios para el distrito. Sufrió algunos descalabros; cuando era tesorero de la Asociación de Maestros en Guaymas, el dinero desapareció. Se le acusó de desfalco y se le

---

<sup>1</sup> Para más datos sobre la vida de Calles, véanse: Francisco Almada. *Diccionario de Historia, Geografía y Bibliografías sonorenses*. Chihuahua: Impresora Luis Sandoval, 1952. Fernando Medina Ruiz. *Calles: un destino melancólico*. México: Editorial Jus, 1960. Luciano Kubli. *Calles y su gobierno. Ensayo biográfico*. México: Imprenta de Eduardo Limón, 1931. Fernando Ramírez de Aguilar. *Plutarco Elías Calles; el presidente y el hombre (BSEP, 1927, 6 (No. 6) (junio), pp. 22-31)*. Luis L. León. El presidente Calles. *Historia Mexicana*, 1960, 10 (No. 4) (octubre-diciembre), pp. 320-331. Guillermo Palacios. Calles y la idea oficial de la Revolución Mexicana. *Historia Mexicana*, 1973, 22 (No. 3) (enero-marzo), pp. 261-278.

removió del puesto. Algo similar sucedió más adelante cuando llegó a ser tesorero municipal. En este caso logró escapar del arresto sólo porque se recobró el dinero extraviado (Aguilar Camín, 1981, pp. 180-186; León, 1960, pp. 320-331; Palacios, 1973, pp. 261-278 y Ramírez de Aguilar, 1927, pp. 22-31).

Después del asesinato de Madero y Pino Suárez, Calles se alistó en el Ejército Constitucionalista, al mando de Carranza, y después de algunos triunfos militares entró a Hermosillo como gobernador provisional de Sonora<sup>2</sup> y comandante militar. Poco después volvió a esa ciudad a prepararse para las elecciones de gobernador constitucional, en las cuales triunfó con cerca del 90% de los votos.

Durante su gobierno, Calles trató de introducir en Sonora la escuela racionalista, elemento básico en su campaña anticlerical que culminó con la clausura de los templos del estado. Argüía que no bastaba el laicismo para abolir las enseñanzas religiosas en las escuelas (J. Meyer, 1978, p. 81). Solicitó luego informes a Gary, Indiana, sobre las escuelas de la localidad (812.42/5, 6, 7 NA. GD. 59) que proporcionaban entrenamiento profesional, a través de las tareas necesarias para ampliar, conservar, embellecer o reparar las instalaciones de la misma escuela. Los modernos edificios, abundantemente equipados, requerían de un grupo de mecánicos para su mantenimiento. Los talleres para este efecto eran, al mismo tiempo, talleres manuales e industriales de la escuela. Los niños trabajaban en ellos en unión con los obreros especializados, quienes fungían no tanto como maestros de trabajos manuales sino como ayudantes del superintendente de los edificios. Los mecánicos enseñaban a los niños al mismo tiempo que les permitían ayudarlos como aprendices. Los niños recibían de esa forma entrenamiento vocacional incomparable y sin costo alguno para el municipio. Mientras las escuelas industriales ordinarias debían tener clases numerosas para equilibrar los gastos y las entradas, las escuelas Gary hacían el trabajo con grupos pequeños, pues los talleres se pagaban por sí mismos (Cohen, 1974, pp. 2329-2336).

El entrenamiento manual adquiriría un nuevo significado: los niños hacían, en el taller de carpintería, pupitres, mesas y gabinetes para las colecciones de botánica, o anaqueles para la Biblioteca; practicaban en el taller de pintura una vez terminadas otras tareas, o martillaban el zinc en el taller de metales, o ayudaban a los jóvenes electricistas que reparaban la instalación. Los niños tenían suficiente trabajo real para conservarse ocupados, cada hora del día, en la tarea que ellos desearan. El niño, que se iniciaba

---

<sup>2</sup> Respecto de las características de Sonora, véase el interesante artículo de Barry Carr. Las peculiaridades del Norte mexicano, 1880-1927: Ensayo de interpretación. *Historia Mexicana*, 1973, 22 (No. 3) (enero-marzo), pp. 320-337. Héctor Aguilar Camín. *La frontera nómada: Sonora y la revolución mexicana*. México: Siglo XXI Editores, 1981, trata otro aspecto de Sonora.

joven en el taller y asimilaba el trabajo gradualmente, echaba firmes cimientos de interés y habilidad. La escuela Gary no era especializada. En un sentido, proporcionaba educación liberal. El niño salía de ella como un aficionado hábil (Cohen, 1974, p. 2337). No consta que tales escuelas se crearan en Sonora.

Dice Arce Gurza a propósito del gobierno de Calles:

El callismo se instaló en el poder con un ímpetu transformador sin igual. Se sentía responsable de llevar a cabo una organización permanente que diera al país una fisonomía definitiva. Para Calles la revolución consistía precisamente en organizar al país y echar a andar su economía. Hacer la revolución era producir alimentos, crear industrias, educar y organizar las finanzas. En una palabra, sentar las bases para el progreso de México. Progreso y revolución fueron para Calles palabras sinónimas. Su realización requería sin embargo de un elemento adicional: paz y estabilidad políticas (Arce Gurza, 1981, p. 1735).

El gobierno de Calles se distinguió, en los dos primeros años, por un ímpetu reconstructor, con ideas muy concretas sobre el tipo de progreso de la nación: apoyó la construcción de caminos, factor primordial para la unificación del país, y los sistemas de riego, a través de la Dirección General de Caminos y de la Comisión General de Irrigación, respectivamente; modernizó el funcionamiento del crédito; reorganizó al ejército; estableció un servicio postal eficaz; fundó los bancos Nacional de Crédito Agrícola y Ejidal y el Banco de México como emisor único; estableció la Dirección General de Pensiones; reorganizó las oficinas federales de Hacienda; defendió la política agraria; estableció una política internacional digna y reveló dotes de estadista. En agudo contraste con los primeros años, los dos últimos se caracterizaron por una situación interna de gran zozobra, derivada de la protesta del pueblo por las disposiciones gubernamentales anticatólicas. El conflicto se enconó a tal grado que estalló una lucha armada. El primer gabinete de Calles estuvo formado por:

Aarón Sáenz. Relaciones Exteriores

Romeo Ortega. Gobernación

Luis L. León. Agricultura y Fomento

Adalberto Tejeda. Comunicaciones y Obras Públicas

José Manuel Puig Casauranc. Educación Pública

Joaquín Amaro. Guerra y Marina

Alberto J. Pani. Hacienda y Crédito Público

Luis N. Morones. Industria, Comercio y Trabajo

El único que permaneció en el mismo puesto durante todo el cuatrienio fue Joaquín Amaro. Hubo 19 cambios en el gabinete de Calles.

Calles hubo de afrontar el espinoso problema petrolero, ligado con el

agrario, que la nación venía arrastrando desde 1917. Los acuerdos de Bucareli (agosto 31 de 1923), precio del reconocimiento norteamericano al gobierno de Obregón, no constituían un tratado <sup>3</sup>/<sub>4</sub> nunca fueron aprobados por los Congresos de ambos países— y carecían, por tanto, de validez internacional. El presidente Calles se lo hizo saber así a Washington; incrementó, por el contrario, el ritmo de la reforma agraria e hizo afectar propiedades norteamericanas sin la indemnización convenida. Desde 1925, dispuso se elaborara una ley reglamentaria del artículo 27°, párrafo IV, sobre los derechos petroleros. Según dicho párrafo, las empresas con derechos anteriores a 1917, debían cambiar sus títulos absolutos de propiedad por meras concesiones, duraderas sólo 50 años.

Las empresas petroleras y el gobierno norteamericano se negaron a aceptar la nueva legislación. La tensión entre México y Washington aumentó, al vencerse el plazo (1927) para cambiar los títulos de propiedad por meras concesiones. Washington consideró la conveniencia de recurrir a medios agresivos contra Calles. Frank B. Kellog (1856-1937), secretario de Estado, lo acusó, en el Senado Norteamericano, de fomentar la agitación en Nicaragua y de sostener relaciones estrechas con los soviéticos. La tirantez era tan extrema que llegó a temerse que ocurriera una ruptura de relaciones entre ambos países y que Washington empleara la fuerza para obligar a México a respetar los derechos extranjeros. Afortunadamente, una corriente de la opinión pública norteamericana se negó, por medio de sus representantes en el Congreso, a secundar tal política y sugirió someter el conflicto a un arbitraje internacional, como Calles mismo lo había propuesto. Calvin Coolidge (1872-1933), el presidente norteamericano, rehusó el arbitraje, pero decidió modificar su política. Reemplazó al embajador James R. Sheffield —defensor de la línea dura— por Dwight Morrow, socio hasta ese momento del célebre financiero J. P. Morgan (1867-1943). Morrow recibió instrucciones claras y terminantes de Coolidge: evitar la guerra sin ceder en los principios, y convenció a Calles de la necesidad de modificar la ley petrolera. Calles, en efecto, ordenó al poder judicial declararla inconstitucional por ser retroactiva. La Suprema Corte emitió obedientemente (noviembre 27 de 1927) su fallo en ese sentido. México reconocía, por tanto, los derechos adquiridos de las compañías petroleras, anteriores a 1917, y suprimía el plazo de 50 años. Morrow aceptó también —contra el parecer de las empresas— que los títulos de propiedad se permutaran por concesiones afirmativas, sabedor de que el cambio era una mera formalidad. Con todas estas concesiones, el conflicto se resolvió y, en marzo 28 de 1928, el gobierno de Washington anunció oficialmente que no presionaría más a México.

Morrow se anotó todavía otro triunfo con Calles: lo persuadió de las diversas consecuencias de la reforma agraria y obtuvo que éste mostrara menor entusiasmo por destruir los latifundios.

El conflicto petrolero influyó adversamente en el ánimo de Calles res-

pecto de la Iglesia. Sospechaba que existía una alianza tortuosa entre ésta y las empresas y no faltaron quienes lo azuzaran en este sentido<sup>3</sup> (Krauze, 1977, pp. 239-253; L. Meyer, 1977, 4, pp. 151-154; León, 1960, pp. 327-328).

## 2. EL SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA Y SUS COLABORADORES

El secretario de Educación Pública en el régimen de Calles fue José Manuel Puig Casauranc (1888-1939). Nació en Ciudad del Carmen, Camp.: hizo sus estudios primarios en Minatitlán, Ver. y los preparatorianos en Orizaba y Jalapa. Obtuvo su grado en medicina en México, 1911. Fue diputado por Veracruz, primero en 1912 y luego en 1922. Senador por Campeche en 1924. Puig dejó la SEP en agosto 23 de 1928 y los últimos meses del cuatrienio fungió como secretario de Industria, Comercio y Trabajo. Moisés Sáenz (1888-1941), hasta entonces subsecretario de Instrucción Pública, se hizo cargo del despacho. De Puig dice Ruiz (1962, pp. 41-42):

Puig Casauranc, médico practicante, obtuvo su designación por razones políticas, y no tenía “ninguna cualidad particular que lo calificara para la suprema tarea de dirigir la educación nacional, la que requiere preparación y una devoción apostólica.” Puig era exmiembro del congreso que había apoyado a Calles sobre Adolfo de la Huerta en el levantamiento de 1923 y había dirigido su campaña. Calles recompensó su labor y su lealtad con la Secretaría de Educación.

Hombre de vasta cultura, Puig fue, además de médico, educador, diplomático, político y escritor. Colaboró en *El Imparcial*, fue redactor de *El Universal*, director (1924) de *El Demócrata* y fundó (1931) la editorial “La razón”. Publicó una treintena de libros y folletos.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Según el Arzobispo Pascual Díaz, los petroleros norteamericanos, disgustados con Calles por querer éste aplicar leyes contrarias a sus intereses, se quejaron de que, en cambio, permitía que los católicos quebrantaran la Constitución. El periodista Ignacio Monroy, autor del artículo sobre la actitud adversa del episcopado respecto de la Constitución de 1917, era reportero a sueldo de las compañías petroleras. Comunicación del historiador jesuita Daniel Olmedo (1903-1984) al autor.

<sup>4</sup> La lista completa de sus obras es la siguiente: 1922. *De la Vida*, Cuentos crueles (cuento); 1925. *Poemas de espíritu y de carne*; 1925. *Páginas viejas con ideas actuales* (educación); 1926. *De otros días*. Cuentos de la Costa y cuentos crueles (cuento); 1926. *De nuestro México* (educación); 1926. *La educación pública en México a través de los mensajes presidenstales desde la consumación de la Independencia hasta nuestros días*; 1927. *La hermana impura* (novela); 1927. *De la vida que pasa*; 1928. *Juárez*; 1928. *La cosecha y la siembra* (educación); 1928. *El esfuerzo educativo en México* (educación); 1928. *La cuestión religiosa*; 1931. *Su venganza* (cuento); 1933. *Mirando la vida*; 1933. *Los Juan López y López Sánchez de López* (novela); 1937. *Los errores de Satanás*; 1939. *Galatea rebelde a varios Pigmalion* (Autobiográfica en algunos párrafos); 1924-1928. *Discursos y circulares* en: *Boletín de la SEP*. (Comunicación de uno de sus hijos, 1981).

Figura importante también en la SEP fue Moisés Sáenz, nacido en Monterrey en 1888, y hermano mayor de Aarón, uno de los políticos sobresalientes de la época. Moisés estudió en la normal de Jalapa y allí se graduó (1909). Dirigióse luego a Norteamérica, y en el Colegio de Washington y Jefferson de Pennsylvania cursó el bachillerato de ciencias (1909-1911). Volvió a México y fue nombrado director de Educación Pública en Guanajuato (1915), donde asistió al Congreso Pedagógico. Fungió de director de la ENP (1916-1920) y, al terminar su periodo, se le designó director de Educación Pública en el D.F. En 1921 y 1922 volvió a las aulas en la Universidad de Columbia, N.Y., y obtuvo la Maestría en Artes. Viajó a París y asistió a los cursos de la Sorbona, donde tuvo conocimiento de los educadores europeos de la época: Ferrière Kerschensteiner, Decroly, Claparède... Al regresar a México, trabajó al lado de Pedro Henríquez Ureña en el Departamento de Intercambio Universitario, hasta 1925, cuando fue designado oficial mayor de la SEP y, pocos meses después, a raíz de la renuncia de Gamio, ocupó la subsecretaría. Los tres últimos meses del mandato de Calles fungió como secretario. Más tarde, por dificultades con Narciso Bassols (1897-1959),<sup>5</sup> entonces secretario de Educación, Sáenz renunció en 1933 e inició una etapa de diplomático que lo llevó a Dinamarca y luego a Ecuador y Perú, hasta su muerte, acaecida en Lima (1941) (Rosser, 1970, pp. 1-69; Britton, 1976, pp. 77-97).<sup>6</sup>

Krauze (1977, p. 295) dice a propósito de Sáenz:

[...] la educación pública en la época de Calles resulta inexplicable sin la figura de su ideólogo y promotor principal: Moisés Sáenz.

Sáenz era presbiteriano, prosigue Krauze, condición que por sí sola debió de hacerlo, en cierta forma, mexicano marginal. Quiso imaginar otro México y subrayar la existencia de la nación mexicana sobre el mosaico mexicano. Su instrumento fue la escuela rural, entendida como agente socializador, centro de la comunidad y sustituto de la Iglesia (Krauze, 1977, p. 296). La escuela rural se inspiraba en el método de la escuela activa, ideada por el educador John Dewey (*BSEP*, 1926, 5 (No. 10) (octubre), pp. 5-12) e implantada en México gracias a Vasconcelos, quien envió a Eulalia Guzmán a Norteamérica para instruirse sobre dicha escuela. Sáenz la convirtió en el meollo de la educación mexicana. Dewey, impresionado con los resultados, escribió un ensayo: "El renacimiento educativo en México" (*BSEP*, 1926, 5 (No. 10) (octubre), pp. 5-12).

<sup>5</sup> (Vase la razón de la renuncia más adelante, Cap. XV, 6).

<sup>6</sup> Moisés Sáenz declaró (*Excelsior*, septiembre 4 de 1927) que no era obispo protestante. En ese artículo reseña los pasos principales de su vida.



Sáenz no era funcionario de escritorio. Viajó por la sierra de Michoacán, Puebla (Necaxa), San Luis Potosí (Matehuala) y la selva de Quintana Roo, para adquirir conocimiento inmediato de las condiciones educativas de esos sitios. Su conocimiento de los indígenas incluyó también a los quechuas y a los aymaraes de Perú y Bolivia. Fue el introductor de William Cameron Townsend y su Instituto Lingüístico de Verano (1934) (Rosser, 1970, pp. 342-343).

Otra figura destacada, a principios del régimen callista, fue Manuel Gamio (1883-1960), subsecretario de Educación, a quien se le asignó la tarea de llevar adelante el programa de educación rural. Gamio conoció, por su trabajo en Teotihuacán, las condiciones primitivas del México rural (Rosser, 1970, pp. 134, 135, 137; Watkins, 1968, pp. 64-65) y consideraba que la enseñanza de la escritura, lectura y aritmética dejaba de atender las necesidades reales de los indígenas y no los ayudaba a integrarse a la nación. Gamio se afanaba por adquirir un conocimiento completo del problema indígena para lograr su asimilación cultural, unificación lingüística y bienestar económico. Estableció en Teotihuacán una escuela, una clínica de maternidad y un pequeño teatro; ayudó a los indígenas a mejorar el ganado, los métodos agrícolas, las técnicas cerámicas y, al mismo tiempo, a mantenerse dentro de la familia. Gamio pretendía dirigir un departamento de cultura indígena en contacto directo con Calles, quien lo rehusó.

Poco después Gamio descubrió, en ausencia de Puig, irregularidades financieras en la SEP, empezó a investigarlas y pidió a Calles su apoyo para proseguir la inquisición que reveló, a la postre, serias pérdidas. Al volver el secretario, pidió éste, a Gamio, en un primer momento, continuar las pesquisas. Luego publicó intempestivamente una carta de Calles en la cual se tachaba de apasionado a Gamio. Finalmente, en vista de que éste no veía razón para renunciar, Calles le pidió que lo hiciera (*Excélsior*, junio 7 y 8 de 1925; *El Universal*, junio 8 de 1925). Al poco tiempo, cinco meses, Gamio presentó su renuncia por irregularidades en la SEP (Rosser, 1970, p. 137).

### 3. EL CONGRESO DE DIRECTORES DE EDUCACIÓN FEDERAL EN LOS ESTADOS (MÉXICO, D.F.)

A los cuatro meses y días de iniciado el régimen de Calles, se inauguró, en el salón de inspectores del Departamento de Primaria y Normal de la SEP, el Congreso de directores de Educación Federal en los Estados. Respondía el Congreso a la urgente necesidad de revisar y reorganizar, en su caso, las funciones de la SEP en las entidades federativas. Esta tenía escasamente cuatro años de fundada y su labor en los estados mostraba evidentes deficiencias. Asistieron a la asamblea los directores de educación

federal en los estados y los representantes de los Distritos Norte y Sur de Baja California.<sup>7</sup>

Los delegados procedieron luego a rendir informes sintéticos sobre el estado de la educación en sus entidades. En seguida, el secretario Puig Casauranc, apoyándose en los datos de los directores, pronunció un discurso en que expuso el vasto programa del gobierno federal.

Después de entrevistarse los delegados con los jefes de Enseñanza Primaria y Normal, Escuelas Rurales, Enseñanza Técnica e Industrial y Bibliotecas, escucharon una sólida conferencia del profesor Ignacio Ramírez sobre la Escuela de la Acción, quien, primero, denunció los numerosos defectos de la escuela en esos momentos: su programa no estaba elaborado de acuerdo con los intereses de los niños ni contenía los aspectos del conocimiento que se consideraban elementales; los métodos de enseñanza eran demasiado pasivos con respecto del alumno y no se fundaban en sus tendencias naturales e intuitivas; la enseñanza era demasiado colectiva, se dirigía a la masa, sin tomar en consideración las diferencias individuales; la organización del trabajo escolar, rígida y uniforme, impedía el libre y espontáneo desarrollo de los educandos; la disciplina y, en general, el gobierno interior de la escuela se oponían al afianzamiento de la personalidad y al gobierno del alumno por sí mismo; la acción de la escuela no se extendía a la comunidad ni la comunidad ejercía influjo sobre la escuela; no había verdadera vida escolar. La escuela era algo inerte. Aunque los niños estaban reunidos, la escuela no era una sociedad. Ramírez indicó que aún podían mencionarse otros defectos. Tres formas había de remediar tales deficiencias: la escuela del trabajo (propia para adolescentes); la nueva escuela (impracticable como sistema, y algunos de cuyos postulados eran discutibles); y la escuela de la acción (más propia para la educación de la niñez). Ramírez enumeró, en seguida, las características fundamentales de la escuela de la acción:

- 1) Contra el método de adquirir información por la memoria, opone el de la actividad del pensamiento.
- 2) Contra la costumbre de dar la información por sí misma, opone la tendencia de no enseñar nada que no se encuentre motivado.

---

<sup>7</sup> Los asistentes fueron: Aguascalientes, Juan Reyes Badillo; Campeche, Pedro Tello Andueño; Coahuila, Ramón Méndez; Colima, Ramón Durán; Chiapas, Lisandro Calderón; Chihuahua, Martín Jiménez; Durango, Gonzalo Mota; Guanajuato, Rodolfo R. Ramírez; Guerrero, Felipe de J. Espinosa; Hidalgo, Matías López; Jalisco, Hilarión Ruvalcaba; México, Manuel Pérez; Michoacán, Guadalupe Nájera; Morelos, Rafael Jiménez; Nuevo León, Jonás Garcla; Nayarit, Leopoldo Rodríguez; Oaxaca, Máximo Mejía; Puebla, Braulio Rodríguez; Querétaro, Aureliano Esquivel; San Luis Potosí, Valentín Aguilar; Sinaloa, Francisco Manríquez; Tamaulipas, Maurilio Yáñez; Tlaxcala, Alfonso Alanís Veracruz, Eliezer Oliver; Zacatecas, Francisco Castorena y los representantes de los Distritos Norte y Sur de Baja California.

- 3) A los métodos artificiosos de impartir las lecciones, opone procedimientos completamente naturales.
- 4) Contra el ordenamiento lógico de asuntos que son objeto de estudio; opone un ordenamiento psicológico.
- 5) Contra el olvido absoluto de los intereses infantiles, la escuela de la acción planea y organiza la labor docente con la mira siempre puesta en el niño.

Además, la escuela de la acción ofrecía diversos tipos de proyectos: los colectivos, cuya técnica consistía en conducirlos con naturalidad y no presentar la información sino en el momento oportuno, y los proyectos individuales. Su técnica consistía en la espontaneidad en la labor y ayuda de parte del maestro cuando fuere necesario; experiencia interesante provenía de la profesora McVey en la Escuela Primaria “Horace Mann”, dependiente de Teacher’s College de la Universidad de Columbia (*Excelsior*, abril, 3 de 1925; *El Universal*, abril 3 de 1925).

El segundo día de labores se dedicó a oír la lectura de los informes de los directores y, después, la señorita Esperanza Velázquez Bringas, jefe del Departamento de Bibliotecas, sustentó una conferencia sobre la orientación general de las bibliotecas, sus diversos tipos y la labor de extensión educativa del departamento por medio de conferencias y películas. Moisés Sáenz, a su vez, pronunció una conferencia sobre las finalidades y organización de las “escuelas tipo” y sugirió excelentes ideas que suscitaron una acalorada discusión. Los congresistas escucharon luego a Rafael Sierra, quien les habló sobre las labores de los directores, relativas a la enseñanza. En seguida, se discutieron problemas de coordinación de trabajo, primero, con las autoridades locales y, segundo, con la SEP. Finalmente, al día siguiente, Gregorio Torres Quintero pronunció interesante conferencia sobre la situación y la organización de las escuelas rurales. Acto seguido, se efectuó un resumen de los acuerdos tomados por los asambleístas y el doctor Manuel Barranco, secretario de la UNM, habló sobre la labor del director federal de educación en relación con el mejoramiento profesional de los maestros en servicio.

El Congreso concluyó con una nota incierta. Según un artículo (*El Universal*, abril 5 de 1925): “No se cree que la convención, terminada ayer, haya sido de resultados prácticos notables.” En cambio, dos días después, según el mismo diario (*El Universal*, abril 7 de 1925), la SEP creía:

[...] que la reunión de directores fue de benéficos resultados para la enseñanza del país, porque los directores van a poner en práctica los acuerdos tomados en ella y muy pronto se verán los resultados.<sup>8 y 9</sup>

<sup>8</sup> *El Universal*, (abril 21 de 1925) refería que se acababa de firmar, por esas fechas, una circular a los directores, en la cual se reunían los acuerdos tomados en la Asamblea.

<sup>9</sup> En 1926, se celebró otro Congreso de Directores Federales en los Estados con los temas: reclutamiento, preparación, mejoramiento del profesorado: coordinación del sistema federal de educación y las escuelas rurales (*Excelsior*, mayo 25 de 1926).

#### 4. LA EDUCACIÓN RURAL<sup>10</sup>

Calles se sentía, por su pasado de maestro y gobernador de Sonora, dispuesto a luchar contra la ignorancia y se lanzó así a una política diseñada para transformar a México. El énfasis que el nuevo presidente puso en la educación pudo haberse previsto. Como maestro, había sido testigo de los benéficos cambios efectuados por el aprendizaje en la vida de muchos estudiantes y, como gobernador de Sonora, había desplegado un gran interés en los maestros, cuyo número aumentó y cuyos salarios mejoró junto con programas para premiarlos por sus valiosos servicios (Watkins, 1968, p. 60).

Calles, a diferencia de otros presidentes, anunció públicamente sus políticas respecto de la educación (Murray, citado por Dempsey, 1968, p. 63), la cual se dirigiría a iluminar a los indígenas, muchos de los cuales no habían sido alcanzados por el influjo de la civilización. Calles opinaba que el México rural sólo podría ser mejorado por un sistema de educación que fuera aplicable a la comunidad entera y abrazara toda una forma de vida (Calles, Informe, 1925, *México a través...* 1976, pp. 170-171). Pero en el fondo, Calles pensaba en la educación como parte de una nueva política económica. “En realidad, el objetivo de la Secretaría hubiese podido volver a ser aquél de la época de Carranza: instrucción, no educación” (Krauze, 1977, p. 297).

No debe pensarse que el pragmatismo de Calles negara un ideal de cultura modernizada —una especie de mito— que fascinó a políticos y educadores. La modernización acabaría con la escasez y así aliviaría la miseria del pueblo y, al mismo tiempo, reduciría las desigualdades entre las clases y consolidaría la armonía social. Además, liberaría al pueblo, por la llave de la razón y de la ciencia, de los mitos religiosos.

Gonzalo Robles, ingeniero agrónomo, fue otro personaje que desempeñó un papel central en los planes de Calles. Enviado por Carranza en 1916 a visitar las más famosas escuelas norteamericanas de agricultura, viajó también en la década de los veinte a la URSS, se entrevistó con Lunacharsky y visitó las escuelas de ese país, especialmente la de Tolstoi: Yasnaia Poliana. Recorrió Europa para observar cooperativas, escuelas agrícolas, bancos cooperativos e industrias agrícolas. Después viajó a Sudamérica con el mismo propósito. A su regreso a México, propuso un nuevo plan de estudios para Chapingo. Pero su turno no había llegado aún. Una vez que Calles se convirtió en presidente de México, Robles se le acercó para no separarse más de él. Le propuso un sistema triangular: cooperativa-escuela-banco. La primera proveería de alumnos a la escuela y recibiría los beneficios del capital técnico aportado por la escuela y el banco. La escuela se convertiría en eje del desarrollo regional y estaría dotada de

---

<sup>10</sup> Véase Moisés Sáenz. *La educación rural en México*, México: Talleres Gráficos de la Nación, 1928 (Publicación de la SEP, 10, No. 20).

500 hectáreas para las prácticas y cultivos de toda clase. Calles aprobó la ley de escuelas centrales y bancos agrícolas ejidales (marzo 16 de 1926) y la mencionó entusiastamente en su informe (Krauze, 1977, p. 319). En seguida se establecieron cuatro escuelas agrícolas (1926): Durango, Hidalgo, Guanajuato y Michoacán. Jalisco tuvo la suya el siguiente año y Puebla en 1928. Las escuelas tenían aulas, dormitorios y maquinaria adecuada para los trabajos del campo. Costaron un millón incluido el equipo. Cada escuela estaba diseñada para 200 alumnos de 10 a 16 años, seleccionados de los ejidos circundantes. En 1927 había 675 alumnos en cuatro escuelas. Los profesores provenían de Chapingo (Krauze, 1977, pp. 317-318; *Excelsior*; noviembre 29 de 1927).

Mancomunadamente se fundaron los bancos agrícolas ejidales en Durango, Dgo.; Tula, Hgo.; Celaya, Gto. y Morelia, Mich., cuyo capital nominal era de \$200 000, de los cuales el gobierno aportaba \$150 000 en efectivo y \$50 000 en implementos agrícolas. Los ejidatarios adquirieron un pequeño porcentaje de las acciones. Se fundaron bancos en Jalisco (1927), Puebla (1928), y, ese mismo año, el estado de México y Chihuahua tuvieron los suyos. A fines de 1927, un total de 276 cooperativas<sup>11</sup> con 19 218 miembros tenía en su poder el 25% del capital global de la banca.

Las escuelas centrales agrícolas no respondieron plenamente a las esperanzas de sus creadores. Varios factores impidieron el éxito: primero, el régimen mismo, incapaz, por falta de recursos económicos, de crear una escuela para cada región del país; segundo, los intereses de las regiones que chocaban entre sí; tercero, los altos presupuestos de algunos constructores, amigos de Calles; cuarto, los intereses políticos, como los de la CROM que utilizaba las escuelas para beneficio político propio, no del país. Las escuelas agrícolas no desaparecieron. Se convirtieron en escuelas regionales campesinas (1933) y a ellas se incorporaron las misiones rurales ideadas por Vasconcelos e impulsadas por Sáenz (Krauze, 1977, pp. 319-320).

La educación rural tuvo un crecimiento aceptable en tiempo de Calles. Llegó ésta a contar con 3 392 escuelas rurales, atendidas por 4 712 maestros. Todo este conjunto, más las escuelas foráneas de las federales situadas en los estados), de las cuales se tratará después, dependían de 29 directores de educación federal, repartidos en los estados y territorios federales del país, exceptuando Yucatán. Los directores de educación federal debían reunir las siguientes características: ser maestro o poseer la preparación equivalente; haber prestado al menos cinco años de servicios en una escuela oficial y haber sido director de escuela primaria superior; tener la

---

<sup>11</sup> Véase Ignacio Ramírez. *Las sociedades cooperativas en la escuela rural*. México: SEP, Dirección Editorial, 1925.

cultura indispensable y poseer buena salud. Había también inspectores para el control de las escuelas (*El esfuerzo educativo...* 1928, pp. 7-10).

John Dewey (1926, p. 4), en un artículo a propósito de su viaje a México, escribía:

El desarrollo educativo más importante y el más interesante también es, sin embargo, el de las escuelas rurales. Es la niña de los ojos del presente régimen, *significa una revolución [subrayado en el original]* más que una restauración. No sólo es una revolución para México, sino que es, en ciertos respectos, uno de los experimentos sociales más importantes emprendidos en el mundo [Traducción nuestra].

El Departamento de Cultura Indígena desarrolló, como venía haciéndolo desde el tiempo de Vasconcelos, las siguientes tareas: 1) localización de núcleos indígenas; 2) apreciación de las condiciones económicas de los mismos; 3) determinación de la clase de cultura que se les debía impartir; 4) estudio de las industrias nativas, y modo de fomentarlas y perfeccionarlas. El departamento extendió nombramientos a 96 maestros misioneros, y con el sueldo de 85 profesores rurales sostenía a 399 maestros entre residentes y monitores, quienes servían a 309 escuelas con una inscripción de 17 925 alumnos.<sup>12</sup>

## 5. LAS MISIONES CULTURALES

Las misiones culturales no tenían todavía una situación definida en la SEP (1924). Dependían del Departamento de Cultura Indígena, quizá por estar aún en un estadio experimental. Las autoridades, conscientes del papel tan importante de las misiones en la educación rural, establecieron (en 1926) la Dirección de Misiones Culturales, con Elena Torres como primera directora. De esta suerte se podía formular y llevar a la práctica un programa de acción. Las seis misiones culturales que, por entonces, operaban contaron con una situación permanente y apoyo de la dirección (*Las misiones culturales*, 1928, p. 28; *El esfuerzo educativo...* 1928, pp. 120-127).<sup>13</sup>

Uno de los primeros actos de la dirección fue organizar cursos de

<sup>12</sup> José M. Puig Casauranc. *El problema de la educación de la raza indígena*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1926.

Moisés Sáenz. *La educación rural en México*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1928.

Gregorio Torres Quintero. *Orientaciones y organización de las escuelas rurales*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1925.

Francisco Veyro. *La educación de las razas indígenas*. México: SEP, Dirección Editorial, 1925.

<sup>13</sup> *Las misiones culturales en 1927*. México: SEP, 1928, es obra básica para conocer el progreso de éstas.

entrenamiento para los misioneros. Aquéllos consistían en filosofía de la educación, psicología educativa, educación, estudio de la vida rural, mejoramiento de la comunidad y grandes problemas de México. Cada misionero recibía instrucción en el área de su especialización. Los cursos se impartían en la capital, estaban a cargo de profesores de la Normal y de la Universidad y duraban ocho semanas. Una vez concluidos, los misioneros emprendían el viaje a su campo de trabajo (Delmez, 1949, pp. 129-140).

Pronto se modificó el plan de las misiones culturales, para hacer frente a la necesidad de entrenar adecuadamente a un mayor número de maestros. Las anteriores misiones operaban sólo durante las vacaciones; el nuevo programa demandaba hacerlo durante el año escolar. Tal cambio de política requería otra organización. En vez de que los maestros rurales acudieran a un sitio central —generalmente la capital del estado— las misiones iban directamente a las áreas rurales donde enseñaban aquéllos. La comunidad generalmente constaba de unas dos o tres mil personas. La escuela rural servía de centro de enseñanza de la misión cultural. Allí se desarrollaba el instituto<sup>14</sup> (*El esfuerzo educativo...* 1928, p. 123) y a él acudían los maestros de regiones cercanas. Después de tres semanas, la misión emigraba a otro sitio. Desde el primer año de su funcionamiento, la Dirección de Misiones Culturales logró mejorar con los institutos a 2 263 maestros rurales en 11 estados. A este grupo deben añadirse 1 000 más que asistieron a los institutos de Tlapa, Qro.; Toluca, Méx.; Huautla, Oax.; Zacualtipán y Molango, Hgo. (1926), así como 436 de carácter primario que asistieron a cursos breves de orientación profesional impartidos con la cooperación de las misiones culturales.

La formación de maestros rurales, función de la Dirección de las Misiones, hubo de ser completada con la tarea de organizar, dirigir y supervisar las escuelas normales regionales, encargadas de la formación del magisterio rural debidamente capacitado. La Dirección de las Misiones Culturales se orientaba a ayudar a constituir una verdadera nacionalidad —la herencia de Vasconcelos— con la integración de los campesinos e indígenas, carentes estos últimos del lazo de un idioma común; dispersos unos y otros en este vasto territorio; poseedores de una cultura inferior, desconectada del pasado y del presente del país y privados de ideales definidos. La solución era crear una cultura media igual para todos los habitantes de la nación, así vivieran en centros urbanos o rurales. Tal empresa requería obviamente de maestros debidamente entrenados en el servicio (*El esfuerzo educativo...* 1928, pp. 121-122).

A la Dirección de las Misiones Culturales se encomendó: 1) mejorar a los maestros en servicio (por las misiones culturales); 2) formar nuevos

---

<sup>14</sup> El instituto era un programa formado por diversos cursos.

maestros rurales, mediante la escrupulosa preparación proporcionada por las normales rurales regionales y 3) promover la vida rural de los núcleos mestizos e indígenas hacia normas superiores más satisfactorias, meta que se conseguiría con las misiones culturales permanentes de mejoramiento rural.

Las misiones culturales constaban de un grupo (como en tiempo de Vasconcelos) formado por un profesor de técnica de la enseñanza, una trabajadora social, un agrónomo, un maestro de pequeñas industrias y otro de deportes. El grupo peregrinaba de un sitio a otro y ofrecía *institutos* de mejoramiento [subrayado en el original] a los maestros en servicio para progresar cultural y profesionalmente. Las misiones permanentes de mejoramiento rural constaban de un médico, una enfermera, una trabajadora social, un agrónomo, una partera, un experto en industrias rurales, un carpintero y un albañil, quienes trabajaban en regiones determinadas para integrar a los habitantes a la vida civilizada.

La organización de las misiones había evidentemente mejorado. En 1928 existían nueve escuelas normales; Tixtla, Gro.; Actopan, Hgo.; Erongaricuarro, Mich.; Oaxtepec, Mor.; San Antonio de la Cal, Oax.; Izúcar de Matamoros, Pue.; San Juan del Río, Oro.; Río Verde, S.L.P. y Xocoyucan, Tlax.

Siete misiones culturales ambulantes, integradas por cinco expertos de los ya mencionados, recorrían el país, organizando institutos de mejoramiento para maestros en servicio, y dos misiones permanentes de mejoramiento rural trabajaban experimentalmente en Actopan y Xocoyucan para mejorar en todos sus aspectos la vida campesina (El *esfuerzo educativo...* 1928, pp. 123-124). Las misiones culturales vinieron a ser llamadas escuelas normales ambulantes o peregrinantes.

El objetivo remoto de la Dirección de las Misiones Culturales era realizar un programa de entrenamiento de maestros rurales mediante la creación de normales en todo el país. Tal objetivo no podía alcanzarse de la noche a la mañana. Dos obstáculos se lo impedían: las restricciones presupuestarias y el conflicto religioso, desatado por Calles, que influyó íntimamente en el sector educativo.

Una de las debilidades de las misiones culturales era el escaso tiempo que dedicaban a cada pueblo —21 días— si bien en el año de 1928 se alargaron hasta un mes. Con todo, era demasiado corto para acostumar a los campesinos a un sistema de vida totalmente distinto. Así lo indicaba Eyler (*Las misiones culturales...* 1928, p. 391), quien había sido enviado por la Universidad de Chicago para estudiar los problemas sociales de México.

En 1928, último año del mandato de Calles, se emplearon \$382 698 en los programas de la Dirección de Misiones Culturales, escasamente más que en 1927 (\$332 628), y aquel año se añadieron una misión ambulante y dos estacionarias. Las misiones operaban en Aguascalientes, Coahuila, Chia-



CUADRO 48

*Escuelas rurales federales 1928 (escuelas, maestros y asistencia media de alumnos)*

<i>Entidades</i>	<i>Número de</i>		<i>Asistencia en edad escolar</i>		<i>Total</i>	<i>Media Adultos</i>		<i>Total</i>	<i>Total general (alumnos)</i>
	<i>escuelas</i>	<i>maestros</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>		<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>		
Aguascalientes	30	61	840	755	1 595	342	878	1 220	2 815
Campeche	41	55	805	640	1 445	367	10	377	1 822
Coahuila	90	112	2 049	1 960	4 009	1 210	244	1 454	5 463
Colima	26	34	477	560	1 037	286	140	425	1 463
Chiapas	159	227	5 575	3 151	8 726	1 873	393	2 266	10 992
Chihuahua	104	130	2 281	2 121	4 402	870	297	1 167	5 569
Distrito Federal	2	10	286	204	490	105	42	147	637
Durango	84	109	2 644	2 373	5 017	1 024	124	1 148	6 165
Guanajuato	162	238	3 949	3 833	7 782	2 264	356	2 620	10 402
Herrero	189	227	5 632	4 004	9 636	2 091	388	2 479	12 115
Hidalgo	199	246	6 531	4 270	10 801	2 632	277	2 909	13 710
Jalisco	134	191	3 771	3 498	7 269	2 275	447	2 722	9 991
México	309	462	10 960	8 117	19 077	6 268	728	6 996	26 073
Michoacán	190	251	4 493	3 491	7 984	2 025	280	2 305	10 289
Morelos	56	95	1 856	1 222	3 078	711	25	736	3 814
Nayarit	106	143	2 665	2 131	4 796	1 905	386	2 291	7 087
Nuevo León	144	175	2 910	2 625	5 535	1 308	545	1 853	7 388
Oaxaca	207	297	5 909	3 109	9 018	1 976	215	2 191	11 209
Puebla	224	289	8 598	5 809	14 407	3 596	286	3 882	18 289
Querétaro	59	73	1 429	942	2 371	542	43	585	2 956
Quintana Roo	13	9	345	290	635	180	29	209	844
San Luis Potosí	210	212	5 905	3 977	9 882	2 533	316	2 849	12 731
Sinaloa	78	83	1 338	1 488	2 821	614	148	762	3 583
Sonora	70	108	1 488	1 409	2 897	557	124	681	3 578
Tabasco	47	49	1 308	404	1 712	415	26	441	2 153
Tamaulipas	82	90	1 459	1 426	2 885	796	55	851	3 736
Tlaxcala	56	96	1 901	1 514	3 415	788	72	860	4 275
Veracruz	194	201	6 648	3 624	10 272	2 460	333	2 793	13 065
Yucatán	2	2	54	32	86	17	-	17	103
Zacatecas	125	173	3 388	2 954	6 342	1 341	115	1 456	7 798
<b>SUMAS TOTALES</b>	<b>3 392</b>	<b>4 448</b>	<b>97 494</b>	<b>71 928</b>	<b>169 422</b>	<b>43 371</b>	<b>7 322</b>	<b>50 693</b>	<b>220 113</b>

pas, Guanajuato, Guerrero, Michoacán, Morelos, Nuevo León, Puebla, Oaxaca, Querétaro, Tlaxcala y los territorios de Baja California y Quintana Roo (*El esfuerzo educativo...* 1928, pp. 128-129) y, a pesar de su extensa labor, no cubrían ni la mitad de los estados.

Un balance de las misiones de 1927 *das misiones culturales*, 1928, p. 50) señalaba los siguientes beneficios: 1) promovieron el interés activo de los campesinos en favor de su educación con la indicación de ideales de progreso individual y social y los medios para lograrlo; 2) ayudaron a los vecinos a intervenir activamente en obras de progreso comunal; 3) permitieron a los misioneros crear instituciones funcionales (bibliotecas, sociedades, clubes, comités, campos de demostración agrícola, etcétera), elevando las condiciones de vida de los campesinos; 4) consiguieron que los maestros operaran serias transformaciones en el modo de ser social de las comunidades, gracias al entrenamiento recibido en los institutos. El libro no indica cómo se realizó este balance.

Al fin del cuatrienio de Calles, las escuelas rurales federales eran 3 392, o sea, 2 303 más que el año de 1924 (1 089); los maestros llegaron a ser 4 445, es decir, 3 299 más que en el año de 1924 y los alumnos 220 161, o sea, 154 832 más que en el año de 1924 (65 329) (*El esfuerzo educativo...* 1928, pp. 94-95 y 104).

En *Las misiones culturales en 1927* (1928, pp. 223-225), se describe el programa de formación de los maestros rurales (cuatro semestres) con teoría y práctica mezcladas en dosis equilibrada. Se habla también del mejoramiento de los maestros en servicio.<sup>15</sup>

El cuadro 48 ofrece una vista global del desarrollo del número de escuelas, maestros y estudiantes en 1928.

El cuadro 49 (*El esfuerzo educativo...* 1928, p. 104) presenta una estadística interesante, primera vez que se efectúa esta distinción: ¿escuelas existentes en poblados netamente indígenas, 1 417; número de maestros, 1 476, que atendían a 74 958 estudiantes niños y 20 449 adultos.

En la población indígena de 1928 (*El esfuerzo educativo...* 1928 p. 12), de un total de 4 millones, dos eran monolingües; las cifras citadas eran apenas una tenue luz en las tinieblas. Sin embargo, Sáenz señala que desde 1910 el analfabetismo había disminuido de 80% a 58% o 63% (Rosser, 1970, p. 141; *Excélsior*, abril 10 de 1926).<sup>16</sup>

Otro ataque contra el analfabetismo en el país fue la creación (1926) de la Casa del Estudiante Indígena. El requisito básico para pertenecer a dicha institución era ser indígena. La casa tenía el objetivo de reunir a los indígenas de distintos grupos bajo un mismo techo y daba a aquéllos la

<sup>15</sup> Véase *El papel social del maestro rural*. México: SEP, 1925.

<sup>16</sup> Véase *La escuela rural*. 1927, 2 (No. 1) (enero 15), pp.5-15 para el programa que se seguía; 1927, 2 (No. 2) (febrero 15), pp.21-23; Gregorio Torres Quintero, *Orientación y organización de las escuelas rurales*. México: SEP, 1925.

## CUADRO 49

*Escuelas en poblados indígenas (1928)*

<i>Entidades</i>	<i>Número de escuelas</i>	<i>Número de maestros</i>	<i>Asistencia media</i>		
			<i>Niños</i>	<i>Adultos</i>	<i>Total</i>
Aguascalientes	33	32	1 324	293	1 617
Chiapas	56	61	3 074	820	3 894
Chihuahua	27	28	962	130	1 092
Durango	36	38	2 158	549	2 707
Guanajuato	91	95	4 858	1 838	6 696
Guerrero	147	160	8 740	2 140	10 880
Hidalgo	138	145	7 570	2 050	9 620
Jalisco	14	14	930	252	1 182
México	172	180	11 024	4 232	15 256
Michoacán	53	61	2 550	809	3 359
Morelos	29	29	1 491	358	1 849
Nayarit	17	20	762	304	1 066
Oaxaca	127	127	5 774	1 170	6 944
Puebla	145	151	8 619	2 230	10 849
Querétaro	27	27	975	201	1 176
San Luis Potosí	28	28	1 403	180	1 583
Sinaloa	19	19	649	182	831
Sonora	22	22	758	142	900
Tabasco	8	8	335	55	390
Tlaxcala	56	57	3 393	800	4 193
Veracruz	170	172	7 523	1 697	9 220
Yucatán	2	2	86	17	103
SUMAS TOTALES	1 417	1 476	74 958	20 449	95 407

ocasión para entrar en contacto diario con mestizos y criollos. Servía también de eslabón entre los remotos hogares de los estudiantes y la civilización. Doscientos jóvenes monolingües, de los rincones más apartados, llegaron a la casa. Allí se les enseñaron los principios de higiene, geografía, historia y deportes; visitaban museos y recibían la mejor dieta posible. Se esperaba que ellos, una vez terminados sus estudios, aprendido el castellano y adquiridas las costumbres de la civilización moderna, regresarían a su terruño convertidos en promotores del cambio y heraldos del progreso. Al concluir el curso y conminárseles a regresar, ni uno solo volvió. Se habían convertido, para bien o para mal, en hombres civilizados y no deseaban retornar a la vida primitiva de sus congéneres. La Casa se clausuró en 1932. Calles disculpaba el fracaso con la explicación de que la Casa demostraba que el indio era tan apto como el blanco para adquirir la cultura occidental (Watkins, 1968, pp. 80-81; Krauze, 1977, pp. 320-321).

Tal parecía que se habla encontrado la fórmula mágica para emprender la integración del indígena al país. Por desgracia, no era así. El fracaso de

la acción educativa entre los indígenas se repetía como pegajosa cantinela en los informes enviados por los maestros e inspectores rurales a la Secretaría. La escuela rural no arraigaba en las entrañas del viejo México. Unas veces se debía a los defectos de los profesores, nunca suficientemente bien retribuidos; otras a la fe católica que, ensombrecida por supersticiones y fanatismos, hacía a los indígenas desconfiar de las escuelas. A esta actitud ordinaria vino a sumarse más tarde el efecto de la persecución religiosa. El mismo Sáenz pudo cerciorarse del fracaso al visitar en junio de 1927 la sierra de Puebla, densamente poblada de grupos indígenas, y comprobar, con sus propios ojos, que la escuela rural ni siquiera rozaba las sólidas estructuras culturales del campesino. Así lo consignaba por escrito:

La vida cuaja en los moldes viejos. El débil reflejo de la escuela se pierde en la penumbra del subconsciente. Los maestros seguirán enseñando. Los gobiernos seguirán pagando escuelas. Esfuerzo y dinero se perderán como en un tonel sin fondo, a menos que haya un programa educativo más pleno y de mayor alcance y una filosofía social que obligue a la escuela a proyectarse definitivamente en la comunidad (Sáenz, 1970, p. 24).

Y con la sinceridad que lo caracterizaba reconocía:

La escuela rural intrépida y animosa como es, no podrá sola realizar la tarea. Se requiere la cooperación organizada de otras agencias de mejoramiento social. La Secretaría de Industria y Comercio, la de Agricultura, la de Comunicaciones, el Departamento de Salubridad, tienen todos su responsabilidad y su campo en estas regiones apartadas (Sáenz, 1970, p. 24).

Por otra parte, anota sagazmente Krauze (1977, p. 307), tenía algo de absurdo la idea de enseñar a vivir al campesino. De hecho, este propósito implicaba que carecía de cultura en sentido antropológico. Nunca, ni el maestro, ni el inspector, ni el subsecretario hablaron de conocer y menos de respetar el medio cultural en que la labor de la escuela se desarrollaría. Lombardo Toledano (1924, pp. 4-12), secretario entonces de la CROM, entendió el problema del indígena y la escuela rural, por haber vivido toda su infancia entre indios en Teziutlán. Consideraba que era algo profundamente grotesco el enseñar a dibujar grecas y papel calado o introducir danzas españolas entre los indígenas, dotados de una rica sensibilidad artística.

Zevada (1971, pp. 137-138), por su parte, se lamentaba de la situación:

Dan ganas de llorar de amargura al ver, por ineficacia nuestra, los tristes resultados de la escuela rural y de la enseñanza agrícola. De los primeros maestros rurales, con mística y entusiasmo, quedan pocos. Encontramos sólo burócratas que nada enseñan y las masas de ejidatarios están cada día más lejos de nosotros.

El aliento apostólico que Vasconcelos supo transmitir a sus misioneros se había evaporado.

## 6. EDUCACIÓN PREPRIMARIA Y PRIMARIA

Los jardines de niños habían empezado a funcionar en México desde el siglo XIX, en zonas residenciales acomodadas. Seguían los lineamientos de Froebel, con énfasis en juegos, cantos, gimnasia y pláticas del maestro. En 1917 había 17 en la capital y, en 1921, 25. AL comienzo del cuatrienio de Calles había aumentado su número a 84, atendidos por 331 maestros y con 12 224 niños. El aumento no era importante, pero indicaba el interés de los regímenes posrevolucionarios por extender la educación a los niveles inferiores de edad, y en beneficio de los hijos de obreros y campesinos.<sup>17</sup>

La educación primaria se dividía en dos ciclos: cuatro años de elemental y dos de superior. Algunas escuelas urbanas seguían tres ciclos de dos años cada uno, el primero se articulaba con el jardín de niños y el tercero con la secundaria, recientemente establecida, con escuelas tecnológicas o las normales. Como se dijo más arriba, las escuelas rurales tenían sólo dos o tres años.

Las primarias con programas de seis años eran de varias clases: 1) las escuelas “tipo” o de “demostración, que servían de norma en cada lugar, de estímulo para las escuelas locales y con una organización tan inteligente que pudieran conservarse prudentemente a la vanguardia del movimiento educativo” (*El esfuerzo educativo...* 1928, p. 15).<sup>18</sup> Había ya 19 y se consideraba la conveniencia de establecerlas en otras poblaciones de importancia. Tenían 2 323 alumnos y 792 alumnas; 300 adultos y 138 adultas; 2) las escuelas primarias urbanas (en la capital o alrededores), las ubicadas en la capital y las principales poblaciones del D.F., eran de tres variedades: 2.1) las de tipo ordinario; 2.2) los centros escolares (tenían edificios espaciosos tanto por el número de salones como por la extensión de los campos de juego y cultivo). Su alumnado oscilaba entre los 1 400 y 1 500; 2.3) las escuelas al aire libre (*BSEP*, 1927, 6 (No. 7) (julio), pp. 129-132), la promesa de las cuales fue la de Atlampa (colonias Guerrero y Santa María). Eran ya ocho en 1928; 3) las semiurbanas en poblaciones pequeñas del D.F. que participaban de la influencia de la metrópoli; pero como dominaba el carácter rural en el medio de estas escuelas, se había pretendido que respondieran a las necesidades de la vida campesina sin desatender la urbana. Contaban con terrenos de cultivo y también introducían pequeñas industrias.

<sup>17</sup> Véase Meneses (1983; pp. 555-557) sobre la preprimaria.

<sup>18</sup> Véase el documento: *Finalidades y organización de la escuela tipo* (México: SEP, 1925, pp. 15-17; 18-31).

El siguiente cuadro da razón de la instrucción en el D.F. durante la gestión de Calles.

CUADRO 50

*La educación en el D.F. 1924-1928)*

	<i>No. Escuelas</i>		<i>No. Alumnos</i>		<i>No. Profesores</i>	
	<i>1925</i>	<i>1928</i>	<i>1925</i>	<i>1928</i>	<i>1925</i>	<i>1928</i>
Hogares infantiles		1				
Jardines de niños especiales	20	21	6 240	7 009		
Jardines de niños anexos a primarias	12	54			126	170
Primarias urbanas	173	200	13 738	11 844	271	325
Primarias semiurbanas	71	75				
Primarias al aire libre		8		5 400		
Primarias nocturnas		9	4 821		70	
Normales		1				
Clubes de madres						30
Sociedades de padres y maestros						263

*(La obra del gobierno federal 1928, 1, p. 148).*

Mucho más que la organización externa de la SEP, importaba la interna de los estudios, y a ésta aplicó Sáenz su entusiasmo. Aprovechó las ideas que de diversos países llegaban para introducir, con carácter oficial, la práctica basada en la actividad del alumno. Con este fin dispuso que se diera cuerpo a la doctrina y se presentara en forma adecuada. Así se hizo, y el proyecto de reforma de la enseñanza, producto de varios meses de estudio y discusión, fue sometido al secretario (Vasconcelos todavía) (*El Universal*, febrero 28 de 1924) y aprobado sin modificaciones en diciembre 20 de 1923, con el título: *Bases para organizar la enseñanza conforme al principio de la acción*,<sup>19</sup> las cuales ayudaron a romper resueltamente con los moldes tradicionales que encerraban la escuela en un proceso ya superado. En 1923 se dieron los primeros pasos en este sentido; en 1924, se adelantó con los tropiezos consiguientes; y a partir de 1925, se adoptó en firme el proyecto. Después de cuatro años se contaba con gran acopio de datos para poder emitir un juicio.

El documento comprendía cuatro puntos principales:

<sup>19</sup> Modificado y reeditado con el mismo nombre, 1926 (No. 8), constituye un excelente tratado. Véase también José M. Puig Casauranc. *El papel de la escuela de la acción en la República*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1925.

1. Convertir la escuela en campo de acción de los intereses del niño, principio que se descompone en los siguientes: la acción debe constituir la base de la vida del niño en la primaria; el trabajo escolar, especialmente el de actividades corporales, ofrecerá oportunidades para formar hábitos sociales; las actividades manuales se encaminan a investigar, informar y coordinar para el desarrollo de la cultura estética y la preparación. Los trabajos del niño no deben perseguir un fin utilitario sino lograr un íntimo contacto con la vida, de suerte que sean continuación de los que practica en el hogar. La escuela debe enseñar al niño lo que necesita como niño.
2. Examinar los distintos aspectos de la vida infantil, de los caracteres psicológicos de los periodos del desarrollo del niño y de las diferencias derivadas de la idiosincrasia de cada uno. Así se comprobará la inconveniencia de la enseñanza uniforme y la necesidad de hacerla individual.
3. Enumerar las actividades manuales, motoras y constructoras y determinar las correlaciones mentales para cada uno de los alumnos de los tres ciclos de la primaria. Así se formaría el plan de trabajo de la primaria, que se aplicaría coordinado y definido en proyectos de trabajo, o sea, la realización de una obra manual, industrial, agrícola, social o recreativa que, fundada en los intereses del niño, sea fuente de conocimientos y reclame la cooperación de todos. El proyecto de trabajo ofrece a los niños, por la participación directa de quienes lo realizan, oportunidad para proveer por sí mismos a su educación, recurso superior a recibirla pasivamente, y que los coloca en situaciones de realidad social y los acostumbra a resolver problemas semejantes en la vida real.
4. Interpretar las modalidades del trabajo escolar relativas a la organización y administración, tales como horarios, sistemas de promociones y el régimen disciplinario. Se suprime el horario rígido de lecciones desarticuladas sin motivación alguna. El horario debe formularse con amplitud sin caer en los extremos de prolongar demasiado los ejercicios o mantener a los niños durante largo tiempo en los salones de clase. La lengua nacional y la aritmética —tan importantes— cuentan con tiempo fijo. Se prescindió del sistema tradicional de exámenes y reconocimientos que favorecen a los niños de capacidad superior. La promoción al grado superior se hará por el profesor de acuerdo con los trabajos del niño, las pruebas a que se les someta y el resultado de mediciones para apreciar sus habilidades y conocimientos con relación al siguiente curso. En la escuela de la acción no existe la disciplina basada en la autoridad del maestro con el auxilio de sanciones, sino impera la disciplina nacida del cumplimiento del trabajo de cada uno.

Así se establecía una ruptura total con la escuela tradicional del intelectualismo, verbalismo y pasividad. Resultado natural fue la desorientación de los maestros, acostumbrados a otro sistema, el rechazo del nuevo y la resistencia respecto de su aplicación. Agréguese a esto que no había unidad de criterio entre quienes debían realizar la reforma, porque no había una pedagogía concreta y definitiva de la escuela de la acción y, por tanto, tampoco del modo de aplicarla en medio mexicano.

La resistencia fue muy vigorosa al principio del cuatrienio, hubo peticiones de que se derogara el proyecto y la prensa intervino con la publicación de las quejas y protestas de padres y maestros. La SEP desoyó estas insinuaciones y persistió en llevar adelante la reforma. No se equivocó (*Excélsior*, abril 4 de 1926 y diciembre 9 de 1927).

Puig (1925) respondió, en un breve escrito, al cuestionario formulado por *El Universal* con la enumeración de los propósitos de la escuela de la acción.

La escuela de la acción, bien entendida y practicada obliga al alumno a la acción para despertar su iniciativa y energías. Lo acostumbra a la observación a fin de que su perspicacia encuentre el aprovechamiento de todo lo que el medio le ofrece para su beneficio. Fomenta los hábitos de trabajo y orden que tanta importancia tendrían en la vida posterior. Lo familiariza con los trabajos manuales industriales y agrícolas.

Lo introduce a las actividades del medio que rodea a la escuela para que vaya percibiendo los problemas que se le han de presentar y para que se definan sus inclinaciones vocacionales. Socializa su labor para iniciarlo en la práctica de cooperación, de ayuda mutua, de división del trabajo, en una palabra, de encauzador y director de energías dentro del más amplio servicio social.

(*BSEP*, 1925, 4 (No. 7) (octubre), p. 75).

Las bases no eran un cuerpo de doctrina perfecto. Sus principios generales estaban fuera de discusión, no así la metodología para aplicarlas. Se acudió a remediar esta deficiencia con la introducción del tiempo corrido en vez del discontinuo; se determinó tiempo fijo para evitar exageraciones en las actividades manuales con menoscabo de la información científica; se formularon programas de aritmética y lengua nacional; se recomendaron proyectos de trabajos determinados; se aplicaron distintas pruebas de mediciones mentales; y se amplió el capítulo de promociones.

Antes de la reforma, los programas eran enormes listas de materias concatenadas lógicamente. Solían ser cíclicos, es decir, el radio de conocimientos se ampliaba a medida que los niños avanzaban en los grados escolares. Eran propios de la escuela verbalista: niño receptor pasivo y maestro agente activo. La mejor escuela era la de programas más amplios; el mejor maestro, el que trasmitía mayor número de nociones; el mejor alumno, el que repetía más fácilmente los temas de clase.

El nuevo programa era indicador de un plan de trabajo que no coartaba la libertad e iniciativa del maestro ni restringía la actividad del alumno. El niño no se contentaba con oír y aceptar pasivamente la enseñanza para almacenarla en la memoria. Debía observar, experimentar, hacer, preguntar, en una palabra, realizar el minucioso proceso que la humanidad ha seguido en la evolución hacia el progreso. Los programas estaban en relación íntima con los proyectos por los cuales el niño se ponía en actividad.



Sáenz deploró que la transición hacia la escuela de la acción había sido difícil para muchos maestros y había causado deficiencias inadmisibles. Para remediar la situación, se organizó una campaña decisiva con distribución de circulares, publicación de artículos, ciclos de conferencias y enseñanza de algunos cursos en la Normal y la Universidad.

En 1927 y 1928 se efectuó una campaña para mejorar la enseñanza de aritmética y español. Hubo participación de padres de familia y maestros junto con los inspectores. El fruto fue exigir requisitos más estrictos en los cursos de lengua nacional y aritmética. Más adelante, se hizo lo mismo con educación física, dibujo, música y otras disciplinas (*La obra del gobierno federal*, 1928, 1, pp. 156-163; *Educación*, 1923, 2, (No. 4) (agosto), pp. 242-250).

La escuela de la acción significaba, para muchos mexicanos, hacer algo con las manos o dar nombres nuevos a métodos antiguos. Con todo, las etapas primarias de experimentación habían sido ventajosas (Sáenz, 1929, p. 862), tales como la filosofía de la socialización, el énfasis en la realidad, expresión propia y actividad.<sup>20</sup>

El Departamento de Enseñanza Primaria tenía a su cuidado también la Normal. Pero como se había establecido una articulación íntima entre la primaria y la secundaria, se exigía al normalista cursar primero la secundaria —o estudios generales— para estudiar después la profesional, o sea, la normal. De cualquier modo, seguiremos el orden acostumbrado en la obra.

## 7. LA ENSEÑANZA NORMAL

La enseñanza normal, en la administración de Calles, experimentó un sensible progreso. La creación de la secundaria facilitó una organización más integral de los estudios normalistas. El candidato a maestro debía, al concluir la primaria superior, iniciar los tres años de secundaria que le permitirían madurar su determinación. En caso de una reorientación, podría seguir su preparatoria sin pérdida de tiempo. Si el estudiante persistía en su determinación de seguir la carrera de maestro, pasaba al ciclo profesional de tres años.

---

<sup>20</sup> Véase José M. Puig Casauranc. *El papel de la escuela de la acción en la república*. México: Talleres Gráficos de la Nación, 1925, pp. 3-9; Rafael Ramírez, *Interpretaciones prácticas de la escuela de la acción*, México: SEP, 1925, pp. 3-44; *Función de la escuela primaria*. México: SEP, 1925, pp. 3-46; *La escuela de relevos*. México: SEP, 1926; *La escuela nueva; rectificaciones y aclaraciones*. BSEP, 1926, 5 (Nos. 2-3) (febrero-marzo), pp. 21-28; 24-43.

Además, Lauro Aguirre (1888-1928) había logrado la fusión (1924) de las normales del D.F. en una sola Escuela Nacional de Maestros. Estas eran la de varones, inaugurada en 1887, la de señoritas creada por la transformación de la Escuela Nacional Secundaria para niñas (1888) (Meneses, 1983., pp 385-387); y la Escuela Normal Nocturna (1912), para el perfeccionamiento de los no titulados. La Escuela Nacional de Maestros ocupó la antigua Hacienda de San Jacinto. Contaba con un jardín de niños, una primaria anexa y una primaria vespertina; una secundaria; el ciclo profesional normalista de tres años con grupos mixtos, diurnos y nocturnos y, además, un curso para visitadoras de hogar y otro para educadoras, ambos de dos años que, con la secundaria, resultaban cinco.

Con la creación de la secundaria, el plan de estudios de la Normal sufrió un cambio sustancial: 1) se redujo, casi en su totalidad, como era obvio, a las materias propias de la profesión magisterial; la secundaria retenía las materias de índole general; 2) se extendía a seis años, tres de secundaria y tres de profesional; 3) incluía materias de naturaleza eminentemente práctica como pequeñas industrias, prácticas agrícolas y economía doméstica; 4) tenía, añadida la secundaria, 163 horas de clase a la semana contra 122 del anterior plan (seis años y cinco años respectivamente).

El número de horas dedicado a cada asignatura se determinó después de un minucioso estudio y se señaló mayor número de horas a la técnica y práctica de la enseñanza, en atención a que contribuía poderosamente a la preparación profesional.

La técnica de la enseñanza (práctica escolar) se distribuyó de acuerdo con los tres ciclos de la primaria: en el primer año profesional se estudiaba lo referente al primer ciclo; en el segundo, el segundo ciclo y así en el tercero. Los alumnos recibían un conocimiento completo de los distintos métodos y los practicaban en la primaria anexa o en alguna otra. Los profesores de las materias dirigían sus prácticas, y una vez que los estudiantes las habían cumplido delante de sus compañeros, volvían a su salón a discutir las dificultades y problemas que habían encontrado en su trabajo. En el primer año profesional, los estudiantes consagraban cinco horas semanales a esta técnica, de las cuales aprovechaban las indispensables en la práctica y las demás en discutir con el profesor su actuación. De esta suerte, el profesor se convertía en coordinador de los distintos conocimientos del alumno, los aprovechaba y relacionaba entre sí. En el segundo año profesional, se aumentó el número de horas destinadas a la materia: tres para prácticas y tres para conferir con el profesor. Y en el tercer año se les asignaban 11 horas, por razón de la necesidad de más práctica.<sup>21</sup>

En el curso del año y durante dos semanas distribuidas en la forma consignada en el calendario escolar, los alumnos se hacían cargo directo de

---

<sup>21</sup> Respecto del magisterio, véase el interesante *Decreto que reglamenta la estabilidad del magisterio*. México: Publicaciones de la SEP, 1927, 12, (No. 15), pp. 5-13.

CUADRO 51  
*(Plan de estudios de la Normal)*  
*Primer año*

	<i>Horas por semana</i>
Literatura general	3
Biología	3
Pequeñas industrias (química aplicada)	3
Higiene escolar	3
Psicología de la educación, primer curso	3
Cosmografía y elementos de meteorología	3
Economía doméstica	2
Música	2
Cultura física	2
Prácticas agrícolas	3
Práctica escolar y técnica	5
TOTAL	<u>32</u>

*Segundo año*

Principios de educación, primer curso	3
Psicología de la educación, segundo curso	3
Geografía económica y social	3
Pequeñas industrias	3
Sociología aplicada a la educación	3
Economía doméstica	2
Cultura física	3
Música	2
Prácticas agrícolas	3
Práctica escolar y técnica	6
TOTAL	<u>31</u>

*Tercer año*

Principios de educación, segundo curso	3
Organización y administración escolar	3
Historia de la educación	3
Historia moderna	3
Lógica y ética	3
Cultura física	2
Prácticas agrícolas	2
Práctica escolar y técnica	11
TOTAL	<u>30</u>

*(La obra del gobierno federal, 1928, pp. 232-233).*

los grupos, como únicos responsables del funcionamiento de aquéllos. Era un periodo de práctica intensa que permitía a los estudiantes desarrollar con los niños un proyecto previamente formulado.

Se estudiaba el método de proyectos como medio eficaz de aprendizaje del cual podían valerse los alumnos. A todos se les concedía una relativa libertad. Quedó abolido el formalismo dentro y fuera de los salones de clase. La enseñanza era coeducativa en el ciclo profesional con el objeto de lograr un acercamiento espiritual y mejor comprensión entre los varones y las chicas.

El norteamericano William H. Kilpatrick (1871-1965), intérprete y propagador del sistema Dewey, desarrolló el método de proyectos,<sup>22</sup> partiendo del principio de Dewey: la educación debe ser una experiencia viva para resultar eficaz. Kilpatrick se propuso desterrar el método tradicional de enseñanza por recitación con énfasis en el dominio memorístico de la materia y sustituirlo por uno que exigiera, de una parte, la fusión de las actividades intelectuales y estéticas y, de otra, la participación de todo el organismo del que aprendía.

El método de proyectos comparte, con diversos tipos de escuela nueva, libre, activa, del trabajo o de ensayo, ciertas ideas básicas. Su valor estriba en haber encontrado el camino para realizar tales aspiraciones.

Parte del principio de que la vida es un constante proyecto. La persona más encumbrada lo mismo que la más humilde vive imaginando empresas de variables dimensiones y en busca constante de los medios para realizarlas. El niño más que nadie vive de lo que está por hacer y su actividad es un continuo tejer y destejer, en vista de los nuevos caminos que desfilan sin cesar por su fantasía.

El método de proyectos toma en cuenta estas características de la naturaleza del niño en el proceso enseñanza-aprendizaje y organiza la escuela con planes análogos a los que el niño desarrolla a cada paso. Además, el método trata de hallar la forma de que el niño no advierta la diferencia entre la vida exterior y la vida escolar, empleando en la primera enseñanza los procedimientos de aprendizaje e investigación que seguiría en sus actividades extraescolares.

Este método cuadra perfectamente, tanto con el principio de fundamentar la actividad del niño sobre su libertad de elección y decisión (Tolstoi, Plan Dalton), como con las opiniones que favorecen la disciplina y el orden. El niño trabajará en algo de su elección, pero con un objetivo y un compromiso.

El proyecto abarca realizaciones de tal generalidad que no existe en la vida forma alguna de actividad que no se desenvuelva así. No siempre es

---

<sup>22</sup> Véanse sus obras: *The project method*. New York, 1920; *Foundations of method* (1925).

un proceso que requiere actos continuados y numerosos; puede consistir en sacar una buena punta al lápiz hasta construir una ciudad; mas todos los ejemplos que pudieran aducirse, desde el más elemental y simple al más complejo y difícil, tienen la característica común de la unidad de propósito y el empeño de realización concreta. El niño, siempre que trabaja, debe saber qué hace y para qué lo hace.

Es importante notar que el proyecto en la escuela no emplea el saber ni la técnica —al modo de los adultos— para obtener el producto, sino a la inversa, es decir, el método se realiza en la escuela con el fin de obtener conocimiento y experiencia, además de desarrollar actitudes y hábitos socializadores de cooperación y de trabajo colectivo, de razonamiento, organización y dominio propio.

La raíz psicológica de este método se encuentra en Dewey, quien afirma que el pensamiento se inicia en una situación problemática, en otras palabras, arranca de un problema que uno mismo ha de resolver con un acto o serie de actos voluntarios. Ahora bien, el problema es un reto al entendimiento, mientras que el proyecto desafía tanto al entendimiento como a la acción, al discurso intelectual como a la habilidad manual.

El proyecto se vale de problemas para conseguir datos necesarios al proceso de la solución, esto es, el problema, en la mayoría de los casos, es sólo un auxiliar del proyecto.

La adquisición de información en este método deja de ser finalidad en sí y se convierte en información para la realización del proyecto. No basta con enterarse de qué son las cosas o cómo las han hecho los demás; es preciso hacerlas y enterarse de ellas haciéndolas. Mientras más plenamente se ejecuta un acto, se asegura, en razón directa de una mayor experiencia, un máximo de resultados y de influencia en nuestra conducta.

Se pueden distinguir varios tipos de proyectos, según predomine el tipo de actividad o la composición: proyectos manuales o intelectuales y proyectos simples o complejos. La división entre manuales e intelectuales no requiere mayor explicación. Ejemplos de proyectos simples (por materias o actividades) podrían ser: buscar adjetivos para sustantivos propuestos; hallar la asistencia media de alumnos a la escuela; clasificar países por su clima, etcétera. Los proyectos complejos son generalmente múltiples y abarcan actividades de dos o más materias.

El proyecto de mayor éxito será el que planteen, desde su primer momento, los alumnos. Sin embargo, al maestro corresponde: 1) juzgar si el tema merece la pena de convertirse en proyecto; 2) medir las dificultades de la empresa; 3) apreciar la calidad, riqueza y variedad de mismo (procurando evitar proyectos excesivamente especulativos o mecánicos). El maestro debe estudiar, primeramente, los proyectos ideados por los niños, pero puede plantear otros y trabajar como un miembro más del grupo. Tendrá, desde luego, que haber impartido previamente los conocimientos básicos de todas las materias necesarias.

El maestro de ningún modo debe permanecer al margen del desarrollo del proyecto. Puede sugerir mejores fuentes de información; estar alerta sobre su rigor lógico; corregir los datos inexactos; advertir la existencia de lagunas y fortalecer los puntos débiles, cuidando que las actividades más educativas cobren la debida importancia. También debe inventariar los puntos que de cada disciplina deben conocer sus alumnos y procurar que se incluyan.

Además de tener en cuenta todas las características del método, el maestro debe tener presente la teoría de los centros de interés de Decroly, pues así sacaría, de los conocimientos que de modo natural interesan a los niños, excelente material y sólida motivación. Lo ayudará también familiarizarse con las experiencias de otros planes y modelos de enseñanza como los de Winnetka, Gary, etcétera.

El programa del método de proyectos sustituye, con creces, los compartimientos estancos, por materia, y las lecciones lógicamente ordenadas, por actividades integradas de diferentes materias. El método de proyectos admite cualquier forma de seriar los conocimientos que mejor se acomode a las necesidades y a las capacidades de los muchachos.<sup>23</sup>

En cuanto al horario, caben disposiciones muy diversas. Puede prescindirse de toda previa determinación en el tiempo, alternando trabajos activos y juegos con trabajos pasivos o de investigación, para que la variedad no engendre cansancio, o pueden mantenerse tiempos fijos. El proyecto es básicamente una reforma de orden metodológico que no se impone a la estructura de ninguna escuela, sino es compatible tanto con el programa y horario, como con el jardín de niños y la primaria, la escuela unitaria y la de grados.<sup>24</sup>

La carrera de educadoras de párvulos se amplió, desde 1925, a cinco años (tres de secundaria y dos de estudios profesionales), para proporcionar a las alumnas un conocimiento más completo del niño y para ayudarlas a practicar más tiempo en los jardines de niños. Los estudios aparecen en el cuadro 52.

Parecido comentario al que se hizo de la normal (1923) debe hacerse de la carrera de educadoras: 1) de tres años pasó a cinco; 2) el número de materias creció obviamente de 85 a 127; 3) se acentuó el conocimiento del niño pequeño con dos cursos de psicología infantil, uno de higiene infantil, literatura infantil y juegos (*La obra del gobierno federal*, 1928, pp. 238-239).

---

<sup>23</sup> El mismo principio se usa en el sistema matricial o en malla de la enseñanza universitaria. Véase Rocío Llerena de Thierry. *La planeación del programa de descentralización de la UNAM*. México [s.p.i.], 1974.

<sup>24</sup> Sobre el método de proyectos véanse Fernando Sainz. *El método de proyectos* [1931]. Buenos Aires: Editorial Losada, 1945.

## CUADRO 52

*Primer año*

	<i>Horas por semana</i>
Ciencia de la educación	3
Psicología aplicada a la infancia, primer curso	3
Higiene de la infancia	3
Dibujo	2
Piano	3
Pequeñas industrias	2
Prácticas agrícolas	2
Práctica profesional	6
Cultura física	3
TOTAL	<u>27</u>

*Segundo año*

Ciencia de la educación, segundo curso	3
Psicología aplicada a la infancia, segundo curso	3
Literatura infantil	3
Cantos y juegos	3
Ciencia doméstica	4
Piano	3
Práctica profesional	8
Cultura física	3
TOTAL	<u>30</u>

Acertada innovación fue la carrera de visitadoras de hogar, germen de la trabajadora social que más adelante se desarrollarla ampliamente. El plan de estudios aparece en el cuadro siguiente:

## CUADRO 53

*Visitadoras de hogar**Primer año*

	<i>Horas por semana</i>
Anatomía y fisiología	3
Higiene general y de la infancia	3
Psicología general	3

Enfermería	2
Economía doméstica	4
Pequeñas industrias	4
TOTAL	19

*Segundo año*

Biología	3
Sociología	3
Educación en sus relaciones con el hogar	2
Organización del servicio social	3
Psicología aplicada a los niños	3
Técnica de las visitas	3
Ética	3
TOTAL	20

*La labor social de las visitadoras de hogar es benéfica y loable. (La obra del gobierno federal, 1928, pp. 238-239).*

## 8. LA EDUCACIÓN MORAL

Durante la administración de Calles reapareció una preocupación que había estado viva en la época del porfiriato: la formación moral del niño. Tal vez el conflicto religioso despertó, en los responsables de la educación, la conveniencia de tranquilizar a los padres de familia con la promesa de impartir en las escuelas laicas principios morales a sus hijos. Así se desprendía del discurso de Puig (agosto 2 de 1926). El gobierno revolucionario, al aceptar la tarea de enorme responsabilidad de reconstrucción del cuerpo y el espíritu de la Patria, no iba a cometer el error de preparar hombres anodinos, sin moralidad:

No podía ser el gobierno revolucionario del señor general Calles el que cometiera este verdadero crimen. Por lo contrario, desde que pasada la angustia de los primeros meses de organización y de trabajo, pudimos asomarnos a las necesidades de orden ideológico y moral de nuestras escuelas primarias, se adoptó “para dar mayor impulso al cultivo de los caracteres cívicos y morales en los niños”, un código de estricta moralidad que fue publicado en nuestro *Boletín de la Secretaría de Educación* correspondiente al mes de octubre del año próximo pasado, mucho antes de que se iniciara esta cuestión religiosa (Puig, 1928, p. 40).

El Código de Moralidad para las Primarias, obra del doctor Araizas, cubano, exministro de instrucción, fue adaptado para México. Consta de 11 postulados, de cada uno de los cuales se derivan ciertos propósitos para



realización del niño. Al final trae una lista de aquéllos con la notación: siempre; casi siempre; regular; pocas veces; ninguna vez, que permiten un examen. El primer postulado dice: los niños que ejercen mayor dominio sobre sí mismos pueden servir mejor a su país. De ahí se sigue el dominio de la lengua, de la cólera, de los pensamientos ruines, etcétera. Los otros postulados se refieren a la salud; la bondad (tolerancia, altruismo); el jugar correctamente: la confianza en sí mismo; el cumplimiento del deber: el ser digno de confianza; la veracidad; el empeño por hacer bien las cosas: la cooperación y la lealtad.

En el mencionado discurso de Puig (1928, pp. 41-53), éste establece ingeniosamente un paralelismo entre el código de moralidad de la SEP y el decálogo, para hacer ver cómo los postulados del código encierran preceptos del decálogo o los expresan, excepto, claro está, los relativos a Dios: amarlo sobre todas las cosas; no usar en vano su nombre y santificar las fiestas. También se le escapó el aludir a la “regla de oro”: hacer a los demás lo que quisiéramos para nosotros mismos, compendio del decálogo (San Mateo, 7, 12) (*Datos para la historia*, 1926, pp. 59-66).

## 9. LA ENSEÑANZA TÉCNICA

Después del renacimiento de este tipo de enseñanza durante el gobierno de Obregón, sorprende que se le mencione poco durante la administración de Calles, máxime al habersele atribuido a él un impulso especial a dicha enseñanza. Una alusión a la enseñanza técnica se encuentra en el Informe del presidente (1925) (*México a través...*1976, p. 171), quien, enumerando algunos de los planteles ya existentes, cita al Departamento de Enseñanza Técnica: “A cargo de este Departamento [de Enseñanza Técnica] están la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Electricistas, el Instituto Técnico Industrial y las Escuelas Técnica de Constructores; de Arte Industrial ‘Corregidora de Querétaro’, de Artes y Oficios para Señoritas, de Enseñanza Doméstica Industrial ‘Gabriela Mistral’, ‘Sor Juana Inés de la Cruz’, Vocacional Técnica Industrial y Comercial. En Tacubaya, Vocacional Industrial ‘Doctor Balmis’, la Superior de Comercio y Administración, las de Comercio ‘Miguel Lerdo de Tejada’ y ‘Doctor Mora’, dos Centros Industriales Nocturnos de Cultura Popular, veinticuatro escuelas nocturnas, dos ‘J. Cruz Gálvez’, de Hermosillo Son., la Industrial de Orizaba, la de Culiacán, Sin., y cinco de Artes y Oficios en el estado de Guanajuato”.

Es importante citar la fundación, con fecha marzo 2 de aquel año, de la Escuela Técnica Industrial de Tacubaya, en el Parque Lira, satisfaciéndose con esto una “verdadera necesidad de poblaciones de San Angel, Mixcoac, San Pedro y la propia Tacubaya, región que no contaba con ninguna escuela técnica” (*México a través...*1976, pp. 171-172).

En el informe de 1926 se mencionó la creación de escuelas industriales en provincia; en ese año se establecieron las escuelas industriales siguien-

tes: una en Tuxtla Gutiérrez, Chis.; una en Campeche: una en Tlatlauqui, Pue.: una en Chachapa, Pue.; una especial para señoritas, “Malinalzózhitl” en la capital, y el Centro Industrial Nocturno No. 1 para Obreros, en la capital también: se logró la reapertura de las escuelas de Artes y Oficios en Cortázar, Gto.; del Centro Cultural Obrero en Puebla; y del Centro Cultural de Aguascalientes, que no pudieron funcionar el año anterior; existían en esos años veintinueve escuelas técnicas industriales y comerciales, dependientes de la Secretaría de Educación, y es de notarse que los productos propios de estas escuelas, por colegiaturas y artículos manufacturados en sus talleres, llegaron, en el periodo que se reseña, a \$181 229.26, que íntegramente se aplicaron al desarrollo de las mismas escuelas, además de las cantidades que para este fin asigno el presupuesto de egresos (*México a través...* 1976, p. 177).

Y en 1927 decía Calles:

La misma tendencia de aproximación de la escuela a las colectividades se ha seguido en las escuelas primarias, secundarias, vocacionales, técnicas y universitarias, siéndome satisfactorio señalar que, no obstante la situación económica, no sólo se ha podido sostener la totalidad de las instituciones educativas existentes el año anterior, sino ampliar los servicios en todos aquellos ramos en que así lo ha exigido el notable aumento de inscripción escolar habida en 1927, enriqueciéndose y fundándose también nuevos centros y talleres, entre los que es particularmente interesante la tenería anexa a la Escuela Industrial y fábrica de calzado “Cruz Gálvez”, de Hermosillo, Son.. tenería que empezará a funcionar este mismo mes, y que será, por su dotación de maquinaria, la más importante del norte del país (*México a través...* 1976, p. 179).

Calles hablaba de las escuelas vocacionales y técnicas sin describir las primeras. Finalmente en 1928 apenas se mencionan en el Informe:

Se ha continuado la labor emprendida desde años anteriores, de orientación de finalidades y propósitos de las escuelas técnicas, industriales y comerciales, unificando planes de estudios de materias similares en escuelas diferentes, corrigiendo consecuentemente los programas de esas materias, armonizando la teoría y la práctica necesarias para cada oficio o industria, unificando los métodos para la estimación del aprovechamiento de los alumnos y estableciendo cursos prevocacionales que refuercen los conocimientos de los alumnos de las escuelas primarias (*México a través de...* 1976, p. 184; *Excelsior*, agosto 30 de 1927).

Sáenz (1928, pp. 20-21) habla en *Reseña de la educación pública en México* de 264 escuelas vocacionales, 27 federales, 41 estatales (que suman exactamente las 68 del tiempo de Vasconcelos) y 196 particulares. El autor describe las escuelas vocacionales (ya dejaron de llamarse industriales o técnicas) como planteles que varían desde la academia comercial (con cursos de teneduría de libros y taquigrafía) hasta una escuela indus-

trial compleja, donde la carrera de ingeniería mecánica puede cursarse. Otras escuelas ofrecen cursos para contadores públicos, administradores, a oficinistas, archivistas, servicio consular, economía doméstica, artes domésticas. En el campo de la pequeña industria, existían planteles de curtiduría y confección de pieles, tallado en madera, orfebrería, relojería, fotografía, cinematografía, tejidos, perfume, zapatería, imprenta, encuadernación y mecánica.

Los alumnos eran 46 000, 22 mil inscritos en las federales y 10 mil en las estatales.

Estas escuelas no se parecían a las de Gary, Indiana, que Calles había intentado fundar en México. Eran prácticamente las mismas de la época de Vasconcelos con un nuevo nombre. En la tabla de la página 42 del escrito de Sáenz (1927) aparecen otros números: 287 escuelas con 2 537 profesores y 41 108 alumnos; 24 eran federales con 1 136 profesores y 17 222 alumnos.