

CAPÍTULO XIV

LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA GESTIÓN DE NARCISO BASSOLS

I. LA PERSONALIDAD DEL NUEVO SECRETARIO

Bassols nació en Tenango del Valle, Edo. de México, e hizo todos sus estudios en la capital hasta titularse de abogado (1919). Destacó siempre por su aguda y brillante inteligencia y por su energía de carácter. Fue catedrático de derecho internacional en la UNM y autor de proyectos que se convirtieron en leyes agrarias y obreras al mismo tiempo que ejercía su profesión con buen éxito; pero, preocupado por los problemas políticos y sociales de México y del mundo entero, no se resignó con ser un brillante abogado. El quería servir a su país; quería servir a las grandes masas desnutridas, enfermas e ignorantes. Desde joven echó su suerte con los desamparados y señaló los peligros del liberalismo capitalista. En 1929 fue nombrado director de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UNM), donde creó el curso de derecho agrario y la sección de economía, e implantó, por “la peregrina idea de que los estudiantes debían estudiar”, los exámenes trimestrales. Esta disposición provocó la huelga, ocasión que sirvió a Portes Gil para conceder la autonomía a la Universidad Nacional de México. Además de secretario de Educación, Bassols lo fue también de Gobernación y de Hacienda (en tiempos de Cárdenas), embajador en Londres y representante de México ante la Liga de las Naciones, en cuya tribuna defendió a Etiopía y a España, víctimas entonces de la agresión fascista. Luego fungió como embajador en París, donde organizó el rescate de más de 10 000 republicanos españoles, detenidos en campos de concentración, y su envío a México en calidad de asilados. En noviembre de 1944 fue nombrado embajador en Moscú, hasta 1946, cuando regresó a México.

Bassols fue, en una época de inestabilidad y claudicaciones, un varón recto en su conducta y en sus ideas. Renunció a su cargo de secretario de Gobernación por haber propuesto al presidente Rodríguez la clausura de todos los garitos, grandes o pequeños, modestos o lujosos, plan al cual

Rodríguez se opuso y Bassols se fue a su casa. Su rectitud lo llevaba a ser rígido e inflexible. Decía de sí mismo: “No me interesa la influencia política; mi temperamento probablemente no me permitirá tenerla nunca; no sé callar lo que pienso” (Bassols, 1964, p. 4). Esta falta de tacto le enajenó a colaboradores leales como Moisés Sáenz y J. Guadalupe Nájera.

Estaba enterado de todo. Leía, sin descanso, folletos, revistas y periódicos y, al mismo tiempo, contrastaba su lectura con la realidad. Fue incansable viajero que visitó toda América y buena parte de Europa (Barbosa, 1972, pp. 208-215).

Bassols rechazaba la posición liberal del siglo XIX, que juzgaba inadecuada para afrontar las necesidades del siglo XIX. Impugnaba el principio de una economía sin trabas de ninguna clase. Denunciaba la miseria de la mayor parte de los habitantes del país como ejemplo nefasto del fracaso del capitalismo. A México no podría convenirle un gobierno que se limitara exclusivamente a la política sin intervenir para nada en las tendencias económicas del país. Por el contrario, éste necesitaba un gobierno que tomara parte activa en tales asuntos.

Asimismo, la idea de que todos los hombres eran iguales ante la ley le parecía absurda a Bassols. El indígena no tenía antecedentes comunes sociales o culturales con los autores de la ley, pertenecientes al sector criollo (europeo) de la nación mexicana. Esa ley era europea, escrita por europeos, para europeos y sus condiciones concretas y, por tanto, carecía de sentido para la vida cotidiana del aborígen. Bassols tampoco admitía la doctrina de la separación entre los poderes del Estado. Por el contrario, la concentración de la autoridad era frecuentemente necesaria para el buen funcionamiento del país. La vetusta controversia sobre federalismo “vs” centralismo le parecía carente de sentido.

Las causas fundamentales de los problemas económicos y sociales del país en el siglo XIX, según Bassols, permanecían intactas en el siglo XX y las soluciones debían encontrarse en México, no en Europa. Era preciso cambiar en el mundo contemporáneo la distribución de los medios de producción —capital, tierra, trabajo— organizando la riqueza en una forma mejor (Bassols, 1964, p. 35), y ésta era el socialismo que, si bien no había tenido mucho éxito en Europa, podría ensayarse en México. Un socialismo despojado del materialismo histórico, podría, por simplista que pareciera, aplicarse de diferentes maneras y en diferentes circunstancias. “Si la historia no es toda economía, el Estado sin economía no es nada” (Bassols, 1964, p. 25).

La base del socialismo de Bassols era un Estado activo, presto siempre a intervenir en los asuntos económicos y sociales. Y entre las metas económicas más importantes emergía la reforma agraria que destruiría el latifundio y crearía un sistema de pequeñas parcelas y ejidos.

Otra idea fundamental de Bassols fue su oposición sin cuartel a la Iglesia Católica. Afirmaba que: “el opio religioso es un instrumento para la

subyugación de las masas.” El gobierno, por tanto, debía regular activamente las funciones de la Iglesia Católica para quebrantar el dominio que la religión ejercía sobre las masas (*Memoria*, 1932, 2, pp. 217-218).

Además de sus ideas —factores de conflicto con la mayoría católica del país— la conducta de Bassols originaba dificultades. Chocó con Alberto J. Pani, secretario de Hacienda, cuando ambos eran miembros de la comisión autora del Plan Sexenal. Francisco Gaxiola, secretario del presidente Abelardo Rodríguez, sustituyó a Bassols para separar a los dos antagonistas, y después de meses de observarlo lo caracterizó como “un impetuoso con energía desbordante [culpable de] imposiciones pretenciosas nacidas de la inexperiencia” (Gaxiola, 1938, pp. 91, 97 y 101). Riñó también Bassols con Moisés Sáenz, una de las columnas de la educación rural en la administración de Calles. Sáenz acusaba a Bassols de relegar la educación rural a una posición de secundaria importancia y le reprochaba su trato inhumano con los maestros. Sáenz renunció y con él su viejo amigo Rafael Ramírez y así la SEP perdió, a causa de los conflictos con Bassols, a dos magníficos elementos (Britton, 1976, pp. 28-29).

2. LAS MISIONES CULTURALES

Estas se ampliaron a tres distintos tipos: las viajeras o ambulantes, las permanentes y las especiales urbanas. Las primeras eran 13, desarrollaban su labor en distintas partes del país, y constaban de un normalista, jefe de la misión, una trabajadora social y profesores de agricultura, pequeñas industrias, educación física, música y canto, y artes populares.

Las misiones culturales viajeras se organizaron de modo que atendieran a las necesidades de los maestros rurales: salud e higiene personal y comunal; crianza y vida doméstica; formas de trabajo y aprovechamiento de los recursos del medio- formas satisfactorias de vida social y comunal. Cada uno de estos aspectos era atendido por uno de los expertos de la misión cultural. De ordinario, la misión funcionaba durante cuatro semanas. Este sistema parecía suscitar grandes inconvenientes: interrupción de las labores de las escuelas, especialmente si la misión coincidía con el inicio del año escolar —lo conseguido en esos primeros meses casi siempre se perdía; si era al fin, el tiempo también se desvanecía—; la molestia y la contrariedad de los padres de familia por estas interrupciones; la brevedad del tiempo de la misión para dejar enseñanzas prácticas y duraderas. Se decidió, en vista de estos males, efectuar los institutos al mero principio o fin de periodos escolares; hacerlos durar mes y medio, a fin de que los alumnos-maestros tomaran el mes señalado por el calendario para el mejoramiento profesional y 15 días más de las vacaciones de los maestros. De ese modo, no se afectaría el periodo lectivo; se retendría a la misión viajera en el mismo lugar donde había operado como instituto, dos o tres meses después de los trabajos de los maestros, para supervisarlos en plena

labor profesional y ayudarlos sobre el terreno. Lo que se ganaba en profundidad se perdía en extensión. Habría menos número de misiones al año, pero su labor sería más fructuosa.

Los objetivos de las misiones culturales serían los mismos que se les señalaron desde su creación, esto es, mejorar a los maestros en servicio, cultural y profesionalmente. La comunidad en que se verificaba el instituto sería la escuela donde demostrarán los misioneros cómo debía trabajar el maestro en mejoramiento de la comunidad (*Memoria*, 1932, I, pp. 113-145).

3. LAS ESCUELAS RURALES

El programa de las escuelas rurales se organizó, en la época de Bassols, alrededor de los siguientes propósitos concretos: 1) fortalecimiento de la salud del campesino y saneamiento de las comunidades rurales; 2) dignificación del hogar con la introducción de formas superiores de vida doméstica y la constitución de la familia como unidad económica efectiva; 3) mejoramiento de la ocupación habitual con la sustitución de hábitos rutinarios de trabajo agrícola por técnicas científicas, elevando de ese modo la capacidad productiva del campesino; 4) creación de una vida social satisfactoria con sanas formas de recreación; 5) finalmente, instauración de oportunidades para la manifestación de la vida artística del pueblo.

Bassols podía señalar con orgullo que el número de las escuelas rurales creció de 6 044 (1931) a 6 730 (1932), es decir, 686. En cambio, el número de las comunales (sostenidas por la comunidad) disminuyó de 316 (1931) a 64 (1932), pues la SEP pudo tomar la mayoría de aquéllas bajo su responsabilidad. Semejante aumento se advirtió en los maestros rurales: en 1931, 8 104, en 1932, 8 950, es decir, 846 (*Memoria*, 1932, I, p. 10).

El sueldo de los maestros oscilaba ese año entre \$1 y \$3 diarios. Dos mil ciento setenta y cinco percibían \$1; 1 378, \$1.50; 3 486, \$2 (la mayoría); 900 ganaban \$2.50; y una minoría, \$3. Era obvio que con salarios de \$1 y \$1.50 diarios, la SEP no podía contratar maestros capaces. Se procuraba que el sueldo mínimo fuera de \$2.

La inscripción y asistencia media de alumnos aumentó también como lo indica el Cuadro 76.

La conclusión derivada de estas cifras era sombría, pues se estimaba que había cerca de dos millones de niños en el campo en edad propicia para educarse, y sólo se atendía a una tercera parte. Los estados educaban a otro medio millón —en un cálculo halagüeño. Todavía quedaba un millón sin oportunidades educativas de ningún género.

La *Memoria* (1932, I, pp. 25-73) hablaba también de la Casa del Estudiante Indígena, de cómo en vez de ayudar a contribuir al desarrollo de las comunidades de los estudiantes, sirvió para el desarraigo de éstos, pues los alumnos opusieron serias resistencias, al terminar su preparación, para regresar a sus lugares de origen. Por tanto, se resolvió dar otra

CUADRO 76

	1931		1932	
	<i>Cursos para niños</i>	<i>Cursos para adultos</i>	<i>Cursos para niños</i>	<i>Cursos para adultos</i>
Inscripción	428 412	129 301	466 714	143 316
Asistencia media	327 809	97 384	338 822	103 054
Las diferencias a favor de 1932, son:				
	<i>Cursos para niños</i>		<i>Cursos para adultos</i>	
Inscripción	38 302		14 015	
Asistencia media	11 013		5 670	

(*Memoria*, 1932, 1, pp. 10-11).

orientación a la casa: los alumnos se preparaban allí para ser maestros rurales. Sólo así se lograba que regresaran a sus lugares de origen. Sin embargo, la preparación que recibían en la Casa no era la más adecuada, por dos razones: formarse en la ciudad y carecer, en el medio urbano, de terrenos de cultivo para las prácticas agrícolas. De ahí que pareciera lo mejor preparar al maestro en su lugar de origen. Se sospechaba que la Casa era un pobre método de ayuda, y así lo comprobó un cuidadoso estudio que sugirió crear internados Indígenas. De ese modo, no se desarraigaba al indígena.

Se inició una Comisión de Investigaciones Indígenas en vista de que hasta ese entonces (1932) se había venido trabajando con datos sin control. Dicha comisión estableció su primera estación investigadora en la región tarasca de los Once Pueblos y comenzó sus estudios en colaboración con el Departamento Federal de Salubridad y la Secretaría de Agricultura y Fomento. La Comisión estaba formada por un jefe, un etnógrafo, dos trabajadoras sociales, dos agrónomos, un experto educador, un maestro de educación física y el personal administrativo. Mucho se esperaba de este grupo.

La *Memoria* (1932, 1, pp. 3-17) relata que el secretario realizó una serie de giras de inspección por diversas regiones, aun las más escabrosas del país, donde la SEP tenía escuelas, con no pequeño fruto para la educación nacional.

Las normales rurales recibieron también merecida mención en la *Memoria* (1932, 1, pp. 35-41). Se reconocían como el esfuerzo más novedoso y elocuente de la Revolución en materia educativa y uno de los más constructivos de la vida campesina. Buena parte del desarrollo de las normales se debió a las escuelas rurales. Era indispensable trabajar mancomunadamente a fin de que los maestros egresados de las normales tuvieran la preparación adecuada a las regiones donde debían desarrollar su labor. El trabajo de las normales rurales era de armonía, cooperación y

desprendimiento. La Comisión Técnica Consultiva recomendó se apoyara denodadamente a las normales rurales. Por desgracia, la limitación del presupuesto era una rémora constante. La Dirección de las Misiones Culturales no estaba satisfecha con la obra de las normales y determinó efectuar una revisión completa de los planes y programas de estudio con el propósito de aprovechar la experiencia adquirida. Se procuró establecer una relación estrecha entre la escuela agrícola y la normal rural, seleccionando en la primera a los que serían maestros rurales (*Memoria*, 1932, I, pp. 173-199).

4. LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y OTROS TEMAS

El Departamento de Enseñanza Primaria y Normal conservó la organización que recibió en 1928. Su radio de acción era el D.F., cuyas escuelas oficiales y privadas tenían cerca de 200 000 alumnos. Todavía quedaban 50 000 niños sin educación por falta de locales y de personal docente.

El Departamento tenía a su cargo la organización y dirección de la educación primaria, si bien carecía de legislación a la cual sujetarse. La ley de educación primaria de agosto 15 de 1908 era inaplicable por diversas razones. Se estudió un proyecto de ley que remediara esta situación. El Departamento incluía en su área de acción los jardines de niños, y dividió al D.F. en zonas. Las 16 primeras comprendían propiamente el radio de la capital y eran las urbanas, las otras 9, foráneas. Esta división, si bien no perfecta, obedecía a un método, ahorra energías y tiempo a los inspectores y facilitaba el control de la oficina. La estadística escolar de 1932 del Departamento aparece en este cuadro:

CUADRO 77

<i>Concepto</i>	<i>Número de escuela</i>	<i>Número de maestros</i>	<i>Inscripción</i>	<i>Asistencia media</i>
Jardines de niños	61	248	10 046	7 427
Escuelas primarias	368	3 299	165 802	138 895
TOTAL	429	3 547	175 848	146 322

(*Memoria*, 1932, I, p. 251).

Se siguió trabajando de acuerdo con los postulados de la escuela activa, con las adecuadas adaptaciones al medio social y a las condiciones de las escuelas. Con este sistema de enseñanza los alumnos trabajaban pensando, aprendían haciendo y estudiaban desarrollando su capacidad creadora. Se procuraba desterrar la inactividad de los alumnos y el verbalismo de los maestros, es decir, se sustituían las clases orales y pasivas por la educa-

ción activa. Al mismo tiempo, se averiguaban las condiciones del medio, las necesidades sociales, las ocupaciones de papás y vecinos, las industrias, etcétera, a fin de que el alumno las conociera y descubriera los problemas de acción y pensamiento relativos al hogar, al medio y a la comunidad, los sintiera y se interesara en solucionarlos. En consecuencia, el niño era factor de su propia educación.

Con todo, en vista de las limitaciones de espacio y presupuesto y la falta de elementos para los trabajos de investigación y experimentación, el Departamento no pudo realizar sus anhelos con este método, y se vio obligado a sistematizar algunas materias fundamentales, como la lengua nacional y la aritmética, y admitir, con todo cuidado, que muchos temas se desarrollaran en forma verbalística. Por tanto, se formularon programas mínimos de las asignaturas principales, sin darles el carácter que tenían en la escuela verbalista, de acuerdo con lo prescrito en los congresos, y se señalaron horarios para ordenar las labores. Dentro de este mismo propósito se efectuó la clasificación de los alumnos, mediante pruebas pedagógicas y psicológicas, con el fin de obtener la mayor homogeneidad posible en los grupos escolares.

Dentro de las peculiaridades del método empleado, se realizaron diversas actividades tales como concursos sobre temas de clase, o con finalidades artísticas: exposiciones de trabajos de investigación o de actividades manuales y otras labores relacionadas con la campaña pro-árbol, campaña de tránsito, aseo, puntualidad, etcétera; clubes de lecturas, de cuentos, de dramatización, geografía, etcétera.

La jefatura del sector organizó la Academia de Educación, integrada por un director de cada una de las zonas escolares del sector, un secretario y dos inspectores representantes del cuerpo de inspectores. El objetivo de la Academia fue servir de centro de consulta y orientación en el aspecto técnico de la enseñanza. La Academia realizó dos estudios, uno sobre el ahorro escolar y otro sobre la apreciación de la labor de los maestros. Se formó, también, una comisión permanente de pruebas sobre el aprovechamiento de los alumnos.

Se establecieron agrupaciones de padres de familia que contaban con 62 303 socios y reunieron \$40 937.56 para adquirir material escolar y reparar edificios. Las escuelas tenían, por su parte, sociedades de alumnos que intervenían directamente en el gobierno de las mismas, cuidaban de la disciplina, aseo, planes de acción cívica extraescolar, excursiones, tienda, etcétera.

Asimismo, atendió a las materias especiales —dibujo y trabajos manuales. Se crearon o desarrollaron bibliotecas y teatros escolares.

Los jardines de niños no se quedaron rezagados. Eran en ese tiempo 64, algunos situados en las delegaciones lejanas para beneficio de los niños campesinos. Se siguieron las doctrinas froebelianas. Se disolvieron los grupos rígidos. En cada uno de los jardines del D.F. existía una agrupación de

padres y educadores. Estas llegaron a tener 6 308 miembros y ayudaron con \$20 562.23 al mejoramiento de los planteles. El jardín de niños ayudaba a mejorar el ambiente hogareño con clases prácticas a las madres sobre corte y confección, cocina, lavado, planchado, etcétera.

Las escuelas nocturnas recibieron la atención adecuada a sus necesidades especiales, ya que sus alumnos eran adultos. Consiguientemente, además de la cultura necesaria, se procuró que los programas trataran problemas sociales: higiene, puericultura, adiestramiento físico, manual y artístico, deportes, trabajos manuales, labores femeniles, orfeones, etcétera. El Departamento de Salubridad colaboró con el programa de higiene, puericultura y curaciones (*Memoria*, 1932, 1, pp. 247-262).

5. EL LAICISMO EN LA PRIMARIA

Bassols extendió con diligencia el laicismo en la primaria e “hizo ver claramente su concepto de que la religión no tenía lugar en el mundo contemporáneo porque... ‘el hombre moderno tiene fe en su propio poder para la destrucción del mal. La otra fe ha muerto’” (Britton, 1976, p. 27; Bassols, 1964, p. 48).

Se recordará que ni el Art. 3° ni la ley de Calles (1926) prohibía a los ministros de culto ser profesores. Quizá no se llegó a esta prohibición por la escasez de los maestros de primaria. Bassols impulsó, sin embargo, una reforma en este sentido y logró que el presidente Ortiz Rubio promulgara las normas revisadas para las escuelas primarias privadas (abril 19 de 1932), cuya sección IV, Art. 4° prohibía que los ministros de cualquier denominación enseñaran en las escuelas (*Memoria*, 1932, 2, pp. 107-110). Por lo demás, la regulación no difería de la de 1926 (*Memoria*, 1926, p. 41). El gobierno conservaba el derecho de amonestar, multar o aun clausurar las escuelas primarias por violaciones. La facultad de clausurar era necesaria en primaria, pues en ésta el reconocimiento de certificados oficiales no era tan importante como en secundaria. El gobierno requería, por tanto, un arma diferente, si trataba de imponer el laicismo en las escuelas primarias.

Bassols alegó, en defensa de la expulsión de los ministros religiosos del aula, un argumento falaz: ningún ministro del culto podía enseñar a los niños sin impartir algún elemento de su religión (*Memoria*, 1932, 2, pp. 103-105). La Unión Nacional de Padres de Familia protestó en un documento dirigido al presidente Ortiz Rubio. Aquélla argüía que la regulación era inconstitucional, primero, por restringir un artículo de la Constitución y, segundo, por venir del Poder Ejecutivo. Además, la Unión objetaba que el cierre y multa de las instituciones se efectuara sin juicio alguno y sólo por la acción del Ejecutivo.

No tardó el secretario de Educación Pública en responder a la protesta. Declaró que el Ejecutivo estaba dentro de sus derechos de hacer observar

el Art. 3º, y sobre la protesta de que la regulación violaba unas libertades, Bassols comentó que ciertos derechos, en algunos casos, eran otorgados y también limitados por la Constitución y el conflicto resultante debía resolverse por una interpretación jurídica. Por último, añadió que el Ejecutivo gozaba del derecho de imponer sanciones por faltas en el cumplimiento de las leyes (*Memoria*, 1932, 2, pp. 238-247; *Excélsior*, junio 22, julio 14.y 28 y agosto 12 de 1932).

La inflexibilidad de Bassols por querer implantar entonces un laicismo más radical en las escuelas impulsó a los católicos a apelar directamente al presidente Ortiz Rubio para demandar la modificación de la ley y sugerir que el conflicto se sometiera al arbitraje de la Facultad de Leyes y Ciencias Sociales o de alguna otra institución jurídica para obtener un juicio imparcial. A Bassols se le atacó de “agresivo e impulsivo” y se subrayó su “juventud” (*Memoria*, 1932, 2, pp. 249-251).

Ortiz Rubio apoyó a su secretario. Afirmó que estaba al tanto de la disputa y que no había titubeado un momento en apoyar a Bassols. Este, por su parte, declaró que la UNPF perdía su tiempo apelando al Ejecutivo, cuando el curso legal correcto era solicitar amparo a la Suprema Corte de Justicia para que decidiera sobre la legalidad de la acción del gobierno. Sin embargo, Bassols advirtió que si la Suprema Corte decidía contra el Ejecutivo, el Congreso admitiría, sin duda, la legislación adecuada para hacer cumplir el Art. 3º (*Memoria*, 1932, 2, pp. 255-258; *Excélsior*, julio 28 de 1932). En conclusión, la solicitud de la UNPF no podía prosperar.

A las protestas por la estricta aplicación del Art. 3º, se añadieron otras por los servicios médicos introducidos en las escuelas primarias incorporadas. Los rumores sobre esta orden de la SEP insinuaban que un examen médico de naturaleza impropia iba a hacerse a los niños y que el programa tenía metas inmorales. Bassols negó estos infundios y replicó que un médico, elegido por las mismas escuelas privadas, podía efectuar la inspección, y acusó a la UNPF de difundir falsos rumores para concitar al pueblo de México contra la SEP (*Memoria*, 1932, 2, pp. 247-249; *Excélsior*, julio 14 de 1932).

El conflicto de los padres de familia con Bassols no terminaría allí. Pronto se encontró con una nueva disposición del emprendedor secretario: el proyecto sobre la educación sexual, tema de otro apartado.

6. LA ENSEÑANZA NORMAL (LA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS)

El siguiente cuadro compara los años 1931 y 1932 en la Escuela Nacional de Maestros. Hubo una baja sensible de 308 alumnos en el número total de estudiantes.

Se consideró inadecuado el antiguo plan de estudios y se realizó una investigación para descubrir sus deficiencias, la cual dio origen a un nuevo plan de estudios que se puso en vigor para tratar de corregir las deficien-

CUADRO 78

	1931	1932
Número de grupos	17	17
Número de profesores:		
Hombres	51	46
Mujeres	23	16
TOTAL	74	62
Inscripción de alumnos:		
Hombres	380	252
Mujeres	1 031	777
TOTAL	1 411	1 029
Asistencia efectiva:		
Hombres	314	232
Mujeres	940	714
TOTAL	1 254	946

(*Memoria*, 1932, I, p. 264).

cias observadas en el anterior (no se reproduce el plan). El plan entró en vigor para el primer año profesional y quedó el antiguo para el segundo y tercer años. Paulatinamente se fue introduciendo el nuevo plan. Se trató de facilitar más el trabajo de generalización entre la práctica y la metodología. Anteriormente se enseñaban las diversas técnicas simultáneamente en cada ciclo y así el alumno no obtenía una visión organizada de conjunto de la metodología de cada materia.

El consejo técnico se dedicó a preparar el nuevo reglamento, que en fecha próxima se promulgaría. Quinientas cuarenta y cinco personas recibieron el título correspondiente.

Siguieron funcionando las escuelas primarias anexas matutina y vespertina y el anexo al jardín de niños Lauro Aguirre. Se impartieron cursos de perfeccionamiento para los maestros. Los cursos eran de técnica de la enseñanza de lengua nacional, de aritmética y geometría, de materias sociales, de dibujo, canto, educación física, estética y uno general de jardín de niños.

Respecto de la protección al maestro, existían ya las leyes de inamovilidad y de escalafón, de modo que podían ellos dedicarse con mayor tranquilidad de espíritu a la tarea que les estaba encomendada. Dichas leyes adolecían, por ser las primeras, de diversas deficiencias que se trataba de corregir. Se estudiaban las reformas adecuadas.

La *Memoria* se refiere también a la educación privada. Reconoció su importancia, máxima en esta época de estrechez del presupuesto. La SE-Pexigió, para que la colaboración fuera provechosa, condiciones higiénicas pedagógicas semejantes a las de escuelas oficiales.

Al promulgarse, en julio 22 de 1926, el reglamento de escuelas particulares, se creyó que éste sería suficiente para garantizar el laicismo educa-

tivo de toda la educación primaria, lo mismo que el mínimo de requisitos de eficacia pedagógica e higiene escolar de las escuelas particulares. Sin embargo, la amplitud del artículo 11° del reglamento citado —concedía a los ministros de culto y miembros de corporaciones religiosas ser profesores de escuelas particulares— frustró de hecho el espíritu de laicismo del reglamento principalmente en los Arts. 1°, 5°, 6°, 9°, 14°, 15° y 20°. Se hizo entonces necesaria una nueva reglamentación más explícita que garantizara los requisitos apuntados. Esta se promulgó en abril 19 de 1932. Ahí apareció la prohibición de que los ministros de culto o miembros de una congregación religiosa fueran profesores.

7. LA ENSEÑANZA TÉCNICA

La *Memoria* comienza por definir lo que consideraba enseñanza técnica: la que tenía por objeto adiestrar al hombre en el manejo inteligente de los recursos teóricos y materiales que la humanidad había acumulado para transformar el medio físico y adaptarlo a sus necesidades.

El problema de la primaria era: ¿cómo educar a los centenares de niños con una ideología nacional de modo que fueran buenos ciudadanos y poseyeran el dominio de sus facultades innatas? El problema de la escuela técnica era: ¿cuántos y cuáles expertos deben prepararse para que la estructura determinada de producción de cambio de un país se sostuviera y progresara? La enseñanza técnica se orientó hacia el estudio de las cosas útiles y de los modos de su producción y perfeccionamiento, fuera de la consideración de los valores humanos.¹

8. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Desde enero 1° de 1932, la Dirección de Escuelas Secundarias se convirtió en Departamento por su creciente importancia dentro del cuadro de la educación nacional (*Memoria*, 1932, I, p. 315).

La población escolar de 10 000 alumnos de secundaria representaba sólo dos quintas partes de los 25 000 adolescentes de la capital. Al nuevo Departamento se le había asignado el fomento, organización y dirección de la secundaria en sus diversos aspectos: gobierno y orientación de las escuelas en el D.F., estados y territorios; la inspección y control de los particulares; la articulación del sistema de secundarias con las primarias y la preparatoria; la orientación y guía de las escuelas secundarias y de los estados, y registro y revalidación de éstas.

¹ No trae plan de estudios del Departamento (*Excelsior*, abril 1° de 1932). Bassols nombró a Luis Enrique Erro (1897-1955), político y astrónomo, fundador del Observatorio de Tonanzintla (1941), director de enseñanza técnica.

Se estudiaron los aspectos social y vocacional de la secundaria, que marcaban fines dentro de las actividades, y el académico, relativo al plan de estudios. Se subrayó el ideal social como fin educativo principal. Se trataba de mantener la secundaria en relación constante con los aspectos económico, político, social, ético y estético de la vida, base fundamental de todas sus actividades dentro y fuera de las aulas. La secundaria tenía obviamente matices diferentes de los de la primaria por dirigirse al adolescente, cuando los ideales del hombre empezaban a perfilarse.

En el grado y extensión que les correspondía, se atendía también a la educación estética, por el dibujo, la música, los trabajos manuales, la danza, los juegos organizados y los deportes.

Se establecieron los siguientes objetivos de la escuela secundaria: 1) hacer que los conocimientos que en ellas se impartían no tuvieran como único fin el específico de los conocimientos, sino se usaran para entender y mejorar las condiciones sociales que rodeaban al educando; 2) encauzar la incipiente personalidad del alumno y sus ideales para que fuera capaz de desarrollar una actividad social, digna y consciente; 3) formar y fortalecer los hábitos de trabajo, cooperación y servicios; 4) cultivar el sentimiento de responsabilidad; 5) despertar en los alumnos la conciencia social a fin de que dentro de una emotividad mexicana se creara un amplio y generoso espíritu de nacionalismo; 6) hacer que los programas detallados respondieran a las exigencias sociales.

Se pensaba que las materias de enseñanza, socialmente encauzadas, desarrollarían las actividades recreativas y vocacionales: danza, juegos organizados, deportes, canto, música, dibujo, artes manuales y domésticas; las actividades encaminadas al conocimiento y aprovechamiento del mundo físico, con la botánica, zoología, anatomía, fisiología, etcétera; las relacionadas con la incorporación de los alumnos al medio social, tales como geografía, historia, etcétera; las de adquisición y dominio de los instrumentos fundamentales de la cultura: lengua española, otros idiomas, literatura, aritmética, álgebra, geometría y trigonometría. Las actividades fuera del salón de clases ayudarían a formar hábitos adecuados, por tanto, se invitó a los alumnos a organizar y funcionar en los siguientes servicios: sociedades de alumnos, organización y funcionamiento de la biblioteca; organización y funcionamiento de las fiestas sociales y cívicas, de deportes y juegos, de sociedades de carácter literario, de salas de estudio, de tienda escolar, de orquesta y orfeones (*Memoria*, 1932, I, pp. 317-319).

En el aspecto vocacional, la secundaria debía desarrollar un trabajo vocacional y también ofrecer una educación prevocacional. El primero pretendía que la escuela secundaria, desde el primer año, dedicara a los alumnos a actividades diferentes, abiertamente vocacionales, artísticas, científicas, de humanidades o profesionales. La segunda consistía en que la educación del alumno coincidiera con la práctica de actividades variadas, que permitieran realizar, en el campo intelectual, físico, artístico y manual,

experiencias para darle oportunidad al alumno de revelarse a sí mismo y ocasión a los profesores de observar el trabajo de aquél y de des« cubrir en qué campo mostraba mayores capacidades.

Con este propósito, las escuelas secundarias, desde su fundación, realizaron mediciones mentales, de grupo e individuales, que permitían ver quién tenía capacidades para la labor intelectual y quién no. Estas mediciones ayudaban a organizar grupos semejantes en capacidades y a ofrecerles programas adecuados. En el campo de materias optativas, la escuela secundaria inició cursos diferenciales que permitían al alumno dedicarse de lleno a ocupaciones de acuerdo con su capacidad e inclinación.

Para ayudar a este trabajo de descubrimiento de las propias cualidades, se determinó que a los alumnos del último año de secundaria se les impartieran conferencias a cargo de personas que habían tenido éxito en actividades comerciales, industriales, artísticas, etcétera, a fin de que los estudiantes pudieran percatarse si tenían las inclinaciones y capacidades requeridas en dichas actividades.

Por otra parte, se encargó a los maestros de planta y jefes de grupo que observaran minuciosamente todas las circunstancias que rebelaran la tendencia o inclinación del alumno.

En el aspecto académico, se hizo la revisión del plan de estudios elaborado hacia algunos años y que requería reformas evidentes.

Se consideró que el ciclo de secundaria constituía por sí mismo una unidad dentro del sistema educativo nacional, con propósitos concretos que lo caracterizaban y lo distinguían de otras unidades. No debía ser ni una mera continuación de la primaria ni una simple antesala de la universidad. La secundaria era para los adolescentes.

El plan de estudios debía buscar: 1) promover y conservar la salud de los educandos; 2) ampliar y perfeccionar la educación impartida en la primaria, para elevar el nivel de la cultura media nacional; 3) mejorar la personalidad moral de los individuos mediante la formación de normas de conducta dignas y de altos y nobles ideales de vida; 4) formar la conciencia física activa; y 5) finalmente, cooperar al desarrollo del bienestar y de la riqueza públicas para encauzar las fuerzas productoras individuales por senderos de acción más eficaces (*Memoria*, 1932, 1, p. 326).

La SEP se preocupó también por establecer una articulación orgánica entre la secundaria y la primaria, tanto en planes de estudio y programas como en métodos y control social de los alumnos. El contenido académico del plan de estudios de la secundaria debía ser continuación del de la primaria, con la natural diferencia reclamada por la edad y las necesidades de los alumnos, y por el grado superior del conocimiento que habla de impartirse.

El plan de estudios reformado aparece en el cuadro siguiente:

CUADRO 79

Plan de estudios para las escuelas secundarias federales

<i>Primer año</i>	<i>Número de horas a la semana</i>
Primer curso de matemáticas, fundamentalmente aritmética: elementos de geometría y nociones de álgebra	5
Primer curso de ciencias biológicas, fundamentalmente botánica	3
Primer curso de español	4
Geografía física	3
Civismo	2
Dibujo de imitación	3
Orfeón	1
Artes manuales	2
Juegos y deportes	2
TOTAL	<u>25</u>

Optativas: 2 horas, inglés o francés

Segundo año

Segundo curso de matemáticas, álgebra y geometría plana	4
Segundo de ciencias biológicas, fundamentalmente zoología	3
Física	4
Geografía universal, fundamentalmente humana	3
Segundo de español	3
Dibujo constructivo	3
Artes manuales	2
Civismo	2
Orfeón	1
Juegos y deportes	2
TOTAL	<u>27</u>

Optativas: 3 horas, inglés o francés, 2 horas música instrumental, taquigrafía, organización y administración del hogar.

Tercer año

Tercer curso de matemáticas. Geometría en el espacio y trigonometría	4
Tercer curso de ciencias biológicas, anatomía, fisiología e higiene	3
Química	4
Literatura española e hispanoamericana	3
Geografía de México	2
Civismo	2
Historia de México	3
Historia universal	2
Juegos y deportes	2
Modelado	1
TOTAL	<hr/> 26

Optativas: 2 horas, artes manuales, contabilidad. aritmética mercantil; 2 horas, inglés, francés, alemán

(*Memoria*, 1932, I, pp. 325-326).

Los maestros de secundaria debían ayudar al estudiante a elaborar un método de estudio, ya que en la primaria el conocimiento se les había presentado en forma sencilla e intuitiva.

Los programas eran diferentes, y esta diferencia permitía que el alumno se percatara de cuáles eran sus capacidades y, consiguientemente, las cultivara.

Se suponía que las materias del plan de estudios y su detalle en los programas estaban íntimamente ligados con el método. Por tanto, los profesores debían determinar cuáles eran los más apropiados para la organización, presentación y suministración de motivos de las unidades de estudio así como por lo que hacía a los métodos relativos al trabajo individual y colectivo. Los métodos debían atender a la acción y a la formación del espíritu de iniciativa, de cooperación, de responsabilidad y de altruismo, de suerte que se realizara un trabajo vigoroso de socialización de las materias.

No se descuidó el otro aspecto. Así como la secundaria se articulaba con la primaria, aquella debía hacerlo con la preparatoria, con las escuelas normales, con las técnicas, etcétera. En consecuencia, debería procurar que la preparación académica, así como los métodos de estudio, los hábitos de investigación personal y las prendas de carácter de que proveía a los alumnos, dieran a éstos el necesario bagaje para realizar con éxito estudios superiores y llegar a ser directores sociales (*Memoria*, 1932, I, pp. 326-328).

Por otra parte, la secundaria no debía desentenderse del hecho de que un buen número de estudiantes que pasaban por ella no lograban, por

circunstancias personales, terminar el primer ciclo de estudios, y para impedir que resultaran afectados gravemente sus intereses y deprimidos por sentirse fracasados, la secundaria debía organizar su plan de estudios de manera tal que presentara diversas salidas en cada una de las etapas y permitiera que el alumno abandonara la escuela, al concluir cualquiera de los tres años de secundaria, llevando unidades completas de conocimientos que le fueran útiles.

Para la articulación adecuada con las escuelas vocacionales, así como la exploración de las vocaciones, el plan de estudios de secundaria se enriqueció con materias de carácter optativo que lo hacían más flexible, práctico y adecuado para satisfacer las exigencias individuales y sociales.

Las secundarias eran ocho en el Distrito Federal y siete en los estados, con 6 885 alumnos. Además, había cinco escuelas secundarias anexas con 1 045 alumnos; 20 secundarias incorporadas con 1 476 alumnos, y siete secundarias con una incorporación especial de 939 alumnos. El gran total era de 10 345 alumnos (*Memoria*, 1932, 1, pp. 329-331).

En 1931, a causa de una disminución sería del presupuesto, se impuso la cuota general de \$10 por alumno.

En diciembre 29 de 1931, el presidente Pascual Ortiz Rubio firmó el decreto revisado de incorporación para escuelas secundarias privadas. Este extendía el control del gobierno sobre las escuelas incorporadas que estuvieran en manos de organizaciones religiosas. La nueva ley negaba la incorporación a cualquier escuela secundaria operada por una organización religiosa, proscribía la enseñanza de la religión, en cualquier forma, en la secundaria, y prohibía a los ministros de todos los credos enseñar en las escuelas incorporadas. Finalmente, la nueva ley proscribía también el uso de símbolos religiosos en las escuelas (*Memoria*, 1932, 2, pp. 162-165; *Excélsior*; enero 1° de 1932; *El Universal*, enero 1°, 13 y 23 de 1932; Britton, 1976, 1, p. 35). Este decreto iba más allá del Art. 3° de 1917 al prohibir que los ministros de cultos enseñaran en las escuelas privadas incorporadas tanto primarias como secundarias. Bassols (*El Universal*, enero 8 de 1932) ofreció a los padres de familia, cuyos hijos tenían dificultad de seguir en secundarias católicas a punto de perder la incorporación por el decreto de diciembre 29 de 1931, fundar más secundarias de paga con una cuota inicial de \$5 que se repetiría a mitad del año y \$1 para laboratorios, en vez de las cuotas de \$15 a \$30 de las particulares.

9. LA COMISIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA DE JALAPA

Evento importante por estas fechas fue la reunión en Jalapa, Ver., no de un Congreso Pedagógico sino de una Comisión Técnico-Pedagógica, cuyo cometido era estudiar dos temas fundamentales: la escuela primaria y la normal² El promotor del grupo fue el profesor Gabriel Lucio e intervinieron además los profesores Froylán Parroquín, Joaquín Jara Díaz, Justino Sar-

miento, Ernesto Fuentes, Manuel C. Tello, Aureliano Hernández Palacios, Jacinto Lara y Porfirio Aburto, el licenciado Vicente Lombardo Toledano y el profesor Luis G. Monzón fueron invitados especialmente por el gobernador Adalberto Tejeda, quien había convocado la reunión.

Las deliberaciones fueron agitadas. Surgieron dos bandos, el de los tradicionalistas, defensores de la escuela clásica, modificada en algunos de los procedimientos, y el de los radicales que, a la postre, impuso sus atrevidas conclusiones.

Tres temas básicos se trataron sobre la escuela primaria: objetivos, organización y actividades. Se formularon las siguientes conclusiones:

- 1) Objetivos de la escuela primaria. Preparar a las comunidades para explotar la riqueza socializada, en provecho de las clases trabajadoras y el perfeccionamiento institucional del proletariado. La escuela debería, para lograr este propósito, orientar a las comunidades a llevar una vida higiénica y confortable basada en una alimentación racional.
- 2) Organización. La educación primaria se organizaría en forma tal que ofreciera al educando, tanto en la escuela como en el medio físico y social, motivos que favorecieran integralmente su desenvolvimiento funcional. Provocaría, por tanto, inspiraciones provechosas y disciplinas enérgicas, a fin de despertar y robustecer la voluntad de los grupos. La primaria sería centro de trabajo, donde el educando se ejercitara en producir, con un fin utilitario y de carácter social; funcionaría, asimismo, como laboratorio donde se forjara una ideología fundamentalmente socialista y una cultura que sirviera para explicar, al alcance de los alumnos, los principios fundamentales del trabajo, la producción y la lucha de clases. Las escuelas se organizarían de forma que contaran con todos los elementos necesarios para la educación.
- 3) Actividades de trabajo productivo; para conocer y crear estructuras sociales; para conocer y transformar la naturaleza; para adquirir medios de expresión, relación y cálculo, y trato social.

Las asignaturas clásicas daban lugar a una serie de cinco actividades, cuya característica fundamental era mantener al niño en constante actividad.

- 1) Actividades para conocer y transformar la naturaleza. Estas encerraban dos tendencias o propósitos: el niño conoce el mundo en que vive; se le introduce en él mediante la observación y la experimentación; el niño se persuade de que el hombre transforma el mundo constantemente y participa en él. Figuraban, desde el primero hasta el sexto año, observaciones de las faenas campestres y participación

² No se indica la fecha.

en ellas, en la medida de las posibilidades; estudio de plantas y animales; observaciones y exámenes de las distintas partes, funciones biológicas, el influjo del ambiente, el papel de los abonos, los riegos, etcétera; observación de la vida de las abejas, el parasitismo, analogía con la sociedad humana, etcétera.

En otro tipo de actividades de conocimiento de la naturaleza, se observaría la escuela, la casa, la calle, el pueblo, la loma, etcétera. Asimismo, el Estado, la República, el mundo.

- 2) Actividades para conocer estructuras sociales y crear algunas de éstas, con observaciones sobre la familia, la escuela, la asociación de trabajadores y la sociedad en general. El ayuntamiento, el gobierno del estado, el gobierno federal, las injusticias, etcétera, los esfuerzos de grupo, la guerra de Independencia, la Reforma, la Revolución, los inventos notables, etcétera.
- 3) Actividades para adquirir medios de expresión, relación y cálculo que se ejercitaban con prácticas de lenguaje oral y escrito, lectura, copia, redacción, descripciones, relatos, etcétera. La expresión en barro, cera, yeso, plastilina, construcciones en cartón, madera, etcétera. Problemas aritméticos desde las sencillas nociones numéricas hasta otros más complicados, el sistema monetario, el métrico decimal, nociones de agrimensura.
- 4) Actividades de trabajo productivo como prácticas de jardinería, agricultura, apicultura, preparación de refrescos y dulces, construcción de juguetes, etcétera.
- 5) Las actividades de goce social (recreativas o lúdicas), comprendían juegos libres y organizados, marchas, carreras, competencias, organización de festivales de todo tipo, concursos, etcétera.

La Comisión Técnico-Pedagógica no tuvo tiempo de elaborar el plan de actividades de la escuela normal. Trazó, para la organización de la normal, los lineamientos generales básicos. Desgraciadamente, no se conservan los documentos que la describen (Zilli, 1966, *I*, pp. 340-352).

Se recordará que tres gobernadores de la época, José Guadalupe Zuno de Jalisco, Tomás Garrido Canabal de Tabasco y Adalberto Tejeda de Veracruz, representaban la vanguardia del socialismo en México. Se habrá notado, en las conclusiones de esta Comisión Técnico-Pedagógica, más que el lenguaje típico del socialismo marxista, su ideología, preludio de la escuela socialista de la administración de Cárdenas.

10. RA FAEL RAMÍREZ (1885-1959): VOCERO DE LA ESCUELA DE LA REVOLUCIÓN

Digno remate de este capítulo resulta la figura de Rafael Ramírez, cuya actividad en la consolidación de la educación rural, se dirige a la búsqueda de la unidad, antecedente necesario de la integración nacional.

Nació en Las Vigas, Ver. Obtuvo su título de profesor en Jalapa, Ver. (1905), donde recibió la influencia de Enrique C. Rébsamen. En la Hacienda de Palo Blanco de la Huasteca inicia Ramírez su labor magisterial. Pasó de ahí a otros lugares de Veracruz y de otras entidades. La Revolución lo sorprende en la capital de la República, dedicado a la enseñanza en una institución de industrias y oficios. Escribe en 1915 su primer libro: *La Escuela Industrial*, en el cual comparaba la enseñanza técnica practicada en México con la de Europa y Norteamérica y proponía innovaciones que intentaban hacer más eficaz el esfuerzo educativo. En la doctrina que orienta su obra, se transparenta el entusiasmo por la escuela de la acción de John Dewey y por la educación integral de Pëtr A. Kropotkyn (1842-1921). Cooperó con Vasconcelos en la recién fundada SEP y aprovecha la ocasión del impulso que la educación rural recibe de Vasconcelos para transferir al escenario rural toda su experiencia sobre la técnica de la enseñanza de las pequeñas industrias. Forma parte en 1923 de la primera misión cultural establecida en Zacualtipán, Hgo., el modelo según el cual se establecerían otras Casas del Pueblo —expresiva designación de la escuela rural en aquellos tiempos. Rafael Ramírez fue jefe de las Misiones Culturales (1923-1924) y, más adelante (1935), del Departamento de Escuelas Rurales.

Desde entonces hasta su muerte, la enseñanza rural fue el objeto de sus afanes y de su actividad. Junto con Moisés Sáenz, primero, y con Narciso Bassols, después, establece los principios, normas y actividades de la educación rural. Funda escuelas —las Casas del Pueblo— y organiza la supervisión de las mismas, crea el aparato administrativo necesario para sostener la estructura, Todavía endeble, de las escuelas rurales; planea y dirige. Además, escribe sin descanso libros y guías didácticas para el maestro rural y se lanza a expresar la doctrina que fundamenta la enseñanza del campesino.

A la pluma de Ramírez se deben: *La escuela de la acción dentro de la enseñanza rural* (1924); *Cómo dar a todo México un idioma* (1928); *La enseñanza de la escritura* (1929); *La educación en los Estados Unidos* (1928) y *El cuento y la expresión dramática* (1930); la serie, *El Sembrador*, *Libros de lectura para las escuelas rurales*, 4 libros; *La escuela proletaria: cuatro pláticas acerca de la educación socialista* (1935); *Formación y capacidad de los maestros rurales para hacer eficaz la acción de la escuela en los pueblos Indígenas* (1935); una serie de lecturas para el ciclo inferior denominada: *Plan Sexenal Infantil* (1937); *Curso breve de psicología educativa* (1937); *Técnica de la enseñanza* (1937); *Curso de educación rural* (1938); una serie de manuales didácticos sobre la enseñanza de la ortografía, del lenguaje, la historia, la geografía, civismo, lectura y aritmética. *Organización y administración de escuelas rurales* (1945); *La educación normal y la formación de los maestros rurales que México necesita* (1954) y *Varios* (1940-1949). Sus *Obras Completas* se publicaron en Jalapa (1968), 11 vols.

Ramírez encuentra tiempo para hacer aún más: redacta circulares, dicta conferencias, pronuncia discursos, inspecciona escuelas, dirige el Departamento de Escuelas Rurales e Incorporación Cultural Indígena, asesora a quienes lo suceden en las responsabilidades de la administración. Ramírez redondea la ingeniosa idea de la Casa del Pueblo, cuyo propósito es educar al indio y al campesino para que aprecien por sí mismos el estado de dependencia y subordinación en que se encuentran y capacitarlos para que emprendan su propia liberación.

Ramírez aprovecha las ideas de la escuela moderna de Ferrer Guardia, de franca tendencia racionalista; de la escuela nueva de Eislander, que pone en la naturaleza el estímulo para el desarrollo; y de la escuela integral de Kropotkin, que subraya la actividad manual. La revolución industrial, que influye fundamentalmente en el desarrollo de las naciones europeas y de Norteamérica, señala la necesidad de realizar en México un cambio sustancial en la instrucción. Ramírez aprovechó las enseñanzas de Palavicini, a quien reconoce como la primera persona que comprendió la necesidad de dar a la juventud una sólida cultura técnica. A él debió poder visitar Norteamérica, donde aprendió la enseñanza de las técnicas empleadas en el vecino país para adaptarlas, en forma ingeniosa, a las necesidades de México.

Insiste en que las escuelas industriales, comerciales y agrícolas son las únicas instituciones educativas que satisfacen las condiciones modernas de los pueblos urgidos de un mejoramiento natural y social. Ramírez pensaba que los campesinos y los Indígenas necesitaban, primero, de una cultura general que sacudiera sus inteligencias adormecidas y les inculcara ideales y aspiraciones; segundo, de una cultura industrial que educara sus manos y las desarrollara para adquirir la mayor suma de aptitudes constructivas; y tercero, de una cultura agrícola, para acabar de una vez por todas con la rutina y los métodos tradicionales y defectuosos de labrar la tierra. Esta cultura agrícola debería estar en estrecha relación con la localidad donde se fundaba la escuela.

Había que tener en cuenta la extrema pobreza de las masas campesinas; las pésimas condiciones de salud en que se desarrollaba la población rural; el bajo nivel de la vida doméstica; y el analfabetismo agudo, factor activo de la desintegración social, pues los numerosos grupos étnicos monolingües impedían la integración de sus miembros con el resto del país. Más adelante, Ramírez insistía en el factor económico, y no se cansaba de repetir que sólo en la medida en que las condiciones económicas del campo mejoraran sería posible transformar socialmente a los indígenas.

La escuela rural, considerada como polo de desarrollo económico, cristalizó en dos instituciones fugaces: los centros de educación Indígena, situados en las regiones mismas a las cuales pertenecían los aprendices de maestros, y las escuelas regionales campesinas.

En la Casa del Pueblo, el educando es, en parte, el niño y, en parte, la comunidad. El programa no se limita a las materias académicas rudimentarias, sino que se amplía para incluir prácticas agrícolas y pecuarias, pequeñas industrias, artesanías, oficios y economía doméstica.

La obra de Ramírez es imperecedera. El dio forma y contenido a la educación rural de México, que ha hecho posible la integración del país. Esta es su más grande gloria (Alvarez Barret, 1959; Cerna, 1964).