

## CAPÍTULO VI

# LA EDUCACIÓN DURANTE LA ADMINISTRACIÓN DE CARRANZA

### 1. GENERALIDADES

La Revolución incluía, como nota esencial de su programa, la difusión de la enseñanza y la reorganización escolar. Por eso, una vez establecidos los poderes públicos en la capital, se comenzó a trabajar en la completa reforma del ramo, tarea que se prosiguió en Veracruz, donde nació la idea de suprimir, por una parte, la Secretaría de Instrucción Pública, pues era anticonstitucional y, por otra, crear, en vez de ella, diversos departamentos que tomarían a su cargo las escuelas dependientes anteriormente de la Secretaría. La Dirección General de Educación Pública fue una de las instituciones importantes de la revolución, creada por decreto expedido en Veracruz en enero 29 de 1915:

Teniendo, además, en cuenta que la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes desaparecerá en un futuro próximo, y con objeto de dar unidad de criterio y de acción a los diferentes ramos dependientes de ella [...] se suprimen todas las secciones de esta Secretaría, a excepción de la administrativa, reorganizándose la nueva distribución de personal e instituciones como sigue: Dirección General de Educación Primaria, Preparatoria y Normal que tendrá bajo su dependencia: jardines de niños, escuelas de experimentación pedagógica, escuela nacional preparatoria, internado nacional, escuelas normales, museo pedagógico y otros (Osuna, [1917], p. 4; *BE*, 1915, 7, (No. 2), p. 15).

En el año 1915, los villistas y zapatistas ocuparon el D.F. hasta julio, así que la Dirección de Educación Pública empezó a funcionar hasta los últimos meses del año escolar y estuvo a cargo, respectivamente, de los profesores Enrique Garduño, Alfonso Herrera y Eliseo García, con el título de oficiales mayores. En 1916 Andrés Osuna ([1917], P. 5) fue nombrado director general y estableció un departamento para las cuestiones técnicas de la enseñanza, cuya sección primera despachaba los asuntos de las primarias; la segunda, los de las primarias superiores; la tercera, los de las preparatorias y normales; y la cuarta atendía los de los territorios, el archivo y la estadística.

Además de esta reorganización administrativa, el director recortó personal, distribuyó mejor la carga de trabajo y estudió los trámites con el propósito de facilitarlos. La misma *Memoria* ([1917] pp. 1-19) presentada por Osuna es un modelo. Refiere pormenorizadamente los objetivos propuestos en 1916: establecer la unidad en la enseñanza por selección de conocimientos de acuerdo con el grado de desarrollo mental del educando; procurar conseguir la uniformidad de criterio del personal docente y, finalmente, obtener la cooperación de los padres de familia. Osuna estableció, como base de su labor, una diligente selección del personal docente y unidad de inspección, antes dividida por sexos y tipos de escuelas. Eficaz ayuda recibió del Consejo Técnico de Educación, creado en junio 19 de 1916 y compuesto por el Director General, los directores de las preparatorias y normales, los inspectores de estas últimas, los inspectores de zona y el jefe de la sección técnica. El Consejo nombró comisiones encargadas de la legislación y reglamentación escolares; suprimió a los profesores especiales de dibujo, ejercicios físicos y manuales, de canto coral, idiomas y labores femeniles; niveló los sueldos de los profesores; y estableció una serie de principios: los estudios debían tener carácter fundamentalmente educativo; la instrucción sería medio para educar; la enseñanza debía ser demostrable, responder a las necesidades de la vida práctica, impulsar la iniciativa individual y favorecer el dominio propio, así como la conciencia de la propia responsabilidad. Debería, asimismo, favorecer la formación de buenos hábitos y el espíritu de cooperación entre maestros, padres de familias y autoridades (*El Pueblo*, enero 23 de 1916 y noviembre 9 de 1916).

En 1917 (*El Pueblo*, junio 18 de 1917) se anunció que las escuelas de la capital dependerían del Ayuntamiento, conforme a la nueva ley de organización de los municipios. Así permaneció la educación hasta el año de 1919, cuando, en vista de la incapacidad del municipio capitalino<sup>1</sup> para atender debidamente al ramo de educación, las escuelas pasaron a depender del Departamento de Educación Pública del gobierno federal según el tenor del artículo 1º, fracción II y Art. 13º bis de la Ley Orgánica de Secretarías de Estado.

Corresponde al departamento de Educación Pública: la dirección técnica, administración y vigilancia de los Kindergartens [sic], escuelas primarias, escuelas normales, escuelas de obreros, inspección técnica del servicio higiénico escolar, los museos escolares y las bibliotecas públicas escolares (*El Universal*, diciembre 10 de 1919).

### 1.1 *La educación primaria*

La primaria elemental había adquirido, desde el tiempo del secretario Joa-

<sup>1</sup> *El Pueblo* (mayo 10 de 1919) habló de planes de suprimirlo por la imposibilidad de atender debidamente a las necesidades crecientes del desarrollo de la ciudad.

quín Baranda (junio 3 de 1896), su estructura definitiva: otro tanto podía decirse de la superior desde noviembre 7 de 1896. A esta última se le abrieron salidas laterales (diciembre 12 de 1901) para la agricultura, el comercio y la industria. La ley orgánica de educación de agosto de 1908 la precisó y añadió a la elemental un año que podría suprimirse (Meneses, 1983, pp. 591-592).

Los gobiernos posteriores a Díaz no tocaron la primaria. Poco después de la caída de Huerta, se mencionaba un plan de estudios de primaria que aparece en el cuadro siguiente:

### CUADRO 13

#### *Primer año*

Aritmética	Conocimiento de cosas, seres y fenómenos
Geografía	Dibujo
Civismo	Trabajos manuales
Canto coral	
Gimnasia	

#### *Segundo año*

Lengua nacional	Aritmética
Conocimiento de cosas, seres y fenómenos	Geografía
Dibujo	Civismo
Canto coral	Trabajos manuales
	Gimnasia

#### *Tercer año*

Lengua nacional	Aritmética
Conocimiento de cosas, seres y fenómenos	Geografía
Trabajos manuales	Dibujo
Canto coral	Escritura
	Gimnasia

#### *Cuarto año*

Lengua nacional	Aritmética
Geografía	Conocimiento de cosas, seres y fenómenos
Historia	Trabajos manuales
Dibujo	Canto coral
Escritura	
Gimnasia	

*Primaria Superior**Primer año*

Aritmética	Lengua nacional
Geometría	Conocimiento de cosas, seres y fenómenos
Geografía	Historia
Educación cívica	Trabajos manuales
Dibujo	Solfeo
Labores femeniles (niñas)	Caligrafía
Francés o inglés	Gimnasia
Ejercicios militares (niños)	

*Segundo año*

Lengua nacional	Aritmética
Geometría	Conocimiento de cosas, seres y fenómenos
Geografía	Historia
Educación cívica	Dibujo
Trabajos manuales	Labores femeniles (niñas)
Solfeo	Francés o inglés
Caligrafía	Gimnasia
Ejercicios militares (niños)	

(*El Demócrata*, octubre 20 de 1914).

Se ofrecían también dos planes de primaria suplementaria en tres años; uno que seguía, en los dos primeros años, la primaria de los niños y en el tercer año añadía aritmética, geometría, ciencias físicas, Geografía, canto coral y dibujo; y otro de primaria complementaria, en cuyo primer año se estudiaba lengua nacional, aritmética y geometría, ciencias físicas, Geografía, historia, canto coral, dibujo e inglés (*El Demócrata*, octubre 20 de 1914).

El documento que publicaba tres planes de estudios era una instrucción firmada por el profesor Juan León sobre los reconocimientos finales. Se recordaba también la forma de calificar: 0-Mal, 1-Mediano, 2-Bien, 3-Muy Bien y 4-Perfectamente Bien. El profesor proponía la calificación y el jurado la ratificaba. Las materias básicas eran: lengua nacional, aritmética, conocimiento de cosas, seres y fenómenos; y ciencias físicas (*El Demócrata*, octubre 20 de 1914).

Hasta 1917 (*El Pueblo*, febrero 13 de 1917) no volvió a hablarse de la primaria. En esa fecha, el profesor Andrés Osuna, director entonces de Educación Pública en el D.F., anunciaba que, de acuerdo con los miembros del Consejo de Educación, se habían aprobado nuevos programas de la primaria elemental y superior. Tendrían éstos carácter demostrativo, es

decir, práctico y positivo, y se referirían principalmente al país en todos sus aspectos. A guisa de ejemplo se publicaban los programas de ciencias naturales del primer año.

#### CUADRO 14 *Calendario Atmosférico*

Observación, experimentación y anotación de los días claros, nublados o lluviosos. Los días y las noches, su duración relativa a las estaciones.

##### *Vida animal*

Animales domésticos. Observaciones, relatos y anécdotas sobre el perro, el gato, la vaca y el caballo, o algunos otros tan comunes como éstos a fin de formar sencillas monografías. Aves. Observación de algunas aves comunes y otras propias de determinadas épocas del año, preparando su reconocimiento por medio de cuadros, dibujos, ejemplos y conversaciones. Aprender los nombres de ellas, asociándolos con sus caracteres principales, actos y costumbres. Estudiar en particular la vida de alguna de ellas, e inspirar amor y respeto a su existencia.

##### *Vida vegetal*

Flores. Distinguir las flores típicas de cada estación, por su color, forma, tamaño, distribución geográfica y crecimiento. Estudiar y montar en un cuadro los ejemplares recogidos por toda la clase. Recoger semillas para sembrarlas. Germinación, en cajas en que sea visible el desarrollo y recoger observaciones. Sembrar en el campo de cultivo o en tiestos y cuidar del crecimiento de las plantas.

Arboles. Designar los árboles que se cubren primero de hojas. Identificarlos por sus hojas, coleccionar y diseccionar hojas.

##### *Fisiología e higiene*

Posiciones correctas para sentarse, estar de pie y andar, posturas apropiadas para leer, recitar y escribir. Formación de buenos hábitos atendiendo particularmente a los siguientes: lavado de la cara, cuellos, manos y pies. Cuidado del cabello, uñas, boca y dientes. Uso de vasos individuales. Aseo y cuidado del vestido. Aseo del salón de clases y uso de receptáculo para las basuras. Destrucción de malos hábitos, atendiendo especialmente a los siguientes: escupir, introducir el dedo u objetos extraños en la boca. Arrojar papeles, basura y cáscaras de frutas en los departamentos de la escuela (*El Pueblo*, marzo 23 de 1917).<sup>2</sup>

Digna de mención en estos años, todavía llenos de zozobra para el país, era la frecuencia de noticias sobre la educación primaria. Se advertía genuino entusiasmo por una actividad aparentemente adormecida y anquilosada en otras épocas. Se hablaba de la supresión de las antiguas distribuciones de premios (*El Demócrata*, octubre 22 de 1914); de la ampliación de bibliotecas infantiles en las primarias superiores para complementar la

<sup>2</sup> La prensa de esos días no publicó más que éstos, de geografía, trabajos manuales y de dibujo. No se sabe, por carencia de fuentes, si los señalados fueron los únicos o hubo otros.

educación escolar (*El Demócrata*, diciembre 21 de 1915); de una distribución urbana de las escuelas en cuarteles o secciones para evitar la ubicación de varias escuelas en un cuartel de la ciudad y pocas en otros (*El Pueblo*, enero 26 de 1916); de la disposición de retrasar (hasta marzo 6) el inicio de cursos (enero 8 de 1916) hasta que mejoraran las condiciones sanitarias del D.F., viciadas por la epidemia de tifo (*El Pueblo*, enero 5 y febrero 3 de 1916); de la inauguración del cuerpo de servicio higiénico en las escuelas (*El Pueblo*, abril 4 de 1916); de la creación de nuevas escuelas elementales, siete de niños y cuatro de niñas, y la transformación en superiores de las escuelas No. 7 y No. 27, así como de la fundación de tres primarias superiores para niños y dos para niñas y una para cada sexo en San Angel y Santa Julia (*El Pueblo*, enero 15 y marzo 29 de 1917).

Otro documento publicado por *El Pueblo* (febrero 10 de 1919) señalaba criterios para apreciar el adelanto de los estudiantes en la formación de hábitos buenos exigidos por la práctica escolar, como los de exactitud, esmero y limpieza en el trabajo; pulcritud en el hablar; urbanidad y cortesía; asistencia regular y puntual; dominios de los impulsos ociosos y cuidado del aseo. Se instaba a los ayudantes, directores e inspectores a procurar que las calificaciones fueran justas (*El Pueblo*, febrero 10 de 1919).

En el documento se añadían normas para interpretar el grado de adelanto (*El Pueblo*, febrero 4 de 1919) en las materias consideradas más importantes: lengua nacional, Geografía, aritmética, historia, instrucción cívica y elementos de ciencias naturales. En la primera de las materias se pedían habilidad y rapidez para analizar e interpretar los pensamientos principales de una expresión oral o escrita, fluidez para leer en voz alta, y la capacidad de expresar las ideas propias y ajenas; en aritmética se esperaba capacidad de poder interpretar y describir las relaciones de los elementos de un problema y plantearlo; en Geografía habilidad para apreciar el influjo de las condiciones geográficas sobre la vida y costumbres del hombre y, finalmente, en historia, interés por la asignatura, la retención de ciertos datos y la capacidad de relacionar los hechos entre sí.

El gobierno de Carranza atendió, como lo habían hecho otros gobiernos, el asunto de los libros de texto (*El Pueblo*, febrero 15 de 1919), cuya lista aparece abajo.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> Lengua nacional, niños. Primer año: Rébsamen, *Escritura lectura* (para la primera mitad del año). Purón, *Lector Moderno* No. 1 (para la segunda mitad del año). Segundo año: Núñez, *Lector Americano* No. 2; Brena, *El Niño Mexicano* (libro primero). Suplementario. Tercer año: Purón, *Lector Moderno* No. 2, Balmaseda, *Fábulas Morales* (lectura en verso), Fontanes, Trabajo. Libro segundo. Suplementario. Cuarto año: Núñez, *Lector Americano* No. 3. Balmaseda, *Fábulas Morales* (lectura en verso). Fontanes, Trabajo. Libro 3. Suplementario. Quinto año: Purón, *Lector Moderno* No. 3. Nervo, *Lecturas Mexicanas* (libros primero y segundo). González Martínez, *Fábulas* (lectura en verso). Fontanes, Trabajo. Libro 4. Suplementario. Sexto año: Purón, *Lector Mexicano Moderno* No. 2. Ross, *Lecturas selectas*. González Martínez, *Fábulas* (Lectura en verso).

La Comisión Técnica no se limitó a escogerlos y recomendarlos, sino publicó, además, los criterios de selección. Admitió aquella que el libro de texto era el principal auxiliar del maestro y el factor que fijaba la enseñanza oral. Su contenido constituía un “Vade mecum”<sup>4</sup> y una guía para el profesor; no sólo era medio para completar la labor magisterial sino índice de tendencias y métodos educativos en boga, y elemento básico para lograr la uniformidad de la enseñanza. Los grupos numerosos exigían el texto, así como los maestros carentes de preparación. El prurito de servirse de un solo texto debía refrenarse; la tendencia moderna a multiplicar los textos era sana; se esperaba que el estudiante adquiriera, por el libro de texto, calidad, orden y graduación en los conocimientos; los libros de texto tenían mérito relativo y, en el caso de igualdad de condiciones, debía optarse por los más baratos; convenía impedir los monopolios de las casas editoras (*El Pueblo*, febrero 25 de 1915).

El problema de la deserción de los estudiantes inquietaba a la Dirección de Educación Pública (*El Pueblo*, febrero 27 de 1919). De 96 000 inscritos el año anterior en las diferentes escuelas de primaria elemental y superior, 33 000 aproximadamente dejaron de concurrir, es decir, desertó un 33%. La Dirección ordenó a los ayuntamientos poner a disposición de los inspectores de la zona un policía que vigilara el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación.

La reorganización del personal docente de las escuelas de la capital permitió reducir el número de éstas a 80 elementales y 20 superiores —no se mencionaba cuántas eran antes—; reunir un grupo de maestros de reconocida eficacia y honorabilidad (*El Universal*, junio 4 de 1919); y tener en cuenta la distribución de la población en la ciudad para determinar la ubicación de los planteles (*El Pueblo*, junio 8 de 1919).

Geografía. Niños y niñas. Tercer año: Delgadillo. *El Distrito Federal*. Cuarto año: Delgadillo. *La República Mexicana*: Delgadillo, *Atlas geográfico escolar de la República Mexicana*. García, *Una vuelta a la República*. Quinto año: Delgadillo, *La Tierra, Geografía elemental*. Appleton, *Geografía física universal*. Pálusic, *Atlas geográfico universal*. Sexto año: Appleton, *Geografía superior ilustrada*, Schrades y Gallonéder, *Atlas clásico*.

Historia e instrucción cívica. Niños y niñas. Segundo año: Torres Quintero. *La Patria Mexicana* (primer ciclo). Tercer año: Torres Quintero. *La Patria Mexicana* (primera y segunda parte del segundo ciclo). Pineda. *El Niño Ciudadano*. Cuarto año: Torres Quintero. *La Patria Mexicana*. Tercer ciclo: Pineda *El Niño Ciudadano*. Quinto año: Sierra. *Historia general y patria* (primera y segunda parte). Pineda. *El Niño Ciudadano*. Sexto año: Pereyra. *El Pueblo Mexicano*. Pineda. *El Niño Mexicano*.

Aritmética. Tercero y cuarto años. Nelson. *Aritmética inventiva*. Quinto y sexto años. Rueda. *Compendio de aritmética*. Bonilla, José M. *Los derechos individuales*. México: Herrero Hnos., 1918.

Ciencias físicas y naturales. Primero, segundo y tercer años. Appleton, *Libros primarios de El Reino Animal*, para los niños. Cuarto y quinto años. Nelson, *Primeros ensayos en la física y la química*. Bruño, *Nociones elementales de ciencias* (*El Pueblo*, febrero 15 de 1919).

<sup>4</sup> Ve conmigo o manual.

## 1.2 *La enseñanza normal y los maestros*

Un gobierno que se esforzaba por extender la enseñanza a todo el pueblo no podía menos de interesarse vivamente en las escuelas normales. Y así fue. En los inicios del mandato de Carranza, Palavicini, encargado del despacho de Instrucción Pública, publicó un plan de estudios para profesores de educación primaria elemental, superior y de párvulos. El anterior plan era todavía el de Sierra (noviembre 12 de 1908).

### CUADRO 15

#### *Plan de estudios para profesores de educación primaria elemental (Artículo 1º)*

##### *Primer año*

	<i>Clases por semana</i>
Primer curso de lengua castellana	4
Lectura y declamación	2
Escritura	2
Primer curso de matemáticas	
Aritmética	3
Botánica	3
Anatomía, fisiología e higiene	3
Dibujo	2
Trabajos manuales	2
Moral práctica y elementos de ética	3
Música vocal	2
Ejercicios físicos	3
Ejercicios militares	1
	<hr style="width: 100%; border: 0.5px solid black;"/> 30

##### *Segundo año*

	<i>Clases por semana</i>
Segundo curso de lengua castellana	3
Primer curso de inglés	3
Zoología	3
Segundo curso de matemáticas	
Álgebra, nociones de contabilidad	3
Elementos de Psicología pedagógica	3
Física	3
Primer curso de Geografía (fisiografía y Geografía general de Europa, África, Asia y Oceanía)	3
Dibujo	2
Trabajos manuales	3
Música vocal	2
Ejercicios físicos	3
Ejercicios militares	1
	<hr style="width: 100%; border: 0.5px solid black;"/> 32



*Tercer año*

	<i>Clases por semana</i>
Gramática castellana (incluyendo raíces grecolatina y literatura castellana)	4
Segundo curso de inglés	3
Tercer curso de matemáticas (geometría plana y en el espacio)	3
Química y elementos de mineralogía	3
Segundo curso de Geografía (América y México)	3
Metodología general y especial de la lengua nacional y aritmética	3
Historia patria e instrucción cívica	3
Dibujo	2
Trabajos manuales	3
Música vocal	2
Ejercicios físicos y militares	3
Observación y práctica de enseñanza	3
	35

Planes de estudios para profesores de educación primaria superior (Artículo 2°). Además de las asignaturas comprendidas en el Art. 1°:

## CUADRO 16

*Cuarto año*

	<i>Clases por semana</i>
Literatura castellana	5
Primer curso de francés	3
Matemáticas (segundo curso de álgebra y elementos de mecánica)	3
Cosmografía	2
Historia general	3
Psicología	2
Ciencia de la educación	3
Organización, administración y legislación escolar	2
Dibujo	2
Trabajos manuales	2
Música vocal	2
Ejercicios físicos y militares	4

*Quinto*

	<i>Clases por semana</i>
Literatura (obras castellanas y obras contemporáneas)	6
Segundo curso de francés	3
Matemáticas (trigonometría rectilínea)	2
Lógica	2
Historia de la educación	3
Metodología especial	6
Economía Política	3
Historia general	2
Ejercicios físicos y militares	4
Observación práctica de la enseñanza	3
	34

Artículo 3°. Los planes de estudios para las profesoras serían iguales a los de los profesores con las modificaciones requeridas por su sexo.

Artículo 4°. El plan de estudios para las educadoras de párvulos comprendería los dos primeros años señalados en el artículo 1°, más un tercer año con las siguientes asignaturas:

## CUADRO 17

*Estudios de las obras de Froebel y de otras semejantes*

	<i>Clases por semana</i>
Dones y ocupaciones	2
Cuentos en el Kindergarten	3
Juegos de la madre	3
Cantos y juegos	3
Métodos y programas	3
Trabajos manuales en el Kindergarten	3
Acompañamiento en armonio o piano	5
Ejercicios físicos	3 (horas o 6 medias horas)
Observación en el Kindergarten	3
	27

(*El Constitucionalista*, enero 21 de 1916).

El artículo 5° añadía que, para obtener el título de profesor en cualquiera de los grados comprendidos en esta ley, se requería hacer un año de práctica en un establecimiento de educación oficial señalado por la Dirección General de Instrucción.

El plan era sumamente vasto. Sumaba 58 cursos en los cinco años, 36 más que el plan de 1908, el cual tenía sólo 22 materias. Exigía, aun para

los profesores de primaria elemental, 36 materias en tres años; 14 más que el de 1908 de cinco años. Se añadían cursos de lectura, declamación, escritura, contabilidad, gramática castellana, metodología, dos de literatura castellana, Cosmografía, Psicología, ciencia de la educación, historia de la educación, Economía Política, y dos más de matemáticas (*El Constitucionalista*, enero 21 de 1916).

La preparación requerida por el nuevo plan no podía ser más completa. Casi era excesiva. Mejoraba el currículo de 1908 y distinguía claramente tres grados en la profesión: profesor de primaria elemental, profesor de primaria superior, y educadora.

Poco después de la publicación de este plan, la prensa informó que se hablaba de clausurar el internado de la normal para maestros (*El Pueblo*, marzo 16 de 1916). Se deploraba la decisión del gobierno y se subrayaba la importancia excepcional de la preparación del magisterio y, por ende, de la escuela normal. Aunque el autor del artículo, Leopoldo E. Camarena, afirmaba ser, en principio, enemigo de los internados, reconocía la necesidad de conservar el de la Normal por tres razones: el profesorado era el grupo más disperso y desintegrado, y el internado fomentaba relaciones de simpatía y solidaridad; no había grupo de profesionales peor alimentados que el de los maestros y el internado podía darles buena alimentación; faltaba cultura al maestro y el internado obligaba a trabajar intensamente por el mejoramiento espiritual. El autor sugería que se recibieran alumnos no mayores de 20 años.

El mismo año 1916 (abril 20) se promulgaron unas normas sobre pensiones de retiro, asunto llevado y traído mil veces en las administraciones anteriores (*El Constitucionalista*, mayo 6 de 1916).

Ya desde 1915, el *Boletín de Educación* (I (No. 2) (noviembre) pp. 45-50) había publicado un proyecto de escalafón para maestros del cual se ignora si había sido aprobado o no. El proyecto, además de la preparación adecuada para el magisterio, requería un certificado de buena conducta; el nombramiento se extendía por dos años y luego se convertía en definitivo. Los ascensos suponían: 1) el tiempo de servicios; 2) la laboriosidad; 3) la competencia, y 4) la buena conducta. En igualdad de circunstancias, se nombraría al que tuviere mayor tiempo de servicios. Habría una junta de honor que juzgaría las faltas de los maestros.

Después de una serie de considerandos relativos a la nobleza del magisterio y a la justicia de la pensión, se establecía que las educadoras de párvulos, los maestros de escuelas primarias —fueran o no normalistas— y los profesores de las escuelas normales, preparatoria y técnica tendrían derecho a una pensión vitalicia de retiro, cuyo monto se computaría sobre el promedio de los sueldos percibidos durante los cinco últimos años de servicio. El documento entraba luego a considerar una serie de situaciones diversas que no es del caso comentar.

La Normal siguió funcionando a pesar de los rumores sobre su clausura

y así, *El Nacional* (enero 11 de 1917) se puso en contacto con el profesor Andrés Osuna, director general de Educación Pública, para averiguar si se clausuraría el plantel. Aquél repuso que, después de un concienzudo estudio, se había llegado a la conclusión de la imperiosa necesidad de reformar el plan de estudios y el reglamento de la escuela. Añadía que el gobierno gastaba \$3 250 000 para sostener a 130 alumnos, o sea, un promedio de \$25 000 para cada alumno durante el tiempo de los estudios. En cambio, en Saltillo, el gasto ascendía a \$3 500 solamente. Y lo peor del caso era que la mayoría de los alumnos, al concluir sus estudios, solicitaba revalidarlos para hacer una carrera profesional. Cuarenta y cinco profesores atendían a 130 alumnos y aquéllos ganaban \$100 por hora de clase a la semana. En la ENP por el mismo sueldo impartían una clase diaria. Poco después (*El Pueblo*, enero 21 de 1917) se anunciaba el despido del personal docente de la Normal con el fin de reorganizarla y emplear preferentemente a normalistas en la misma. La amenaza de escasez de maestros varones preocupaba a la opinión pública (*El Pueblo*, febrero 25 de 1919). El fenómeno ocurría también en Europa y Norteamérica. ¿De dónde provenía esa poca inclinación por la carrera de profesor? Dos causas se mencionaban: los salarios raquíticos y la ausencia de espíritu de cuerpo entre los profesores. Y se añadía una tercera: la poca estima social de la profesión. El editorial concluía: débense remediar estos tres males.

En beneficio de la educación, el cabildo de la capital trató de separar de sus cargos a todos los profesores y profesoras carentes de las debidas condiciones de cultura, competencia e intachable conducta. El ayuntamiento, temeroso de ser acusado de parcialidad, acudió al Consejo de Educación, y éste decidió que una junta de honor, formada por cinco profesores designados por insaculación de entre los más honorables del gremio, hiciera la selección (*El Pueblo*, febrero 28 de 1919).

El empeño por mejorar el magisterio indujo al director de Instrucción Pública, profesor Eliseo García, a establecer unos Centros de Práctica para los normalistas, cuya necesidad se había dejado sentir. *El Pueblo* (marzo 4 de 1919) atribuía esta iniciativa a la presencia de un maestro en la Dirección General de Educación Pública, que a sus dotes personales unía la inapreciable condición de haber escalado todos los peldaños de la carrera magisterial.

De esta guisa, se ponía nuevamente en práctica el artículo 2º de la ley de educación primaria (agosto 15 de 1908), el cual recomendaba, para perfeccionar los conocimientos del personal docente, instituir clases especiales, academias y conferencias (Meneses, 1983, p. 561).

A los pocos días (*El Pueblo*, marzo 10 de 1919) se anunciaba que el Consejo Técnico de Educación trataría el asunto de las categorías de profesores. Había tres divisiones: normalistas, titulados y no titulados. En seguida, *El Universal* (marzo 27 de 1919) informaba que el ayuntamiento capitalino había acordado emplear todos los medios disponibles, para elevar

el nivel moral e intelectual de los maestros. El diario señalaba los siguientes: organizar una sociedad cultural de maestros a la cual se dotara de libros; celebrar anualmente congresos pedagógicos al estilo de Europa y Norteamérica; otorgar pensiones a tres maestros de los más distinguidos para hacer estudios en Suiza. El mismo día, un editorial comentaba el idealismo de los concejales del ayuntamiento; aceptaba con beneplácito su empeño de elevar el nivel académico de los maestros y sonreía ante el incurable idealismo mexicano. Los medios propuestos eran a todas luces ineficaces. Podían aducirse otras razones explicativas del bajo nivel del profesorado y una de ellas era la económica: el sueldo de los maestros no estaba en consonancia con las exigencias sociales que reclamaba una alta cultura. Y el editorial hacía v; que era imposible pedir cultura a un maestro en cuyo hogar faltaba el pan. De ahí que hubiera más mujeres que hombres en la profesión. Aquéllas tenían, en cuanto hijas de familia, pocas necesidades que satisfacer. Estos debían, como jefes de familia, responsabilizarse de su hogar. Pero ya la misma mujer había advertido que podía ganar más como taquígrafa que como profesora. Amenazaba, pues, el peligro de mayor deserción de maestros, si no se aplicaba el único remedio eficaz a tan grande peligro: mejorar su situación económica (*El Universal*, mayo 27 de 1919).

El mísero sueldo de los maestros, motivo constante de queja, desde 1821 hasta 1911, no había recibido adecuada atención. Tendrían que transcurrir todavía tres años para que Vasconcelos mejorara la situación económica de los maestros.

A propósito del oportuno editorial de *El Universal* (mayo 27 de 1919), el doctor Coyula (*El Universal*, junio 6 de 1919) indicaba que varios regidores estudiaban un aumento de sueldo desde el mes de julio y un proyecto para proporcionar a los maestros casas nuevas y baratas que éstos pudieran adquirir por una módica renta; un centro social y científico con juegos, ejercicios, distracciones, conferencias, concursos; y también un seguro de vida de \$10 000 por una cuota de \$5 ó \$6 mensuales. No consta que se haya realizado tan atractivo proyecto.

Otra noticia (*El Universal*, junio 7 de 1919) sobre el profesorado se refería, antes de la muerte de Carranza, a los nombramientos de los profesores y se decía que eran provisionales. El tiempo de selección había sido muy corto. Se mencionaba el sistema de oposiciones en las cuales sólo contaría la competencia.

En medio de estas condiciones problemáticas del profesorado, empezó, desde 1917, a aparecer en la prensa el proyecto de crear una Sociedad Unificadora del Magisterio Nacional, cuyos objetivos eran: plantear y resolver el problema biopsicosocial de la raza mexicana; determinar las bases fundamentales de la pedagogía nacional de acuerdo con los caracteres de aquélla; establecer las bases generales de una legislación conforme a la pedagogía nacional; formar un cuerpo docente organizado solidariamente

entre municipios, capitales de estados y capital del país; establecer las instituciones docentes adecuadas —escuelas, academias, congresos, etcétera— y, finalmente, fundar una *Revista Nacional de Educación (El Pueblo)*, marzo 6 de 1917).

El proyecto recibió unánime acogida tanto de la Junta Directiva Provisional como de la Asamblea de Maestros, que constituían el núcleo de la Sociedad Unificadora del Magisterio Nacional. Se empezaron a recibir adhesiones y explicaciones sobre el proyecto. Julio S. Hernández, autor del mismo, repetía los objetivos citados más arriba (*El Pueblo*, marzo 21 de 1917).

Como paréntesis halagüeño y confirmación de la campaña por la dignificación del magisterio, apareció en la prensa la noticia de la institución del Día del Maestro, mayo 15, a iniciativa de los diputados Enrique Viesca Lobatón y Benito Ramírez G. La ley, aprobada por 128 votos a favor y seis en contra, decía así:

Se declara Día del Maestro mayo 15, debiendo suspenderse en esa fecha las labores escolares. Art. 2°. En todas las escuelas se organizarán ese mismo día festividades culturales, que pongan de relieve la importancia y nobleza del papel social del maestro. Comuníquese el anterior acuerdo a todas las legislaturas de los estados, invitándolas a expedir decretos análogos (*El Pueblo*, octubre 31 de 1917).

A los pocos días, el mismo diario (*El Pueblo*, diciembre 7 de 1917) comentaba la publicación del decreto del Día del Maestro, homenaje a la obra noble y civilizadora del modelador de almas. Nada era más justo. Las estadísticas mencionaban que había muchos profesores sin título, dato alarmante, pues implicaba que pocos cursaban la carrera didáctica. Y había razón para ello: si un artesano con 12 meses de aprendizaje llegaba a ganar un salario de \$3 ó \$4 al día, se requería en los individuos un invencible amor a las letras para que emplearan cuatro o cinco años en una escuela normal y salieran de allí con la perspectiva de que se les pagarían \$60 u \$80 al mes. El Congreso honró ya a los maestros. ¿Cuándo los ayuntamientos los honrarían pagándoles con puntualidad su decena?<sup>5</sup>

Las adhesiones a la Sociedad Unificadora del Magisterio Nacional no se hicieron esperar. Así llegaron las de Veracruz (*El Pueblo*, julio 3 de 1917); Puebla (*El Pueblo*, julio 5 de 1917); Nuevo León (la misma fecha); Durango (*El Pueblo*, julio 11 de 1917); de profesores de Chiapas, Tabasco y del Distrito Federal (La Federación de Maestros de las Escuelas de Ciegos y Sordo-mudos) (*El Pueblo*, julio 16 de 1917); Guanajuato y Michoacán (*El Pueblo*, julio 26 de 1917). Esta Sociedad fue la autora del proyecto del Congreso Pedagógico de México (1917), como se indicó en el apartado correspondiente .

<sup>5</sup> Así solía pagarse el sueldo por esa época.

Casi al mismo tiempo se formó en la Cámara de Diputados el bloque de maestros (*El Pueblo*, mayo 21 de 1917). Una comisión, representante de más de 150 profesores del Distrito Federal y algunos estados, fue a manifestar sus parabienes al bloque de maestros. A los dos meses (*El Pueblo*, julio 9 de 1917) se informaba que se había constituido el Comité de Maestros del Congreso de la Unión y que aquél solicitaba datos del censo escolar, número de escuelas, alumnos, profesores, sueldos (máximo y mínimo), necesidades y cualquier otro punto.

Importa mencionar, en esta línea de formación de sociedades de maestros, una reunión celebrada primero en el Hemiciclo a Juárez. (*El Pueblo*, junio 30 de 1918) y luego en la Alianza de Ferrocarrileros. Se trataba de llegar a un acuerdo para enviar un memorial al Ejecutivo de la nación sobre la puntualidad en el pago de los salarios. El secretario general de la Federación de Sindicatos invitó en seguida a los maestros a sindicalizarse en una asociación “de resistencia al capital”. El presidente de la reunión, Peláez, y la señorita Martínez, desecharon la proposición hecha por el señor Plancarte en nombre de la Federación de Sindicatos. Se dio a entender al señor Plancarte que la misión de los maestros era bien distinta, como empleados del gobierno y mentores de la niñez, que la desarrollada por los obreros en las asociaciones de resistencia. Los maestros comprendían que no tenían un amo burgués, un patrón capitalista que los extorsionara, sino un gobierno que, por circunstancias transitorias, no les pagaba religiosamente.

### 1.3 *La enseñanza tecnológica*

El gobierno constitucionalista hizo avanzar la educación en otro frente: el de la enseñanza tecnológica, poco atendida antes del triunfo de la Revolución. En las postrimerías del porfiriato, Sierra, consciente de la importancia de este tipo de enseñanza (Meneses, 1983, p. 565), la promovió. Su necesidad en la época posrevolucionaria provenía de un doble motivo: el país daba los primeros pasos hacia la industrialización y, por otro lado, era menester atender a los hijos de los obreros, quienes, por razones económicas o por falta de interés o aptitud, se inclinaban a las tareas tecnológicas.

Ya en diciembre de 1915 (*El Pueblo*, enero 5 de 1916) se informaba al público del registro de inscripciones para cursos en la escuela práctica de mecánicos y electricistas. Se exigía el requisito previo de la primaria elemental, edad de más de 14 años y las aptitudes físicas necesarias para el trabajo de talleres. Después de los cursos de aprendizaje básico, los estudiantes podrían seguir cursos avanzados, con la condición de tener buenas calificaciones.

El mismo año, el *Diario Oficial* (agosto 22 de 1916) publicaba el acuerdo del Primer Jefe, encargado del Poder Ejecutivo, de aprobar el plan de estudios para la Escuela Nacional de Artes y Oficios para señoritas,

cuyo objetivo, era preparar a la mujer técnicamente, en el menor tiempo posible, a fin de capacitarla para ejercer una ocupación lucrativa y dotarla de cultura general que ampliara sus horizontes, despertando en ella aspiraciones superiores.

Las carreras eran:

#### CUADRO 18

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| 1. Cortadoras y confeccionadoras “estilo sastre”  | 6. Peinadoras                        |
| 2. Cortadoras y confeccionadoras “estilo modista” | 7. Floristas                         |
| 3. Cortadoras y confeccionadoras de ropa blanca   | 8. Pasamaneras                       |
| 4. Confeccionadoras de sombreros                  | 9. Fabricantes de objetos artísticos |
| 5. Encajeras                                      | 10. Pintoras y decoradoras           |
|   | 11. Cocineras y reposteras           |
|   | 12. Empleadas de farmacias y boticas |

(DO, septiembre 1° de 1916).

La enseñanza general se organizaría especialmente para las alumnas que llegaran a la escuela con deficiente preparación y comprendería:

#### CUADRO 19

Lengua nacional y escritura	Aritmética y geometría
Fisiología e higiene	Geografía e historia
Canto	Dibujo
Economía doméstica	Ejercicios físicos
Labores femeniles, comprendiendo corte, costura, tejido y bordado	Cocina casera

(DO, septiembre 1° de 1916).

El curso de “amas de casa” comprendería dos años con las siguientes asignaturas:

#### CUADRO 20

Lengua nacional y escritura	Contabilidad y cálculo doméstico
Fisiología e higiene	Dibujo y pintura decorativa
Canto	Ejercicios físicos
Economía doméstica	Cocina casera
Labores femeniles, comprendiendo corte, costura, tejido y bordado	

(DO, septiembre 1° de 1916).



Pocos días después se aprobaba otro plan de estudios para la Escuela Nacional de Artes Gráficas “José María Chávez” (*DO*, septiembre 1° de 1916).

La escuela tenía por objeto iniciar, en el aprendizaje de las artes gráficas, a todos los que por vocación y razones económicas querían dedicarse a tales labores; proporcionar al mismo tiempo una cultura general orientada en el sentido de las artes gráficas; suministrar conocimientos técnicos, y dignificar en nuestro medio social las profesiones manuales. La enseñanza comprendía preparatoria, orientada en el sentido de las aplicaciones de las artes plásticas; instrucción teórico-práctica en el oficio elegido y enseñanza general en relación con cada profesión. Los estudios durarían cuatro años y comprenderían las siguientes asignaturas.

#### CUADRO 21

##### *Enseñanza preparatoria*

Lengua nacional y escritura	Aritmética y geometría
Geografía e historia patria	Anatomía, fisiología e higiene
Solfeo y canto coral	Dibujo
Gimnasia sueca y militar	Francés o inglés

(*DO*, septiembre 1° de 1916).

#### CUADRO 22

##### *Enseñanza general*

Lengua nacional y escritura	Matemáticas aplicadas al taller
Ciencias aplicadas	Geografía e historia universales
Higiene industrial	Contabilidad
Cuestiones de economía política, legislación obrera	Solfeo y canto coral
Gimnasia sueca y militar	Francés o inglés

(*DO*, septiembre 1° de 1916).

La instrucción teórico-práctica se daría paralelamente con la general, tendría la misma duración y se referiría a cada oficio; comprendería instalación del taller; conocimiento y conservación del material, útiles, herramientas y máquinas; rendimiento del material, del tiempo y del trabajo; administración del taller; conocimiento del medio económico y social de los oficios relacionados con las artes gráficas y la historia del arte, en lo que a ellas se refería. El aprendizaje del oficio comprendería una serie de los oficios siguientes:

CUADRO 23  
*Instrucción teórico-práctica*

Imprenta y estereotipia	Litografía
Fotografía	Fotgrabado
Latinopografía [sic]	Encuadernación y rayado
Dibujo de ilustración de libros y periódicos	

(*DO*, septiembre 1° de 1916).

El plan indicaba que la instrucción teórico-práctica de cada oficio se impartiría metódicamente desde el primer año hasta el fin de los estudios durante tres horas diarias en primer año; tres y media en segundo y cuatro en tercero.

Poco después (*El Pueblo*, febrero 5 de 1917) se informaba que los planteles de enseñanza técnica pasarían a depender de la Dirección General de Educación y que se suprimiría la Dirección General de Enseñanza Técnica a cuyo frente estaba el profesor Juan León (*El Pueblo*, febrero 8 de 1917).

Los requisitos para el ingreso eran: haber cursado la primaria elemental, con la constancia respectiva; tener 11 años cumplidos de edad; tener buena salud y carecer de defectos orgánicos que imposibilitaran la práctica del oficio; ser de buena conducta, y tener voluntad de concluir sus estudios.

*El Pueblo* (octubre 7 de 1917) anunciaba que se inauguraría una escuela industrial en Baja California con el propósito de instruir a los jóvenes de aquella región sobre envase de pescado y pescado salado (conservas alimenticias); extracción de aceites de diversos cetáceos; aplicación del arte a la industria del Carey y la concha; trabajo del corcho; curtimiento de las pieles de los animales de la península, de especies variadas. Se mencionaba una regular cantidad para herramientas y materias primas necesarias.

La prensa subrayaba la necesidad de un arte u oficio para los jóvenes y juzgaba de capital importancia “las preferentes atenciones con que el gobierno vela por las escuelas industriales... el almacigo de todos los progresos materiales y la esperanza de una verdadera emancipación de la tutela extranjera” (*El Pueblo*, enero 20 de 1919).

El profesor Juan León, diputado en esa época, propuso a la Cámara el proyecto de una escuela politécnica (*DD*, noviembre 25 de 1919) para solucionar el problema educativo y económico de los estudiantes pobres. Tal plantel sería de enseñanza preparatoria, comercial e industrial (Avenida de la Paz No. 24). La enseñanza secundaria y comercial se impartiría por las mañanas y la industrial por las tardes. Los talleres no se clausurarían en vacaciones. El plan era el siguiente:

CUADRO 24  
*Sección preparatoria*

*Por la mañana*

Lengua nacional	Aritmética y álgebra
Dibujo a mano libre	Francés
Geografía general	Elementos de zoología y nociones de anatomía y Fisiología humanas
Ejercicios físicos	

*Por la tarde*

Carpintería	Ebanistería*
Ajuste*	Cobrería

*Segundo año**Por la mañana*

Lengua nacional	Geometría y trigonometría
Dibujo a mano libre	Tenencia de libros
Francés	Geografía comercial A y P
Elementos de botánica	Ejercicios físicos

*Por la tarde*

Carpintería	Ebanistería
Tornería	Taller de composturas
Trabajos de construcción, y reparación y pintura fuera de la escuela	Talla
Cerrajería, laboratorio de química	Ajuste*
Plomería	Fragua*

*Tercer año**Por la mañana*

Literatura castellana	Matemáticas
Dibujo geométrico	Cosmografía
Física con práctica de laboratorio	Inglés
Ejercicios físicos	Historia general

*Por la tarde*

Carpintería	Ebanistería
Tornería	Talla
Fragua	Fabricación de patrones*
Fundición*	Taller mecánico*
Construcción de petacas	Talabartería
Taller de composturas	Trabajos de construcción y pintura fuera de la escuela
Laboratorio de química	

*Cuarto año**Por la mañana*

Literatura general	Matemáticas
Dibujo geométrico	Inglés
Química con práctica de laboratorio	Historia patria
Conferencias de higiene	Conferencia de los deberes y derechos del ciudadano
Ejercicios físicos	

*Por la tarde*

Carpintería	Ebanistería
Tornería	Talla
Fragua	Fundición
Taller mecánico*	Construcción de petacas
Talabartería	Taller de electricidad
Taller de composturas	Trabajos de construcción y reparación
Laboratorio de química*	Pintura fuera de la escuela

\* Estos trabajos eran obligatorios para los aspirantes a la carrera de ingeniería. La enseñanza preparatoria se impartiría de conformidad con los programas oficiales vigentes.

CUADRO 25  
*Sección comercial*

*Primer año**Por la mañana*

Lengua nacional	Aritmética y álgebra
Teneduría de libros	Taquimecanografía
Caligrafía	Geografía económica general
Inglés	Ejercicios físicos

*Por la tarde*

Los mismos trabajos de taller que correspondían a la sección preparatoria.

*Segundo año*

Lengua nacional	Cálculo mercantil
Teneduría	Taquimecanografía
Geografía económica, americana y patria	Inglés
Ejercicios físicos	Nociones de derecho civil y mercantil
Química aplicada al comercio	Correspondencia y documentación mercantil

*Tercer año*

Operaciones financieras y bancarias	Inglés
Contabilidad superior	Francés o alemán, dos años
Práctica de operaciones comerciales y bancarias	Derecho mercantil
	Economía política
	Conferencias sobre historia y legislación fiscal

La carrera de tenedor de libros duraba dos años y tres o cuatro la de contador de comercio.

(*DO*, noviembre 25 de 1919).

El proyecto incluía también una escuela primaria anexa a la politécnica en el mismo programa oficial y los oficios que aparecen en el cuadro 26. La enseñanza se impartía por las mañanas y por las tardes: se daría una educación manual de carácter general comprendida en los siguientes oficios:

## CUADRO 26

*Primaria anexa a la escuela politécnica*

Modelado y cerámica	Cartonería y construcción de cajas
Tejeduría y cestería	Encuadernación
Rudimentos de talabartería	Carpintería y Cobretería
Dibujo industrial correspondiente	

(*DD*, noviembre 25 de 1919).

De esta manera se ayudaba a la necesaria capacitación de los obreros y comerciantes, requisito indispensable para el progreso de la nación y, concretamente, para la necesaria transformación económica de aquella, tan deseada por los regímenes posrevolucionarios.

*1.4 La Escuela Nacional Preparatoria*

Con el plan de García Naranjo, fechado en diciembre 13 de 1913, la ENP se había despojado de la orientación positivista para adoptar otra de sentido humanista. Dos años después, Palavicini (*El Constitucionalista*, diciembre 15 de 1915), a la sazón encargado del despacho de la SIPBA, acordaba por tres razones un nuevo plan (diciembre 8 de 1915). La juventud mexicana necesitaba, una vez terminada la primaria superior, prepararse para continuar su cultura, ya con una enseñanza técnica de inmediata aplicación en la lucha por la vida, ya con las bases preparatorias para adquirir conocimientos profesionales; el país requería la urgente utilización de las activida-

des de sus ciudadanos y, por tanto, no podía encerrarlos largos años en las aulas, y, finalmente, el promedio de vida en el país era de 40 años y, para que los hombres rindieran el fruto de sus energías, se necesitaba utilizarlas desde temprano. El nuevo plan de estudios de la ENP reducía el número de años de estudio a cuatro y contenía las asignaturas requeridas para poder ingresar en cualquier carrera universitaria, adquirir los conocimientos de una profesión especial o dedicarse a diversas actividades.

El plan proporcionaba, también con el ahorro de un año, suficiente cultura para la época.

CUADRO 27  
*Plan de la Escuela Nacional Preparatoria*

<i>Primer año</i>	<i>Clases por semana</i>
Ejercicios físicos	6
Aritmética y álgebra	5
Lengua castellana y ejercicios de lenguaje (primer curso)	3
Primer curso de francés	3
Geografía general	3
Raíces griegas y Latinas	2
Dibujo y trabajos manuales	<u>2</u>
	24
 <i>Segundo año</i>	
	<i>Clases por semana</i>
Ejercicios físicos	6
Geometría plana y en el espacio y trigonometría rectilínea	5
Lengua castellana y ejercicios de lenguaje (segundo curso)	3
Segundo curso de francés	3
Geografía del país	3
Elementos de cosmografía	2
Dibujo y trabajos manuales	<u>2</u>
	24

*Tercer año*

	<i>Clases por semana</i>
Ejercicios físicos	3
Física elemental	5
Elementos de historia natural (botánica, zoología y anatomía y fisiología humanas)	5
Primer curso de inglés	3
Historia general	3
Educación cívica y derecho usual	<u>2</u>
	21

*Cuarto año*

	<i>Clases por semana</i>
Ejercicios físicos	3
Química general	5
Lógica, psicología y moral	5
Historia patria	3
Segundo curso de inglés	3
Literatura castellana, análisis de modelos clásicos y composición	<u>2</u>
	21

(*El constitucionalista*, diciembre 15 de 1915).

Evidentemente, el plan empobrecía la ENP, comparado con el de García Naranjo de 1913. Por otra parte, la reducción de un año no era ninguna novedad, pues en 1896 se había propuesto otro proyecto de ocho semestres (Fernández, 1902, pp. 204-207). Todas las materias lógicamente se reducían; algunas desaparecían o se condensaban en un solo curso, como la historia natural con botánica, zoología, anatomía y Fisiología humanas; se omitían los segundos cursos de historia general y patria y los dos de literatura; se condensaban en un solo curso Lógica, Psicología y moral (cinco horas, contra las siete de los cursos separados); se limitaban los cursos de dibujo a dos y las conferencias sobre arte y problemas filosóficos; se eliminaban o se reducían las horas de clase de algunas materias con la disminución de los temas por tratar. Los programas se ceñirían a las nociones esenciales. El nuevo plan ofrecía a los alumnos de ingeniería o arquitectura academias de matemáticas en tercero y cuarto años (geometría analítica y cálculo infinitesimal), y prescribía que, en todas las enseñanzas, se suprimieran rigurosamente todos los razonamientos. El curso duraría de febrero 8 a septiembre 30. Se emplearían exámenes orales y escritos y no habría “pases”, excepto en el caso de dibujo, trabajos manuales y ejercicios físicos. No se concedería examen de materia alguna sin haber sido examinado y aprobado en todas las materias del año anterior.

Por otra parte, el plan respondía ciertamente a las metas de Palavicini: la preparación de la juventud, terminada la primaria, con las bases para la

profesión; la urgencia de emplear a los jóvenes (de ahí la supresión de un año de estudios) y el inicio temprano del trabajo debido a la cortedad de la vida.

El problema de la vinculación de la primaria con la preparatoria se resolvía con una carga académica más liviana.

*El Demócrata* (diciembre 15 de 1915) comentaba el plan de la ENP y, después de alabar los estudios matemáticos como muy propios para disciplinas del raciocinio, mencionaba que Barreda no tuvo en cuenta dos aspectos de los estudios preparatorios: primero, eran para la generalidad de las profesiones y actividades de la vida y, segundo, el trabajo de abstracción; resultaba abrumador para los principiantes. Si todos los preparatorianos se inscribiesen en la carrera de ingeniero, el plan antiguo con tantas matemáticas sería óptimo, pero como no era así, éstas salían sobrando y debía alabarse, en el nuevo plan, la tendencia a reducir la carga de las matemáticas. El plan de García Naranjo, dotado de equilibrio entre las ciencias y matemáticas de un lado y las humanidades del otro, se abandonó y se adoptó prácticamente el plan de Barreda.

Casi de la misma fecha que el plan de la ENP es el de otra institución muy parecida a la ENP: el Internado Nacional, creado en mayo 25 de 1909, y cuyo objetivo era allanar dificultades a los padres de familia y facilitar a los jóvenes, después de concluida la primaria superior, la dedicación al estudio de las ciencias necesarias para alguna carrera científica o comercial. El Internado Nacional ayudaba a los alumnos a alejarse de las circunstancias perjudiciales a su porvenir en el periodo más delicado de su vida. El Internado Nacional ofrecía los dos primeros años de estudios preparatorios, según el siguiente cuadro:

#### CUADRO 28

##### *Plan de estudios del Internado Nacional*

###### *Primer año*

Ejercicios físicos	Aritmética y álgebra
Lectura castellana y ejercicios de lenguaje (primer curso)	Geografía general
Primer curso de francés	Raíces griegas y Latinas
	Dibujo y trabajos manuales

###### *Segundo año*

Ejercicios físicos	Geometría plana y en el espacio y trigonometría rectilínea
Lengua castellana y ejercicios de lenguaje (segundo curso)	Geografía del país
Segundo curso de francés	Elementos de cosmografía
	Dibujo y trabajos manuales



Y el primero y segundo años de estudios comerciales, a saber:

*Primer año*

Álgebra	Primer año de inglés
Primer año de lengua nacional	Primer año de aritmética mercantil
Geografía económica universal	Conferencias sobre historia de
México	

*Segundo año*

Conocimientos prácticos de efectos	Segundo año de aritmética mercantil
Segundo año de lengua nacional	Primer año de francés
Segundo curso de inglés	Primer curso de operaciones
Primer curso de alemán	financieras y bancarias
	Primer año de teneduría de libros
	y correspondencia y documenta-
	ción mercantil

(*El Constitucionalista*, diciembre 14 de 1915).

Se advertía que las clases de educación física eran obligatorias para todos los alumnos del plantel (internos y medio internos). En cambio, eran opcionales: taquigrafía, mecanografía y piano. La pensión costaba \$80 al mes y la inscripción \$100.

Desde tiempo atrás, algunos educadores habían expresado preocupaciones por la continuidad entre la primaria superior y la preparatoria. Esta había permanecido aislada, tanto en la capital como en los estados, aunque dependiera de la Dirección General de Educación, de la cual dependían también las primarias. Entre ambas escuelas había un abismo tanto respecto de los planes de estudios como de los métodos de enseñanza, la personalidad del profesorado, la disciplina escolar, etcétera. Ahora bien, la preparatoria debía continuar la obra de la primaria. Parecía que con esa reforma se había dado un paso seguro para vincularla con la primaria (*El Pueblo*, agosto 21 de 1917). Osuna publicó, sobre este tema, una serie de artículos en *El Pueblo* (agosto 18, 27, 28 y 29 de 1917). Recordaba que, hasta ese momento, las escuelas preparatorias no habían tenido más objeto que preparar para las carreras profesionales, cuando pocas eran las personas capaces por talento o medios económicos de dedicarse a tales carreras. La última revolución (de Carranza) recibió poco contingente de los salidos de las secundarias. En cambio, los egresados de las normales, destinadas a los hijos de la clase media y popular, sí se preocupaban por las clases humildes. Osuna mencionaba el ejemplo de Europa y Norteamérica, donde había una secundaria por cada 7 500 habitantes, a diferencia de México, donde apenas existía una por un millón de habitantes y, ade-

más, con poquísimos estudiantes. Osuna reclamaba la atención del público a la verdadera naturaleza de la secundaria: la educación general del individuo que había dejado atrás la niñez y comenzaba a ser hombre. Osuna lamentaba que el carácter educativo del plan de estudios de 1907 nunca se había puesto en práctica por no haberse entendido. Y a propósito del modo de enseñar en la preparatoria decía: “[...] el sistema de reducir la cátedra a un centro de conferencias en que el profesor es siempre el que habla y los alumnos no hacen más que escuchar y cuando más tomar notas ya está quedando relegado al olvido”.

En su afán de adaptar la enseñanza preparatoria al educando, Osuna escribió otros artículos (*El Pueblo*, septiembre 1º, 11 y 21 de 1917) sobre un tópico nuevo en el ambiente mexicano, la Psicología del adolescente, cuyas características señalaba: “Conciencia clara y definida de su individualidad; inclinación espontánea y natural a reconocer sus relaciones sociales; despertar afectivo y sexual y los contrastes en el humor”. Osuna afirmaba que era más importante en la preparatoria un maestro conocedor del adolescente que uno experto en su ciencia.

El propósito de adaptar al alumno la enseñanza de la ENP se concretó en una serie de conferencias para los profesores de preparatoria y normal (*El Pueblo*, mayo 11, junio 8 y 15 y julio 5 de 1917). Uno de los temas más aplaudidos fue el de “cómo enseñar a estudiar a los alumnos”, a cargo del mismo Osuna.

Además de los problemas arriba mencionados, la preparatoria tuvo otro. Desde la supresión de la SIPBA, aquélla había pasado a depender de la Dirección de Instrucción Pública del Gobierno Federal. *El Universal* (octubre 6 de 1917), en un artículo del estudiante Manuel Gómez Morín (1897-1972), reviso los argumentos aducidos en contra de la incorporación de la ENP a la Universidad Nacional de México y señalaba: 1) La ENP no dio revolucionarios y 2) la ENP era una escuela para unos cuantos selectos. No se dedicaba a impartir educación popular como se lo pedían. Gómez Morín respondía: la ENP no era lugar apropiado para promover la revolución, pues los alumnos que concurrían a ella eran demasiado jóvenes. Tampoco era un fracaso por inscribirse en ella muchos alumnos que jamás llegaban al tercer año. Se olvidaba que éstos eran capaces de trabajar después, en el comercio, la banca y la industria. Este resultado no constituía un fracaso. No todos serían médicos ni abogados. La preparatoria tenía dos objetivos: preparar para la vida y para los estudios superiores. El único fracaso de la ENP consistiría en no preparar para las profesiones.

El debate en torno a la dependencia de la ENP estaba lejos de dirimirse. *El Pueblo* (noviembre 6 y 7 de 1917) volvió a resucitarlo con la publicación del debate sobre este asunto en la Cámara de Diputados. Unos seguían aferrados a la opinión de que la ENP dependiera de la Universidad por estar íntimamente ligada con ésta; otros propugnaban que debía haber una etapa intermedia entre la primaria superior y la preparatoria —se

referían a la secundaria, preparación para la vida, mientras que la preparatoria, como el nombre lo indicaba, serviría para prepararse para las profesiones. El diputado Eliseo García, maestro de la ENP, afirmó el inconveniente de que la institución dependiera de la Dirección General de Instrucción Pública del Municipio, si 901 maestros entre 1 509 no eran titulados. Calificó de bella y grande la idea de la fundación de secundarias, pero la consideraba utópica en las circunstancias del país. Otro diputado, Jonás García, defendió a la Dirección General de Instrucción Pública y afirmó que si no se habían efectuado reformas en la ENP era por la necesidad de contar con un periodo de observación. Por otra parte, no convenía introducir reformas en un plantel donde se seguían tres planes: el de Barreda, el de García Naranjo y el de Palavicini. Luis Cabrera intervino para enderezar el debate. Puntualizó que no se trataba de discutir las reformas de la ENP sino de decidir de dónde debía depender, si de la Universidad o de la Dirección de Instrucción Pública, y concluyó con la mención de que cada alumno costaba al Estado \$25 000 al término de sus estudios, y como la ENP, a falta de otra institución dedicada a la preparación universitaria, servía para ésta, era lógico que dependiera de la Universidad. De lo contrario quedaría un abismo entre la ENP y la Universidad. A ese propósito Cabrera mencionó el fracaso de la ENP: de 200 alumnos sólo se habían graduado 16; en la primaria, en cambio, de 100 se graduaban 25. Aludió también al pavoroso estado de la niñez: de 200 000 niños que habitaban en la capital se habían matriculado 59 265, es decir, la cuarta parte. Y no todos asistían a la escuela.

Con todo, el debate sobre la dependencia de la ENP prosiguió, pero ésta continuó bajo la responsabilidad de la Dirección de Instrucción Pública. Este debate no era nuevo. Se había suscitado el mismo problema en 1910 (Meneses, 1983, p. 590), que Sierra zanjó en favor de la Universidad por estar la ENP más vinculada con ésta que con la primaria.

Las tribulaciones de la ENP no acabaron allí. Moisés Sáenz insistió, durante su gestión como director del plantel, en la función de la ENP de preparar a los alumnos para los estudios profesionales, e introdujo la innovación de los cursos electivos, existentes desde 1915 en la secundaria creada por el Congreso Pedagógico de Veracruz-Jalapa:

El flamante plan de Moisés Sáenz recuerda la organización de las "highschools" norteamericanas, donde, junto a las materias de cultura general, se ofrecen, excepto en el primer año, cursos optativos de carácter práctico relativos al comercio, industria, agricultura, etcétera. El último año se reservaba a quienes habrían de seguir carreras en la universidad. El plan comprendía las siguientes materias.

## CUADRO 29

*Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria  
(Consejo Superior de Educación Pública,  
noviembre 6 de 1918)*

*Primer año*

Asamblea (1)	Lengua nacional, composición y expresión oral (4)
Idioma extranjero (inglés, francés o alemán) (4)	Aritmética (3)
Introducción al estudio de las ciencias biológicas (3)	Curso de civismo y encauzamiento de la vocación (2)
Nociones de fisiografía y Geografía general (3)	Dibujo (2)
Trabajos manuales (para varones); arte y ciencias domésticas para las señoritas (2)	Canto coral (1)
	Gimnasia y deportes (2)
	Ejercicios militares (1)

Horas requeridas, 28; de estudio 20.

*Segundo año*

Asamblea (1)	Gramática castellana, composición y expresión oral (4)
Idioma elegido (3)	Geografía patria y americana (4)
Álgebra y geometría plana (5)	Música (canto coral) (1)
Dibujo (2)	Ejercicios militares (1)
Gimnasia y deportes (2)	

Horas obligatorias, 23, electivas, 5; requeridas, total 28, de estudio, 23.

*Materias electivas*

Biología, segundo curso (botánica y zoología) Tres horas de clase y dos de laboratorio (5)	Aritmética comercial (3)
	Trabajos manuales (2)
	Teneduría de libros (2)

*Tercer año*

Asamblea (1)	Gramática castellana, composición y expresión oral (3)
Anatomía, fisiología e higiene (4)	Física (tres horas de clase y dos de laboratorio) (5)
Historia general (3)	
Música (canto coral) (1)	
Gimnasia y deportes (2)	

Horas obligatorias, 22, electivas, 6; requeridas, total 28, de estudio, 23.

*Para las profesiones (materias electivas)*

Raíces griegas y Latinas (3)	Trigonometría (3)
Inglés, tercer curso (3)	Economía (3)
Francés e inglés (3)	

*Para las ocupaciones diversas*

Inglés. Aplicado al comercio (3)	Geografía económica (3)
Estenomecanografía (3)	Prácticas y correspondencia comercial (2)
Dibujo constructivo y ornamental (2)	

*Cuarto año*

Asamblea (1)	Literatura castellana (3)
Historia patria (3)	Derecho usual (2)
Química (tres horas de clase y dos de laboratorio (5)	Canto coral (1)
Horas obligatorias, 17; de estudio, 19.	Gimnasia y deportes (2)

*Para las profesiones (materias electivas)*

Mineralogía y geología (3)	Cosmografía (2)
Francés, segundo curso, o segundo curso de inglés (3)	Psicología (3)
Álgebra (segundo curso) (3)	Historia moderna de Europa (3)
	Geometría descriptiva (2)

*Para las ocupaciones diversas*

Derecho mercantil (2)	Estenografía, segundo curso (3)
Instituciones bancarias y finanzas (2)	Dibujo, ilustraciones y anuncios (2)

*Quinto año**Cursos para graduados que pasan a la Universidad*

Literatura general (3)	Lógica (3)
Principios de ética (2)	Gimnasia y deportes (2)

Horas obligatorias, 10; electivas, 12; requeridas, total 20, de estudio, 20.

*Para profesiones (materias electivas)*

Jurisprudencia (3)	Historia de América (3)
Historia antigua (3)	Segundo curso de literatura castellana (3)
Geografía general (3)	

*Ingeniería*

Analítica y cálculo infinitesimal (5)	Física superior (5)
Dibujo (2)	Astronomía (3)
Geografía general (3)	Química analítica (4)
	Segundo curso de literatura castellana (3)

*Medicina*

Química superior (5)	Botánica, zoología y principios de historia natural superiores (5)
Latín (dos cursos) (3)	Segundo curso de literatura castellana (3)
Anatomía y fisiología, curso superior (3)	

(*El Universal*, enero 21 de 1918; Larroyo, 1962, pp. 85-86).

Fuera de la innovación de las materias electivas, el plan se parecía más al de Barreda (1869) que al de García Naranjo (1914); introducía cursos nuevos, si bien no puede mostrarse hasta dónde se extendía la novedad, por carecer de los programas. Se ofrecía alemán (*El Universal*, enero 23 de 1918); un curso de civismo con una sección de encauzamiento de la vocación, algo como orientación vocacional, ya entonces en gran auge en Norteamérica; cursos de salidas laterales para el comercio, la banca y la industria: aritmética comercial, Teneduría de libros, economía, Geografía económica, estenomecanografía —sumamente útil en vez de la antigua Caligrafía— e higiene. La orientación humanista de García Naranjo se había desvanecido (Larroyo, 1962, 4, pp. 84-86; *El Universal*, enero 21 de 1918).

A pesar de las ventajas de estos planes de estudio, quedaba en pie la objeción de Castellanos (Meneses, 1983, pp. 606-607): el problema de la preparatoria no consistía en los planes de estudio sino en la metodología. No se lograba con ésta el propósito de la educación de generalizar, por la transferencia del aprendizaje, los hábitos adquiridos en la escuela. Importaba más el cómo que el contenido.

*El Universal* (marzo 8 de 1918) indicaba la reacción del público ante el nuevo plan: “Hay gran alarma en las escuelas preparatorias”. El diario recordaba que el plan de 1916 en vigor se debía a un decreto de Carranza de la época constitucional. Del nuevo no se sabía a quién se debía. Carecía de todo fundamento de legalidad. El diario pronosticaba que aca-

rrearía graves consecuencias a los estudiantes cuando ingresaran a la Universidad. A los dos años escasos (*Excélsior*; enero 15 de 1920), Moisés Sáenz hizo tales ajustes al plan de 1918 que casi resultó otro. Lo modificó por acuerdo del Consejo Técnico del plantel, en el sentido de fijar como base de la enseñanza el criterio de la formación de hábitos en el educando.

Con este criterio se determinó que los estudios preparatorios deberían durar cinco años, en lugar de cuatro (Plan Palavicini), periodo que, desde hacía unos años, venía imperando hasta el punto de creerse que sería el definitivo. Otra reforma de importancia fue ampliar el número de las materias electivas, al grado de darle al plan el aspecto de un vasto estudio sobre temas universitarios más que un simple programa de una escuela preparatoria .

El diario comentaba que no podía criticarse el plan sino desde el punto de vista técnico, pues la experiencia, último criterio, aún no expresaba su fallo. Las reformas se implantarían en 1920 de manera más definitiva y práctica que como estaba el año anterior.

#### CUADRO 30

##### *Plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria (Consejo Técnico, enero de 1920)*

*(La lista incluye las electivas)*

Lengua nacional (vulgo lengua castellana)	Aritmética comercial
Gramática castellana (segundo curso)	Álgebra (segundo curso)
Aritmética	Geometría descriptiva
Álgebra y geometría plana	Astronomía
Geometría en el espacio	Francés (segundo curso)
Análítica y cálculo infinitesimal	Inglés (segundo curso)
Francés (o inglés) (primer curso)	Inglés aplicado al comercio
Inglés (tercer curso)	Latín (segundo curso)
Raíces griegas y latinas	Historia y ciencias sociales
Geografía Asamblearia	Civismo y encauzamiento de la vocación
Nociones de fisiografía	Geografía general
Derecho usual	Geografía patria y americana
Geografía económica	Cosmografía
Geografía general (segundo curso)	Historia general
Historia moderna de Europa	Historia patria
Historia de América	Historia antigua
Economía	Psicología
Principios de ética	Política
Derecho mercantil	Lógica
Ciencia fisicoquímica	Sociología

Química	Instituciones bancarias y finanzas
Mineralogía y geología	Física
Física (segundo curso)	Química
Introducción a las ciencias biológicas	Análítica
Botánica y zoología	Química orgánica
Lengua nacional y expresión oral	Biología
Gramática castellana (primer curso)	Fisiología e higiene
Literatura general	Anatomía y Fisiología (segundo curso)
Matemáticas	Principios de biología
	Anatomía

### *Materias vocacionales*

Dibujo (primer curso)	Dibujo (segundo curso)
Trabajos manuales	Dibujo constructivo y ornamental
Ilustraciones y anuncios	Dibujos de máquinas
Teneduría de libros	Estenomecanografía
Práctica y correspondencia comerciales	Gimnasia
	Deportes

(*Excelsior*, enero de 1920).

Nota: La lista está copiada tal cual del diario.

Del anterior plan se suprimieron canto coral, tres cursos de música, dos de ejercicios militares, trigonometría, ciencia doméstica (para las alumnas), alemán, literatura castellana (dos cursos, como disciplina aparte) y química superior. Las demás materias coincidían con las del anterior plan de 1918.

La reforma consistía en asignar mayor importancia a los cursos optativos, cuyo gran número podía atenderse por contar la ENP con un presupuesto suficientemente amplio para pagar a los profesores. En este sistema, la solicitud de un solo alumno obligaba a la dirección a proveer de profesor la cátedra pedida. Si se fijaba un número mínimo de alumnos, necesario para cubrir el gasto de un nuevo profesor, tales cursos no eran tan electivos (valga la expresión) como parecía a primera vista, pues su impartición dependía de que hubiera un número suficiente de alumnos.

Las penurias económicas del gobierno lo obligaron a suprimir la gratuidad en la ENP. Así lo registraba *El Pueblo* (febrero 17 de 1916), y señalaba que la cuota sería de \$5 mensuales pagaderos por trimestres adelantados. Seguramente, esta decisión suscitó oposición de parte de numerosas personas, pues días después el mismo diario (*El Pueblo*, febrero 23 de 1917) comunicaba que el primer jefe, preocupado por la juventud estudiosa, y deseoso de darle facilidades, acordó modificar las cuotas y dejarlas en \$3 mensuales.



Poco después de este conflicto por las cuotas, los preparatorianos provocaron otro, pugnando por anticipar las vacaciones de verano (*El Pueblo*, septiembre 14 de 1917). Un grupo de estudiantes de 2°, 3° y 4° años abandonó sus clases, se propuso sacar a sus compañeros desde el lunes 10 de septiembre y penetró por la fuerza en los salones donde los profesores trataban de impartir sus lecciones. En vista de que durante tres días los alumnos persistieron en sus desórdenes, el gobierno del Distrito Federal ordenó clausurar provisionalmente los cursos. Según parece, la causa había sido la orden del gobierno de posponer las vacaciones hasta después de las fiestas patrias a fin de contar con el contingente de preparatorianos para el desfile.

Tales conflictos dieron origen al rumor que recogía *El Pueblo* (abril 25 de 1919) de que la ENP, el plantel fundado por Barrera, estaba desmoronándose; se hallaba en deplorable estado de atraso; la indisciplina lo corroía. En vista del mal estado de la ENP, dependiente de la Dirección de Educación Pública del Distrito Federal, la Universidad Nacional de México creó su propia preparatoria anexa, cuyos estudios no eran uniformes para todos, excepto en las materias indispensables para iniciar una carrera. Tampoco tenía una duración fija. Podía acortarse hasta tres años para los farmacéuticos, agrimensores, dentistas, o extenderse a cinco para los abogados, ingenieros y médicos. El diario informó que la preparatoria de la UNM tenía la sanción del presidente de la República con los requisitos del caso. Eminentes profesores estaban a cargo de los cursos con sujeción al más reciente plan preparatorio. Este plantel no aceptaba retos de ninguna clase. Se proponía hacer un trabajo efectivo y útil con los 700 estudiantes que asistían a sus clases. Así lo declaró Antonio Caso (*El Universal*, mayo 1° de 1919).

Poco antes de la noticia de esta nueva preparatoria, *El Pueblo* (abril 9 de 1919) mencionaba, a propósito de las quejas contra la ENP, la convocatoria de un congreso para unificar la enseñanza preparatoria en la República, iniciativa benéfica en extremo para el país. Firmaba el artículo Alfonso Herrera, exdirector de la ENP.

## 2. UNA SOCIOLOGÍA MEXICANA DE LA EDUCACIÓN

La preocupación por la educación del pueblo, fruto del influjo de Belmar, Madero, Zapara, Vera Estañol y otros, dio origen a diversas obras que reflejaban dicha preocupación. Comentaremos en este apartado quizá las más representativas de la época.

Julio S. Hernández publicó<sup>6</sup> un amplio estudio sociológico de la educa-

---

<sup>6</sup> Julio Hernández, S. *La sociología mexicana y la educación nacional*. México: Librería de la Viuda de Bouret, 1916.

ción en México, en el cual analizaba las influencias que ésta recibió de los innumerables fenómenos culturales, sociales y políticos ocurridos desde los inicios de la Colonia, durante la Independencia, en la Reforma, hasta llegar a la Revolución, y proponía una educación adecuada al conglomerado social.

Un tema persistente a través de la obra es el de la raza y la educación, que debería estar adornada de un carácter preponderante étnico y nacionalista. Los directores de la política, desde Hernán Cortés hasta el último dictador —afirma Hernández—, se habían opuesto sistemáticamente a procurar una educación especial para cada una de las tres razas que constituían el pueblo de México. Sugería evitar las infiltraciones de pedagogías sajonas o extranjeras y en su lugar cultivar en el criollo la Psicología Latina y, proporcionalmente, en el mestizo su herencia Latina; la herencia indígena en la educación de los indios y, proporcionalmente, en el mestizo la indígena. Vasconcelos y Sáenz recogerían más tarde esta inquietud en sus proyectos educativos.

Los gobernadores no se habían preocupado de la educación de la mayoría iletrada (trece y medio millones, de los quince de la población del país) con el deliberado propósito de mantenerla esclava y paria —se le arrebató la posibilidad de rebelarse— y se la hacía servir de instrumento de explotación para los objetivos financieros y políticos de la clase alta.

La mezcla de las razas antagónicas, española e india, resultó desastrosa, según Hernández, y produjo mestizos híbridos, inadaptables, retrógrados y disolventes a causa de la suma de los vicios y debilidades de ambas razas. La misma naturaleza, en su proceso de elegir a los mejores, por medio de guerras, hambre y peste, purificaría la raza, y reformaría, con los supervivientes, una sociedad homogénea y sana, raíz del espíritu indolatino de los mexicanos.

Consiguientemente, el gobierno debía fundar el Departamento de Educación Nacional para crear el alma indolatina de los mexicanos, y rescatar del dominio de los ayuntamientos —pobres, ineptos y egoístas— la educación.

Esta, afirma Hernández, debería ser de dos clases: general —cultivo de las aptitudes comunes a toda la raza—; y especial o de carácter preponderante —cultivo de las aptitudes exclusivas de cada individuo. Por desgracia, hasta ese momento y ni en el millón y medio de almas de la población culta del pueblo mexicano, se habían cultivado las aptitudes especiales de la raza, ni tampoco la educación general, gran niveladora de todos los hombres, la escuela de la democracia.

La principal necesidad de los mexicanos consistía en educarles la voluntad que, como fundamento de la vida moral, no existía aún cultivada en el psiquismo nacional. Esta lamentable deficiencia había permitido aniquilar, embrutecer y cretinizar al pueblo de México, al solapar y hasta proteger su

embriaguez por el pulque. Hernández no mencionó la pregunta que salta luego: ¿cuál debía ser el plan metodológico de la nueva enseñanza?

Hernández enumera algunos factores educativos de índole social, como la prensa, limitada en esos momentos por el morbo, el odio, la adulación, etcétera; y proponía que ésta llevara como divisa única la “verdad”.

La mujer —declara Hernández— debía colaborar en la obra de la reconstrucción nacional, haciéndose mexicana y no “romana”, desfanatizándose y emancipándose de las garras del clero. Debía también combatir el celibato y no traicionar a su patria en matrimonios con extranjeros a quienes cedía su persona y sus bienes.

Reconoce Hernández que estos problemas sociales son comunes a toda la América de habla española y recomienda se estrechen más las relaciones entre las naciones, pues sólo así se lograría contrarrestar el inmenso poderío anglosajón del norte y la “hidra militar” del Viejo Mundo.

Existían tres escuelas pedagógicas, según Hernández: la tradicionalista, la metafísica y la naturalista. Todos nuestros desastres educativos desde que México existía como nación independiente se debían a las dos primeras, cuyas características dominantes eran el verbalismo pedagógico, la palabrería insustancial, la terminología convencional y ampulosa, y el memorismo ...Los educadores inspirados en dichas escuelas estaban apegados al subjetivismo, y vivían más del error que de la verdad. La educación, en cambio, debía ser únicamente natural. “El individuo que se somete a las leyes de la naturaleza evoluciona inevitablemente en el buen sentido con un equilibrio perfecto.” Por tanto, la educación de los mexicanos debía tender a ponerlos en contacto íntimo con la naturaleza, en vez de alejarlos de ella (tendencia propia de las enseñanzas religiosas dualistas), pues así podían percatarse de que los fenómenos naturales tenían una explicación semejante. El lector se pregunta si Hernández se refería al naturalismo de Rousseau o si hablaba de otro naturalismo cuyos contornos se perdían en las brumas de la imprecisión.

Otras dos tendencias opuestas gravitaban sobre la educación de los mexicanos, una era negativa: proponía un rasero (más o menos arbitrario, para someter a él a toda la raza) de educación organicista, colectivista, armónica, popular, etcétera; y la otra, en cambio, reconocía en cada individuo una personalidad con su característica constitución biológica y psicológica.

Hernández proponía, en efecto, una educación individualista, con la alusión de haber pasado ya los tiempos en que los hombres se consideraban componentes de las masas humanas. “Ahora debe considerarse a los hombres como individuos especialistas para formar colectividades humanas.”

Era deplorable que la instrucción primaria actual se contrapusiera a las leyes de la naturaleza y la pedagogía, pues, por ejemplo, se inclinaba por el

fonetismo en lugar del silabeo natural: se encasillaba en el viejo programa colonial: “leer, escribir y contar”, incluidos algunos conocimientos científicos, cívicos y morales, tomados fortuitamente de libros sobre la naturaleza o la sociedad; apelaba al artificio, en vez de emplear la observación de las cosas y fenómenos circundantes; enseñaba los bienes y riquezas de otros continentes y omitía los productos de la tierra mexicana; callaba los principios de la vida moral consciente sin percatarse que la moral científica era “la única panacea que puede curar a los hombres de su desobediencia a las leyes naturales”. Convirtió la historia en narración cronológica del gobierno y de los gobernantes, en lugar de describir verídica y científicamente la vida de tres civilizaciones mezcladas: la del México aborigen; la del México colonial y la del México independiente. Finalmente, al cultivo del genuino patriotismo por el amor y conocimiento de la patria, cedió el canto de himnos y el honor ciego de la bandera.

Hernández afirma que el precepto de la enseñanza “laica”, entendida como “respeto”, es antirrevolucionario y profundamente conservador. Si este término se aplica a la enseñanza para indicar solamente un respeto a todas las religiones, ésta no debía llamarse laica, pues la admisión de dogmas indemostrables dentro de la enseñanza moderna es el blanco al cual se apunta.

El autor concluía la obra con la recomendación de extender la educación a toda la población escolar de la República (pues ni la Revolución había logrado que la educación alcanzara a los trece y medio millones de mexicanos analfabetos); realizar una reforma en los fines y tendencias de la enseñanza nacional, “y reorganizar las escuelas normales... en el sentido de formar maestros... de notable ilustración científica, concedores profundos de las leyes biopsicosociales de nuestra raza, con el propósito de... crear, de una vez para siempre el alma nacional.” Nunca describe lo que entendía por alma nacional.

El libro fue resumido y alabado en *El Pueblo* (agosto 24 y 30, septiembre 11, octubre 2 y 8 de 1917).

A pesar de sus imprecisiones, la obra de Hernández constituye un hito en la literatura de la época. Su llamada de atención sobre la educación de la voluntad, hasta entonces descuidada como fundamento de la vida moral, señalaba una lacra, urgida de pronto remedio, en la vida nacional.

### 3. EL PROBLEMA FUNDAMENTAL DE MÉXICO

Federico H. González Garza, señaló en conferencia pronunciada en Saltillo (1917),<sup>7</sup> que el problema educativo era el más grave que entonces México

<sup>7</sup> BU, 1921, Epoca IV, 2 (No. 4) (marzo), pp. 344-371; 2 (No. 5) (julio), pp. 285-331. En conferencia pronunciada en 1917.

afrontaba, y ofrecía, con el propósito de explicar la naturaleza y las bases de la educación actual, una breve pero completa visión histórica de las dos grandes tendencias filosófico-pedagógicas: la individualista y la social, por cuyos cauces corrían las doctrinas pedagógicas de las diferentes épocas, desde la antigua Grecia hasta fines del siglo XIX.

El panorama de la educación en México descubría tristes resultados y González Garza examinó las posibles causas de sus deficiencias en el desarrollo integral de niños y jóvenes, así como su limitado influjo en beneficio de toda la nación. Concluyó con una serie de sugerencias concretas sobre el objeto de la educación, sus métodos, planes y organización de los estudios.

González Garza denuncia los siguientes problemas que obstaculizan, a su juicio, la realización de una extensa y eficaz labor educativa en México:

- 1) El reprochable abandono que ha sufrido la clase indígena desde la época de la Colonia, cuyos resultados son la ignorancia y abyección. De los conquistadores se heredó una grave falta de respeto a los derechos y dignidad de la raza indígena. Por una parte, la clase alta, escasa en número, concentraba, con el apoyo de las fuerzas conservadoras y represivas, todos los privilegios; por la otra, el 85% de la población arrastraba una mísera existencia, subyugada, explotada y mantenida en la más absoluta ignorancia.
- 2) El radicalismo de signo conservador, reaccionario o liberal dañó la educación mental y moral de los conquistadores. Ese radicalismo —nutrido, de una parte, por la actitud medieval de intransigencia y autoritarismo estatales y, por otra, del dogmatismo e inmoralidad de la iglesia— engendró el extremo radicalismo de los movimientos sociales de la Independencia, Reforma y Revolución. Ese extremismo infundió en la educación, primeramente, el espíritu medieval orientado a la teología y menospreció la razón, el cuerpo, y la vida sentimental. El liberalismo, en cambio, hizo del cultivo de la razón el único ideal educativo. En uno y otro caso, nuestra educación quedó desintegrada, falta de armonía y unilateral.
- 3) La implantación, en las escuelas secundarias, del positivismo, orientado a instruir al hombre por medio de las ciencias, constituye un nuevo óbice para realizar la misión educativa.

Todas las materias impartidas en las escuelas preparatorias enseñan a aprovechar exclusivamente la inteligencia. Raro es el plan de estudios, si lo hay, que, además de ofrecer las asignaturas de información, contenga otras encaminadas a preparar al alumno para aplicar en provecho propio y ajeno los conocimientos que adquiere. Se cree equivocadamente que sólo la ciencia escudará a la humanidad de todos los males. Por tanto, se suprimieron de los programas las humanidades y la religión, sin importar el vacío que tal supresión produciría en los espíritus. La ciencia parece ser la fuente de todo bien y, por el solo hecho de darnos cuenta, más o menos

exactamente, de los fenómenos de la naturaleza, se piensa que la civilización saturará nuestra existencia y seremos mejores. La ciencia, por desgracia, nada nos dice cómo la inteligencia, una vez en posesión del riquísimo caudal de conocimientos, debería reaccionar sobre nuestras acciones, sobre el modo de transformar, en realidades tangibles, nuestros pensamientos y sobre la forma de darnos a los demás.

Del positivismo de Comte y del evolucionismo de Spencer emerge una educación puramente monofísica, atenta sólo al aspecto informativo de la educación y negligente por completo del desarrollo de los aspectos afectivo y volitivo. Se confunde la simple instrucción con la educación integral, siendo así que la educación es el género y la instrucción sólo la especie.

Tal educación incompleta y fragmentada de las escuelas secundarias y de las profesionales, nos prepara mal para satisfacer las exigencias de una vida verdaderamente civilizada y activa. La única luz que proyecta en nuestro sendero es el principio evolucionista de la supervivencia del más apto, y el no menos mezquino del “do ut des” de Spencer. Las pocas armas que nos enseñan a esgrimir son adecuadas sólo para la lucha agresiva y de exclusión, no para la tarea pacífica y de cooperación.

El individualismo que se asimila en las escuelas secundarias no es aquél lleno de salud del progreso individual paralelo siempre al progreso colectivo. Por el contrario, es el individualismo egoísta y ruin, dispuesto a oponer brutalmente el interés propio contra el interés de nuestro prójimo.

De esta educación unilateral se derivan conceptos erróneos sobre el valor del hombre y la cultura: el hombre no es mensurable por la eficiencia personal, la probidad de carácter y los servicios prestados a la comunidad, sino por la fortuna material y la capacidad intelectual. El hombre culto es el enciclopedista, cuando la verdadera cultura dimana de la disciplina, del carácter y de la instrucción.

Otro error de la educación nacional es el desatender los intereses generales que claman por establecer, en todo el territorio nacional, escuelas de artes y oficios, industriales, politécnicas, comerciales, agrícolas, etcétera, de acuerdo a las circunstancias de cada región. El tono general de la educación en México debe ser, por la naturaleza misma de las cosas, no exclusivamente académico, sino principalmente práctico.

La falta de método que ha caracterizado nuestra educación es otro lastre que venimos arrastrando. El proceso enseñanza-aprendizaje, común en nuestras secundarias, no recorre las etapas del sistema nervioso que, en cuanto fenómeno senso-ideo-activo, debería seguir: la impresión sensorial que, en palabras de William James, despierta el proceso central de reflexión, para provocar, a su vez, la acción final.

La falta de maestros idóneos y competentes es un escollo más que dificulta realizar la tarea, misión verdaderamente educativa. La escasa dignificación del magisterio no está a la altura del importantísimo servicio que presta a la sociedad.

González Garza condensa, en tres términos, la labor total de la educación: impartir conocimientos y sujetarlos a reflexión; desarrollar facultades y ejercitarlas; inculcar principios y aplicarlos.

Lo fundamental en la educación consiste en infundir, inculcar y grabar, en el espíritu del alumno, el mayor número de ideas directrices de su conducta, en tres modalidades: la relativa a su propia conservación, la que regula sus actos en el seno de la familia, y la que lo prepara para ser miembro útil a sus semejantes y a la sociedad en general.

Finalmente, González Garza subraya la especial trascendencia que, en todo programa de instrucción primaria y secundaria, tiene un curso de moral. La responsabilidad de los gobiernos en este punto es grave. Y si por cualquier circunstancia el Estado no pudiera hacerse cargo de la educación moral del pueblo, otra institución, la iglesia, cualquiera que sea su credo, debería inevitablemente asumir esa tarea. El método que habría de emplearse en la enseñanza de la moral no podría ser otro mejor que el socrático —la mayéutica—, con su arte de provocar las ideas y exigir al alumno que precisara cuál debía ser la conducta del hombre como ser racional; de ciudadano inteligente, que comprendiera los intereses de la comunidad y ejerciera dominio sobre sí mismo para subordinar su voluntad particular a la voluntad general, y avivar su conciencia para aceptar la propia responsabilidad hacia la colectividad.

Ahora bien ningún plan de actividad social se podría llevar a la práctica, si no existieran personas que lo comprendieran y ejecutaran, es decir, si no se contara con maestros idóneos y competentes. González Garza sugiere que la universidad establezca la carrera de profesor con igual jerarquía social y retribución económica que las de otros profesionistas. “El profesor tendrá siempre la calidad moral y competencia intelectual que la sociedad quiera darle.”

También sería necesario designar, ante la escasez de libros de texto sobre educación moral, comisiones competentes que escribieran —o tradujeran— obras sobre cuestiones éticas relativas a los varios aspectos que la ética abarca.

#### 4. UNA VISIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN

La obra de Machorro Narváez<sup>8</sup> tiene un enfoque primordialmente sociológico y secundariamente pedagógico. El autor enumera y analiza detenidamente los factores sociales, responsables, según él, de los defectos nacionales y, consecuentemente, del lento progreso de la nación: la falta de unidad nacional provocada por la diversidad de las razas; la problemática

---

<sup>8</sup> Paulino Machorro Narváez. *La enseñanza en México*. México Imprenta de M. León Sánchez, 1916.

inherente a algunas de ellas; las divisiones de clases, de opiniones, etcétera; y la falta de desarrollo del sentimiento nacional, fenómeno que, como el anterior, provenía de los mismos factores, además del extranjerismo, la vecindad con Norteamérica y el individualismo, base fundamental del sistema político de la Constitución de 1857 y enfatizado exageradamente por la sociedad porfirista, en todos los órdenes de la vida.

El autor habla también de la carencia de acción en la personalidad de los mexicanos, debida en parte al factor étnico, pero también a factores sociales, tales como la opresión española, el capitalismo agrario, la educación religiosa autoritaria, la falta de justicia, la organización económica basada en la usura; factores que también originan la falta de ideales, de voluntad, de disciplina política y otros.

Machorro Narváez opina que el cabal conocimiento de estos problemas sociales y sus causas permite que se dé un paso adelante en el terreno educativo, al dirigir la obra escolar a formar el carácter nacional y a despertar, entre otras cualidades, las de iniciativa, disciplina y observación; así como fortalecerlas después por instituciones complementarias como podrían ser las bibliotecas, las conferencias, los centros de cultura, las publicaciones, etcétera.

Existe, sin embargo, otro tipo de factores sociales (entre ellos los de tipo económico) que afectan el progreso de la Nación y escapan a la acción educativa. La Revolución trata de transformar el medio social en la misma dirección de la enseñanza, es decir, en favor del pueblo. Entre tales cambios, menciona el fraccionamiento de latifundios, la reintegración de ejidos, la fundación de sindicatos, el desarrollo de un espíritu de especulación (acciones petroleras, por ejemplo), la prohibición de contratos usurarios (y consecuente empleo industrial, agrícola, etcétera, del capital, antes puesto a rédito); cita también los cambios de tendencia nacionalista provenientes de un fructífero movimiento intelectual, manifestado en publicaciones, arte, estudio de los grandes problemas nacionales, etcétera.

Delinea las tendencias y formas que debía seguir la educación primaria para contribuir, junto con los cambios revolucionarios arriba mencionados, a la solución de los grandes problemas nacionales. Los principios más importantes sobre los que se fundamentan los cambios sugeridos son:

- 1) El nacionalismo. La educación debía ser esencialmente nacionalista y dotar a la juventud de un carácter propio que sería esencialmente mexicano, si bien Machorro ignoraba aún cuál era la esencia de la mexicanidad. Recomendaba inculcarle a la juventud los hábitos, tendencias y pensamientos comunes a una nacionalidad firme y unida.
- 2) La unidad nacional basada sobre la igualdad de todos los mexicanos, sin prejuicios de superioridad de unos sobre otros por razones de raza, dinero o posición social.
- 3) El pragmatismo. La escuela debía ser práctica en sus fines. Los educadores habían de fomentar en sus alumnos el espíritu práctico,



la tendencia a sacar el mejor partido de las circunstancias y a evitar teorizar sobre la existencia de problemas. Es decir, la escuela debía enseñar a adquirir conductas encaminadas a buscar siempre soluciones prácticas.

- 4) La democracia. La escuela debía fomentar el espíritu de tolerancia, suprema ley del liberalismo, y crear generaciones de ciudadanos democráticos y reflexivos.
- 5) El activismo. Era preciso despertar en los alumnos el espíritu de acción, de movimiento e iniciativa. Se les infundiría el deber de trabajar, de emprender, de investigar, de arriesgar, para engrandecer a México, haciéndolo rico por la riqueza de sus hijos.
- 6) La racionalidad. Las asignaturas de los cursos deberían tratarse en la forma objetiva y concreta de la enseñanza moderna, en busca siempre de la explicación de hechos y fenómenos.

Estas ideas deberían penetrar en todas las prácticas, programas y resultados de la enseñanza. La fuerza y eficacia de la acción de los maestros en la implantación de estos principios deberían dimanar del vigor de sus convicciones y del entusiasmo por servir a la patria. No se pretendió introducir nuevos cursos en los programas, sino sólo modificar la orientación de los vigentes.

Además de enseñar a los alumnos a leer, se les fomentaría el hábito de la lectura y la seguridad de encontrar en los libros las respuestas requeridas. La educación cívica formaría los ciudadanos que la nación necesitaba con reflejos de orden, respeto a la autoridad, solidaridad y sacrificio por la patria. Se inculcaría el sólido principio pedagógico: toda enseñanza debería comenzar por lo más inteligible para el educando, es decir, de lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo remoto, de lo presente a lo pasado, táctica especialmente aplicable a la enseñanza de la historia patria. Los fines de la enseñanza no deberían limitarse a cultivar las inteligencias, sino tratarían de infundir en el corazón de los niños las ideas y los conocimientos necesarios para amar a su patria racionalmente. Machorro Narváez reprueba vehementemente la “labor sectaria” que, según él, realizaban los maestros católicos, y los culpaba de dividir el alma mexicana en dos pedazos, cuya unión era el gran problema nacional.

La Geografía nacional debería ser principalmente utilitaria y relacionarse con los intereses económicos de la región, del mundo y de la nación.

La educación física, antes desconocida, debería ocupar un lugar preponderante. Asimismo, se pondría especial atención en educar la inteligencia, la voluntad, el carácter y la capacidad de observación.

Al final de su libro, Machorro presentó un proyecto de reforma del artículo 3° de la Constitución y, mediante una ley orgánica, estableció limitaciones a la libertad de enseñanza, con relación a la enseñanza de la historia patria, la instrucción cívica nacional y el derecho público mexicano. Estas limitaciones consistían en vetar la enseñanza de las mencionadas asignaturas a los particulares y a instituciones no oficiales (especialmente

las ligadas al clero), y establecía sanciones que deberían aplicarse por la infracción de esta ley.

## 5. EL PENSAMIENTO DE MANUEL GAMIO<sup>9</sup>

Otra voz autorizada en esta época fue la de Manuel Gamio, quien rechazó la tendencia de hacer de México otro país como Francia o Norteamérica. Gamio se volvió a los indígenas y urgió su integración en una patria mexicana.

Dentro de la perspectiva sociológica, Gamio trata una amplia diversidad de problemas sociohistóricos relativos a la integración y consolidación de la nacionalidad mexicana y revisa aspectos tales como el religioso, la diversidad étnica, los antecedentes históricos, las tradiciones nacionales, la política, la educación y el arte.

Gamio recomienda orientar de modo científico las diferentes disciplinas hacia la solución de la problemática nacional. En México se aplicaron en forma superficial las ciencias, cuando se necesitaba una antropología y una sociología auténticamente científicas. El tema de la educación aparecía implícito a través de todo el libro, y explícito en la urgente necesidad de alfabetismo, así como de altos estudios.

El movimiento de la Revolución mexicana se justificó, según Gamio, por las desigualdades económicas existentes, por la heterogeneidad de razas, la diversidad de idiomas y la diversidad o antagonismo de tendencias culturales, factores todos que operaban desde los tiempos de la Conquista y la dominación española y se oponían a la unidad nacional. La Revolución tendía a transformarlos en medios favorables a la creación de la futura nacionalidad.

El “indianismo” es la preocupación central de Latinoamérica, en general, y de México, en particular. Es necesario emplear el conocimiento científico para resolver este urgente problema, pues sólo así se integrarán y fortalecerán las nacionalidades y se hará eficiente el panamericanismo. Gamio propone borrar, mediante la educación, la actual timidez de los indígenas, crearles la confianza en sí mismos y, al mismo tiempo, disipar los prejuicios de los que consideran al indígena una rémora. Este posee para el progreso iguales dotes que el blanco y no es ni superior ni inferior a él. Los antecedentes históricos y las singulares condiciones sociales de los indígenas los han hecho ineptos para recibir y asimilar la cultura europea. Propone, además, la fusión de razas, la convergencia de las manifestaciones culturales y la unión lingüística y, para lograr este objetivo, establecer las

---

<sup>9</sup> Manuel Gamio (1883-1960). *Forjando patria*. México [1916], Editorial Porrúa, 1960. Discípulo de Franz Boas (1858-1942), célebre antropólogo de la Universidad de Columbia en Nueva York.

condiciones para incorporar los grupos indígenas. Ante todo, revisar la Constitución vigente y ver que ésta tome en cuenta la naturaleza y las necesidades de la población y no sólo favorezca a determinados sectores de cultura europea. Gamio critica a los legisladores y las leyes del pasado, y propone que las legislaturas se compongan de auténticos representantes de todos los grupos sociales, para evitar se pretenda gobernar a razas indígenas con leyes ajenas a sus necesidades.

En cuanto a la política, Gamio sugiere volver a su origen legítimo, o sea: 1) la obligación del gobierno de procurar el mayor bienestar, y 2) el entendimiento y aceptación de la “oposición”, por ser necesaria para señalar deficiencias. Debe haber plena libertad de las ideas. El respeto hacia la personalidad de los políticos se logrará, si se les reclama a éstos exhibir patente de sanidad y moral, eficiencia personal y representatividad efectiva.

El autor trata, asimismo, ampliamente de la obra de arte en México: sus orígenes, variantes, características y posibilidades, justifica como arte las expresiones prehispánicas, pues señalan el modo indígena de sentir y de expresarse. Todo mexicano debe conocer los antecedentes y el medio cultural en que fueron creadas, para poder apreciar sus valores. Gamio critica a los mexicanos “cultos” que sólo consideran bellas las obras semejantes a las tradicionales de la cultura occidental. Encuentra en esta actitud la tendencia a imitar lo europeo, mientras que la raza indígena conserva y cultiva el arte “popular”. El primero es arte ilegítimo y debe ceder su lugar al arte propio, nacional, que refleje, intensificados y embellecidos, los goces, las penas, la vida y el alma del pueblo. Recomienda Gamio al gobierno fomentar un ambiente propicio al surgimiento del arte nacional y de la propia cultura.

La literatura es el instrumento ideal para difundir el conocimiento de nuestras raíces indígenas, coloniales y de nuestra problemática actual. Reconoce la innegable belleza de la literatura indígena antigua y la considera una de las bases históricas sobre las que habrá de edificarse la literatura nacional. Descubre, también, cierta belleza en las crónicas y escritos coloniales y en los de la época de la Independencia.

Juzga necesarias, para realizar tal difusión, la unificación del idioma, la libertad de expresión y la completa aceptación (sin trabas académicas) de la literatura regional.

Propone, para la historia, un enfoque integral de todas las épocas y todos los aspectos de la vida, sin limitaciones artificiales, atendiendo a la objetividad, a la veracidad y a la forma estética. El mismo escribe una Historia de México y propone, por razones históricas y estéticas, la reforma del escudo nacional.

Al tratar del papel de la mujer, demuestra un alto sentido de justicia y un amplio y liberal criterio; sus observaciones se adelantan a su época. Gamio se manifiesta a favor de la mujer femenina, a diferencia de la “sierva” y de la “feminista”.

Sobre el desarrollo industrial del país, afirma que la industria debe fomentar la producción típica; aplicar la metodología técnica a las necesidades de la nación; enviar a nuestros obreros a los centros industriales extranjeros y, a la vez, difundir la producción nacional por medio de exposiciones foráneas. Si se cumplen las sugerencias anteriores, no importaría que se implantaran múltiples industrias extranjeras en el país, pues la verdadera industria debe consistir en la fusión de la nacional con la extranjera, con lo mejor de ésta para los fines de la nación.

Gamio se muestra escéptico respecto de la alfabetización. Esta por sí sola no puede producir, como muchos pretenden, el bienestar nacional y el engrandecimiento del país. Debe ir acompañada de factores complementarios tales como el económico, el étnico y el político. De otra suerte, la alfabetización es barniz que fácilmente se borra. Se ha intentado en México alfabetizar al indígena, para abandonarlo en seguida a sus propias fuerzas, sin ofrecerle la oportunidad de aprovechar los conocimientos en consecución de una vida mejor.

La obra de Gamio lleva un tono de amonestación. Es un llamado a la conciencia, un recordatorio del deber y una reflexión sobre los problemas del país. Trata de proponer soluciones prácticas y programas de acción en pro del bienestar nacional.

## 6. UN INTENTO DE RECTIFICACIÓN TARDÍA Y NUGATORIA

Importante evento durante la administración de Carranza y concorde con la tendencia de otros revolucionarios fue el intento del jefe máximo, congruente con su postura liberal, de modificar el texto del artículo 3° redactado por la comisión y aprobado por una gran mayoría de los constituyentes. Carranza dejó pasar 21 meses a fin de que los ánimos se serenaran y, en noviembre 19 de 1918, envió, por medio del secretario Manuel Aguirre Berlanga, una iniciativa de ley de reforma del artículo 3°, concebida en los siguientes términos:

Art. 3° Es libre el ejercicio de la enseñanza; pero ésta será laica en los establecimientos oficiales de educación, y laica y gratuita la primaria superior y elemental que se imparta en los mismos. Los planteles particulares de educación estarán sujetos a los programas e inspecciones oficiales (*DO*, noviembre 21 de 1918).

El proyecto iba precedido de una prolija enumeración de motivos para pedir su modificación y recordaba la actitud vigilante del presidente Carranza, tanto ahora en su calidad de Ejecutivo, como en los años de primer jefe, en el sentido de introducir las reformas indispensables para el país, por radicales que pudieran parecer. Carranza afirma que el artículo 3°

adolece de una restricción impropia de la libertad. Establece que la enseñanza es libre, pero concluida la lectura de las restricciones se cae en la cuenta de que la libertad de enseñar representa la excepción, por ser esencialmente prohibitivo el carácter dominante del artículo.

La parte expositiva del proyecto examina, desde el punto de vista histórico, la conveniencia de efectuar la reforma propuesta y relata que desde el Acta Constitutiva de la Federación Mexicana (enero 31 de 1824), hasta la época del despotismo absoluto de Santa Anna, cuando la religión católica era la oficial del Estado, el legislador se abstuvo de imponer restricciones a la libertad de enseñanza. Más tarde, el acta constitutiva de reformas de 1847 [sic],<sup>10</sup> que abolió los monopolios relativos a la enseñanza, previno que ésta fuese libre sin dejar al poder público más intervención que la de evitar los ataques a la moral.

Con Lógica irrefutable advierte Carranza que si en la primera mitad del pasado siglo —época llena de fanatismo y prejuicios religiosos— se respetó la libertad de enseñanza en toda su amplitud, con mayor razón debía respetarse ahora, cuando el libre examen consagraba la libertad de conciencia como uno de los derechos inalienables del hombre civilizado. La misma Constitución de 1857 —en observancia de tan digna tradición— respetó en toda su integridad la libertad de enseñanza.<sup>11</sup>

Por otra parte, el presidente establece la conveniencia de que la enseñanza sea laica por tres razones:

1) El Estado no puede, sin faltar a su objetivo, adoptar una religión determinada. Por tanto, es absurdo que declare su protección a un credo religioso; 2) el hombre tiene el derecho innato de creer en privado en la religión que más le plazca, y finalmente 3) los gastos de los servicios nacionales se cubren con dinero de los contribuyentes sin distinción de ideas. Estos protestarían justificadamente contra el empleo de los impuestos para enseñar una religión determinada, aun en el caso de ser la de la mayoría, pues siempre se inferiría un agravio al derecho de los demás. La obligación de las escuelas particulares de sujetarse a la inspección y programas oficiales no indicaban temor del gobierno a la libertad de enseñanza, sino provenía de dos razones: una de higiene y la otra de identidad de programas necesaria para que los estudiantes pudieran proseguir sus estudios en otros establecimientos.

---

<sup>10</sup> Seguramente el autor del artículo se refiere al artículo 13°, inciso V (Proyecto de Constitución de 1842): “Quedan abolidos todos los monopolios relativos a la enseñanza y ejercicios de las profesiones”. El inciso VI del mismo artículo 13° dice: “La enseñanza privada es libre, sin que el poder público pueda tener más intervención que la de cuidar no se ataque la moral ni se enseñen máximas contrarias a las leyes” (Tena Ramírez, 1978, pp. 374 y 504).

<sup>11</sup> Sobre las características de la libertad y el laicismo en la educación nacional había corrido mucha tinta. Véase Meneses, 1983, pp. 650-652.

En conclusión, la iniciativa contiene ideas en plena consonancia con el credo liberal relativo a las garantías y las libertades del hombre. Y termina así: “las leyes impracticables, allanando el camino de la injuria, orillan al pueblo a la violencia y al menosprecio de los mandatos escritos” (*El Pueblo*, noviembre 20 y 22 de 1918). Con estas palabras Carranza presagió el curso de la historia mexicana relativa a las relaciones entre el gobierno y la educación privada.

El mismo diario (*El Pueblo*, noviembre 22 de 1918) publicó las opiniones de algunos personajes sobre el proyecto de reforma del artículo 3° de la Constitución. Fernando Lizardi afirmaba que el actual artículo coartaba la libertad de enseñanza y estaba en pugna con los principios rigurosamente científicos de carácter abstracto. Sólo podría aceptarse si los resultados prácticos de semejante restricción fueran el camino para educar al pueblo y suprimir los prejuicios religiosos; pero no era así. Aun cuando en las escuelas primarias no se enseñara religión, ésta se impartiría de otra forma y sería extraordinariamente raro ver siquiera media docena de niños educados en completo laicismo. Sólo se conseguiría que la ley fuera burlada. El director del Colegio Alemán, Max Deboschke, se manifestó por la más completa libertad de enseñanza. Otro tanto opinaron el director del Liceo Fournier, Carlos Fournier, y el profesor Leopoldo Pardavell, con quienes concurrió el licenciado Demetrio Sodi (*El Pueblo*, noviembre 22 de 1918). Lo mismo pensaba el licenciado Frías, el licenciado Grantes, el licenciado Eliseo García y el senador Jonás García (*El Pueblo*, noviembre 23 de 1918).

Todavía *El Pueblo* (diciembre 2 de 1918), en artículo de Gregorio A. Velázquez, alababa la iniciativa del presidente, y la llamaba justificada y de gran trascendencia. La manifestación social, eco de la opinión pública, sancionó el principio de libertad de enseñanza durante más de 75 años. Este mismo principio estaba inserto en los códigos fundamentales de los países más civilizados: Holanda, Prusia, Suiza... para citar algunos, que consagraron en sus constituciones el respeto más absoluto a la libertad de enseñanza. El artículo 3° debería estar en armonía con el resto de la Constitución... “Tal como hoy está en nuestra Constitución pugna con las aspiraciones de la nación mexicana, expresadas de diversos modos por más de un siglo; pugna con el Espíritu de nuestra época, eminentemente liberal y humanitarista [...]”

En otro artículo (*El Universal*, diciembre 5 de 1918) se presentaba la iniciativa como resultado de la vieja pugna entre dos criterios: el liberal y el jacobino. El Art. 3° dice: La enseñanza es libre... todo individuo capacitado puede ejercerla... pero no es libre, pues las corporaciones religiosas y los ministros de algún culto no pueden impartirla. “Semejante ilogismo está muy lejos de ser... obra de la casualidad. No se trata de un ‘lapsus’ de razonamiento que ahora ‘a posteriori’ pretenda corregirse. Se trata pura y sencillamente de un contrasentido aceptado e impuesto en nuestra magna

carta por el fanatismo político predominante en el Constituyente de Querétaro.”

[...] La mayoría del Constituyente, desatendiéndose de toda Lógica, pasando por encima de todo razonamiento, decretó sin razón que, a pesar de que la enseñanza es libre, *no todos* [subrayado en el original] tienen el derecho de ejercerla. Si la mayoría fuera lógica consigo misma habría dicho: La enseñanza no es libre y sólo podrán ejercerla, amén del Estado, los particulares y nunca las corporaciones religiosas ni ministros de culto alguno (*El Universal*, diciembre 5 de 1918).

Y continuaba así el artículo:

[...] pero sabido es que, reaccionario en el fondo como todo fanático, el jacobino ofrece una particularidad psicológica que lo distingue: la de proclamar libertades en las que en realidad no cree [de las cuales vacila, por consiguiente, en atropellar a poco que encuentre ocasión de hacerlo]. La libertad jacobina es puramente verbal. No valieron las claras argumentaciones expuestas por los pocos espíritus sinceramente liberales que participaron en el congreso; en vano se esforzaron éstos por convencer a la mayoría acerca de que en una República libre, como es o debe serlo la nuestra, las libertades humanas sancionadas en todos los países civilizados no deben tropezar con obstáculos grandes ni pequeños. Inútilmente afirmaron que, debiendo ser las constituciones expresión concreta de los derechos y aspiraciones de una colectividad —sin distinción de rango social, credo religioso o político— a la aplicación de las leyes fundamentales emanadas de la misma, debe ser general y no sometida a distingos. La mayoría jacobina se aferró a su propio criterio y, no obstante ser éste ilógico en la Constitución de 1917, la libertad de enseñanza quedó, pues, prácticamente abolida (*El Universal*, diciembre 5 de 1918).

El artículo sigue bordando sobre el mismo tema para recalcar el desatino cometido por una minoría de la nación en contra de la inmensa mayoría. El asunto del laicismo seguiría siendo una constante en la opinión pública, reflejo de las preocupaciones sociales de cada época.

## 7. LA HUELGA DE LOS MAESTROS EN EL DISTRITO FEDERAL

Uno de los efectos de la municipalización de la enseñanza (entrega del control de la enseñanza a los municipios) fue, como ya algunos políticos y profesores lo habían previsto, la incapacidad de los municipios para hacerse cargo del pago de los sueldos del magisterio. Desde 1915 (*El Universal*, enero 5 de 1915) la prensa empezó a publicar alusiones a la estrecha situación económica de los maestros y a la tardanza de los ayuntamientos para cubrir oportunamente sus sueldos: “[...] pensamos [...] en la educación e instrucción del pueblo, y por ello surge a nuestra vista el desolado

renglón de los maestros.” En 1917 (*El Universal*, junio 16 de 1917) se hablaba de que era verdaderamente angustiada la situación de nuestros profesores. El que más ganaba recibía apenas \$75 con lo que no podía vivir ni un pobre artesano. Y el diario hacía memoria de que en 1912 se había conseguido aumentarles el sueldo 25%. Mas entonces se les pagaba sólo el 50% sobre el sueldo de aquel año. En palabras de *El Pueblo* (julio 5 de 1917) “[...] la suma que percibía el maestro era realmente irrisoria. Ascendía a lo que devengaban los mozos de muchos establecimientos escolares.” Ante lo angustiada de la situación, el Consejo Técnico intervino y pidió se aumentara en un 40% del sueldo del profesorado.

Por alguna arcana razón, el problema del sueldo de los profesores no se solucionaba. *El Universal* (enero 7 de 1918) encabezaba un artículo con este título: “Los maestros bostezando de hambre; los diputados reventando de hartazgo”. Y señalaba que se veía desfilar con ojos tristes por la ciudad una dantesca legión de maestros, para los cuales no había ni agua. Sólo cómicos sueldos homeopáticos y la espada de Damocles de la destitución o el cese sobre sus cabezas.

Y así aparecía, con monótona regularidad, la noticia de la angustiada situación de los maestros (*El Pueblo*, enero 30 de 1918). Estos se reunieron para solicitar se les pagaran efectivamente las vacaciones. El gobernador del Distrito Federal, Alfredo Breceda, no los recibió y, entonces, determinaron enviar un mensaje al presidente. La irregularidad en los pagos no se corregía, pues *El Pueblo* (julio 6 de 1918) informó de una manifestación obrera y estudiantil que recorrió las calles en demanda de que se prefiriera a los maestros en el pago de sus sueldos. Se les comunicó a los manifestantes que la crisis económica había originado el atraso. Poco después (*El Pueblo*, septiembre 4 de 1918) se informaba que el ayuntamiento había aprobado una serie de acuerdos encaminados a mejorar la situación de los maestros: pagar puntualmente; ayudar a la creación de una sociedad de cultura y resistencia del maestro; formar una junta de honor; reparar los edificios y fundar dos escuelas más. De cualquier modo, el problema subsistía, pues el mes siguiente (*El Pueblo*, octubre 3 de 1918) se hablaba de suprimir el horario corrido que los maestros habían solicitado, pues sus condiciones económicas, angustiosas en extremo, les impedían alimentarse adecuadamente para trabajar con eficacia en la escuela durante todo el día. Por otra parte, el hecho de contar con las tardes les daría ocasión de buscar alguna forma de trabajo para atender a las necesidades más elementales. Se les debían más de tres meses de sueldo en algunos casos. El presidente intervino con subsidio a los ayuntamientos y, al regularizarse los pagos, desapareció la razón del horario corrido.

Por fin (*El Universal*, octubre 12 de 1918), más de 1 000 maestros, reunidos en la ENP de la capital, resolvieron acudir al presidente. El municipio les adeudaba tres decenas de sus sueldos. Carranza repuso que había determinado que el sueldo de los maestros dependiera del gobierno federal,



en vista de que el municipio no estaba en condiciones de atender a sus gastos generales. Prometió también que tendrían los mismos derechos de los empleados federales. Al día siguiente (*El Universal*, octubre 13 de 1918), el diario informaba que el mismo día 12 se había comenzado a pagar a los maestros.

La suerte de los maestros en provincia no era más halagüeña. Los de Zacatecas amenazaban con una huelga. Se les debían diez decenas y, por más esfuerzos desplegados, no lograban ni la liquidación de lo atrasado ni la puntualidad en los pagos presentes (*El Pueblo*, enero 8 de 1918). En 1919 la situación no mejoró, sino por el contrario se tornó angustiosa. En mayo 8, los maestros se dirigieron a la Cámara, porque los ayuntamientos habían declarado que no pagarían más de lo posible y, en mayo 9, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, por su parte, comunicaba a los profesores que, a partir de mayo 10, el gobierno federal dejaría de cubrir los sueldos del profesorado de la capital y los municipios foráneos, e invitaba a los maestros a gestionar ante su respectivo ayuntamiento el pago de sus sueldos. Los profesores quedaron entre la espada y la pared. Exasperados, los de la Liga de Profesores del Distrito Federal decretaron la huelga (*El Demócrata*, mayo 9 de 1919). Los ayuntamientos de Xochimilco, Guadalupe, Hidalgo, Mixcoac, Azcapotzalco, Tlalpan e Ixtapalapa respondieron categóricamente que no pagarían ni la instrucción elemental (*Excélsior*, mayo 11 de 1919).

Hay que hacer constar que, al asumir los profesores la actitud que han tomado, no lo hacen por ir en contra de los acuerdos del poder ejecutivo de la Unión, ni en contra de la existencia de los municipios, y que tampoco están a su favor; únicamente lo que desean es que no sufran sus intereses.

Y añadían

Los profesores seguirán en su actitud hasta que se resuelva de una manera satisfactoria lo referente al pago de su sueldo y a la manera de atender eficazmente a la instrucción pública. En caso de que no se logre llegar a un acuerdo favorable por ambas partes, todo el profesorado nombrará árbitro a la sociedad para que justicieramente dé el fallo decisivo.

El profesor Marín observó que varias e importantes agrupaciones obreras ofrecieron llevar al cabo manifestaciones para que se atendieran las peticiones de los profesores.

Los profesores no sólo pedían al municipio que se pusiera al corriente en el pago de los sueldos sino que se estudiara también la manera eficaz de atender a la enseñanza pública, es decir, no sólo resolver el problema candente de ese momento, sino establecer un mecanismo para evitar fallas en el futuro. Ellos, por su parte, no sugerían ninguno.

Los acontecimientos se precipitaron por la declaración de los ayuntamientos del Distrito Federal, cuya mayoría carecía de fondos para cubrir los adeudos de los profesores, con excepción del de San Angel. Los de Coyoacán, México y Tacubaya no contestaron (*El Universal*, mayo 10 de 1919). Entonces la Liga de Profesores acordó: 1) suspender, en todas las escuelas del Distrito Federal, las clases durante cinco días a partir del lunes 12 de mayo. Se exceptuaban las escuelas nocturnas de la ciudad de México. El objeto de la huelga era aprovechar ese tiempo para estudiar la resolución del conflicto; 2) celebrar reuniones diarias de maestros de la Liga durante esos días; 3) pedir ayuda a los obreros para el sostenimiento de los maestros; 4) formar una comisión que informara a la prensa; y 5) facultar a la mesa directiva para lanzar un manifiesto a toda la nación.

En la sesión se presentaron sugerencias varias: no cerrar las escuelas, sino ir a entrevistarse con el presidente para lograr que les pagaran sus sueldos, como el año anterior (Informe de 1918); cerrar desde el 12 de mayo y no abrir hasta que el conflicto se hubiera resuelto. La asamblea aprobó la iniciativa de cerrar hasta que se encontrara la solución al conflicto y corrigió el inciso que excluía a las escuelas nocturnas. Estas también cerrarían (*El Universal*, mayo 11 de 1919).

El mismo día 11 hubo una “tormentosa” reunión de 3 500 profesores y profesoras (en el anfiteatro de la ENP) y apareció claramente que distintos grupos sociales estarían dispuestos a impartir ayuda a los maestros. Y añadía el diario que una comisión de profesores designada por la Liga se entrevistó con el licenciado Luis Sánchez Pontón (1898-1969)<sup>12</sup>, oficial mayor de la Suprema Corte, para resolver respecto de los “ceses” acordados por el ayuntamiento y que afectaban a 2 000 profesores (*El Universal*, mayo 11 de 1919).

Sánchez Pontón comentó, según el mismo diario, que las personas independientes observaban la maraña producida por las autoridades para hacer caer el municipio y la instrucción. Se trataba de hacer aparecer al ayuntamiento como insolvente para que “el Congreso aprobara la iniciativa de su supresión; es un pretexto para desprestigiar al municipio... La niñez y los profesores son víctimas de un fin político” (*El Universal*, mayo 11 de 1919), acusación válida contra el proceder del gobierno en otros momentos de la vida nacional.

*El Universal* (mayo 12 de 1919) comunicó al día siguiente la noticia de la suspensión de labores en las escuelas primarias, superiores, nocturnas y jardines de niños, en señal de protesta por falta de pagos. Además, la Asamblea de la Liga de Profesores declaró que el paro no era una huelga; la suspensión de clases tenía por objeto utilizar el tiempo en hacer gestio-

---

<sup>12</sup> Secretario de Educación Pública (diciembre 1° de 1940-noviembre 12 de 1941) en tiempo del presidente Manuel Avila Camacho.

nes para definir qué autoridades pagarían al profesorado sin interesarle al gremio ni la suspensión, ni la consolidación de los municipios del Distrito Federal. La Liga no tenía miras políticas de ninguna clase.

Al día siguiente se efectuó otra sesión de la Liga, en la cual los profesores de las escuelas secundarias comunicaron a los partidarios del paro su disposición para ayudarlos moral y materialmente. Las profesoras de jardines de niños no laboraron. Se informó que habían cerrado 106 escuelas primarias y dos superiores. Otro tanto hicieron las escuelas de las municipalidades de Guadalupe, Hidalgo, Azcapotzalco, Xochimilco y Tlalpan (*El Universal*, mayo 13 de 1919).

Los profesores publicaron un Manifiesto (mayo 13 de 1919) cuyo tenor era: “al pueblo mexicano le falta educación” y, por desgracia, ésta en el Distrito Federal era objeto de “lamentable menoscabo por supresión de escuelas, interminable reducción de personal, rudísimas reducciones” de salario a los profesores y adeudos de fuertes sumas, irregularidad en la entrega de sueldo, negación para proporcionar material para la enseñanza, trabajo en edificios ruinosos y objeto de marcado desaire de la sociedad. De ahí que la educación fuera deficiente, raquítica, mezquina e inadecuada a las grandes necesidades y aspiraciones de este pueblo. Esta acusación era clave para entender el desastre de la educación durante la presidencia de Carranza.

El Ejecutivo no podía atender a la educación pública por necesitar el dinero para el sostenimiento del ejército y los ayuntamientos argüían que sus finanzas no les permitían pagar la educación de las clases populares. Ante esta situación los maestros lanzaron una voz de alerta:

La instrucción no se atiende; la instrucción no se paga, las medidas que toman las autoridades llevan al pueblo de frente al analfabetismo de lo cual nosotros no somos responsables (*El Nacional*, enero 11 de 1917).

Y antes de ser cómplices de este desastre, suspendían las clases<sup>13</sup> hasta que las autoridades garantizaran satisfactoriamente los derechos del pueblo mexicano (*El Universal*, mayo 13 de 1919). Firmaba la Mesa Directiva: Presidente, Enrique Fernández Marín, Secretario General, Salvador Gutiérrez; Vocales, Delfino Bazán, Eloy Morales y María Guzmán.

El siguiente episodio fue el cese de todos los profesores que el día 12 declararon la huelga. Desgraciadamente, ésta no tuvo el éxito esperado, pues buena parte de los profesores, unos de la Liga y otros independientes, se presentó ese día a trabajar, con el deseo de que no se les aplicara la disposición del municipio. Jorge Carregha, uno de los regidores, declaró que la actitud de los maestros sentaría un precedente desastroso desde cual-

---

<sup>13</sup> La Constitución, Art. 123° incisos XVII y XVIII (Tena Ramírez, 1978, p. 872).

quier punto de vista. Ningún gobierno estaría establecido sobre bases firmes y se vería en peligro con tales procedimientos. Y añadió que si el municipio no pagaba era por falta de recursos no de voluntad. El doctor Coyula, presidente de la comisión de Hacienda, afirmó que el solo hecho de declarar la huelga haría perder sus derechos a los maestros, pues en caso de servicios públicos, no podía ejercerse el derecho a huelga si no era con las restricciones marcadas por la ley<sup>14</sup>. El diario reportaba estos sucesos (*El Universal*, mayo 13 de 1919) y añadía que había tenido lugar un recorte de personal en el ayuntamiento para ayudar a reunir la cantidad necesaria para pagar —por acuerdo presidencial— el ramo de instrucción pública.

Un editorial de *El Universal* (mayo 14 de 1919) reconocía el derecho de los maestros a recibir su remuneración y la obligación del Estado de pagar a los funcionarios públicos sin excepción. ¿Qué hacer cuando el Estado dejaba de cubrir el sueldo? Aquello a que los autorizaba la Constitución: renunciar al puesto. Si tal hubiera sido la actitud adoptada por los maestros —hasta en el caso de renuncia colectiva— se hubiera apoyado su causa. Pero los maestros, olvidando su carácter de funcionarios estatales, se equipararon a los obreros,<sup>15</sup> cerraron escuelas y nombraron comisiones para impedir el ingreso de los inconformes. Tal procedimiento era impropio y admitirlo en los funcionarios públicos equivalía a aceptar el desquiciamiento del Estado. El editorial los amonestaba por solicitar ayuda de diversos gremios obreros para ejercer presión sobre el gobierno. Si se admitía tal derecho, habría que aceptar que, en las democracias, el Estado estaba a merced de la voluntad de uno de tantos componentes. El diario afirmaba categóricamente: “No podemos estar de acuerdo con los maestros en huelga.” Tampoco con la ayuda de los obreros. La sociedad se pondría de parte de los maestros que renunciaban, pero no debía amparar a los huelguistas. Y el editorial lamentaba la enseñanza cívica que recibía de sus mentores la niñez.

Según *El Universal* (mayo 15 de 1919), el ayuntamiento no se había negado a pagar. Desde mayo 10 había en las cajas municipales \$110 000 para las primarias elementales. Los \$25 000 necesarios para los maestros de primarias superiores quedaron pendientes de pago por un conflicto de jurisdicción con el gobierno del Distrito Federal, dificultad ya a punto de resolverse. Un dúo de agitadores sorprendió a la mayoría de los maestros, y éstos se declararon en huelga. El ayuntamiento, por no admitir un hecho de desorganización social, se vio obligado a cesar a los huelguistas, pero sin negar su sueldo a quienes quisieran cobrarlo. El diario hablaba del pasado. Respecto de dos decenas del mes de septiembre de 1918 —adeuda-

<sup>14</sup> Dar aviso con 10 días de anticipación (Art. 123°, inciso XVIII) (Tena Ramírez, 1978, p. 872).

<sup>15</sup> Puede argüirse que el obrero es un simple asalariado y el magisterio es una vocación remunerada.

das por el ayuntamiento anterior— se expedirían bonos para pagarse mensualmente en forma de sorteo. No era, pues, la sola falta de pago en mayo, sino había habido otras dos faltas y, si se recordaba el mísero sueldo de los maestros, se comprendería su legítima indignación. ¿Por qué a ellos no se les pagaba y a otros sí?

Luis Cabrera echó en el conflicto su cuarto a espadas (*El Universal* mayo 15 de 1919). Repitió las consideraciones del editorial de este diario, arriba citado, y subrayó que la conducta de los maestros lastimaba no al gobierno, cuya voluntad se pretendía doblegar, sino a los niños. Y comentaba que uno de los rasgos curiosos de la huelga fue el apoyo de los obreros, quienes amenazaron con una huelga general en el país, si no se les pagaba a los maestros (*El Demócrata*, mayo 14 de 1919), cuando a ellos no les afectaba directamente el paro magisterial. Cabrera encontró un chivo expiatorio: los intereses no mexicanos, representados, según *El Demócrata* (mayo 14 de 1919), por “Teachers’ Union of New York” y “American Federation of Teachers”. Evidentemente, intervenían intereses que no eran mexicanos, empeñados en provocar dificultades al gobierno. Cabrera refutó de paso el rumor de que la suspensión de ayuda del gobierno federal a los municipios era una jugarreta política, pues tanto en el gobierno federal como en el estatal había elementos opuestos a la autonomía del municipio de la capital. Por tanto, sería absurdo que el gobierno federal pretendiera poner en evidencia a los ayuntamientos. Se aprovechó la huelga para estudiar la reorganización basada en la reducción de personal educativo y del número de escuelas y el equilibrio de la carga entre municipios y gobierno federal. Se procuró que la carga de la educación elemental y las escuelas nocturnas quedara bajo la responsabilidad de los municipios y la educación superior bajo la del gobierno del Distrito Federal. Y por último, lanzó una amenaza: se dejaría de pagar a las escuelas secundarias [sic] cuyas colectas ayudaron al sostenimiento de la huelga.

El domingo 18 de mayo, a seis días escasos de la declaración de la huelga, *El Universal* (mayo 18 de 1919) comunicaba un proyecto de solución con tres puntos: 1) El ayuntamiento se comprometía a pagar a los maestros de escuelas primarias elementales y superiores y a las educadoras de los jardines de niños; 2) los maestros cuya hoja de servicios estuviera limpia, serían contratados de nuevo y obtendrían el nombramiento respectivo; 3) los maestros cuya hoja de servicios tuviera puntos oscuros, recibirían sus sueldos, pero quedarían en receso hasta que una junta de honor, compuesta por miembros de la Comisión de Instrucción Pública y maestros ajenos a la huelga, dictaminara si el maestro de que se trataba debía ser separado de su escuela o no. Se trataría de que los ayuntamientos foráneos aceptaran estas condiciones. Los maestros, por su parte, prometieron reanudar sus labores luego que el cabildo hubiera aprobado dichas condiciones.

Por fin, el lunes 19 de mayo (1919) *El Universal* podía anunciar que la

huelga había terminado y la ciudad recobraba su vida normal. Anotaba el diario que el criterio entre los maestros estaba dividido: los titulados no tenían que temer; los competentes tampoco. Parecían estar temerosos los que tenían 30 ó 40 años de servicio, quienes protestaron por el cese. No se decía cuál sería su suerte. Así concluyó este suceso que puso en conmoción a la capital y municipalidades circunvecinas.

Por vez primera, el profesorado hacía uso del derecho de huelga, reconocido por el artículo 123°, inciso XVII, de la flamante Constitución (Tena Ramírez, 1978, p. 872). Sin embargo, fallaron los maestros en no dar 10 días de plazo conforme a lo estipulado en el Art. 123°, inciso XVIII, falla que invalidaba la huelga. ¿Tenían derecho de pedir auxilio a los obreros? No parecía lógico, pues la función magisterial rebasaba la puramente laboral, como era el caso del obrero; menos aún tenían derecho de buscar el apoyo de sindicatos extranjeros. Tal vez influyó en la determinación magisterial de ir a la huelga la escasa estima en que se les tenía, reflejada en el sueldo —igual al de los cocheros: el último peldaño en la escala social. Los maestros parecían estar convencidos de que no les había quedado otra alternativa para defender su salario.

## 8. LOS MAESTROS DE PRIMARIA Y LA REVOLUCIÓN

Fenómeno digno de mención y de estudio es la participación de muchos maestros de primaria en la Revolución mexicana. Unos empuñaron las armas y se convirtieron en guerrilleros, otros ayudaron a la causa revolucionaria con sus discursos, orientaciones y escritos. Se invocaron diversas hipótesis para explicar la acción de los maestros de primaria: el resentimiento contra un régimen que les asignaba los salarios más bajos de la población, pese a su ardua y tediosa labor; su baja escala social; el conocimiento y comprensión que tenían de los sufrimientos del pueblo: hambre, desprecios, injusticias; la cercanía afectiva con el mismo pueblo con el cual se identificaban. Habría que añadir la mayor capacidad del maestro para hablar y escribir que la de las grandes masas de campesinos y obreros. Los maestros contaban con una ventaja sobre los ideólogos y líderes de la Revolución: la actitud combinada de confianza y respeto que guardaban hacia ellos las clases menesterosas. Los profesionistas: licenciados, ingenieros y médicos eran también respetados; mas el maestro, sin distancia social interpuesta por su rango, despertaba la confianza respetuosa de sus compañeros menos letrados (Cockcroft, 1967, pp. 565-566).<sup>16</sup>

Bien decía Vasconcelos (1957, *LT*, p. 807):

<sup>16</sup> Véase José M. Bonilla. *Los derechos individuales* (Obra escrita para las escuelas primarias superiores y secundarias de la República Mexicana). México: [Herrero Hnos.], 1918. una buena exposición de los derechos individuales. Faltaban los sociales.

Era por tanto natural que muchos maestros se alistaran en las filas revolucionarias o ayudaran a los jefes a delinear programas, redactar planes o se dedicaran simplemente en sus respectivas comunidades a promover los objetivos de la revolución. Fueron menos conocidos que otros revolucionarios quizá por su misma condición social.

Larga es la lista de los maestros comprometidos con la Revolución. Mencionaremos aquí a los más conocidos: Esteban Baca Calderón (1876-1957), promotor de huelgas, encarcelado en San Juan de Ulúa, candidato al gobierno de Nayarit y elegido constituyente en 1917; David G. Berlanga (1884-1914), fusilado estúpidamente por orden de Villa por haber reprendido la conducta disoluta de unos militares (Vasconcelos, 1957, *LT*, p 903), director de enseñanza primaria en San Luis Potosí; Alberto Carrera Torres (1887-1917), seguidor de la causa constitucionalista y consejero de los hermanos Cedillo, asesinado por órdenes de Carranza en 1917 debido a su asociación con Villa; Manuel Chao (1883-1924), general y gobernador de Chihuahua; Plutarco Elías Calles (1877-1945), maestro de escuela en Guaymas, Son., general de división, gobernador de Sonora y presidente de la República (1924-1928); Federico Gurrión; Braulio Hernández; Otilio Montaña (1880-1917), general y asesor de Emiliano Zapara; Luis G. Monzón (1872-1942), magonista y escritor, director de la normal de Sonora y diputado al Constituyente (1917), autor de obras de tendencia radical; Cándido Navarro (1868-1913); José Obregón (hermano de Alvaro); Librado Rivera (1864-1932), miembro del grupo magonista; Graciano Sánchez (1890-1957); Luis Toro; Antonio F. Villarreal (1879-1944), general y gobernador de Nuevo León. La mayoría no buscó prominencia local ni menos nacional sino volver a sus clases al mismo tiempo que cultivaba otras actividades (Cockcroft, 1967, pp. 565-566).

De esta lista incompleta, nos detendremos en Berlanga y Monzón por razón de su docencia y sus escritos, así como por sus hechos de armas.

David G. Berlanga nació en la Bella Unión, una de las fábricas del Municipio de Arteaga, Coah. Concluida su instrucción primaria, se dirigió a Saltillo para cursar la carrera normalista. Su clara inteligencia, entusiasmo por el estudio y carácter firme lo ayudaron a conseguir una pensión para terminar su carrera en la Normal capitalina, entonces bajo la dirección de Rébsamen.

Concluida su carrera y obtenido el título de maestro, prestó un año de servicios en la escuela Horace Mann en la capital, donde mostró tan sobresalientes dotes de educador que la SIPBA lo seleccionó entre muchos candidatos para enviarlo a Europa a estudiar psicología educativa. Asistió a cursos en Berlín, Estrasburgo y Leipzig, donde oyó a Wilhelm Wundt (1832-1920); en París se inscribió en los cursos de los psicólogos Alfred Binet (1857-1911) y George Dumas (1866-1946).

Al estallar en México la Revolución, Berlanga regresó a su país para

hacer causa común con los que luchaban por la redención del pueblo. En 1911 fue nombrado Director General de Educación de San Luis Potosí y, enriquecido con las enseñanzas recibidas en Europa, creó el Consejo de Educación; instituyó las jubilaciones para los maestros; estableció los comedores escolares en beneficio de los alumnos de escasos recursos; acondicionó campos deportivos; fundó bibliotecas en las escuelas; construyó nuevas escuelas conforme a normas higiénicas e inició la publicación de una revista pedagógica y el envío de misiones que efectuaran, en los pueblos más distantes, la tarea de civilizar a los indígenas, y realizó, en un año escaso, todas estas innovaciones.

Al inicio de la dictadura de Huerta, Berlanga, con otros partidarios de la legalidad, hubo de salir huyendo de San Luis Potosí por la persecución de que fue objeto. Se dirigió al norte a unirse a los grupos armados de Carranza. Sirvió como cabo a las órdenes del General Antonio I. Villarreal, uno de los jefes de la división de Pablo González.

Derrocado el régimen de Huerta, Berlanga, que era ya teniente coronel, fue nombrado secretario del gobierno de Aguascalientes. Reemprendió allí la truncada labor educativa, realizó una reforma y dotó al estado de una moderna ley de educación. Al mismo tiempo se dedicaba al periodismo en el diario *Evolución*, y escribía el folleto *Pro Patria* sobre los problemas nacionales y sus complicaciones.

Fue elegido delegado a la Convención de Aguascalientes y allí formó parte de un grupo llamado de revolucionarios blancos, es decir, de aquellos que sostenían los principios e ideales de la Revolución sin prestar lealtad a ningún caudillo (Tejera, 1963, pp. 19-24).

Vasconcelos (1957, *LT*, p. 903) describió en cuatro líneas el motivo de la muerte de Berlanga.

Por haber querido disciplinar a unos villistas ebrios, y porque escribía y hablaba censurando a los que deshonraban con sus actos a la revolución, Villa lo mandó aprehender, lo fusiló esa misma noche y mandó arrojar su cadáver en las afueras.

Berlanga (1914, pp. 3-7) en *Pro Patria* señaló que la Revolución no tenía carácter meramente político, sino también social, y “hará caer bajo el peso severo de sus leyes a todos los que han imperado en nuestro medio social.” Y más adelante exclamaba: “Queremos un equilibrio social, un mejoramiento de las clases trabajadoras, una recuperación de las propiedades robadas, queremos la regeneración nacional”; “La justicia social [fue uno de los primeros en usar el término] no será satisfecha mientras no se otorgue a cada quien sus derechos y mientras no se truequen las armas, que ayer el C. Venustiano Carranza nos diera en los campamentos revolucionarios, en libros para combatir el vicio y en tierras para combatir la mi sería” (Berlanga, 1914, p. 87).



Propuso una serie de reformas en la economía, la enseñanza y la religión. Entre las primeras sobresalía ésta: todas las tierras de regadío y de siembra pasarían provisionalmente a ser propiedad de la nación, mientras se hacía el reparto de ellas. De las segundas habría que citar la enseñanza primaria y normal como monopolio del gobierno; las obras auxiliares de educación, como colonias de vacaciones y escuelas ambulantes; la idea de que los niños pertenecían al Estado (Berlanga, 1914, p. 105); la prescripción de escuela provincialista. En las últimas, repitió, como buen anticlerical, las manidas acusaciones contra la religión, y señaló, al mismo tiempo, ciertos abusos innegables como el énfasis de los predicadores en la sumisión, el atraso de algunos sacerdotes y la tolerancia de prácticas supersticiosas.

Otro caso digno de mención fue el de Luis G. Monzón Teyatzin, oriundo de la hacienda de Santiago, a quince kilómetros al suroeste de San Luis Potosí. Su abuela era indígena y él atribuía «su fibra» a esta herencia. Terminada su primaria, se decidió por la humilde carrera de maestro y acudió a las aulas de la Normal de San Luis Potosí. Obtuvo el título y se estrenó en las aulas de la tierra nativa. En Salinas, villorio potosino, atacó al cacique local (1897) y lo expulsó por sedicioso. Encontró refugio en Sonora, donde se volvió magonista activo sin abandonar sus actividades magisteriales (1900-1908). En Cumpas, fungió de redactor de un periódico de oposición y fue encarcelado por magonista casi simultáneamente con la huelga de Cananea. Desterrado de Sonora, se encaminó a San Luis (dirigió una escuela en la capital del estado) y luego se encaminó a México, D.F., donde enseñó en un plantel. Más tarde regresó a Sonora y fue nombrado inspector de escuelas del estado.

Después del asesinato de Madero y Pino Suárez dejó la enseñanza para alistarse en el ejército contra el huertismo; fue de nuevo encarcelado y, durante el encierro, escribió un opúsculo sobre la Psicología de la guerra de regeneración. Durante la crisis de Sonora, se afilió con Calles y Obregón, fundó y dirigió la Escuela Normal del Estado (1915) y, al sitiar los villistas Hermosillo, sirvió bajo las órdenes del general Manuel M. Diéguez. Restaurado el orden, retornó a las clases, su ocupación predilecta. En 1917 fue elegido diputado por Sonora al Congreso Constituyente de Querétaro. Desempeñó un papel importante en los debates sobre el Art 3° (fue miembro de la Comisión) y presentó un dictamen personal en el cual abogaba por la educación racionalista para acabar con todos los fanatismos, pues el laicismo no le parecía suficiente. Fue inspector escolar técnico en el D.F. (1918), representó a San Luis Potosí en el Senado (1922-1925) y promovió especialmente los asuntos de reforma social, la expulsión de extranjeros indeseables, la jubilación de los maestros y las escuelas sostenidas por patronos. En 1924 escribió sobre el comunismo; en 1930 sobre la organización de la escuela revolucionaria; luego, sobre la escuela obrera y campesina y, finalmente, publicó *Detalles de la Educación socialista im-*

*plantables en México* (1936) (Cockcroft, 1967, pp. 566-587; Morales Jiménez, 1960, pp. 257-261; Moreno, 1960, pp. 246-247).

Es menester advertir que el maestro revolucionario no se identificó siempre con el rural. Hubo varios, como los arriba citados, que enseñaron en las ciudades.

## 9. EL CONGRESO PEDAGÓGICO DE LA PIEDAD, PRIMER CONGRESO NACIONAL DE MAESTROS

El Primer Congreso Pedagógico de Michoacán, convocado por el gobernador del estado, ingeniero y general Pascual Ortiz Rubio, se celebró en la Piedad de Cabadas (diciembre 15-27 de 1919) (*El Universal*, noviembre 27 de 1919). Asistieron a la asamblea más de 200 congresistas (*El Universal*, diciembre 17 de 1919)<sup>17</sup>, entre ellos los delegados de todos los

---

<sup>17</sup> Lic. Ezequiel A. Chávez. Universidad Nacional  
 Dr. Felipe Valencia. Distrito Federal  
 Ing. Federico E. Mariscal. Universidad Nacional  
 Prof. José G. Montes de Oca. Distrito Federal  
 Prof. Melitón Guzmán y Romero. Veracruz  
 Prof. Rafael Valenzuela y José D. Quiroga. Durango  
 Prof. Paz Lozano. Hidalgo  
 Prof. Pedro C. Hermosillo. San Luis Potosí  
 Prof. Gildardo F. Avilés. Sociedad de Autores Didácticos Mexicanos, Liga de Profesores del Distrito Federal, Dpto. Técnico de la Librería Bouret. Especial de *El Demócrata*  
 Lic. Angel Rodríguez. Saltillo  
 Lic. Rafael Reyes. Sociedad Espiritista de México  
 Dip. Félix C. Ramírez. Cámara de Diputados del Estado  
 Dip. Tranquilino García Márquez. Congreso Local  
 Prof. Rafael Cortés Farfán. Ayuntamiento de Morelia  
 Prof. Homobono González. Secretaría de Industria, Comercio y Trabajo  
 Ing. Francisco M. Ortiz. Secretaría de Industria y Comercio  
 Mayor Francisco A. Bravo. Dpto. de Militarización  
 Prof. Francisco de P. León. Particular  
 Prof. José Lamberto Moreno. Particular  
 Prof. José Aburto. Jefe de la Sección de Instrucción Pública en el Estado  
 Prof. Higinio Vázquez Santana.  
 Presidente de la Comisión Organizadora  
 Prof. Luis G. Lozano. Secretario de la misma Comisión  
 Prof. Francisco Veyro. Visitador Escolar de los Distritos del Centro  
 Prof. Ocampo N. Bolaños. Visitador Escolar de los Distritos de Oriente  
 Prof. Mónico Gallegos. Profesorado de Morelia  
 Profa. Elvira Govea. Representante del Profesorado de Morelia  
 Profas. Inés Sánchez y Natalia Alvarez. Representantes de las escuelas industriales y anexas de Morelia  
 Prof. Salvador Calderón. Escuela Normal para profesores del Estado  
 Prof. José María Ochoa y Profa. Ma. del Refugio Gutiérrez. Representantes del Profesorado de Zamora  
 Prof. Rafael Vázquez Cadena. Profesorado de Jiquilpan  
 Prof. Juan Zacarías y Mejía. Particular  
 (*El Universal*, diciembre 19 de 1919).

estados de la República y los representantes de algunas instituciones oficiales. La mesa directiva quedó integrada de la siguiente forma:

Presidente honorario: Ing. Pascual Ortiz Rubio  
Presidente efectivo: Prof. Gildardo F. Avilés  
Vicepresidente honorario: Lic. Ezequiel A. Chávez  
Secretario: Prof. Higinio Vázquez Santana  
Primer prosecretario: Prof. Melitón Guzmán Romero  
Segundo prosecretario: Profa. Elvira Govea  
(*El Universal*, diciembre 19 de 1919).

Los temas sometidos a la consideración del Congreso fueron los siguientes:

- 1) ¿Es conveniente la unificación del magisterio michoacano, constituyendo un grupo técnico y administrativo electo democráticamente para que sea el que dirija la educación en el estado?
- 2) Reformas a la ley de educación pública, reglamento y programas de educación.
- 3) Medios de mejorar la educación popular.
- 4) Nuevas orientaciones pedagógicas de acuerdo con las doctrinas psicológicas y sociológicas actuales.
- 5) La enseñanza rudimentaria, su importancia en la región y medios de desarrollarla .
- 6) Necesidad de asegurar a los maestros idóneos la estabilidad en sus puestos, sin que en los cambios políticos se busquen los cargos para la satisfacción de los hombres y no los hombres para la satisfacción de los cargos.
- 7) Escuelas granjas, escuelas de experimentación agrícola.
- 8) Escuelas al aire libre y su organización.
- 9) Escuelas talleres de artes y oficios y manera de sostenerlas y fomentarlas.
- 10) Importancia de la pequeña industria, introducida en los programas escolares .
- 11) La educación de la raza indígena, antecedentes étnicos, sociológicos e históricos de la referida raza.
- 12) Importancia de la educación cívica en la escuela primaria, la educación militar, manera de impartirla.
- 13) Necesidad de combatir los atavismos de raza, y formar un pueblo vigoroso en los órdenes social, intelectual, moral y físico.
- 14) La prensa como medio educativo. Las bibliotecas pedagógicas. Cómo deben formarse y fomentarse.
- 15) Los museos escolares. Cómo deben organizarse; necesidad de que haya en las escuelas frecuentes exposiciones, en las que se exhiban los productos regionales (*El Universal*, diciembre 15 de 1919).

El gobernador del estado presentó una iniciativa sin carácter oficial, publicada antes en Jiquilpan, encaminada a organizar a los maestros michoacanos en una asociación, cuyo gobierno estaría a cargo de un Comité Central residente en Morelia y de Comités Locales.

Se nombró una comisión encargada de estudiar la unificación y dictaminar al respecto. Aquélla quedó integrada por los profesores: Melitón Guzmán y Romero (delegado de Veracruz), Higinio Vázquez Santana y la profesora Elvira Govea. Chávez propuso luego que, en atención al espíritu de iniciativa, se constituyera una Asociación Unificadora del Magisterio Michoacano, compuesta por maestros de escuelas oficiales y particulares, y con dos objetivos primordiales:

- 1) Promover el mejoramiento moral, intelectual y material de los maestros.
- 2) Desempeñar el gobierno de las escuelas primarias.

El profesor Gallegos objetó, durante la larga discusión de esta iniciativa, la meta propuesta del “individual mejoramiento” por considerarla opuesta a las enseñanzas transmitidas previamente a los maestros en el sentido de olvidarse de sí mismos para servir a los demás. Chávez (1919)<sup>18</sup> propuso, después de disipar este escrúpulo, reemplazar el gobierno de las escuelas mediante el Comité Central, y sustituir los diversos Comités Locales, como se había sugerido, por un Director General de Educación Primaria, escogido por el gobernador del estado de una terna propuesta por los maestros, sugerencia que permitiría a éstos participar tanto como al gobernador. Dicho director fungiría por un año, con posibilidades indefinidas de reelección. El Director General de Educación no debía tomar ninguna determinación, ni técnica ni administrativa, sin oír por un lado, a un Consejo Técnico de siete miembros, con mayoría de maestros de primarias, un delegado de la Universidad y un profesor de metodología y, por otro, sin escuchar —respecto de los planes, programas y horarios de enseñanza— a los padres de familia. Esta última propuesta suscitó en los maestros una actitud agresiva contra Chávez, al grado de obligarlo casi a abandonar el Congreso; sin embargo, el argumento de la necesidad moral de escuchar a los padres de familia hizo recapacitar a los maestros, quienes, después de aprobar esta propuesta, formaron comisiones y colectaron firmas para convencer a Chávez de que debía permanecer (Chávez, 1919, pp. 11-20).

El Congreso aprobó en todos sus puntos la iniciativa de la formación de la Asociación Unificadora del Magisterio Michoacano. Sancionó también, por unanimidad, otro artículo, cuyo objeto era asegurar la estabilidad de los planes de instituciones educativas y establecer que, sólo por motivos juzgados graves por el Consejo, podría el Director General modificar los planes y programas de estudio (Chávez, 1919, pp. 20-21). Los congresistas aprobaron asimismo, a sugerencia de Chávez, evitar la renovación del Consejo Técnico de un golpe, con el objeto de mezclar fuerzas renovadoras y conservadoras. Finalmente, se aceptó el proyecto de encargar al Director General, después de oír al Consejo y a los empleados técnicos, la elaboración de los reglamentos relativos al gobierno de las escuelas michoacanas;

---

<sup>18</sup> Archivo Chávez, CESU.

y a la Junta de Presidentes de los comités la redacción de los reglamentos de las funciones de la Asociación Unificadora del Magisterio (Chávez, 1919, p. 21).

El Congreso aprobó la iniciativa de recomendar a los gobiernos de las entidades constitutivas de la República crear un impuesto para el sostenimiento de la educación primaria y, para hacerlo aceptable, se sugirió establecer juntas protectoras en las escuelas primarias con el cometido de realizar campañas de propaganda o convencimiento entre la ciudadanía, a fin de aceptar dicho impuesto (se informó que tales juntas habían funcionado con éxito en Michoacán) (Chávez, 1919, p. 24).

Los congresistas estuvieron de acuerdo en aceptar un medio indispensable para el progreso de la educación popular: mejorar la condición económica de los maestros, y recomendaron aumentos periódicos de sueldo. El profesor Rodríguez (delegado por Chihuahua) sugirió que éstos se basaran en el mérito, en tanto que Chávez sostuvo, para impedir envidias, efectuarlos por disposiciones generales beneficiosas para todos, como lo hizo la SIPBA, con la fijación de sueldos de antigüedad y propuso que, dada la precaria situación económica del magisterio, se incrementaran sus sueldos de inmediato en un 50%, con excepción de los que hubieran recibido recientemente aumentos o no se les pudiera conceder. Insistió también en precisar un sueldo mínimo y definirlo científicamente con base en encuestas para fijar el costo medio de vida familiar, según las partidas que la constituirían: alimentación, vestido, alojamiento, educación, actividades culturales, diversión, viajes y ahorro (Chávez, 1919, pp. 25-27).

Se aprobaron también las propuestas de establecer (sugerencia del profesor Veyro) sanciones penales por el mal uso de fondos destinados a la educación; desligar la Escuela Normal de la Universidad y encomendarla a la Dirección General de Educación Primaria; y fundar escuelas al aire libre para niños anormales (Chávez, 1919, p. 27).

Se aceptó la iniciativa de Chávez, el arquitecto Mariscal, el doctor Valencia y el profesor Santana de declarar Nacional el Congreso; de celebrarlo anualmente en distintos lugares de la República previamente definidos; de señalarle una duración de no menos de una semana ni más de dos; de constituirlo esencialmente por maestros independientes de la iniciativa oficial, para darle un carácter distinto del de los Congresos Nacionales de Educación Primaria celebrados desde 1911 y que duraron 4 años, hasta su desaparición con la SIPBA; de integrarlo, además, con delegados de universidades, de autoridades oficiales y educadores distinguidos del país y del extranjero.

El Congreso resolvió, a propuesta de Chávez, celebrar, a partir de diciembre 15 (1920), el siguiente periodo de sesiones en la ciudad de México, y designó a la profesora Elvira Govea y a los profesores Mónico Gallegos y Francisco de P. León para prepararlo. El gobernador del estado puso a disposición del Congreso oficinas y medios del gobierno del estado

de Michoacán, en tanto aquél se allegaba fondos propios (*El Universal*, diciembre 28 de 1919).

Chávez informó que se había enterado, después de su misión, que los maestros michoacanos eligieron en seguida su terna de candidatos para el puesto de director general de educación primaria; y que el gobernador designó primer director de educación primaria del estado de Michoacán al profesor Higinio Vázquez Santana.<sup>19</sup>

A pesar del calificativo del Congreso —Pedagógico—, éste fue, en realidad, el Primer Congreso Nacional de Maestros, y revistió especial importancia por referirse a un tema de gran actualidad en aquellos momentos. Los maestros se percataron de que estaban desprotegidos y determinaron: 1) defenderse como gremio, especialmente en el aspecto material de su salario; 2) exigir mayor participación en la elección de sus jefes. De otra suerte no podrían ser plenamente responsables de los resultados, si se les imponían jefes carentes de las dotes adecuadas para impulsar la educación nacional y, finalmente, 3) eran conscientes de la necesidad de promover, como grupo, su mejoramiento intelectual y moral.

En este sentido, el Congreso de la Piedad difería de los anteriores que trataron de la materia misma de la educación, no de sus ejecutores.

## 10. LA MILITARIZACIÓN DE LAS ESCUELAS

La práctica de militarizar las escuelas oficiales y también particulares se introdujo en tiempo de Huerta. Más adelante, el general Jesús Garza la resucitó y difundió en las escuelas del Distrito Federal, con el objeto de preparar una mejor defensa de la integridad nacional. El subsecretario de Guerra, general Castro, sugirió extender la militarización a los alumnos de toda la República y, con este propósito, se enviaron a diversos estados del país instructores militares, cuya misión consistía en implantar la instrucción militar en todas las escuelas del país, así públicas como particulares (*El Pueblo*, abril 2 de 1916).

La situación estratégica del país como avanzada de Latinoamérica ante el imperialismo de Norteamérica planteaba la necesidad de introducir el servicio militar. Este no sería carnavalesco como en tiempo de Huerta (*El Pueblo*, junio 17 de 1916). Las amenazas contra la soberanía de la nación provinieron del norte por razón de expansión territorial, comercio, dominio político y supremacía.

¿Cómo se efectuaría la militarización? En una serie de artículos publicados en *El Pueblo* (junio 18, 20, 21 y 22 de 1916), el profesor Manuel Velázquez Andrade, jefe de inspectores de la Educación Física de las Primarias del Distrito Federal, describía la modalidad de la militarización.

<sup>19</sup> Romero Flores dice: "La reseña de este Congreso corre impresa y a ella remitimos a nuestros lectores." (CESU, Archivo Chávez) No fue posible encontrar dicha reseña.

Reconocía la oposición a la militarización por razón de la composición del ejército, formado en su mayoría por reclutas insultos, presidiarios y vagos. Admitía los errores de criterio educativo y de método cometidos hasta ese momento, y mencionaba los bienes que resultaban de la buena educación militar: mejoramiento de la salud y fuerza de cada uno, aceptación de la disciplina e incremento de la misma y aplicación a toda la vida. La militarización no debía convertirse en un conjunto de sanciones ni hacer de la escuela un cuartel. Su objetivo era crear la resistencia en los niños, al modo de los “Boys Scouts”, dotarlos de versatilidad para resolver las diversas situaciones y acostumarlos a una vida austera, condición necesaria para afrontar los rigores de la guerra. La militarización así entendida era una escuela de patriotismo.

Maximino Martínez, por su parte, señalaba que la militarización debía tener en cuenta a los instructores, a los alumnos y a la enseñanza; era necesario alternarla con ejercicios gimnásticos comunes para asegurar el desarrollo físico, objetivo inmediato, y que el ritmo se ajustase a las condiciones de los niños sin exigencias dañinas. Los instructores debían ser los propios maestros entrenados previamente. Convenía recordar que los niños no eran soldados y, por tanto, evitar la aspereza del cuartel.

Otra comunicación (*El Pueblo*, enero 24 de 1917) hablaba de implantar los reglamentos de la enseñanza militar propuestos por la Dirección de Militarización para los diversos planteles educativos —desde el jardín de niños. Los maestros intervinieron en el proyecto y publicaron una declaración firmada por “Igotus”: la educación debía ser integral para resultar provechosa y el maestro era el instrumento adecuado. Las materias propias de la militarización debían figurar en el plan de estudio y ser desarrolladas por el maestro; si éste carecía de tales conocimientos, debería recibir preparación adecuada; no convenía que intervinieran otras personas. El general Garza aceptó que correspondía al maestro militarizar a la niñez y juventud mexicanas y pedía que éste se preparara a impartirla (*El Pueblo*, abril 4 de 1917). La Dirección de Militarización los prepararía.

Entre tanto, apareció la noticia de que la Cámara de Diputados no había aprobado el presupuesto para dicha Dirección y la militarización quedaba a cargo de la Dirección de Educación Pública (*El Pueblo*, diciembre 30 de 1917). Poco después se informaba que la Secretaría de Guerra, por medio de una comisión integrada por los generales Mérigo y Garza, quienes formularon el proyecto de reglamento, se haría cargo de la militarización (*El Pueblo*, marzo 16 de 1918).

Finalmente, el gobierno del Distrito Federal informó (*El Pueblo*, abril 1° de 1919) que los maestros de escuela, en cumplimiento de los deseos del Ejecutivo de militarizar las escuelas, pasarían a recibir instrucción militar en la Academia de Estado Mayor. Así se impartió la enseñanza militar hasta la muerte de Carranza.

## 11. REAPARICIÓN DEL TEMA DE LA EDUCACIÓN RUDIMENTARIA

En el año de 1912, Alberto J. Pani publicó un opúsculo intitulado: *La instrucción rudimentaria en la República*, en el cual mencionaba la dificultad de poner por obra el proyecto de la creación de escuelas rudimentarias por las condiciones especiales del pueblo, la estrechez del presupuesto, y las imperfecciones de la ley (Pani, 1912, pp. 14-18), y sugería simultáneamente unas soluciones. Pani no olvidó su obra y siguió cultivando el tema hasta que en 1918 publicó: *Una encuesta sobre Educación popular*.<sup>20</sup>

La obra de Pani no era una encuesta en el sentido técnico. Constaba de un zurcido de opiniones de individuos a quienes se preguntó sobre el asunto de la instrucción rudimentaria, seguido de unas conclusiones del Lic. Ezequiel A. Chávez, aprobadas por Alfonso Pruneda y Paulino Machorro Narváez. Dignas de mención eran las opiniones de Carlos S. Aguilar, exdiputado, y del doctor Manuel Puig Casauranc.

El primero habló de escuelas rurales ambulantes tales como, según él, se habían creado en Norteamérica. Estas recorrían el país impartiendo, al aire libre o bajo tiendas de campaña, instrucción rudimentaria. Aguilar recomendaba que tales escuelas se establecieran en México (Pani, 1918, p. 37). La similitud de esta idea con las Misiones Culturales que Vasconcelos organizó pocos años después salta a la vista.

El doctor José Manuel Puig Casauranc, quien más tarde sucedería a Vasconcelos en la Secretaría de Educación Pública, se mostró totalmente partidario de la federalización de la enseñanza primaria y declaró que no desmayaría hasta conseguirlo. Sugería reunir en el centro todos los medios pecuniarios que se gastaban en los estados para la instrucción rudimentaria y someter la educación nacional a un plan único bien estudiado de distribución armónica. A los estados se les dejaría sólo la educación superior y la profesional (Pani, 1918, p. 172).

Chávez señalaba dos deficiencias fundamentales para resolver el problema educativo: la falta de recursos materiales y también de opinión pública bien fundada, que aseguraran la conservación de las mejores instituciones educativas y su perpetua renovación.

Chávez redactó las conclusiones de la obra de Pani y advirtió que ésta ya no versaba sólo sobre la educación rudimentaria en el año 1911, sino se había convertido en una encuesta sobre “la educación popular” [entrecomillado en el original]. Por tanto, el problema era más vasto que en 1911 y tendría que descomponerse en dos preguntas: primera, ¿cuáles eran en la

<sup>20</sup> Colaboraban: Luis Cabrera, Lisandro Calderón, Rubén Campos, Concepción Cataño Flores, José Mariano Crespo, Francisco Martínez Cuervo, Ezequiel A. Chávez, Marcelino Dávalos, Jesús Díaz de León, Nicolás Durán, Alfredo Escontría, Rodolfo Meléndez, Sofía Ochoa, F. Orcilles, Félix F. Palavicini, Concepción Peñunuri, M. Pereira Núñez, Agustín Rivera, Cecilio Robelo, J. M. Rosales, Luis E. Ruiz y José S. Solana. De la prensa: *La Nación* (2) Nueva Era (2) *El Progreso Latino*, *El Tiempo* (3).



República Mexicana las necesidades fundamentales en materia de educación? Y, segunda, ¿qué sistema de organización de la enseñanza podía idearse —teniendo en cuenta la transformación de la organización política de la nación— que satisficiera plenamente las necesidades cardinales de ésta? (Pani, 1918, pp. 281-282).

En cuanto a la primera pregunta, Chávez concluyó que las necesidades fundamentales eran siete (Pani, 1918, pp. 305-309).

- 1) Conseguir, para que viva y prospere la nación, que todos sus habitantes se entiendan entre sí y, consiguientemente, hablen, lean y escriban el español y conozcan los elementos de aritmética con el propósito de que se comuniquen y sirvan a la unión y progreso del país.
- 2) Lograr que todos trabajen y adquieran hábitos de trabajo y respeto de las libertades mutuas. La educación que produzca estos resultados no sería la tradicional, restringida a enseñanzas y carente de comunicación con la vida real. La escuela debería transformarse.
- 3) Organizar la enseñanza de tal modo que se concilie la necesidad imprescindible de educación suficiente con la dificultad de la inmensa mayoría de los habitantes de enviar, por tiempo completo, a sus hijos a la escuela.
- 4) Facilitar por todos los medios posibles el desarrollo de la iniciativa privada en materia de educación con justificados y equitativos subsidios a todas las instituciones que realicen buena labor educativa, sin imponerles más restricción que una sensata vigilancia oficial.
- 5) Promover, para asegurar la libertad de enseñanza adecuada a este fin y obtener los subsidios de que se habló arriba, la reforma de leyes y lograr los nuevos decretos que se necesiten.
- 6) Conseguir que las respectivas legislaturas señalen contribuciones “ad hoc” especialmente dedicadas a la educación popular.
- 7) Conseguir que el Congreso de la Unión auxilie con materiales a cada una de las entidades federativas en forma de dotaciones o subsidios para fundar, mantener y fomentar instituciones educativas de enseñanza agrícola, industrial y mercantil, escuelas normales adecuadas a las anteriores, en el sentido de que tales subsidios se otorguen en colaboración con un órgano federal de coordinación, estudio y difusión de la educación, que se crearía con el nombre de Oficina Federal Mexicana de Educación.

La segunda pregunta la respondió con el punto 8: el establecimiento de la Oficina Federal de Educación a la cual asignaba los siguientes objetivos (Pani, 1918, pp. 307-308): 1) contribuir a formar y unificar la opinión de los educadores, en especial, pero no únicamente, respecto de la enseñanza vocacional, agrícola, comercial e industrial, así como de su vinculación con otros grados de enseñanza; 2) efectuar encuestas sobre el estado de la educación y sus condiciones en regiones determinadas del país y en grupos específicos de habitantes, con las recomendaciones adecuadas a cada caso; 3) colaborar, desde el punto de vista técnico, con los gobiernos locales

para asegurar el buen éxito de las escuelas normales y de las secundarias de enseñanza vocacional, realizando los estudios convenientes y contribuyendo con las informaciones y recomendaciones apropiadas; 4) desempeñar el papel que el Ejecutivo le designare a la oficina para asegurar los buenos resultados de la distribución de bienes y subsidios, si así se decretare; 5) efectuar, cuando el Ejecutivo se lo demandare, investigaciones experimentales adecuadas relativas a métodos, programas, procedimientos, organización y administración escolar y, finalmente, 6) organizar, cuando así se decretare, la educación y regeneración sistemática de grupos de población, sea en ciudades, sea en el campo.

Chávez calculó también que la atención del gobierno federal a la educación de la nación costaría a éste unos 40 millones de pesos (Pani, 1918, p. 291). No estaba tan lejos de la realidad. Vasconcelos solicitó y obtuvo 52 millones en 1923, para desarrollar los planes de la SEP.

Además de la obra de las escuelas rudimentarias —lamentablemente desprotegida al suprimirse la SIPBA y encargarse a los municipios la educación—, la opinión pública se interesó por los indígenas como grupo humano y negó que constituyeran una rémora para la civilización. Eran mayoría con respecto a los mestizos y, por su resistencia en el trabajo, estoicismo y valor, habían efectuado las guerras de Independencia y de Reforma, la lucha contra la intervención norteamericana y la invasión francesa, y habían intervenido en la misma Revolución (*El Pueblo*, noviembre 24 de 1916).

Digno de mencionarse al lado del proyecto de las escuelas rudimentarias fue el de pólizas de educación, propuestos por Jonás García, para combatir el analfabetismo (*DD*, diciembre 7 de 1917). Las pólizas se extenderían a nombre de la persona que se comprometiera a enseñar, con programa especial, los rudimentos de la educación a un cierto número de individuos, hombres o mujeres, niños o ancianos. El valor de las pólizas se liquidaría al comprobar el propietario que los alumnos habían adquirido el grado de educación descrito en el Art. 2° de esta ley. El valor de las pólizas sería proporcional al número de alumnos que cada mentor tomase bajo su cuidado.

El proyecto tropezó con gran oposición, primero, por falta de recursos —ya se escuchaban las quejas contra los ayuntamientos por el retraso en el pago a los profesores—; segundo, por la importunidad del mismo —no sería justo contratar a nuevos empleados cuando no se pagaba a los antiguos—, y tercero, por el fracaso de las escuelas rudimentarias y de las escuelas nocturnas del Distrito Federal, a las cuales no asistían más que unos cuantos adultos. El proyecto volvió a la Cámara casi al año (*DD*, noviembre 29 de 1918). Finalmente, se aprobó el Art. 2° con sus fracciones —el meollo de la ley— por 117 votos a favor y 12 en contra (*DD*, noviembre 30 de 1918). La educación era, obviamente, laica, y se excluía a los ministros de cualquier culto, a los individuos de conducta notoriamente

te inmoral y a los profesores en ejercicio. A fines de 1919 volvió a hablarse del proyecto (*Excélsior*, noviembre 25 de 1919) y luego hasta el inicio del régimen de Obregón, quien promulgó el decreto (diciembre 18 de 1920) con leves modificaciones en el texto (*DO*, diciembre 29 de 1920).

*El Pueblo* (febrero 18 de 1919) trató de hacer gráfico el problema del analfabetismo y publicó un cuadro estadístico del mismo.

CUADRO 31  
*Estadística del analfabetismo*

<i>Estado</i>	<i>Mayores de 12 años<sup>21</sup></i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Población total</i>
Aguascalientes	52 821	44	120 511
Baja California	17 554	33	32 272
Campeche	40 721	47	85 795
Coahuila	138 412	38	262 092
Colima	26 104	33	77 704
Chiapas	238 516	35	438 843
Chihuahua	170 435	43	405 605
Distrito Federal	187 816	26	720 733
Durango	199 123	45	436 147
Guanajuato	537 290	49	1 081 651
Guerrero	319 511	54	594 278
Hidalgo	318 066	49	646 551
Jalisco	514 716	41	1 208 855
México	467 242	47	989 510
Michoacán	510 554	51	991 880
Morelos	81 253	45	179 594
Nuevo León	128 479	25	365 150
Oaxaca	565 505	54	1 040 398
Puebla	559 818	50	1 101 600
Querétaro	129 822	51	244 663
Quintana Roo	3 594	29	9 109
San Luis Potosí	211 580	50	627 800
Sinaloa	150 254	46	323 642
Sonora	99 599	27	265 383
Tabasco	85 058	46	187 154
Tamaulipas	100 904	40	249 641
Tepic	86 934	50	171 173
Tlaxcala	81 120	42	184 171
Veracruz	564 786	49	1 124 368

<sup>21</sup> Se adopta el criterio de 12 años, por ser el más aceptado. No puede hablarse de analfabetismo de niños de siete años.

Yucatán	184 649	49	289 613
Zacatecas	<u>212 904</u>	44	<u>477 556</u>
	7 054 450		15 103 542

## 12. LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN DEL DSITRITO FEDERAL

Uno de los últimos actos del gobierno de Carranza fue promulgar la Ley Orgánica de Educación del Distrito Federal (abril 20 de 1920) (*DO*, mayo 6 de 1920), la cual buscaba unificar, en una dirección técnica, la diversa índole de las escuelas dependientes del gobierno del Distrito Federal, sin perjuicio de que se dictaran disposiciones reglamentarias para cada una de aquéllas. La ley de 1920 venía a reemplazar el proyecto de abril 14 de 1917, nunca aprobado, aunque muchos lo aplicaron como si estuviera vigente.

Carranza recordó, en los considerandos de la ley que, con arreglo al artículo 32° de la Ley de Organización del Distrito y Territorios Federales (abril 13 de 1917) (*DO*, abril 14 de 1917), la instrucción pública primaria se encomendó de manera exclusiva a los ayuntamientos. En vista del descuido de éstos, el gobierno federal se vio forzado a atender por sí mismo a la creación de nuevas escuelas. Por tanto, el gobierno del Distrito Federal (Art. 1°) impartiría educación en los siguientes establecimientos: jardines de niños; primarias; secundarias y preparatorias; normales para maestros; comerciales; tecnológicas y especiales. La primaria quedaría a cargo de los ayuntamientos (Art. 2°), pero sin perjuicio de que el gobierno del Distrito estableciera las escuelas que estimara necesarias y en la medida indispensable para obligar a los ayuntamientos a que cumplieran con los preceptos de ley. Las primarias sostenidas por los ayuntamientos serían administradas por éstos, pero estarían sujetas, en cuanto se refiriera a planes de estudio, programas y textos, a la Dirección de Educación Pública. Se recordaba también que la instrucción se consideraba medio para la educación y se daría preferencia a los asuntos más relacionados con la vida (Art. 11°).

La ley se dividía en 12 capítulos, cuya finalidad estaba bien determinada. Establecía que la educación pública sería un departamento de la Secretaría del Gobierno del Distrito. El Consejo Técnico de Educación, formado por gran número de personas, se reduciría a una comisión de cinco miembros, denominada de Instrucción Pública, nombrados éstos por el gobierno del Distrito, y de los cuales uno sería abogado, otro doctor en medicina y tres pedagogos de reconocida competencia.

La ley trataba de los profesores, de los inspectores y del servicio médico escolar. Luego se detenía en describir los distintos planteles educativos: jardines de niños con los objetivos que perseguía la educación de los niños; la educación primaria que comprendería al menos las siguientes asignaturas: lengua nacional, aritmética, Geografía, dibujo, trabajos manuales y ocupaciones domésticas, elementos de ciencias naturales, canto coral,

ejercicios físicos y militares, nociones de historia general, historia de México instrucción cívica y francés o inglés, a elección de cada alumno. Se autorizaba a los ayuntamientos foráneos, previa aprobación del gobierno del Distrito, a adaptar este conjunto de materias a las escuelas elementales y simplificar los programas de suerte que se desarrollaran en dos o tres años. Las escuelas normales se describían minuciosamente con los objetivos que perseguían, la duración de la carrera y el conjunto de materias: lengua castellana, gramática castellana, raíces grecolatinas, literatura castellana, lectura superior y declamación, Caligrafía, matemáticas (aritmética, álgebra, geometría plana y en el espacio, trigonometría rectilínea), nociones de contabilidad, botánica y zoología, anatomía, Fisiología e higiene, francés o inglés, Geografía general de México, cosmografía, física, química, mineralogía, historia general y patria, instrucción cívica, elementos de Economía Política, Lógica y moral, Psicología pedagógica, metodología general y metodologías especiales, ciencia e historia de la educación, observaciones y prácticas de la enseñanza, organización, administración y legislaciones escolares, trabajos manuales, música vocal y ejercicios físicos y militares.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal encerraba preceptos fundamentales. Los detalles referentes a planes de estudio, métodos de enseñanza, inspección escolar, etcétera, se reservaban a los reglamentos que la ley anunciaba y que posteriormente se expedirían. De esta forma, cuando se hubiere de modificar la organización de un plantel, podría hacerse fácilmente sin tocar el cuerpo de la ley (*El Universal*, abril 30 de 1920).

### 13. UN COMENTARIO SOBRE LA LABOR EDUCATIVA DE LA ADMINISTRACIÓN DE CARRANZA

Las intenciones de Carranza sobre la educación no podían haber sido mejores. En el informe de abril 15 de 1917 afirmaba:

Los trabajos [en la Dirección General de Educación Pública] se han llevado a cabo conforme a los principios pedagógicos más adelantados entre los que figuran los siguientes:

- 1) La escuela primaria y preparatoria debe preparar debidamente al niño y al joven para que ocupen el lugar que les corresponde en la sociedad.
- 2) La instrucción debe ser considerada como medio para obtener la educación .
- 3) Los estudios deben ser fundamentalmente educativos.
- 4) La enseñanza será laica, demostrable y práctica.
- 5) La formación del carácter, en el que ha de figurar como factor importante el dominio propio y la conciencia íntima del cumplimiento del deber, será el objeto supremo de la educación (desde enero 29 de 1915) (*Informe*, abril 15 de 1917; *México a través...* 1976, p. 129).

La Dirección General de Educación Pública estaba destinada a promover la reforma y difusión de la educación popular en el Distrito Federal. De ella formaban parte los jardines de niños; primarias elementales y superiores, ENP, Internado Nacional y Normales para maestros. Se eligieron maestros ameritados y se les envió a estudiar a Norteamérica.

A pesar de los trastornos de la guerra, se puso el mayor empeño en mantener abiertas las escuelas, construir nuevos locales, adquirir el menaje necesario para el buen funcionamiento de los planteles, suministrar libros, promover la educación física, escoger a los profesores cultos para desempeñar el puesto de inspectores, crear el Consejo Técnico de Educación, formado por inspectores técnicos de zona, el jefe del servicio médico escolar y dos representantes de cada una de las escuelas normales y preparatorias (*México a través...* 1976, pp. 129-130).

Desde ese informe, se aludía a la pronta supresión de la SIPBA (abril 1° de 1917) y la forma de sustituir sus funciones. De hecho, desde enero 29 de 1915 se había anunciado su desaparición.

Los datos estadísticos del siguientes cuadro muestran el estado de la educación, durante el periodo de Carranza (1916-1920).

CUADRO 32  
*Estado de la Educación en el Distrito Federal*  
(1916-1920)

	1916	1917	1918	1919	1920
Jardines de niños	15	—	11	13	
Escuelas elementales	285	—	274	270	
Primarias superiores	49	—	67	72	
Escuelas nocturnas	39	—	40	43	
Escuelas	423	558	512	475	330
Alumnos	94 234	119 162	73 614	99 802	
Maestros	46 414	48 485	73 614	68 229	
Profesores	12 589	3 320			

(*El Pueblo*, marzo 3 de 1919).

Las cifras que se refieren sólo al Distrito Federal y Territorios, requieren un comentario: 1) el cuadro está formado por datos de diversas fuentes: Osuna (1941, pp. 199-200); *México a través...* (1976, pp. 131, 136 y 139); *El Pueblo* (marzo 3 de 1919); y, finalmente, Chávez (1920, pp. 99-111). Tal diversidad dificulta una comparación objetiva; 2) se eligió a Osuna por ser una fuente más cercana a los hechos. Las otras fuentes se utilizaron por ser las únicas; 3) el total de escuelas resulta de sumar las oficiales y las particulares. En 1916 eran 438 y 120 respectivamente; en

1917, 392 y 120; 4) puede notarse la oscilación en el número de alumnos: 94 234 (1916); 119 162 (1917); 73 614 (1918); y 99 802 (1919), la cual podría deberse a que en unos casos se sumaron los inscritos y los asistentes; 5) es evidente el descenso del número de escuelas: 423 (1916); 558 (1917); 512 (1918); 475 (1919); y 330 (1920). En ese año había 219 escuelas menos que en 1917.

Consiguientemente, no es posible sacar conclusiones sólidas de estos retazos de datos. Se ofrecen a falta de otros más completos.

En cambio, un examen de los datos presentados en los capítulos IV y V indica que no había habido una tendencia definida, ni podía haber existido con la abolición de la SIPBA. Se desplegaron esfuerzos aislados como: ofrecer la enseñanza a todo el pueblo; revisar los planes de la primaria, normal y preparatoria para hacerlos más cortos y pragmáticos. La preparatoria se redujo a cuatro años (uno menos que en tiempo de Barrera y Sierra); la normal a tres años con obvio detrimento de la calidad de preparación de los maestros. Se vinculó más la primaria con la preparatoria, si bien esta decisión resultaba difícil de apreciar por carecer de programas. Se intentó crear un Politécnico.

En mayo de 1917 desapareció la SIPBA, según lo prescrito por la Constitución, y la educación pública empezó a experimentar los efectos de esta decisión. Fueron lentos, no repentinos. En el año de 1920 (la muerte de Carranza), el panorama educativo era desolador, al grado que El Universal (enero 8 de 1920) publicó un editorial intitulado: "Hacia la barbarie", que señalaba el retroceso de la instrucción pública en el Distrito Federal.

CUADRO 33<sup>22</sup>  
*Número de Escuelas*

<i>Lugar</i>	<i>1917</i>	<i>1920</i>
Tacuba	15	6
Tacubaya	22	0
Azcapotzalco	16	2
Cuajimalpa	5	1
Coyoacán	11	9
Tlalpan	9	0
Xochimilco	36	0
Guadalupe Hidalgo	19	12
Mixcoac	20	2
San Angel	9	12
TOTAL	162	44

<sup>22</sup> Nótese que en el Cuadro 33 se habla sólo de las municipalidades foráneas. La capital tenía 226, más las 162 de aquéllas = 388; en 1917 la capital tenía 138 más y con las 44 de los municipios = 182.

El lector se formará una idea más completa de estos datos, si nos remontamos al año de 1912, cuando había un total de escuelas de 711 (425 Oficiales más 295 particulares). Con toda razón podía hablar *El Universal* de “barbarie” si en 1920 había 372 escuelas menos que en 1912, 134 menos que en 1916, y el país tenía más habitantes. Por eso, el mismo diario *El Universal* (enero 8 de 1919) concluía: “La catástrofe de la educación primaria en manos de los ayuntamientos es incuestionable.”

Y al día siguiente:

La decadencia de la enseñanza es uno de los espectáculos más dolorosos que ha presenciado la República en los últimos años. Tal es por lo demás el clamor que se levanta de todos los confines del territorio nacional, y nuestro diario, como siempre, no hace más que recogerlo y exponerlo.

[...] La situación por que pasa en esta época la enseñanza es lamentable, tanto por su organización deficiente como por su falta de elementos para encarrilarla (*El Universal*, enero 9 de 1920).

Chávez tomó para sus estadísticas la fecha (mayo 19 de 1894) de la creación de la Dirección General de Instrucción Primaria, y del traspaso de las escuelas municipales del Distrito Federal y Territorios a la Federación, las cuales llegaron a sumar 256. En 1910, cinco años después de fundada la SIPBA, había 442, casi el doble que en 1894. En 1917 se decretó suprimir la SIPBA, y la función educativa se traspasó nuevamente a los municipios.

La supresión de la SIPBA produjo en la educación un daño mayor que el indicado por los escuetos datos estadísticos: el organismo viviente de la educación se dispersó en fragmentos carentes de coordinación y frecuentemente antagónicos. Una parte, las escuelas primarias, dependía del gobierno del Distrito Federal, y la misma dependía a su vez de los ayuntamientos; y estas escuelas, distendidas entre ambas autoridades, no sabían a cuál obedecer. Se dejaba de pagar regularmente a los maestros; se carecía de estabilidad en los puestos; se efectuaban caprichosamente los cambios, ceses, destituciones y reposiciones; faltaba seguridad y confianza. Y este ambiente destructivo carcomía las relaciones humanas en las escuelas (Chávez, 1920, pp. 103-109).

Las escuelas industriales perdieron su propio carácter y se convirtieron en simples primarias; las herramientas e instalaciones destinadas a los talleres se repartieron al azar en otros planteles.

En medio de este desquiciamiento, la Dirección General de Educación Pública Primaria del Distrito Federal, bautizada con ese absurdo nombre — no le correspondía ni toda la educación pública ni en todo el país—, perdió autoridad, al grado de que dependían de ella sólo 17 ó 18 escuelas (las normales y algunas especiales); pero seguía llamándose aún Dirección General de Educación Pública, por más que ni los ayuntamientos ni las escuelas dependientes de éstos la tomaban en serio.



A este desastre en la disminución del servicio educativo deben añadirse los casos de horror y vergüenza de unas maestras enloquecidas por el hambre y de otras destituidas después de largos y meritorios servicios: las anécdotas de unos maestros convertidos en tenderos y de otros muchos, quienes, sin percibir sueldo durante meses, peregrinaban constantemente entre el ayuntamiento y la Secretaría de Hacienda, rechazados de una y otra oficina hasta que, agotada su paciencia, decidieron declararse en huelga. Entonces se les cesó en masa. En 1910 había en todo el país 12 418 escuelas para 889 511 alumnos (el número de habitantes era 15 063 207). ¿Dónde estaban las escuelas necesarias para atender en 1920 a 3 293 401 niños, cuando el país tenía 15 967 007 habitantes, es decir, 903 800 más? (Chávez, 1920, pp. 106-115).

Vasconcelos describió elocuentemente, en el discurso de toma de posesión del puesto de rector de la Universidad Nacional de México, el lamentable estado de la educación.

Llego con tristeza a este montón de ruinas de lo que antes fuera un ministerio que comenzaba a encauzar la educación pública por los senderos de la cultura moderna. La más estúpida de las ignorancias ha pasado por aquí asolando y destruyendo, corrompiendo y deformando hasta que por fin ya sólo queda al frente de la educación nacional esta mezquina jefatura de departamento que ahora vengo a desempeñar [...] (Vasconcelos, *CD*, 1958, p. 771).

Ni la destrucción material producida por la guerra ni las muertes de numerosos maestros influyeron tanto en arruinar la educación como la supresión de la SIPBA y el traspaso de las escuelas a los municipios, carentes de recursos y desinteresados, simplemente, en responsabilizarse de la educación de los niños.

Es aleccionador considerar el presupuesto educativo entre 1910, 1917 (año de la supresión de la SIPBA) y 1920 (año de la muerte de Carranza). El siguiente cuadro indica: 1) el presupuesto de educación; 2) el total de la federación, y 3) el porcentaje de (1) comparado con (2).

CUADRO 34<sup>23</sup>*Presupuestos*

<i>Años</i>	<i>Educación (1)</i>	<i>Total de federación (2)</i>	<i>Porcentaje de (1) en relación a (2)</i>
1910	7 862 420.72	110 916 846.27	7.089
1917	1 507 516.29	124 369 244.91	1.212
1918	1 389 175.44	109 716 771.71	1.266
1919	1 812 693.75	215 209 796.41	.842
1920	2 218 165.75	237 054 010.88	.936

<sup>23</sup> (Cano, [1941], p. 13).

En los tres años que duró el mandato de Carranza, éste fue consecuente con la política que se había trazado desde 1915: el traspaso de la educación a los municipios. Por eso, a pesar de que el presupuesto de la Federación casi se duplicó en 1919, comparado con 1910, la educación recibió menos del 1%.

La educación federal llegó a su nadir en 1920, pues no hubo reconstrucción después de los destrozos causados por la guerra, ni los municipios, endémicamente pobres, pudieron afrontar la carga que el gobierno federal puso bajo su responsabilidad.

En el informe de septiembre 1° de 1919, último año completo del gobierno de Carranza, éste anunciaba la supresión del Internado Nacional, por desequilibrio entre egresos e ingresos; la ayuda a la instrucción primaria a cargo de los ayuntamientos, cuya manifiesta pobreza había obligado a la federación a pagar a todo el profesorado. Desde mayo de 1919 los pagos quedaron de nuevo a cargo de los ayuntamientos, cuyos ingresos se habían aumentado por la recaudación de los impuestos del ramo de pulques. A pesar de esta ayuda, no se logró incrementar el número de escuelas según las necesidades de la población, ni sostener adecuadamente las que funcionaban. El número de escuelas clausuradas era de 191. El gobierno, deseoso de suplir tales deficiencias, modificó el presupuesto y fundó dos escuelas superiores y un jardín de niños (Informe de septiembre 1° de 1919) (*México a través...* 1976, pp. 141-142). El cuadro de la educación, un año antes del asesinato de Carranza, era sombrío en extremo.

La decisión de suprimir la SIPBA no debía haberse tomado sino después de madura deliberación, basada en un estudio de las posibilidades económicas de los municipios y de la Federación. Ahora bien, las fuentes no indican que se haya efectuado tal investigación y los resultados lo confirman. Aquéllas sólo revelan que, al tomar la decisión, se consideraron tres factores ajenos a la situación real de los municipios: el propósito de Carranza de fortalecer el municipio como célula básica de la democracia (*México a través de...* 1976, p. 129); la experiencia favorable de Coahuila, cuando él era gobernador; y el ejemplo de otros países. Un decreto solo no podría reorganizar, por arte de magia, los municipios —muchos de ellos feudos de caciques—, ni capacitarlos, de la noche a la mañana, a sostener la enseñanza pública y ayudarla a progresar en favor de la patria.

Y así fue cómo una decisión, tomada por consideraciones políticas, perjudicó desastrosamente a la educación nacional. Los gobernantes no habían aprendido aún la lección de que la educación y la Política no deben mezclarse, a riesgo de provocar lamentables consecuencias.

#### 14. LA REVOLUCIÓN Y LA EDUCACIÓN

¿Qué influjo ejerció la Revolución en la educación oficial? La respuesta a esta pregunta no puede ser objetiva ni categórica, cual sería si pudiera

apoyarse en datos numéricos. La Revolución de Madero y Carranza contra las dictaduras de Díaz y Huerta causó grandes destrozos materiales, desorganizó las actividades civiles, entorpeció las comunicaciones y, consiguientemente, impidió el registro de datos fidedignos de cómo y cuánto influyó en la educación. Además, la supresión de la SIPBA y la inmediata entrega de las actividades educativas a los municipios, introdujo un nuevo factor que acabó de estorbar el registro de datos cuantitativos.

Un cuadro estadístico del número de escuelas oficiales y de alumnos en el Distrito Federal indica que hubo diferencias considerables:

CUADRO 35  
*Primarias y alumnos en el D.F. (1910-1918)*

<i>Años</i>	<i>Número de Primarias</i>	<i>Número de alumnos en el Distrito Federal</i>
1910	473	96 736
1916	388	74 556
1917	392	73 614
1918	475	99 802

(Schultz citado por Vera Estañol, 1957, p. 41).

Es cierto que el país había perdido durante la Revolución cerca de un millón de habitantes; pero, aun así, la diferencia entre 1910 y 1918 en el Distrito Federal es pequeña. El influjo numérico a corto plazo fue, pues, insignificante.

La Revolución, en cambio, ejerció un impacto decisivo en la actitud de los gobernantes y de los responsables de la educación. A largo plazo repercutió en el aspecto numérico. Basta hojear la prensa de la época, los documentos oficiales y las obras de los pensadores para advertir tal cambio de actitud. La educación era para el pueblo, la educación era popular. No se detenía, como en el porfiriato, en las clases media y alta, sino que se dirigía al pueblo de campesinos y obreros, de mestizos e indígenas. Existía, sí, un esfuerzo por incrementar el número de escuelas para educar a niños y jóvenes de las grandes ciudades, pero sobre todo a los analfabetos de las aldeas y villorios perdidos en las serranías o en las selvas tropicales. Es más, hubo también una iniciativa de extender la educación oficial a un nivel más alto con la secundaria.

Las noticias de los distintos estados sobre las actividades educativas comprueban el cambio definitivo de actitud mencionado más arriba.

En Aguascalientes, se abrieron todas las escuelas del estado, y se advertía un “marcadísimo cambio en la instrucción y un grandísimo aumen-

to de alumnos... con la apertura del doble de las escuelas... [se] había llenado una de las necesidades más importantes del estado, como era la educación popular, que constituía uno de los legítimos anhelos de la revolución reivindicadora” (*El Demócrata*, noviembre 23 de 1915).

Coahuila, a pesar de la escasez del erario, fundó más escuelas rurales (siete). Los vecinos arbitraban recursos para difundir la educación popular (*El Pueblo*, enero 24 de 1917).

Guanajuato —cuyo Director General de Instrucción Pública era Moisés Sáenz— informaba que el estado tenía un fondo de \$600 000, dato notable, pues el año anterior estaba en bancarrota; contaba con 180 escuelas nuevas, de las cuales 150 eran rudimentarias; celebró un Congreso Pedagógico (1915) con la asistencia de 700 profesores y propuso el objetivo de unificar al profesorado guanajuatense. En febrero se abrirían cinco normales en León, Irapuato, Celaya, Acámbaro y San Miguel Allende (*El Pueblo*, enero 28 de 1917).

El estado de Hidalgo reportaba que se había emprendido una enérgica campaña contra la ignorancia e incrementado el presupuesto (de \$500 000 a \$1 500 000); el número de escuelas había ascendido de 500 a 1 000, principalmente en los lugares pequeños habitados por indígenas; se proyectaba crear una escuela de agricultura y otra de artes y oficios; se había incrementado el sueldo de los maestros (*El Pueblo*, enero 3 de 1916).

En Guadalajara, J. Alvarez del Castillo hablaba del estúpido fracaso del sistema educativo impulsado por Díaz; en 30 años apenas si había logrado abatir el analfabetismo un 10%. Se había olvidado puniblemente al indígena. Alvarez del Castillo acusó a Díaz de despilfarro de fondos y de desacertada elección de planes; el sistema educativo del porfiriato favoreció exclusivamente a la clase media sin atender al proletariado y al pueblo indígena. Y concluía que se imponía en México la escuela rudimentaria (*El Pueblo*, agosto 7 de 1917).

Zapata a su vez, en el estado de Morelos (Vargas Rea, 1959, pp. 12-18; 21-28), exhortaba a proceder a la “reapertura de las escuelas oficiales”... “valoriza la importancia que la educación tiene para la completa liberación de las masas oprimidas”... “tiene verdadero interés en que cuanto antes se establezcan y funcionen las escuelas oficiales en toda la zona que la revolución domina” [...] “uno de los ideales por los que estamos en la lucha es el fomento de la instrucción pública.” Y podrían añadirse otros pasajes de los escritos del caudillo sureño: “Como la ilustración del pueblo es mi principal deseo... no escatimaré esfuerzos ni sacrificio alguno para combatir el analfabetismo, origen de nuestro atraso material y colectivo y causa única de la formación de gobiernos tiránicos y despóticos” (Womak, 1982, p. 328).

Nadie como Zapata expresó el cambio de actitud respecto de la educación:

Después de una ruda labor de sacrificio y de prueba contra los enemigos de nuestras libertades y de nuestro bienestar, los pueblos en general, deben hacer un impulso generoso tendiente a la educación de la niñez, que constituye la generación del mañana, pues que en nuestro lábaro de redención, al mismo tiempo que se inscribe “tierras” para dar de comer el pan de cada día a las clases menesterosas [...], de la misma manera se inscribe “civilización” para dar a esas mismas clases el pan intelectual, también cada día: por lo primero obtendrán la nutrición y el desarrollo de su organismo para ser fuertes y por lo segundo el alimento, y modelación de su espíritu para ser libres y felices [...] (Circular No. 2, abril 13 de 1917, citada por Vargas Rea, 1959, pp. 12-13).

Oaxaca, donde “abundaba más el elemento indígena” y requería, por tanto, se trabajara con más ahínco en pro de la educación popular, informaba que el ramo de instrucción contaba con un presupuesto de \$3 013 697, con el cual se combatiría el analfabetismo y la ignorancia (*El Pueblo*, abril 10 de 1916; *El Demócrata*, noviembre 13 de 1915).

El gobernador de Puebla, doctor Luis G. Cervantes, fue más adelante: publicó una ley contra el analfabetismo (*El Pueblo*, febrero 6 de 1916), modelo de instrumento para emprender una acción decisiva: “impone a los particulares la obligación de coadyuvar a su extinción” [del analfabetismo], “la instrucción en el adulto es aún más imperativa de efectuarse que puede serlo, en todas partes, la educación de la niñez”, en cuyo caso podríamos esperar el fruto para tres o cuatro años, sin grave inconveniente para el país; pero la instrucción del adulto, quien ejercerá las prerrogativas del ciudadano, no podría esperar (*El Pueblo*, febrero 6 de 1916). *El Demócrata* (noviembre 29 de 1916) informaba que se crearían, antes que el año terminara, cerca de 2 000 escuelas primarias y rudimentarias en todo el estado, a la vez que se introducirían grandes reformas en los métodos de enseñanza y la organización del personal docente (*El Pueblo*, octubre 20 de 1917).

Plutarco Elías Calles, gobernador de Sonora, señalaba: “La educación de las masas es y debe ser uno de los ideales de la actual revolución; así como se lucha por la libertad individual y la libertad de pensamiento, debe lucharse contra el yugo de la ignorancia...” [...] “siendo el estado esencialmente minero, la clase obrera vive en lugares apartados... Decretaba, por tanto, en todo rancho, hacienda, congregación, negociación minera o de labranza, donde hubiere 20 niños”, establecer una escuela; “los dueños de empresa tenían la obligación de fundar a sus expensas escuelas para obreros y los hijos de éstos; el gobierno vigilaría el cumplimiento de esta disposición” (*El Demócrata*, octubre 8 de 1915).

Al terminar el primer año del gobierno constitucionalista, el ramo de educación en el estado de Veracruz sostenía 592 escuelas rurales y 391 primarias con un gasto de \$901 011 (*El Demócrata*, agosto 30 de 1915).

Además, se había celebrado un Congreso Pedagógico dedicado a la promoción de la “enseñanza popular” (*El Demócrata*, septiembre 12 de 1915).

Yucatán no quedó atrás en esta explosión de entusiasmo educativo (*El Demócrata*, septiembre 1° de 1915). Se daba gran impulso a la instrucción pública; se habían abierto 500 escuelas rurales e invertido \$202 186 en material para éstas.

Estos datos son una muestra inequívoca del humor nacional respecto de la educación. Nunca antes en la historia del país se había notado semejante resolución y parecido entusiasmo.

*El Pueblo* (febrero 25 de 1916), en artículo de Maximino Martínez, indicaba: “Que la escuela popular es la llamada a redimir a esas masas ignaras, sacándolas del letargo en que han vegetado envilecidas.” [...] “Queremos una escuela nueva; práctica y eminentemente educativa, que de hecho influya en el espíritu de nuestra raza, que combata nuestros defectos.”

Así lo confirmaba la “ley de educación popular”, fruto del Congreso Pedagógico de Veracruz-Jalapa (1915), e indicio evidente de un cambio fundamental en la concepción de la escuela y del maestro. La gran campaña de las escuelas rudimentarias fue otra prueba definitiva de este cambio de actitud, orientada a difundir la educación en todo el pueblo, comenzando por los indígenas (*El Pueblo*, febrero 27 de 1918, octubre 5 de 1918). Y lo mismo debía decirse de la campaña para erradicar el analfabetismo iniciada en 1918. Característica digna de mención de las escuelas rudimentarias fue que, por vez primera, el gobierno federal intervenía en la educación más allá del Distrito y Territorios Federales.

Es innegable que la Revolución hizo al país sensible a la crisis de dos terceras partes de la población analfabeta, problema que había venido arrastrándose desde los inicios del porfiriato sin afrontarlo con valentía.

Otro aspecto de este influjo fue la preocupación por el alma nacional —diríamos ahora, la identidad del mexicano. Hernández (1916, p. 123) afirmaba: “la República carece aún de alma nacional, y ésta debe formarse en la escuela.” Sin embargo, se desconocía cuál era el alma nacional, aunque se empezaba a tener la persuasión de que no era como la europea sino distinta y poseedora además de rasgos étnicos propios. “Formar el alma nacional: tal es la misión de la escuela popular mexicana”, decía Martínez, y “redimir a esa raza doliente, llevar a su conciencia la convicción de que forma parte integrante de una misma patria.” México hasta entonces era casi un conglomerado de grupos humanos dispersos en un mismo territorio. Faltaba crear entre éstos los vínculos que les darían la posibilidad de tener una conciencia nacional (*El Pueblo*, febrero 25 de 1910). En otras palabras, se buscaba describir el perfil del mexicano nuevo; producto de la Revolución (*El Pueblo*, agosto 10 de 1916). Desgraciadamente, los educadores y pensadores de la Revolución no llegaron a diseñar el perfil del mexicano. Tendrían que pasar todavía varios años para que Vasconcelos lo delineara.

Implícito en el alma nacional<sup>24</sup> estaba el descubrimiento del pasado: México no era una réplica de España —la tendencia hispanizante a perpetuar la Colonia— ni tampoco una imitación de Norteamérica, como lo pretendía la tendencia norteamericana-europeizante de los liberales con la negación del pasado indígena (Llinás, 1978, pp. 21-49). La Revolución, permitió a los mexicanos asomarse a la entraña misma de la patria y estudiarla con patrones autóctonos, en vez de valerse de puntos de vista ajenos a la realidad del país. No se rechazaba la tradición hispánica sino más bien se deseaba entreverarla con la tradición indígena y con las lecciones de otros países para salir a la búsqueda de la realidad mexicana.

La campaña en pro de la educación rudimentaria fue la chispa inicial de esa búsqueda. Aquélla trataba de redimir, mediante la educación, a esas dos terceras partes de los habitantes, perdidos hasta entonces en las espesas brumas del analfabetismo.

Junto con este cambio fundamental de actitudes, podían señalarse otros valiosos corolarios. El maestro era una pieza esencial en la tarea de educar al pueblo; pero su profesión estaba devaluada y atrapada en un círculo vicioso: se le menospreciaba y, por eso, su sueldo era miserable; y, como carecía de medios de fortuna para cultivarse, no podía llegar a ser digno de estima. Desde los principios de la Revolución, despertó la inquietud por recompensar al maestro con un sueldo digno que le alcanzara no sólo para sostenerse a sí mismo y a su familia, sino para cultivarse también y lograr así el aprecio de los demás. Gran mérito e importancia tuvo en esta campaña la Sociedad Unificadora del Magisterio, junto con otras asociaciones magisteriales, instrumento decisivo en la dignificación del maestro.

---

<sup>24</sup> La preocupación por el alma nacional apareció en el porfiriato entre los maestros y pensadores como Sierra, Castellanos y otros. Lo típico de la Revolución fue el descubrimiento de las raíces históricas de la nacionalidad real, no de la ficticia o figurada.