

CAPÍTULO IX

LA OBRA DE VASCONCELOS SE CONSOLIDA

1. EL ESTADO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS

En el capítulo anterior se expuso el origen de los proyectos educativos de Vasconcelos, junto con una descripción de estos mismos que buscaban poner remedio, de diversas maneras, al analfabetismo imperante en el país. Se mencionó también el empeño con que el secretario de Educación Pública realizó la búsqueda de la unidad, antecedente necesario de la identidad nacional.

Con los dos objetivos presentes, este capítulo analizará los logros que se registraron en cada uno de los diferentes grados de enseñanza durante la corta gestión de Vasconcelos. Para comprender plenamente dichos proyectos y poder analizarlos en su justa proporción, es menester describir la situación educativa anterior, herencia del carrancismo. La pauta para esta labor la ofrece Gregorio Torres Quintero por medio de “un documento revelador sobre el estado de la educación primaria de la capital” (Torres Quintero, 1921, pp. 1-3).

El presidente municipal de la capital, Herminio Pérez Abreu, encomendó a Gregorio Torres Quintero la tarea de redactar un informe sobre las escuelas municipales de la ciudad de México. El distinguido profesor tomó una muestra de 24 escuelas y entregó su estudio en agosto 31 de 1921. El informe es un documento revelador sobre el estado de la educación primaria de la capital. Trata los siguientes puntos: competencia profesional del personal docente; metodología pedagógica; alumnos retrasados; algunos rasgos importantes de las escuelas municipales, y la magnitud del problema. Se extiende también sobre otros temas de menor importancia y concluye con la pregunta: ¿Son los ayuntamientos capaces de desempeñar la tarea de impartir educación?

Las escuelas municipales se hallaban en lamentable estado. Muchas eran inadecuadas y, además, notablemente antihigiénicas desde el punto de vista escolar. Los edificios eran los mismos que habían servido para escuelas desde antes de la Revolución, y si entonces habían sido malos, también seguían siéndolo en 1921. Con todo, la condición de los edificios empeoró al llenarlos de alumnos. Se hicieron desde entonces imposibles los recreos,

los ejercicios físicos, los juegos organizados y las asambleas. Los edificios carecían de suficientes baños; No había en ellos provisión de toallas, ni jabón para el aseo personal de los niños. Todavía peor, el exceso de alumnos obligaba a éstos a sentarse dos en pupitres para un alumno, y tres en pupitres para dos. Obviamente las posturas de los niños sentados así eran antihigiénicas; les dificultaban la escritura, dibujo, redacción, etcétera, además de toda clase de trabajos manuales. El niño se convertía, por esa estrechez, en un ser más pasivo de lo que ya era debido a los métodos anticuados. Los grupos eran numerosos: 50 niños para un solo maestro; y los edificios mostraban, como todos los bienes públicos de la época, polvo y deterioro.

Torres Quintero registró a 1 852 niños carentes de asiento en 24 escuelas. En buen número de éstas no había escritorios para los profesores, los escasos pizarrones existentes eran malos y estaban deteriorados. Un dato causó verdadero escándalo a Torres Quintero: el número de vidrios rotos en puertas, ventanas, estantes, etcétera, era de 1 082 tan sólo en 24 escuelas, es decir, un promedio de 48 vidrios faltantes por cada una. La falta de vidrios significaba también la entrada del frío, la lluvia y el viento; y si se cerraban las hojas de madera de puertas y ventanas, faltaba entonces la luz necesaria para los trabajos escolares. Respecto de los útiles, Torres Quintero recordaba que, antes de la Revolución, el gobierno se los proporcionaba solícitamente a los niños en las escuelas. Desgraciadamente ya no sucedía así. La gratuidad de la enseñanza no incluía la entrega de libros de texto y demás útiles que el niño necesitaba para su trabajo personal: cuadernos, lápices, papel, plumas, tinta, etcétera. En algunas escuelas se inspeccionaba el aseo de los alumnos antes de entrar a clase, pero pocas eran las que realizaban esta práctica. Torres Quintero relataba que algunos directores habían logrado conseguir la cooperación de los padres en la educación de sus hijos, de suerte que éstos permanecían en la escuela, después de la hora de salida, para pintar y reparar los muebles y salones (Torres Quintero, 1921, pp. 59-76).

Los maestros de ramos especiales: canto coral, gimnasia, ejercicios militares, labores femeniles, trabajos manuales y francés e inglés, se suprimieron por falta de dinero. En algunas escuelas los maestros y los alumnos se cotizaban para contratar a maestros de canto, gimnasia, etcétera. No había trabajos manuales verdaderamente tales. Si acaso, los niños dibujaban con crayolas y construían uno que otro sólido con cartulina.

Refiere Torres Quintero que no sintió ninguna extrañeza al observar en las escuelas la disciplina y la práctica escolar tradicionales. Los niños parecían autómatas y el automatismo produce esclavos.

El Informe trata también el asunto de la competencia profesional del personal docente. Uno de los índices para apreciarla es el número de libros leídos. Torres Quintero pidió a los profesores anotar los libros leídos por ellos. La lista se extendía a 125 libros cuya mayoría era de pedagogía

o psicología. Unos maestros confesaron haber leído 10 en un periodo de cinco años, otros, uno, algunos, ninguno.

Torres Quintero averiguó la procedencia de los títulos magisteriales. Había 136 normalistas, 43 titulados no normalistas y 67 sin título, en un total de 246, es decir, los normalistas eran 55% de todo el personal y los que carecían de título equivalían al 27%. El total de maestros en la ciudad de México era de 920: 565 normalistas; 150 simplemente titulados; 180 no titulados y 25 practicantes normalistas. Es decir, el 61% de maestros era simplemente titulados y el 3% practicantes normalistas. El autor del Informe concluía: no podía decirse que las escuelas estuvieran mal provistas de personal docente, pues tan sólo un 20% carecía de títulos. En cambio, señalaba que el entusiasmo profesional de los maestros había menguado notoriamente. Los maestros que habían prestado servicio a la causa de la Revolución, habían conseguido empleo más fácilmente. Por el contrario, los que permanecieron al margen habían sido postergados. En realidad, no se trataba de una lucha por la escuela sino más bien por el pan.

En apartado especial, Torres Quintero comentó la metodología pedagógica practicada en las escuelas municipales. Fue categórico. Aseveraba que no había encontrado una sola señal de progreso en la metodología pedagógica de las escuelas municipales. Los maestros se limitaban a continuar enseñando como aprendieron a hacerlo antes de la Revolución. Según Torres Quintero, el maestro necesitaba estímulos. De otra suerte se estacionaba. Y la exigencia es un estímulo. Los programas no se repartían mensualmente, de modo que no se sabía si unos maestros se rezagaban y otros se adelantaban. En algunas escuelas ignoraban cuáles programas estaban en vigor. Unos aludieron a los de 1917; lo mismo sucedía respecto del método empleado en las lecciones. Cada maestro seguía la inspiración del momento. No se empleaba ninguna motivación que incitara al niño a trabajar.

Torres Quintero descubrió con espanto que, en las escuelas municipales de la capital, la motivación residía en el maestro y la empleaba para someter a los niños a su programa y a su plan: la iniciativa y personalidad de los niños nada significaban para él. El niño se convertía en un ente receptivo, paciente; no era un ser dinámico (Torres Quintero, 1921, pp. 41-45).

Y concluía así esta parte del Informe:

Maestro que no ha permanecido estacionario y ha seguido la voz de los tiempos. me creo autorizado para repetir mi aseveración asentada en el principio de este capítulo: no hay casi una sola señal de progreso en las escuelas municipales respecto a la metodología pedagógica (Torres Quintero, 1921, p. 46).

Torres Quintero proporcionaba una estadística del número de escuelas:

CUADRO 37

	<i>Escuelas</i>	<i>Alumnos</i>
Municipales	100	45 783
Federales	<u>11</u>	<u>4 520</u>
Total	111	50 303

(Torres Quintero, 1921, p. 79).

Y observaba que en 1921 había 97 escuelas menos que en 1910, pero con 4 301 alumnos más. Menos escuelas y más alumnos.

La inscripción en el primer semestre era, según él:

CUADRO 38

<i>Grado</i>	<i>Inscripción</i>
Primer año	15 555
Segundo año	11 102
Tercer año	8 901
Cuarto año	6 172
Quinto año	4 971
Sexto año	3 014
Total	49 715

La asistencia media seguía esta distribución:

CUADRO 39

<i>Grado</i>	<i>Inscripción</i>
Primer año	10 049
Segundo año	7 880
Tercer año	6 252
Cuarto año	4 502
Quinto año	3 050
Sexto año	<u>2 060</u>
TOTAL	33 793

(Torres Quintero, 1921, p. 121).

La disminución de alumnos era desoladora a medida que avanzaba la primaria. De 15 555 inscritos en primer año llegaban a sexto sólo 3 104, o sea, el 19.9%.

Torres Quintero propuso el remedio: más dinero y un director experto. El servicio educativo de la ciudad de México era insuficiente desde el punto de vista del número de escuelas. Adolecía también de deficiencias de suma gravedad, evidentes en el crecido número de alumnos repetidores y atrasados. Torres Quintero aconsejó que el ayuntamiento doblara el número de escuelas de 100 a 200; hiciera efectivo el precepto de la educación gratuita; alojara higiénicamente a sus alumnos; organizara un eficiente

sistema de inspección escolar técnica; impulsara y promoviera la preparación pedagógica del magisterio; restableciera las enseñanzas especiales: dibujo, trabajos manuales, etcétera; estableciera nuevas enseñanzas, tales como: la cocina y la jardinería escolar, y talleres de trabajos manuales para los niños de cuarto año en adelante.

Torres Quintero demostró que no era constitucional la prescripción de que los ayuntamientos tuvieran el cuidado de las escuelas. Estos no demostraron, en el desarrollo histórico de México, sino una mediana capacidad, y a veces nula, en lo concerniente a la educación pública (Véase: Meneses, 1983, pp. 350-355).

Una estadística completa de las escuelas en el D.F. puede verse en el cuadro siguiente.

CUADRO 40
Estadística escolar primaria en el D.F. 1920

	<i>Escuelas</i>	
	<i>Oficiales</i>	<i>Privadas</i>
Hombres	72	28
Mujeres	64	22
Mixtas	61	53
Total	<u>197</u>	<u>103</u>

	<i>Alumnos</i>	
	<i>Oficiales</i>	<i>Privadas</i>
Hombres	22 295	6 789
Mujeres	<u>23 896</u>	<u>6 229</u>
Total	46 191	13 018

	<i>Escuelas</i>	
	<i>Oficiales</i>	<i>Privadas</i>
Hombres	257	100
Mujeres	<u>1 138</u>	<u>214</u>
Total	1 395	314

Censo de 1910. 719 000 habitantes en el D.F. Por ciento de la población en las escuelas 8.23. Lugar que ocupa, según el por ciento anterior, 9.

(Torres Quintero, 1921, p. 121).

Estadística escolar primaria en el D.F. (1921)

	<i>Escuelas</i>	
	<i>Oficiales</i>	<i>Privadas</i>
Niñas	91	40
Niños	81	39
Mixtas	<u>121</u>	<u>82</u>
Total	293	161

	<i>Alumnos</i>	
	<i>Oficiales</i>	<i>Privadas</i>
Hombres	41 069	11 316
Mujeres	40 600	9 605
Total	81 669	20 921

	<i>Maestros</i>	
	<i>Oficiales</i>	<i>Privadas</i>
Hombres	564	287
Mujeres	1 302	652
Total	1 866	939

Inversiones en el sostenimiento de la educación

<i>Escuelas</i>	<i>Inversión</i>
Oficiales	3 284 238.39
Privadas	870 570.20
Total	4 154 808.59
Gasto por alumno	40.47
Gasto por habitante	5.77
Censo	719 000

Por ciento de la población en escuelas 14.27.

Lugar según ese tanto por ciento, 1.

(AAM Ramo Inst. Pública, Vol. 2671).

El estudio de Torres Quintero, básicamente referido a la condición material de la enseñanza primaria en el D.F., se completa con la obra de Leticia Chávez (1919) sobre *Los programas de educación de las escuelas primarias del D.F.* La autora reconoce que “la escuela actual tiende a beneficiar a todos los grupos sociales”; pero admite que las escuelas de México de antaño estaban lejos de alcanzar esos resultados; además, no tomaban en cuenta al niño; la primaria no educaba, sino enseñaba hechos aislados. Y Leticia Chávez señala que se insistía en que el niño aprendiera a leer, sin darse cuenta el maestro de que aquél estaba enfermo de los ojos; se enseñaba al niño a estar dispuesto a morir por la patria, pero no cómo mejorar las condiciones higiénicas del puesto de fruta de la familia. La autora recuerda que la primaria debía atender a la necesidad de vivir ordenadamente; a colaborar; a resolver problemas; a combinar escuela y trabajo. Es preciso, decía la maestra Chávez, revisar los programas y encontrar la forma de relacionarlos con la vida del niño. La educación cívica y la enseñanza de la historia son dos disciplinas fundamentales para ligar los problemas y la vida. La autora señalaba que, de las visitas a

distintos colegios de la capital, sacó la impresión de que la enseñanza era descarnada y que las escuelas estaban lejos de enseñar al niño a vivir en su medio y, sobre todo, a mejorarlo.

Esta era, pues, la situación prevaleciente en las escuelas primarias, cuando Vasconcelos emprendió la tarea de mejorarlas.

Al crearse la SEP, se suscitó un conflicto entre ésta y el municipio de la capital y los aledaños, a causa de 12 edificios de escuelas municipales. Estas eran entonces 100 y 11 federales; según el informe de Torres Quintero. La SEP mandó clausurar 12 edificios ocupados por las escuelas municipales, acto que originó protestas del ayuntamiento. Vasconcelos declaró que el ayuntamiento no había querido entrar en arreglos con él y, en vista de esa actitud, pidió al Ejecutivo se ocuparan los edificios (*Excélsior*, diciembre 17 de 1921). El siguiente acto fue que el Juzgado Primero Numerario de Distrito concediera la suspensión previa en el amparo pedido por el Ayuntamiento de México, con motivo de la ocupación de 12 casas destinadas por la Dirección de Educación Pública a escuelas, y alegara que pertenecían al ayuntamiento y no a la Secretaría. El mismo juzgado pidió a la SEP que rindiera a la autoridad federal el informe con la justificación de su procedimiento, para que aquél pudiera resolver sobre el particular (*El Demócrata*, diciembre 17 y 18 de 1921).

Los tribunales competentes, ante los cuales se interpuso el amparo, resolvieron en favor de la SEP. El licenciado Vasconcelos informó a la prensa que tales edificios se emplearían en instalar centros de enseñanza; pero antes serían objeto de una completa reparación, pues se encontraban en pésimas condiciones (*El Universal*, diciembre 20 de 1921; *Excélsior*, diciembre 20 de 1921).

El acto final de este conflicto (diciembre 21) fue que las escuelas municipales pasaron, por razones de orden pedagógico y económico, a depender de la SEP, máxime cuando se había comprobado que “la instrucción pública a cargo de los ayuntamientos era un desastre”, sobre todo si les faltaba dinero, como ocurría en este caso. El arreglo, aprobado por mayoría de votos, consistió en que: 1) la SEP se encargaría de todas las escuelas dependientes entonces del Municipio en su parte administrativa y técnica; 2) este último otorgaría a la SEP un subsidio de un millón de pesos anuales y le entregaría los edificios rentados o propios y todo el material escolar; 3) el ayuntamiento tendría vigilancia de las propias escuelas por medio de un miembro en la Junta de Educación (*AAM*, Vol. 2513, Exp. 3174/2302, diciembre 22 de 1921; *El Heraldo*, diciembre 21 de 1921; *BSEP*, 1922, 1 (No. 1) (mayo), pp. 514-524).

Como se dispuso en la reforma del artículo 14° transitorio y la fracción XXVII del artículo 73° de la Constitución que la federación tendría jurisdicción sobre los planteles que ella estableciera, sostuviera y organizara, sin menoscabo de la libertad de los estados para legislar sobre el mismo ramo educacional, éstos pronto firmaron convenios con la federación, y en 1923 la SEP sostenía 1 537 escuelas en los siguientes estados: Aguascalientes,

31; Coahuila, 61; Colima, 68; Chiapas, 15; Chihuahua, 25; Durango, 50; Guanajuato, 144; Guerrero, 72; Hidalgo, 57; Jalisco, 71; México, 211; Michoacán, 105; Morelos, 12; Nayarit, 68; Nuevo León, 40; Oaxaca, 116; Puebla, 92; Querétaro, 45; San Luis Potosí, 80; Sonora, 30; Tamaulipas, 1; Tlaxcala, 31; Veracruz, 4; Zacatecas, 108 (*BSEP*, 1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 164-165).

Se recomendó, mediante circular a todos los delegados de la misma Secretaría en los estados, que se siguieran las *Bases de la escuela de la acción*. Ninguna enseñanza podía ser más eficaz ni más útil que la elaborada por los mismos niños. Eficaz, por ser las nociones de primera mano y desprenderse claramente de los objetos materiales y manipulaciones concretas, para penetrar así fácilmente en los sentidos y fijarse con firmeza en la mente: y útil, por establecer hábitos de trabajo y provecho económico (*BSEP*, 1923, 1 (No. 4) (septiembre), pp. 177-178).

Ya para 1923 la SEP había establecido convenios con todos los estados: a unos (Sonora, Campeche y Chihuahua) dejaba entera independencia y ayudaba silo con subsidio; a otros, les dirigía todas las escuelas y recibía un subsidio de ellos (*BSEP*, 1923, 1 (No. 3) (enero), pp. 188-189).

El Departamento Escolar dio preferencia a la primaria por ser el factor con el cual la nación debía vincular su progreso. La enseñanza primaria impartida en las escuelas urbanas y rurales era la misma. Sin embargo, el programa estaba orientado a las necesidades agrícolas, comerciales e industriales del medio. De ahí que la educación rural se asentara en las actividades agrícolas, ocupaciones y pequeñas industrias que se derivaban de la agricultura. La educación rural, por la cual el Departamento lucharía con ahínco, no se apoyaba simplemente en el silabario, sino se levantaba sobre las dos firmes columnas de la instrucción inteligente y del trabajo productivo. Se insistió también en crear escuelas nocturnas para obreros y las normales regionales destinadas a preparar a maestros rurales (*BSEP*, 1923, 1 (No. 3) (enero), pp. 89-191).

2. REFORMAS EN LA PRIMARIA

Una vez que la SEP quedó organizada, Vasconcelos empezó a revisar el funcionamiento de cada una de las direcciones. Así le llegó su turno al programa de la primaria. En 1922 (*BSEP*, 1922, 1 (No. 1) (mayo), pp. 127-151), se publicó un documento sobre el programa de primaria. Sus objetivos eran: 1) dar al maestro, al director y al inspector una perspectiva general del objeto significado por el programa de estudios; 2) esbozar los objetivos que, desde el punto de vista del concepto de educación en esos momentos, debían perseguirse, dando al programa el lugar que le correspondía como factor importante para lograr tales finalidades. El programa anterior era casi una fórmula matemática: la tarea del maestro (el medio) consistía en unir el objeto (los conocimientos) con el sujeto (el niño). El

nuevo programa atendía al niño como un ser todo movimiento y actividad, dotado de una tendencia a manejar, construir, experimentar, y que sólo se detenía a pensar cuando el pensamiento se relacionaba con el hacer. Por lo tanto, se consideraba al niño como poco dispuesto a ser sujeto de la enseñanza y recibir pasivamente los conocimientos abstractos y formales, transmitidos por el libro y la lección oral. El programa, por esta razón, ofrecía al niño oportunidades para continuar esa educación a que estaba sujeto fuera de la escuela, es decir, contenía una serie bien organizada de experiencias condensadas, que lo ayudarían a interpretar a las personas, sucesos y cosas con que se enfrentaba en la vida. La escuela procuraría abreviar ese proceso y ofrecería al niño experiencias ya depuradas, los conocimientos descubiertos, herencia de la civilización en que había nacido. La primaria proporcionaría al niño los instrumentos básicos para vivir en una sociedad civilizada: leer, escribir y contar, aunque aprendizaje de esas materia, sería medio y no fin en sí mismo. Ya que si el objetivo primordial de las escuelas fuera sólo enseñar a leer, escribir y contar, esto sería como creer que para adiestrar a un carpintero bastaba darle las herramientas. El niño aprendería a leer y escribir para expresar su propio pensamiento, no el del maestro o el libro. El maestro debía enseñarle a pensar con claridad, a expresarse con precisión y hacerle sentir simpatía por lo bueno, lo útil y lo bello. Todo esto implicaba la educación según Vasconcelos.

El progreso había modificado la vida humana. Nuevos objetivos y actividades existían en ese momento, desconocidos 50 años antes. Por tanto, el programa de estudios debía contener los conocimientos que permitieran al niño encontrar su lugar en la sociedad en que vivía. Estos iban más allá del aprendizaje de la lectura, la escritura y las cuentas.

El programa insistía en el principio de la selección, primero, respecto al número de conocimientos. Eran muchos y corto el tiempo de que disponía el niño para aprenderlos. Consiguientemente, convenía seleccionar los conocimientos fundamentales, presentarlos en forma completa y sintética y relacionarlos íntimamente. Segundo, desde el punto de vista del niño, era menester tener en cuenta los intereses, capacidades y tendencias del educando. La premisa era que cuando los conocimientos se relacionaban con los intereses naturales del niño, éste inmediatamente los asimilaba, pues estaba motivado a hacerlo. Tercero, desde el punto de vista social, la escuela trataba de preparar al niño para participar inteligente y activamente en la vida social, económica, etcétera; luego, era menester establecer continuidad entre los conocimientos escolares y los extraescolares. En la vida no había disciplinas aisladas, sino tipos de experiencias. Por tanto, el programa de estudios debería incluir informaciones y actividades que el niño necesitaba. Cuarto, en relación al método: bueno sería aquel que ofreciera similitud con los métodos que se empleaban en la sociedad para resolver problemas semejantes. El maestro debería observar más las reacciones de su labor en el niño y menos el programa de estudios. Quinto, respecto de

la acción y la adaptación activa, se insistía en la doble naturaleza del programa de estudios: por un lado, proporcionar sugerencias sobre los conocimientos que debía adquirir el niño: por otro, dar ideas sobre situaciones que debían buscarse o crearse para desarrollar las actividades. La escuela moderna no era ya el lugar para recibir únicamente el conocimiento sino un lugar para desarrollar la acción. La educación no significaba una adaptación pasiva al medio; el progreso humano se había realizado por aquellos que, insatisfechos con las condiciones de su medio, lucharon por mejorarlo y, en lugar de adaptarse al medio, hicieron que éste se adaptara a ellos y se modificara de acuerdo con sus gustos. Sexto, sobre la necesidad de adaptar el programa a los escolares. Esta cautela resguardaba de un error: el pensar que todos los niños eran iguales. No era así. Y los maestros lo sabían de sobra. Por tanto, cada niño adquiriría conocimientos según sus capacidades. La escuela debería dar oportunidad para que cada uno desarrollara su propia actividad, iniciativa y personalidad. Se usaba la enseñanza de grupo porque resultaba la más económica y la más barata. De todas maneras, el maestro debía discernir la diferencia de receptividad de cada niño y tratar de acomodar la enseñanza a los distintos niveles de percepción. El programa de primaria proponía programas particulares de cada una de las materias que podían verse en el citado *Boletín (BSEP, 1922, I (No. 1) (mayo), pp. 127-151)*.

El reglamento interior de las escuelas primarias señalaba el inicio de clases, la duración de la semana de clases y la intensidad del trabajo escolar que no excedería cuatro horas por la mañana y dos por la tarde. Se suspenderían las labores 10 días en la primavera y 10 en el verano, además, los días marcados por la ley como fiestas. El capítulo III guardaba una grata sorpresa: trataba no sólo de las obligaciones del alumno sino también de sus derechos: ser tratados por sus maestros con el afecto y consideración que merecían; atendidos por igual sin preferencia alguna; escuchados por los superiores en las quejas y representaciones que hicieren con el debido respeto; disponer dentro de la escuela de los recursos materiales con que ésta contara para la enseñanza; recibir las boletas, constancias o certificados de su conducta, aplicación y aprovechamiento que les fueran necesarios; ser preferidos para matricularse en los años subsecuentes en la escuela donde hubieran hecho sus estudios anteriores; iniciar todo lo que juzgaran conveniente para su mejor educación y para el progreso del plantel.

En el capítulo de la disciplina se indicaba que los medios debían estar en relación con la índole y edad de los niños; procurando representarlos como consecuencia natural de las faltas cometidas o de los actos buenos realizados, a fin de conducir paulatinamente al niño a hacer acertado uso de su libertad e iniciativa. Se prohibían en absoluto los castigos corporales que afectaran la salud de los niños, como la supresión de recreo, el recargo de labores y aquellos que hirieran su dignidad personal (*BSEP, 1923, I (No. 3) (enero), pp. 89-191*).

Estos principios se aplicarían en los distintos tipos de escuelas: rurales, nocturnas, urbanas, etcétera.

De esta época data una serie de reglamentos que constituyen un verdadero cuerpo de doctrina para regular las manifestaciones de la vida escolar. Entre éstos pueden citarse, además del mencionado anteriormente sobre la primaria, los de las escuelas nocturnas; las rurales; los exámenes profesionales en las normales; de la Dirección de Educación Primaria y Normal; del Departamento de Higiene Escolar; de la Inspección Escolar; de las Normales; y unas Recomendaciones a los padres y tutores. Tales documentos aparecieron en los números 1° y 2° del *Boletín de la SEP*, 1922, I (No. 1) (mayo) y (No. 2) (septiembre). El director de Educación Primaria y Normal, Francisco César Morales, consideraba este cuerpo legislativo un ensayo serio que podría pulirse, si “resiste el afán de innovaciones que, por desventura, es entre nosotros el peor enemigo de la conservación de las obras de los funcionarios” (*BSEP*, 1923, I (No. 3) (enero), pp. 229-230).

Entre todos los reglamentos promulgados, ocupa el lugar principal el de la SEP misma. Abarca 16 capítulos, dedicados del 1° al 7° a la constitución de la Secretaría; el 8° trata de la UNM; el 9° de las bibliotecas; el 10° de Bellas Artes; el 11° del analfabetismo; el 12° de cultura indígena; y del 13° al 16° de la administración.

La Secretaría se dividía en seis departamentos: Escolar, de Bibliotecas, de Bellas Artes, de Cultura Indígena, de Campaña contra el Analfabetismo, y Administrativo. Se describían sus funciones, su constitución, sus relaciones mutuas y sus obligaciones y derechos. El reglamento seguía el esquema general del proyecto de Vasconcelos de Ley Orgánica de la SEP, que nunca llegó a aprobarse (*BSEP*, 1923, I (No. 3) (enero), p. 128).

3. LA ENSEÑANZA NORMAL

En medio del afán de revisión, no podía faltar su turno a las escuelas normales. Así lo indicaban los planes para los distintos tipos de normal de la SEP. En todos éstos se anotaban las ventajas de revisarlos para: 1) dar más importancia a las ciencias físicas y naturales con tres horas de clase y dos de laboratorio, en vez de cuatro y dos respectivamente.¹ De esta guisa, se proporcionarían a los estudiantes las bases experimentales que les permitían no sólo entender bien dichas ciencias sino enseñarlas con mayor lucidez; 2) relacionar el grupo de las pequeñas industrias con las materias más afines del plan, por ejemplo, las prácticas agrícolas con botánica y zoología; física y química con la iniciación de las artes, oficios y pequeñas industrias de segundo, tercero y cuarto años. Esta innovación tenía como consecuencia la disminución de la literatura (un año), la fusión de lectura, recitación y lenguaje, lo mismo que de lógica con ética. Así se ganaron seis horas para prácticas semanarias. Finalmente, en vez de una práctica

¹ No se entiende cómo se les daba más importancia si se les suprimía una hora de clase.

un tanto desordenada, se pidió a los alumnos que parte del tiempo destinado a aquélla se distribuyera entre los profesores de psicología, ciencia de la educación, metodología, organización escolar e higiene escolar, a fin de que observaran y experimentaran en la primaria anexa con sus alumnos. Convirtieron así a ésta en verdadero laboratorio.

Una nota acompañaba la introducción a los planes: El programa de la carrera de educadoras de párvulos se conservaba igual por no haber alumnas.

CUADRO 41

Plan de estudios de la escuela normal primaria para maestros

Materias	Horas por semana		Total
	Clase	Laboratorio	
	<i>Primer año</i>		
Aritmética	4		
Ejercicios sistemáticos de lenguaje, comprendiendo lectura y recitación	3		
Botánica y zoología (un semestre para cada una)	3	2	
Prácticas agrícolas		3 (una tarde)	
Inglés o francés	3		
Civismo (instrucción y acción cívicas)	2		
Trabajos manuales	2 (en un solo periodo)		
Solfeo y canto coral	2		
Dibujo	2		
Educación física	3		
Escritura	2		
TOTAL DE HORAS POR SEMANA	26	5	31
	<i>Segundo año</i>		
Algebra y geometría	4		
Física experimental con aplicaciones a la vida diaria	3	2	
Iniciación a las artes y oficios	2	3 (una tarde)	
Ejercicios sistemáticos de lenguaje, comprendiendo lectura y recitación	3		
Geografía física precedida de nociones de cosmografía y geología	3 (un semestre para las primeras y otro para la geografía)		
Inglés o francés	3		
Trabajos manuales aplicados a la escuela primaria	2 (en un solo periodo)		
Solfeo y canto coral	2		

Educación física	3		
Dibujo	<u>2</u>		
TOTAL DE HORAS POR SEMANA	27	<u>5</u>	<u>32</u>

Tercer año

Química experimental con aplicaciones a la vida diaria	3	2	
Pequeñas industrias	3 (una tarde)		
Gramática y raíces griegas y latinas	3		
Geografía del Antiguo Continente y de Oceanía	3		
Historia Universal	3		
Anatomía, fisiología e higiene	3		
Técnica de la clase de las ciencias físicas y naturales, con la observación y prácticas relativas	3	2	
Educación física aplicada a la escuela primaria, con la observación y prácticas relativas	2	1	
Dibujo	2		
Solfeo y canto coral	<u>2</u>		
TOTAL DE HORAS POR SEMANA	27	<u>5</u>	<u>32</u>

Cuarto año

Ciencia de la educación con la observación y prácticas relativas	3	1	
Literatura	3		
Geografía y patria americana	3		
Historia y patria	3		
Sociología aplicada a la educación	3		
Técnica de clase de la geografía, de la historia y del civismo, con la observación y práctica relativas	3	2	
Educación física	2		
Psicología aplicada a la educación con la observación y prácticas relativas	<u>3</u>	<u>1</u>	
TOTAL DE HORAS POR SEMANA	23	<u>4</u>	<u>27</u>

Quinto año

Organización escolar, con la observación y prácticas relativas	3	2	
Historia de la educación	3		
Higiene escolar, con la observación y prácticas relativas	3	1	
Lógica y moral	3		

Técnica de clase de la lengua nacional, de la aritmética y de la geometría, con la observación y prácticas relativas	3	3	
Educación física	3		
Práctica pedagógica		6	
TOTAL DE HORAS POR SEMANA	<u>18</u>	<u>12</u>	30

(BSEP, 1923, 1 (No. 4) (septiembre), pp. 153-157).

El plan de 1923, comparado con el de 1916, contenía diferencias. Los cursos de lengua castellana, escritura, lectura y declamación (ocho horas en 1916) se fundían en un solo curso de tres horas en 1923. Se impartían sólo tres cursos de dibujo en vez de cuatro de 1916. Se les restaban dos clases a las matemáticas. En cambio, se añadían prácticas agrícolas, civismo, artes y oficios y las aplicaciones a la vida diaria de física y química. Se dividía la metodología en técnicas de física, química, civismo, geografía e historia, con observación y prácticas relativas. El número de horas de clase vino a ser casi el mismo; el de 1923 se caracterizaba, como los de este periodo, por una tendencia más práctica y orientada hacia la vida.

Después de este plan, venía otro de normal superior para los maestros que enseñaban en secundaria. Las materias eran las mismas y, seguramente, el nivel mucho más alto y extenso.

Finalmente, acompañaba a los planes anteriores el de educadoras.

CUADRO 42
Plan de estudios de educadoras de párvulos

Materias	Horas por semana		Total
	Clase	Laboratorio	
	<i>Primer año</i>		
Aritmética	4		
Ejercicios sistemáticos de lenguaje, comprendiendo lectura y recitación	3		
Botánica y zoología	3	2	
Prácticas agrícolas		2	
Inglés o francés	3		
Civismo (instrucción y acción cívicas)	2		
Labores femeniles	2		
Dibujo	2		
Solfeo y canto coral	2		
Educación física	3		
Escritura	2		
TOTAL DE HORAS POR SEMANA	<u>26</u>	<u>4</u>	<u>30</u>

	<i>Segundo año</i>	<i>Laboratorio</i>	<i>Total</i>
Algebra y geometría	4		
Física experimental con aplicaciones a la vida diaria	3	2	
Iniciación a las artes y oficios		2 (una tarde)	
Enseñanza doméstica, emprendiendo práctica de cocina	2		
Ejercicios sistemáticos de lenguaje, comprendiendo lectura y recitación	3		
Geografía física, precedida de nociones de cosmografía y de geología		3 (un semestre para las precedentes y otro para la geografía)	
Inglés o francés	3		
Trabajos manuales aplicados a la escuela primaria	2		
Solfeo y canto coral	2		
Educación física	3		
Dibujo	<u>2</u>		
Total de horas por semana	<u>27</u>	<u>4</u>	<u>31</u>
<i>Tercer año</i>			
		<i>Laboratorio</i>	<i>Total</i>
Teorías educativas del jardín de niños	3		
Literatura infantil y su técnica de clase	2		
Material educativo del jardín de niños y ocupaciones	3		
Anatomía, fisiología e higiene	3		
Cantos y juegos	3		
Dibujo especial del kindergarten	3		
Psicología aplicada a la educación	3		
Acompañamiento de piano	3		
Cultura física	3		
Práctica	<u>6</u>		
Total de horas por semana	<u>32</u>		

(*BSEP*, 1923, 1 (No. 4) (septiembre), pp. 153-159).

Innovación señalada fue un plan de estudios para las normales regionales, encargadas de preparar maestros para las escuelas rurales. Podían ser unisexuales o mixtas, según las necesidades y recursos de cada región. Se establecerían en el campo, en los sitios en que predominaran los intereses agrícolas. Las características de los maestros formados por las escuelas normales regionales eran éstas: deberían tener capacidad para impartir

educación rudimental y para enseñar las labores agrícolas, y alguna o algunas de las industrias rurales.

La duración de los estudios sería de dos años y las materias se distribuirían del modo siguiente:

CUADRO 43

Plan de estudios de las normales regionales

Primer año

Lengua nacional	Aritmética y geometría
Estudio de la naturaleza	Anatomía, fisiología e higiene
Nociones de las ciencias físicas y químicas	Geografía de México, Historia patria y civismo
Escrituras y dibujo	Canto y deportes

Segundo año

Geografía e historia universales	Psicología educativa
Principios de educación y organización escolar	Metodología aplicada Práctica diaria de enseñanza en la escuela rural anexa

(*BSEP*, 1923, 1 (No. 3) (enero), pp. 217-218).

Se establecía que los estudiantes dedicarían, durante dos años de estudios, un tiempo diario suficiente, nunca inferior a tres horas, al aprendizaje de las prácticas agrícolas y las industrias rurales. La escuela debería contar con los talleres, granjas y campos de cultivo anexos.

En seguida del plan venían unas bases para la concesión de pensiones a los alumnos de las escuelas normales del Distrito Federal. Se les pedía haber terminado la educación primaria superior, carecer de recursos, ser de buena conducta, gozar de buena salud, y haber cumplido 15 años y ser menores de 25.

De esta suerte, Vasconcelos apoyaba obras muy importantes en el medio rural: Los maestros ambulantes y las misiones culturales.

Poco después, Vasconcelos dio otro paso importante: reformó el plan de estudios de las escuelas normales de la capital, y exigió que los estudios cursados en la normal fueran iguales a los de la escuela preparatoria. *El Porvenir* (enero 17 de 1924) comentaba que la reforma no era completamente original, puesto que hacia tiempo existía en el estado de Tamaulipas. El diario se alegraba de que los maestros empezaran a recibir una educación completa y tan buena como la que se recibía en las carreras de abogados, médicos o ingenieros. De esta forma, en unos pocos años, no

sólo habría mejores maestros de educación, sino buenos profesores de instrucción secundaria, que entonces no existían.

El plan, firmado por Vasconcelos en diciembre 31 de 1923, establecía que en la escuela normal para maestros habría dos ciclos de estudios: el primero abarcaría la educación secundaria, igual a la que se impartía en la ENP; el segundo, lo formarían las materias profesionales para la carrera la educación primaria.

El ciclo secundario de la escuela normal tendría por objeto ampliar y perfeccionar la educación primaria superior; vigorizar, con el cultivo de hábitos de cooperación, los sentimientos de solidaridad en los alumnos; y presentarles un cuadro, tan completo cuanto fuera posible, de las actividades del hombre en la sociedad, de las artes, de los conocimientos humanos, para contribuir a que cada cual descubriera su propia vocación (*Excélsior*; enero 11 de 1924).

El ciclo de enseñanza secundaria comprendería:

CUADRO 44

Currículo de la enseñanza secundaria para la escuela normal

- Estudios de lengua castellana en los que los conocimientos que se impartan se desprendan de lecturas de obras literarias, dando importancia especial a ejercicios prácticos de construcción concreta, y de ortografía
- Lectura comentada de obras literarias selectas, 160 horas + 54
- Lengua inglesa limitándola a lo que sea indispensable para saber traducirla de obras sencillas en prosa y para entablar conversaciones de la vida común, 160 horas
- Dibujo constructivo hasta poder representar en proyección objetos de uso corriente: dibujo a mano libre que comprenda elementos de dibujo decorativo y copia del natural, y ejercicios de modelado, 190 horas
- Elementos de geografía, en cuanto sirvan para explicar las condiciones generales en que se desarrolla la vida económica y social, 160 horas
- Nociones de botánica, zoología, anatomía y fisiología humanas, higiene y sucintos elementos de biología, todo ello enseñado, siempre que esto sea posible, experimentalmente, 160 horas
- Elementos de física y química, con aplicaciones prácticas a la vida diaria y referencia a hechos concretos de importancia, lo mismo que al aprovechamiento de la física y de la química en las ciencias aplicadas, 120 horas + 120 horas
- Partiendo siempre de los fenómenos concretos, aritmética, álgebra elemental, geometría plana y de los sólidos, nociones de resolución de triángulos por procedimientos trigonométricos, elementos de funciones y de derivadas, diferenciales e integrales, 270 horas
- Historia general y de México, 160 horas
- Enseñanza descriptiva de hechos económicos concretos, por los que se caracterizan la producción, la distribución y la circulación de las riquezas, 54 horas
- Un oficio para los alumnos y para las alumnas, 80 horas

- Conocimientos de economía doméstica práctica, 80 horas
- Orfeones y juegos, ejercicios, deportes y baños, dejando en libertad a los estudiantes para que escojan los deportes a los que quieran dedicarse, 162 horas*

* Los alumnos tendrán, durante toda su carrera, dos horas semanales de cultura física; además emplearán las mañanas de los sábados en juegos y deportes. (*BSEP*, 1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 79-80).

Se añadía que el ciclo de enseñanza secundaria se desarrollaría en tres años y la distribución de las clases se haría de tal modo que no se dieran más de 27 horas obligatorias por semana en el primero, ni más de 29 en el segundo y tercero. Los alumnos podrían concurrir en el primero a otras clases, hasta por cuatro horas cada semana, en el segundo, también por cuatro horas; y en el tercero por otras cuatro.

El segundo ciclo estaría formado por la enseñanza profesional.

CUADRO 45

Enseñanza profesional

Primer año

Literatura general y estudio de obras literarias para niños (3)	Biología (3)
Psicología de la educación, primer curso (3)	Pequeñas industrias, desde el punto de vista de la química aplicada (4)
Un oficio (2)	Higiene escolar (3)
Cultura física (2)	Cosmografía y elementos de meteorología (3)
Música (1)	Prácticas agrícolas (2)
Prácticas escolares (4)	

Segundo año

Principios de educación, primer curso (3)	Psicología de la educación, segundo curso (3)
Geografía (3)	Pequeñas industrias (3)
Sociología aplicada a la educación (3)	Un oficio (2)
Práctica escolar (manejo de clases y técnica de la enseñanza) (6)	Prácticas agrícolas (3)

(*BSEP*, 1923 - 1924, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 79-81; *Excélsior*, enero 11 de 1924).

Tercer año

Organización y administración escolar (3)	Principios de educación, segundo curso (2)
Historia de la educación (época moderna) (3)	Historia moderna (3)
Cultura física (2)	Lógica y ética (3)
Práctica escolar (manejo de clases y técnica de la enseñanza) (10)	Práctica agrícola (2)

(*BSEP*, 1923-1924, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 79-81; *Excélsior*, enero 11 de 1924).

El mismo plan fue confirmado por Gastélum, cuando fue secretario de Educación Pública (*BSEP*, 1923, 1 (No. 4) (septiembre), pp. 96-103).

Excélsior (enero 5 de 1924) informaba que el nuevo plan no se pondría en vigor por las circunstancias económicas del país; no por significar mayores gastos, sino por la distribución de personal docente a que obligaba. Señaló los beneficios del plan, pues extendía seis años los cursos, tres de secundaria y tres de preparación a la profesional. El plan fue criticado por el profesor Gildardo Avilés (*Excélsior*, enero 16 de 1924) por ignorar los autores del mismo cuál era el objeto de dichas escuelas; desconocer el método que correspondía a ese fin, y olvidar cuáles eran las necesidades escolares, la situación económica y la idiosincrasia psicológica.

Noticia muy importante es la que da el mismo *Boletín* (*BSEP*, 1923, 1 (No. 4) (septiembre), pp. 96-103) sobre la creación de la sección de pedagogía anexa al departamento escolar, cuyo objeto era fijar las constantes fisiológicas y mentales de los niños mexicanos a fin de conocer su desarrollo mental y clasificarlos debidamente; determinar el tiempo lectivo, el máximo y el mínimo de los programas de estudio y de las actividades que ponen en juego las nuevas orientaciones de la educación; buscar los medios para apreciar el aprovechamiento de los alumnos, con el fin de suprimir los llamados reconocimientos y exámenes y promover con todo acierto a los interesados.

Esta labor incluía desde el jardín de niños hasta las instituciones secundarias y profesionales; se anunciaba asimismo que se recopilaban los datos que existían sobre el desarrollo físico y mental de los niños mexicanos, clasificándolos y valorizándolos. Se empleó la escala Binet-Simon (rectificada por el médico Rafael Santamarina) y se estudiaban las pruebas de grupo de Hermann Ebbinghaus (1850-1909) y Fay y se procedía a hacer una verificación con otras escalas.

En noviembre 30 de 1924, horas antes de concluir el cuatrienio obregonista, el doctor Gastélum, secretario de Educación Pública, inauguraba la Escuela Nacional de Maestros, sita en Sto. Tomás, en terrenos de la antigua escuela de agricultura. Moisés Sáenz aludía, en el discurso inaugural, a la selectividad de la educación y señalaba, en prueba de su aserto que, de 150 000 niños del D.F. en edad escolar, sólo 108 000 estaban

registrados, y el número de alumnos decrecía a medida que ascendían de grado. En la capital había 26 084 alumnos en primero, pero sólo 6 377 en sexto Sáenz comentó que en el nuevo local quedaban reunidas, con el equipo apropiado, todas las normales de la capital: dos grandes secciones con suficientes salones, patios de juegos, campos de tenis, fútbol, básquetbol, etcétera. El profesor Lauro Aguirre, autor del proyecto, había fundido, en una sola institución, las tres antiguas normales (*Excélsior*, noviembre 30 de 1924).

4. LA ENSEÑANZA TÉCNICA

Conocidos y estimados son ciertos aspectos de la labor de Vasconcelos: la educación rural, las misiones culturales, el cultivo de las bellas artes, la promoción masiva de la lectura. Poco se ha dicho de su preocupación por otro tipo de enseñanza que, como la educación rural, se dirigía al pueblo, cuya elevación había sido la meta principal de la Revolución: la enseñanza técnica.

Casi nada se había hecho en esta línea durante el porfiriato: algo durante los primeros años de la Revolución, sobre todo con Carranza. Se habían fundado escuelas de artes e industrias, y otras que ofrecían cursos sobre cuestiones comerciales y artes domésticas. Sin embargo, la enseñanza en tales planteles era demasiado teórica y carecía de relación estrecha con el comercio y la industria del país. Consecuencia deplorable era que dicha enseñanza ni ayudaba al progreso de ramos tan importantes ni permitía a los egresados encontrar trabajo bien remunerado.

Como se ha visto más arriba, Palavicini fundó la escuela de técnicos en mecánica y electricidad para la preparación de los cuadros intermedios, indispensables entre el ingeniero y el obrero no especializado o inexperto. Asimismo, se inauguraron escuelas de comercio que hacían frente a la creciente demanda de contadores y auditores, necesarios en todo negocio. Eran luces de bengala en medio de la oscuridad. La acción requería legiones de operarios especializados. Los extranjeros desempeñaban tareas propias de los mexicanos por no estar éstos convenientemente preparados. Así sucedía en los talleres de ferrocarriles, en la industria textil, las artes gráficas, etcétera.

Vasconcelos había enseñado que ya era tiempo de que Latinoamérica iniciara una etapa de construcción material y espiritual. El espíritu, la fuerza dominante en la era estética, construiría estructuras materiales: puentes, edificios, ferrocarriles, fábricas, las embellecería con el arte y las destinaría a todos los hombres en vez de ponerlas al uso de los privilegiados. Por tanto, si México quería alcanzar metas, debería expandir la enseñanza técnica con el fin de entrenar a los administradores de fábricas, capataces, supervisores y, en general, a los obreros especializados, para el progreso del país mediante el incremento en la producción (*El movimiento...* 1922, p. 566; Vasconcelos, 1958, *IN*, pp. 1248-1249).

Antes de la creación de la SEP, Vasconcelos había establecido la Dirección General de Enseñanza Técnica, responsable de este ramo de actividades en las escuelas del D.F. Después de la creación de la SEP, esta Dirección asumió el cuidado de la educación técnica en el país y cambió su título por el de Dirección General de Enseñanza Técnica, Industrial y Comercial. Su director fue Luis V. Massieu (*BSEP*, 1922, I (No. 1) (mayo) (sin número de páginas)).²

Los planes de estudios de las escuelas existentes se enriquecieron. Se empezó a ofrecer el certificado de profesores de enseñanza doméstica (*Excélsior*, abril 13 de 1921). Asimismo, se abrió una bonetería en la Escuela de Artes y Oficios para señoritas, y se iniciaron cursos para la confección de bufandas, suéteres, trajes y ropa interior. De esta suerte, las alumnas graduadas podrían abrir sus propios talleres y ganarse honradamente la vida. La Escuela Corregidora de Querétaro empezó a impartir, con equipo importado de Europa y Norteamérica, entrenamiento para hacer sombreros, sombrillas, objetos de piel y encajes. Se inauguró un taller de mecánica automotriz en la Escuela de Ingenieros Mecánicos y Eléctricos (*BSEP*, 1923, I (No. 4) (septiembre), p. 100; 1922, I (No. 2) (septiembre), p. 92).

La destrucción causada por la guerra y el aumento de la población hacían urgente la tarea de la construcción y reconstrucción. La escasez de maestros constructores era aguda. El año de 1922 empezó a funcionar la Escuela Técnica de Constructores para preparar a los maestros de obras requeridos por la industria de la construcción (*BSEP*, 1922, I (No. 1) (mayo), p. 204).

Pronto se percató Vasconcelos de que era imposible pensar en crear escuelas sin contar con maestros para las cátedras de las mismas. Por tanto, ordenó la creación de la Escuela Tecnológica para Maestros, inaugurada en marzo 20 de 1923 (*BSEP*, 1923, I (No. 4) (septiembre), p. 106). Allí se entrenaba a maestros de educación manual e industrial para las escuelas primarias, secundarias y técnicas. Asimismo, la escuela ofrecía los sábados cursos de artes manuales para los profesores de primaria de las escuelas del D.F., y tenía en su sótano un taller de carpintería para los alumnos de primaria, el cual permitía a esos maestros observar a los estudiantes y enseñarles (*BSEP*, 1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 117). La escuela, además de formar maestros, entrenaba a carpinteros ebanistas y herreros (*BSEP*, 1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 113).

Vasconcelos no descuidó otros aspectos de la instrucción tecnológica. La Escuela Doctor Mora se inauguró en mayo 25 de 1921 (*El movimiento...* 1922, p. 521) para preparar contadores y tipistas estenógrafos. Asimismo, la Escuela Técnica de Taquimecanógrafos (coeducacional), iniciada

² Véase el Reglamento de la Dirección General de Enseñanza Técnica (*BU*, 1921, Epoca IV, 2 (No. 4), pp. 239-253).

en junio 1° de 1922, formaba alumnos de tipografía en español e inglés (*BSEP*, 1922, 1 (No. 2) (septiembre), p. 97; 1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 115) y la Escuela Gabriela Mistral, en economía doméstica, cocina, costura, bordado a máquina y lavado, planchado y teñido (*BSEP*, 1923, 1 (No. 3), (enero), pp. 283-289).

También se abrió una oportunidad a los que trabajaban de día y estudiaban de noche. Se empezó a ofrecer a los estudiantes adultos de las escuelas nocturnas entrenamiento en artes y oficio, tales como hacer jabón y perfume para hombres y mujeres y juguetes para niños. De esa suerte obtendrían los estudiantes algunas ganancias. Las escuelas nocturnas para obreros ofrecían entrenamiento en labores con metales y madera, fabricación de barniz, espejos, chicle, sellos y productos de papel (*BSEP*, 1923, 1 (No. 4) (septiembre), p. 187). No se olvidó a las mujeres, y se crearon los Centros Industriales Nocturnos de Cultura Popular para cursos de taquigrafía, tipografía, encuadernación, fabricación de zapatos, sombrillas, cocina y costura (*BSEP*, 1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 113). En 1924, había 15 861 alumnos inscritos en tales centros por el señuelo de las artes y oficios, esperanza de segura mejoría en el nivel de vida (*BSEP*, 1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 114).

La capital no fue la única ciudad beneficiada con este impulso a la instrucción tecnológica. Se establecieron también, en los estados de Chihuahua, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa y Veracruz, por contratos con la SEP, escuelas de artes y oficios e industrias ligeras relacionadas con los recursos de las localidades tales como fabricación de papel, loza, cerámica, curtiduría, y cursos de ebanistería, carpintería y mecánica que no requerían grandes inversiones en equipo (*BSEP*, 1922, 1 (No. 2) (septiembre), pp. 328, 331, 338, 346 y 356; Gastélum, 1973, pp. 66-67).

Al término de la administración de Obregón (1924), había 68 escuelas técnicas con 1 444 profesores y 37 084 alumnos (*BSEP*, 1924, 3 (No. 7) (segundo semestre de 1924), p. 88; *México a través de...* 1976, p. 165).

La revolución de De la Huerta y la consiguiente reducción del presupuesto de la SEP impidieron que algunos proyectos de escuelas textiles, ferrocarrileros, artes gráficas, fundidores, operadores de tornos y herrería, pasaran del escritorio a la realidad. Vasconcelos encontró en sus colaboradores Roberto Medellín, Julián Sierra y Luis Massieu, decididos partidarios de esta rama tan importante de la instrucción.

De esta manera, Vasconcelos, plenamente consciente del papel de la educación como instrumento de progreso económico del país, impulsó la instrucción tecnológica, primordial para lograr tan importante objetivo, y llegó a decir (1958, *IV*, p. 1244) que “la creación, todavía más ambiciosa, de un Instituto Tecnológico Mexicano, quedó iniciada”.

5. EL TERCER CONGRESO NACIONAL DE MAESTROS (GUADALAJARA, JAL.)

Como se había previsto en el Segundo Congreso Nacional de Maestros, (México, D.F., diciembre de 1920), el Tercero del mismo nombre tuvo lugar en Guadalajara, Jal., de diciembre de 1921 a enero 6 de 1922 (*El Universal*, enero 8 de 1921).

La convocatoria, fechada en diciembre 1° de 1921, señalaba las bases para la reunión de la asamblea. Asistieron los miembros del comité ejecutivo, los delegados de la SEP, de los estados, de las escuelas particulares y de la Sociedades Científicas del país. Se admitía también, en calidad de espectadores, a maestros que lo desearan, así como a otras personas interesadas en los problemas educativos.³ El comité ejecutivo funcionaría como mesa directiva y presidiría las sesiones del congreso.

Los temas escogidos, entre diversos propuestos (*El Universal*, noviembre 8 y 18 de 1921), fueron los siguientes:

1. Acción social del maestro y de la escuela.
2. Paidología nacional (psicología infantil, patología infantil, psicología educativa y pediatría).
3. Higiene escolar.
4. Legislación escolar.
5. Escuelas experimentales y escuelas vocacionales (escuelas granjas, escuelas taller, comerciales e industriales, etcétera).

(Ordóñez, 1922, pp. 8-9).

Las labores se efectuarían por medio de comisiones que estudiarían los trabajos y presentarían en las sesiones plenarias sus discusiones para su aprobación.

³ Los asistentes fueron los siguientes:

Representaban a la Secretaría de Educación y al Distrito Federal, los profesores Alfredo E. Uruchurtu y Rafael Ramírez

A la Universidad Nacional y Facultad de Altos Estudios, el señor David Boder Al estado de Nuevo León, el señor Plinio Ordóñez

A las escuelas particulares del mismo estado, el señor José G. García

Al estado de Querétaro, señores Higinio Vázquez Santana y Octaviano Vázquez Perusquía Al estado de Zacatecas, señores Roberto del Real y señorita Catalina Gudiana

Al estado de Colima, señores Marcelino Rentería y Raúl Rodríguez

Al estado de Aguascalientes, los señores Gerónimo de la Garza y José L. Pedroza A Michoacán, el señor Jesús Romero Flores

Al estado de Campeche, el señor Luis Torregozo

Al estado de México, el señor Antonio Albarrán y don Loreto Bustos

Al estado de Yucatán, señor doctor Eduardo Urzaiz y don José de la Luz Mena

Representaban a Puebla, los señores Wenceslao Gómez, Rafael Serrano y Enrique Huerta Al estado de Zacatecas, la señorita María de Jesús Villalobos

Al de Aguascalientes, los señores Gelación Pérez, Wenceslao N. Téllez y Fausto González Al estado de Hidalgo, los señores Servando R. Hernández, Eliézer Olliver y Julio M. Garay (*El Universal*, diciembre 29 de 1921).

Antes del comienzo de las sesiones oficiales hubo algunos incidentes desagradables, tales como la moción de un grupo para impedir que el comité ejecutivo fungiera como mesa directiva y las manifestaciones de abierta hostilidad hacia los delegados que portaban credencial de algún plantel católico.

Las comisiones quedaron integradas de la siguiente manera:

Primer tema.

Acción social del maestro y la escuela: profesor José de la Luz Mena, Yucatán; profesor Plinio Ordóñez, Nuevo León; profesor Higinio Vázquez Santana, Querétaro; acudiendo después el profesor Pedro Mora Beristáin, Veracruz; profesor Raúl Rodiles, Colima; y Salomón Kaham (nombrado por la misma comisión).

Segundo tema.

Paidología nacional: profesor Alfredo E. Uruchurtu, Sonora; profesor David Boder, Distrito Federal; profesor Manuel Alatorre, Jalisco; profesor Salvador M. Lima, Jalisco; profesor Tomás B. Corona, Jalisco.

Tercer tema.

Higiene escolar: doctor Salvador Romero, Jalisco; profesor Gabino G. Acévez, Jalisco; profesor Leopoldo Villarreal Cárdenas, Coahuila; profesor Julio M. García, Hidalgo; profesor Miguel C. Gutiérrez, Durango.

Cuarto tema.

Legislación escolar: profesor Jesús Romero Flores, Michoacán; profesor José G. García, Nuevo León; profesor Domingo F. Morales, Jalisco; profesor Carlos Pérez Guerrero, Morelos; profesor Emilio Bravo, Distrito Sur de Baja California.

Quinto tema.

Escuelas experimentales: escuelas vocacionales, profesor Rafael Ramírez, Distrito Federal; profesora Amparo Santos, Jalisco; profesor Ramón Durán, Morelos; profesora Isabel Bravo Gómez, Distrito Federal.

(Ordóñez, 1922, pp. 8-9).

La mesa directiva renunció en masa como consecuencia directa de la actitud de los congresistas que suscribieron la moción y que pedían se desconociera lo realizado por el comité ejecutivo. Hubo que proceder a elegir otra mesa directiva.

Esta quedó integrada en la forma siguiente;

Presidente: profesor Salvador M. Lima, Jalisco.

Vicepresidente: profesor Ignacio Jacobo, Jalisco.

Secretario: profesor Tomás B. Morena, Jalisco.

Prosecretario: profesor Félix F. Garza, Jalisco.

Vocales: profesor Domingo F. Morales, Jalisco; profesora Concepción M. Vda. de Parra, Jalisco; profesora Isabel Bravo Gómez, Distrito Federal.

(Ordóñez, 1922, p. 13).

Las comisiones terminaron sus trabajos y los presentaron a votación en el siguiente orden: quinta, primera, segunda, tercera y cuarta. Los temas quinto, segundo y tercero ocuparon una sesión plenaria cada uno para su discusión y aprobación. El primero, en cambio, consumió tres sesiones y el cuarto quedó fuera de discusión por falta de tiempo.

Con excepción del tercer tema, que no provocó ninguna discusión y fue aprobado por unanimidad, los demás temas fueron objetados en alguna o en todas sus conclusiones al discutirse en lo particular.

El primer tema originó discusiones un tanto acaloradas y produjo, dentro de la comisión para su estudio, un conflicto, pues todos los miembros de ésta, menos Ordóñez, querían presentar una propuesta que él se negó a firmar.

Las conclusiones aprobadas sobre este tema fueron las siguientes:

1. El magisterio es parte integrante del proletariado y, por lo tanto, acepta los medios de lucha que emplea éste para la realización de sus ideales de igualdad social y económica.
2. El congreso reconoce que el maestro de escuela, hasta ahora, no ha ejercido con el debido alcance la acción social que le corresponde realizar como factor principal de la cultura popular y, por lo mismo, recomienda que todos los profesores intensifiquen esta acción a fin de que sea más efectiva la preparación del educando, de conformidad con el medio en que éste ha de vivir (*y para la adaptación a una vida mejor*) [subrayado en el original]. Se aceptó con la modificación indicada en el paréntesis.
3. Para lograr este propósito, el congreso reconoce que el sistema de educación más adecuado en la escuela racional que adapta la enseñanza a las condiciones especiales de consumo del medio ambiente y del educando (*en consecuencia, las escuelas normales y primarias del país deberán reformarse en este sentido*) [subrayado en el original]. Aceptado con la ampliación indicada en el paréntesis.
4. Siendo la organización profesional el único medio de lucha que debe emplear el maestro para su defensa y mejoramiento futuro, es de vital importancia que el magisterio mexicano se organice en un sindicato profesional que lo capacite para reclamar colectiva (*y solidariamente*) [subrayado en el original], ante quien corresponda, cuando sus derechos sean invadidos. Aceptado con el adimto [sic] entre paréntesis. (Ordóñez, 1922, pp. 20-21).

El magisterio, al declararse parte integrante del proletariado, no advirtió las diferencias entre uno y otro: Primera, el magisterio implica una vocación de entrega, propia de su labor, elemento ausente en el trabajo del obrero. Segunda, el resultado de la tarea del obrero —las ganancias— sólo remotamente influyen en el progreso de la nación. En el caso del maestro, los resultados de su tarea influyen de modo directo en la nación. Finalmente, la conducta de los obreros afecta sólo a otros semejantes a ellos. En cambio, la conducta de los maestros influye en los niños, quienes se identifican con aquéllos y se apropian de sus actitudes y valores.

Según Ordóñez, la aprobación de estas conclusiones adoleció de algunas irregularidades y se efectuó, finalmente, por una mayoría de 65 votos contra 22. Ordóñez opinó, además, que el medio fue irregular a todas luces.

En esa sesión se suscitó un grave desorden entre el público, originado por la “Porra Roja”. Algunos profesores, a quienes Mena patrocinaba, lanzaron una hoja suelta concebida en estos términos: “Protesta del Partido Socialista Revolucionario. A todos los trabajadores de la Región Mexicana, y a todos los maestros de instrucción.” Fundamentalmente protestaban porque se habla rechazado a su representante.

Segundo tema. Paidología nacional.

Conclusiones:

1. Deben estudiarse las energías de cada niño en cuanto a su calidad y cantidad, tendiendo a expresarse, en números exactos, los resultados obtenidos.
2. Debe estudiarse la influencia del medio mexicano y, en particular, la de cada región del país, sobre la constitución psíquica y física del niño.
3. La escuela primaria y la secundaria deben ser vocacionales de acuerdo con las aptitudes físicas y psíquicas de los educandos.

Y para llevar a la práctica estas conclusiones se proponen estas resoluciones:

- 1) Solicitar a la SEP que, a la mayor brevedad posible, instale un centro nacional de psicología y pedagogía experimentales en la Escuela Nacional de Altos Estudios.
- 2) Pedir a las autoridades respectivas que, en cada escuela normal, y bajo la dirección del profesor de psicología educativa, se forme un núcleo de maestros y alumnos que se pongan en contacto con el de la Escuela Nacional de Altos Estudios a fin de colaborar con ésta.
- 3) Pedir, asimismo, a las autoridades respectivas que, en el mayor número de escuelas de la República, los inspectores, directores y maestros se comuniquen con el núcleo psicológico de la escuela normal más cercana, el cual se encargará de organizar y distribuir los trabajos y de resolver las consultas relativas.
- 4) Conseguir, si así lo estima el Congreso, la cooperación de las autoridades escolares, la de salubridad pública, la del trabajo, la oficial, así como la de los centros obreros y de las asociaciones científicas, con el centro nacional de psicología pedagógica experimental y sus extensiones en las diversas entidades de la República.
- 5) Solicitar a la Secretaría de Educación que edite y distribuya, entre todo el magisterio mexicano, una obra de psicología que sintetice lo más importante de dicha ciencia.
- 6) Obtener de las autoridades escolares competentes establecer, en todas y cada una de las escuelas de medicina del país, una clase especial de psicología experimental, de acuerdo con los estudios respectivos de las escuelas normales (Ordóñez, 1922, pp. 39-41).

Dictamen y conclusiones sobre el tercer tema. Unica resolución: pídase a los gobiernos de los estados de procedencia de cada uno la creación y fomento de la inspección médico escolar, en la forma que se ha dicho.

El problema de la higiene en su doble sentido —aseo y limpieza en viviendas y población y rama de la medicina dedicada a la conservación de la salud— seguía siendo imperioso. Desde 1882, cuando se celebró el Congreso Higiénico Pedagógico, el gobierno había mostrado gran empeño en el cuidado de la higiene (cf. Meneses, 1983, pp. 306-308).

Cuarto tema. Legislación escolar.

Conclusiones:

1. Debe abolirse el sistema de ascensos por puestos.
2. Deben sustituirse por el de escalafón por grados, a fin de que cada maestro vaya ocupando sucesivamente el que merezca por sus trabajos y méritos, sin tener en cuenta la categoría política de la población ni la organización de la escuela.
3. Los puestos desde el más humilde hasta el más encumbrado deben considerarse como comisiones honrosas.
4. Los sueldos que un maestro disfrute deberán ser conforme al grado que ocupe en el escalafón. Todos los maestros de un mismo grado deberán tener igual sueldo e iguales derechos.

(Ordóñez, 1922, pp. 45-49).

Con respecto a la creación de las escuelas normales superiores se presentaron los siguientes puntos:

- 1) Establecer en la República, preferentemente en las ciudades de México, Guadalajara, Mérida y Monterrey, escuelas normales superiores, para la formación de profesores de secundaria y la preparación de inspectores escolares.
- 2) Sostener estas escuelas entre la federación y los estados. Designar comisiones para que formulen el plan de organización y programas de estudio.

Quinto tema. Escuelas experimentales, escuelas vocacionales.

Conclusiones:

1. Considerar la enseñanza técnica como una educación encaminada a descubrir y desenvolver en el individuo las facultades y disposiciones necesarias para una ocupación, oficio, arte o industria cuyo ejercicio reporte así un progreso económico individual. Los medios consistirían en:
 - 1.1. Orientar la enseñanza primaria para que proporcione conocimientos y aplicación inmediata a la vida industrial, comercial y agrícola; difundir escuelas técnicas por todas las regiones; establecer verdaderas escuelas de artes y oficios o escuelas prácticas de comercio en los centros de población de alguna importancia; reorganizar las escuelas nocturnas para obreros en el sentido de que proporcionen verdadera enseñanza técnica.
 - 1.2. Organizar cursos de perfeccionamiento para las personas que ejercen ya alguna profesión manual, arte, ocupación o industria.

- 1.3. Fundar museos tecnológicos e industriales que den idea del progreso de la producción.
- 1.4. Promover la educación técnica de la mujer y para ello establecer escuelas industriales de artes y oficios así como escuelas de ciencias y artes domésticas.
- 1.5. Organizar escuelas rurales para los indígenas, no simplemente a base de alfabetos, sino con fundamentos prácticos de enseñanza agrícola.
- 1.6. Hacer propaganda por la prensa, publicaciones y folletos para lograr el desarrollo de esas instituciones.

(Ordóñez, 1922, pp. 51-56).

Al terminar el Congreso se votó que Monterrey fuese la siguiente sede, y se autorizó a la delegación de Nuevo León para organizar sus labores oportunamente.

Los asistentes al Congreso fueron 65, de los cuales 42 representaron a los gobiernos de los estados, 13 a instituciones oficiales de educación y 10 a establecimientos particulares.

Como lo indica el relator, el primer tema fue origen de violentas discusiones y despertó la atención de los congresistas, por la actitud y criterios socialistas que la mayoría de los miembros de la comisión adoptó. Algunos congresistas se unieron a la conclusión del primer tema, con apoyo en un criterio personal, pues las ideas socialistas no se derivaron de ninguno de los trabajos del Congreso. La idea fundamental de este grupo se puede concentrar en las siguientes proposiciones:

- 1) Sindicalizar el magisterio nacional a base de solidaridad socialista, fundada erróneamente en que el maestro es un proletario. A este propósito, recuérdese aquí los comentarios sobre la comparación entre proletariado y magisterio (cf. p. 383).
- 2) Establecer la escuela racionalista según teorías socialistas adaptadas al criterio personal del profesor Mena, delegado de Yucatán.

6. EL PRIMER CONGRESO DEL NIÑO (MÉXICO, D.F)

Testimonio palmario del interés por el objeto de la educación fue el Congreso del Niño (México, enero 3 de 1921), cuya convocatoria invitaba a todas las personas deseosas de estudiar la defensa y desarrollo físico y moral del niño, a una asamblea que se reuniría en la ciudad de México, bajo los auspicios de *El Universal*. El Congreso fue convocado para septiembre de 1920 (del 17 al 25); pero por alguna razón no pudo reunirse sino hasta enero de 1921.

Integraban el comité ejecutivo del Congreso:

Presidente, ingeniero Félix F. Palavicini
 Secretarios, doctores Salvador Uribe y Luis Viramontes
 Sección de eugenesia, doctor Angel Brioso

Sección de higiene escolar, doctor Rafael Carrillo
Sección de pediatría médica, doctor Joaquín Cosío
Sección de pediatría quirúrgica, doctor Roque Macozet
Sección de enseñanza, profesor Ezequiel A. Chávez sustituido por el doctor Alfonso Pruneda
Sección de legislación infantil, licenciado Antonio Ramos Pedrueza
Relator general, doctor Francisco Castillo Nájera

Las bases indicaban que se estudiarían cuestiones relativas al niño, desde el punto de vista de la eugenesia, higiene, pediatría, legislación y pedagogía (*El Universal*, enero 3 y 9 de 1921).

El tema de los jardines de niños, dentro de la sección de enseñanza, estuvo a cargo de Teresa Farías de Issasi, quien se refirió a la misión incompleta de los existentes, ya que los niños más necesitados no asistían a ellos: los pobres, los hijos de obreros, los que se encontraban en abandono punible. Sugirió también la creación de escuelas granjas en todo el país para los niños pobres, los anormales y los delincuentes.

El profesor Pedro F. Olguín señaló el conocido hecho del deficiente estado de la enseñanza en México, y propuso, en forma de conclusiones, atender más a la difusión de la enseñanza, elegir mejor al profesorado y pagarle mejor.

Del asunto de la educación primaria obligatoria trató el profesor Marcos A. Ochoa. Recordó que este tema ocupó la atención de los miembros del Congreso Nacional de Maestros e insistió en la necesidad de combatir el analfabetismo en México. Aprobó el esfuerzo laudable de los profesores honorarios; pero afirmó que, si bien era útil, significaba poco ante una proporción de 80% de analfabetos. Mencionó que el problema del analfabetismo estaba íntimamente unido al problema económico y que en éste radicaba la clave del atraso del país. Ochoa, apoyado en datos estadísticos, probó que faltaban al menos 6 000 maestros.

El profesor Rafael Ramírez, representante de la Dirección General de Educación Pública, trató del espinoso asunto relativo a que las escuelas dependieran de los ayuntamientos. Opinó que debía cambiarse la Constitución para lograr que la educación dependiera no de los ayuntamientos, como en los países adelantados, sino de la federación.

Los malos procedimientos para enseñar algunas asignaturas en las escuelas primarias fue el tema del profesor Manuel G. Tello, quien hizo notar que el papel de la escuela es principalmente de educación y no de instrucción.

El profesor Maximino Martínez, por su parte, se refirió a la necesidad de considerar las ciencias naturales como fundamentales para la educación de los niños en las escuelas primarias. Asimismo, insistió en que la educación debía preponderar sobre la instrucción.

El licenciado Fernando Breña trató del uso del castigo como medio para la educación de los niños. Manifestó que era muy grande el número de

factores que entraban en la educación del niño y que ésta constituía uno de los problemas más complejos, así como de mayor trascendencia en la vida de los pueblos. La educación, afirmó, no sólo debía hacer al niño sociable, sino modelar su carácter y sus tendencias. Por tanto, debía iniciarse desde el nacimiento. El efecto del ejemplo o el castigo, dada la ductibilidad del niño, era muy grande y se convertía en factor importante en la educación. El autor concluyó que debían descartarse los castigos duros y humillantes y, en cambio, usarse los correctivos por el convencimiento y el ejemplo. Los requisitos del castigo serían: justicia y serenidad.

La educación debía desarrollar los impulsos y tendencias a actuar, a crear y a producir en forma útil o artística, tema que trató el profesor Lisandro Calderón, quien se refirió a Dewey. De otro modo, la instrucción sería antisocial y destruiría los recursos del hombre. El profesor Manuel G. Tello preguntó en qué forma convendría desarrollar la educación del niño para conciliar el respeto a su personalidad y el desarrollo de la misma con las necesidades de cohesión, subordinación y servicio social; la respuesta, dijo Tello, se encontraba en la escuela primaria como centro social y en la naturaleza de los elementos del trabajo.

El licenciado José Hernández de la Garza estudió los aspectos pedagógico-jurídico y patriótico del tema: hasta qué límites convenía que llegara la libertad de las escuelas particulares, y expuso su criterio personal relativo al artículo 3° de la Constitución.

El profesor Eliseo G. García trató el asunto de los internados, y expresó que, además de los defectos generales de las escuelas, debidos a la incompetencia de los maestros y al abandono punible en que se encontraba la enseñanza, tales establecimientos tenían la circunstancia nociva de atizar la corrupción moral. El profesor García sugirió la adopción de medidas correctivas para esos centros y opinó que, de no corregirse fundamentalmente, sería preferible se clausuraran.

El conocimiento del niño mexicano y un ensayo de clasificación médico pedagógica de los niños en edad escolar, fueron temas que trató el doctor Rafael Santamarina. Manifestó, respecto al primero, que si era útil investigar las constantes fisiológicas de los niños, el estudio psicológico era de mayor interés. Por desgracia, confesó, poco se había estudiado aquél. Sugirió se siguieran los procedimientos vulgarizados por la obra de Mine y se emprendiera seriamente esta línea de investigación.

Sobre el tema de la higiene disertó el doctor Alfonso Pruneda. En forma clara y concisa sostuvo la necesidad de que la higiene ocupara lugar preferente en los programas escolares, de que no se perdiera ninguna oportunidad para que los niños practicasen en la escuela la enseñanza de tales principios, y se estimulara a los educandos con premios y recompensas y por su cuidado en cultivar estas normas.

El doctor José M. Puig Casauranc achacó la deficiencia de la instrucción en México a la influencia de los regidores municipales de las escue-

las. Aseguró que era necesario pasar por encima de los preceptos constitucionales con tal de establecer la centralización de la enseñanza, conquista ardiente proclamada por Vasconcelos. Tal centralización, impropia para los pueblos adelantados, estaba completamente indicada para nuestro medio.

El profesor Lisandro R. Calderón abordó el tema de la educación estética del niño y abogó por la realización de un ambiente perpetuo de belleza alrededor del niño, aunque llamó la atención sobre el peligro de formar individuos demasiado sensibles, soñadores y mal dispuestos a luchar en el seno de la sociedad. El tema precocidad infantil, del profesor Leonardo Ramos, refería los inconvenientes de forzar al niño a trabajar en labores propias de mentalidades más adelantadas. Y señalaba las condiciones de la enseñanza: oportunidad, sobriedad y bondad para que el niño fuera niño.

Entre las resoluciones y recomendaciones derivadas de los distintos trabajos, se hallaban las siguientes: 1) implantar el servicio higiénico escolar en todos los estados de la federación, a cargo de alguna autoridad técnica; 2) divulgar la higiene escolar entre todos los maestros por medio de cursos prácticos en las escuelas normales y clases libres para los profesores; 3) hacer que la enseñanza sea libre sin más limitaciones que las propias del respeto a las creencias ajenas y a las instituciones sociales. Esta resolución provocó el siguiente comentario:

En consecuencia, toda persona o institución particular, cualquiera que sea su credo religioso estará facultada para impartir la enseñanza. Pero el estado tendrá intervención directa para vigilar que los alumnos reciban educación física eficiente y señalar un mínimo de conocimientos y para evitar, que a pretexto de inculcar ideas religiosas, se menoscabe el respeto a las creencias ajenas (*Memoria*, 1921, p. 9).

Respecto de la enseñanza de la puericultura, el Congreso propuso hacer las gestiones necesarias para ofrecerla en México en los establecimientos docentes de niñas y en los centros escolares donde se creyera conveniente hacerlo.

Sobre la educación higiénica se acordó dar a la higiene, en los programas de educación primaria, la importancia que merecía, considerándola como asignatura fundamental y no accesoria.

En relación con los jardines de niños, se convino en modificarlos completamente en su parte técnica y administrativa, aprovechando lo mejor de los sistemas Froebel y Montessori y adaptándolos a nuestro medio. Se resolvió finalmente establecer cursos subprimarios para evitar el paso brusco del jardín de niños a la escuela primaria.

La educación de niños anormales recibió atención esmerada. Se propuso: 1) mejorar y facilitar, a fin de proteger a la sociedad, la educación de los niños normales; 2) aislar a los anormales de los primeros, previa organización de grupos homogéneos de acuerdo con sus caracteres físicos y psíquicos, tales como anormales pedagógicos, anormales del oído, anorma-

les de la vista, anormales de la palabra, lisiados, tuberculosos, nerviosos, cardíacos, anémicos, amorales, débiles mentales, imbéciles e idiotas y cualesquiera otros anormales; 3) realizar el aislamiento en clases especiales anexas, una para cada grupo, para los tipos menos apartados de los normales; 4) preparar a los maestros de niños anormales.

El estudio del niño originó las siguientes recomendaciones: 1) aumentar el servicio higiénico escolar con médicos y enfermeras; 2) emprender la tarea de crear la psicología infantil mexicana entre los profesores de psicología de las escuelas normales; 3) formar una escala para el examen pedagógico, escala que, siguiendo a las más reconocidas en el momento, señale para cada edad el mínimo de trabajo representado por los temas de lectura, ortografía y cálculo; 4) nombrar una subcomisión de la comisión permanente del Congreso para llevar estas sugerencias hasta las autoridades escolares; 5) recopilar los datos que existen y prepararlos para el próximo congreso; 6) transformar radicalmente la enseñanza del civismo, haciendo propiamente una educación cívica que permita a los niños trabajar por el bienestar colectivo; 7) procurar a todo trance que los niños adquieran hábitos sociales para que vayan desarrollando su personalidad en el sentido de un mayor interés por los demás; 8) dar a los niños la oportunidad de participar activamente en las labores de la escuela, sea por medio de trabajos prácticos de carácter docente, sea por desarrollo de actividades benéficas para aquélla, a fin de inculcarles el gusto por la acción, el sentimiento de responsabilidad, y hacerlos realmente partícipes en el progreso de la escuela y el bienestar de sus compañeros.

El tema de las diversiones infantiles, preocupación de varios ponentes, tuvo las conclusiones siguientes:

- 1) Recomendar a las autoridades que prohíban la entrada de los menores de edad a los toros, peleas de gallos, exhibiciones de box, frontones y cinematógrafos, manteniendo la prohibición mientras estos espectáculos no se reglamenten como es debido.
- 2) Excitar a los padres de familia para que se abstengan de llevar a sus hijos a tales espectáculos, mientras éstos no se reglamenten.
- 3) Generalizar en las escuelas el uso del cinematógrafo como medio de instrucción.
- 4) Establecer campos de juego y deportes al aire libre que puedan usar gratuitamente los niños.
- 5) Pedir a la prensa y a las sociedades que se interesan por la infancia su colaboración con el comité permanente del Congreso en la realización de estas recomendaciones

La educación primaria obligatoria apareció como otro tema importante y recibió, después de recordarse muchas de las normas contenidas ya en las leyes, recomendaciones innovadoras: 1) establecer en todos los municipios patronatos escolares; 2) restringir las facultades de los ayuntamientos en materia de instrucción; 3) impedir, por cuantos medios estén al alcance, la

relación de los municipales y de toda clase de funcionarios que no hayan cumplido satisfactoriamente sus deberes sobre la instrucción obligatoria; 4) crear un impuesto de instrucción del 1 al 5 por ciento sobre todos los ingresos nacionales de los estados y municipios.

No podía faltar el tema sobre el mejoramiento del maestro, sobre el cual se propusieron los siguientes medios: 1) instituir en la República gabinetes de psicología experimental; 2) fundar bibliotecas especiales o departamentos anexos a los ya existentes, dotados de los mejores libros y de los recientemente publicados que se refieren a la profesión del magisterio; 3) crear escuelas normales superiores nocturnas, donde el maestro intensifique los estudios de las normales primarias, curse nuevas materias complementarias y se prepare como profesor de escuelas de segunda enseñanza; 4) establecer academias de maestros; 5) instituir concursos periódicos sobre temas educativos trascendentales, remunerados con premios en efectivo, medallas, ascensos y pensiones para estudiar en el extranjero. Establecer que ningún maestro adquiera puestos docentes por causas de orden político; 6) pedir a la prensa nacional que oriente a la opinión pública por la vía del respeto al maestro.

Y, por supuesto, los temas manidos de la justa remuneración a los maestros y su jubilación, cuando no estuvieran en condiciones de poder trabajar, tampoco faltaron.

Los trabajos del Congreso no fueron excepcionales. Más bien hacían pensar en reflexiones que se habían hecho los maestros sobre su experiencia. Las alusiones a los últimos adelantos en materia educativa eran escasas. Esta limitación se entendía, si se recordaba que poco antes el país había pasado por una convulsión de dimensiones nacionales y apenas estaba recobrando la paz (*Memoria, Primer Congreso del Niño*, 1921, pp. 6-24). El Congreso resultó más un foro para tratar los problemas del desarrollo del niño que una asamblea para formular acuerdos o resoluciones. Faltó la sistematización de los asuntos debido quizá a la falta de objetivos precisos.

El Universal (enero 9 de 1921) comentaba de esta guisa la celebración del Primer Congreso del Niño. Se hicieron profecías pesimistas respecto de la celebración del Congreso. Afortunadamente, éste resultó un éxito, aunque no todo lo bueno que hubiera sido de desear. “Este Congreso es un alto en la indiferencia con la cual ha visto nuestra patria el perfeccionamiento moral y físico de sus hijos.” Después, el artículo señala ejemplos de agricultores y ganaderos preocupados por estudiar las condiciones de la tierra, para mejorarla y recoger abundantes cosechas, y lo mismo respecto del ganado. Y prosigue el autor:

Al hijo de nuestro pueblo se le deja perfeccionarse o degradarse al azar, como puede, o mejor dicho, como se lo indican los instintos rudimentarios de conservación. El Congreso ha venido a responder a estas inquietudes, reuniendo a los expertos para cambiar ideas, externar opiniones y ponerse de acuerdo para emprender con fruto, a ejemplo de otros

países, una cruzada en favor de los niños mexicanos (*Memoria, Primer Congreso Mexicano del Niño*, 1921, p. 24).

7. EL SEGUNDO CONGRESO MEXICANO DEL NIÑO (MÉXICO, D.F)

El Segundo Congreso Mexicano del Niño se reunió en enero de 1923, en la ciudad de México. Pasando por alto los temas de eugenesia e higiene infantil, nos detendremos, apoyados en el informe del relator general, doctor José M. Puig Casauranc, sobre la sección de enseñanza. Por falta de fuentes, ignoramos quién o qué institución convocó a este congreso. La similitud del tema permite pensar que fue *El Universal*. Tal vez se trató de que fuera continuación del anterior. No se sabe cuáles fueron los objetivos ni la lista de congresistas.

Sección de enseñanza. Elena Torres trató del tema de la enseñanza del civismo para que éste fuera útil. En su ponencia señaló que se ve con espanto el avance de las ambiciones más ruines para saciar las hambres atrasadas de una minoría que no representa al pueblo. Y agregó que debía desaparecer la inquina de unos caudillos contra otros. El relator no indica, por desgracia, cuáles fueron los puntos de trabajo de Elena Torres. El mismo tema desarrolló el profesor Luis H. Monroy y llegó a la conclusión de que las normales tenían planes de estudio arcaicos que no correspondían a las necesidades de los futuros maestros.

El desarrollo de los buenos sentimientos en el niño preocupaba al doctor Baldomero Meléndez y Acebal, y recomendó el establecimiento de agrupaciones privadas o asociaciones cuyo objeto fuera proteger la vida de los ancianos, proporcionar seguridad a las mujeres, instalar sociedades protectoras de animales y formar cajas de ahorros.

Se trataron temas del teatro, elemento de educación prevocacional; el juego, factor educativo (Rosaura Zapata); las ventajas del Método Montessori (profesor Ramón N. Zalce); los jardines de niños; los centros de psicología experimental para obtener las bases a fin de mejorar el sistema educativo mexicano; las instituciones educativas chilenas de Gabriela Mistral; las malas costumbres del pueblo y medios para ayudarlo a mejorarse (José E. Pedroza); y la educación ambidiestra (doctor Atanasio Zafra).

Luis G. Torres disertó sobre la influencia decisiva de la primera educación en el porvenir del niño y recomendó dar preferencia al cultivo de los sentimientos, en vez de la cultura científica, por la individualización de la educación y el amor al trabajo. Jesús Sánchez impugnó el papel del maestro como máquina repetidora y abogó por una enseñanza que se asemejara al medio hogareño. La escuela rural fue tema del doctor José María Bonilla, con el fin de ayudar a que los niños del campo conservaran el interés por su medio y evitar que emigraran a la ciudad, donde se desorientaban. Esther Huidobro de Azúa tocó el tema de los niños que aban-

donaban su hogar —es decir, el caso de los niños adoptados por otro hogar con recursos—, donde no lograban otro porvenir que la ociosidad en los varones y la prostitución en las niñas. Manuel G. Tello leyó un estudio sobre la explotación del niño en las fiestas patrias (el obligarlos a figurar como comparsa), que degradaba su sentido cívico.

Se trató también de los niños ciegos (Ramón Adrián Villalva), a quienes debían abrirse los jardines públicos y privados a fin de que disfrutaran de ellos y se mezclaran con niños normales y convivieran con ellos. Catalina D'Erzeel disertó sobre el papel del juguete en la educación del niño; Ramón Lara y Corona abordó el tema ¿Qué requisitos debía llenar una biblioteca infantil y cuáles eran los libros que podían recomendarse para constituirlos? Maximino Martínez presentó un trabajo sobre este mismo tópico con la sugerencia de que la SEP instituyera un concurso permanente de escritores nacionales que se dedicaran a escribir obras para los niños. “La educación humanitaria” fue el tema de A. Nava, quien sostuvo que el pueblo se convertiría en socialista (es decir, interesado en el prójimo) sólo cuando se impulsara al niño al amor y piedad para con los débiles.

Teresa Farías de Issasi desarrolló el tema de “Cómo puede iniciarse la educación sexual en los niños”. Lástima que el relator no indicara la forma como la autora trató el tema. Rafael Morelos Z. se refirió también a la educación moral y la educación del sentimiento de solidaridad, y Ernesto Alconedo lo imitó en su trabajo sobre la acción solidaria en la historia humana. El doctor Leonardo Ramos disertó sobre la intoxicación literaria infantil y denunció la demasiada puerilidad a fuerza de querer poner todo al alcance del niño; la oscuridad ideológica por el empeño de ilustrar, y la frialdad del estilo.

El tema de las bibliotecas infantiles, entonces de tanta actualidad, ocupó a Juana Manrique de Lara, quien propuso libros en diversas lenguas, universalmente reconocidos como útiles para formar la inteligencia y el corazón de los niños. Otro tanto hizo el profesor Calderón, a quien secundó el profesor Pedro F. Olguín con una proposición de libros de lectura en escuelas populares.

El problema de la educación vocacional intrigaba también en aquellos años. El profesor Rafael Ramírez tomó este tema y lo desarrolló con una visión de las escuelas del futuro y un llamamiento para modificar los sistemas tradicionales de educación. Rafael Calderón presentó otro trabajo sobre el problema de la educación popular, con consideraciones sobre la autonomía del magisterio; la vigilancia del servicio escolar; el Congreso de Educación, y las funciones de la SEP.

La enseñanza de la historia fue el asunto desarrollado por Jesús de la Breña. Pilar Barrón pensaba en la instrucción que las madres debían recibir para educar bien a sus hijos. El profesor Ismael Cabrera disertó sobre la forma de cambiar el miedo y la timidez en los niños, tema de perenne importancia. Ernestina Latour presentó un trabajo sobre el juguete

como factor educativo, con una clasificación minuciosa y práctica de los distintos juguetes que mejor se adaptaban a la edad, medio social y condiciones de los pequeñuelos.

El tema “Condiciones de los premios y castigos” fue desarrollado por el profesor Federico Alvarez, quien analizó el moderno concepto de disciplina escolar y las bases de los premios y castigos. El profesor Juan León, especialista en escuelas industriales, presentó un proyecto de escuela industrial para niños sin hogar. El doctor Agustín Molina R. trató del diagnóstico de los niños mentalmente anormales y propuso se unificaran los medios para efectuar el examen psicológico a los niños. Recomendó la prueba de Patterson y pidió se hiciera una semejante a la de Binet. El doctor Manuel Salazar disertó sobre la inteligencia del niño escolar. El doctor Rafael Santamarina insistió en el mismo tema de la necesidad de una escuela psicológica para niños mexicanos y la formación de un patronato para la educación y protección de los niños anormales. El doctor Salvador Uribe presentó un trabajo sobre la fatiga intelectual y su influencia en la salud del niño. Los doctores C. Quintanilla y Jesús Solá trataron el tema del crecimiento del niño mexicano.

Sección de legislación. Presentó ésta un trabajo sobre “los espectáculos inmorales o inhumanos para los niños” (Amada Linaje de Becerra); y otro sobre “Los niños que son hijos naturales”, y se reconoció que la ley vigente no amparaba ni protegía a estos niños; se solicitó la reforma de dicha ley. Antonio Ramos Pedrueza trató de su tema favorito: una legislación protectora de los infantes para impedir su explotación en el trabajo (*Memoria, Segundo Congreso del Niño, 1925, pp. 3-31*).

Ante las mentes de los congresistas desfilaron temas fundamentales sobre la niñez de la época, los cuales manifestaban la actitud solícita de sus autores y de los asistentes al Congreso. Varios temas recibieron esmerada atención con las disposiciones de Vasconcelos. Otros quedarían como reto para futuras autoridades.

Excelsior (mayo 18 de 1924) menciona una comisión preparatoria del Tercer Congreso del Niño, encabezada por el doctor Alfonso Pruneda. Sin embargo, no vuelve a aparecer en la prensa ninguna alusión al Congreso.

8. LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

8.1 *Un plan de estudio sobre la base académica de créditos*⁴

La Escuela Nacional Preparatoria pasó por una etapa de reformas continuas durante la Revolución. Entre 1915 y enero de 1920 estrenó tres

⁴ Sobre el sistema educativo de créditos, véase: James M. Heffernan, The credit hour: the history, use and shortcoming of the credit system. *Journal of Higher Education*, 1973, 44 (No. 1), pp. 61-72 y también la *Revista de la Educación Superior*, 1972, 1, pp. 50-57.

planes. Parecía que allí habría terminado el afán reformista del plantel. Con todo, no fue así, pues en octubre 20 de 1920 se adoptó otro plan aprobado por el Consejo Universitario.

Los cursos amparados por ese plan servirían para preparar adecuadamente a los estudiantes, después de la primaria superior, y contribuir a su desarrollo físico y moral (artículo 1°). Las asignaturas se dividían en seis grupos: 1) de ciencias matemáticas, físicas, químicas y biológicas; 2) de ciencias sociales y sus correlativas; 3) de ciencias fisiológicas y sus aplicaciones a la vida práctica; 4) de lenguas y letras; 5) de artes plásticas y artes industriales; 6) de artes musicales. En las artes plásticas e industriales estaban contenidos oficios y ocupaciones mecánicas (con clases para cada una de ellas, de dos a seis meses) (artículo 2°) (*BU*, 1921, Epoca IV, I (No. 3) (enero), pp. 97-107; Larroyo, 1962, pp. 86-88).

Cada grupo se dividía como sigue:

- I. De ciencias matemáticas, físicas, químicas y biológicas
 - Aritmética, con un mínimo de 50 horas de clase y un máximo de 60
 - Nociones de contabilidad, de 65 a 80 horas
 - Dibujo geométrico, de 40 a 80
 - Primer curso de álgebra, de 100 a 120
 - Geometría plana, de 50 a 60
 - Geometría del espacio, de 50 a 60
 - Geometría descriptiva, de 65 a 80
 - Primer curso de trigonometría rectilínea, de 50 a 60
 - Segundo curso de álgebra, de 65 a 80
 - Segundo curso de trigonometría rectilínea, de 65 a 80
 - Nociones y funciones y de su representación gráfica, de 50 a 60
 - Nociones de derivadas, diferenciales e integrales, de 100 a 120
 - Nociones de mecánica experimental, de 30 a 40
 - Cosmografía descriptiva, especialmente con relación a la geografía física, de 50 a 60
 - Física, teórica y experimental, de 200 a 250
 - Primer curso de química teórica y experimental, de 100 a 120
 - Segundo curso de química teórica y experimental, de 100 a 120
 - Elementos de mineralogía y geología de 65 a 80
 - Elementos de geografía física general, de 65 a 80
 - Observación de fenómenos de la vida vegetal y nociones intuitivas de botánica, de 65 a 120
 - Observación de fenómenos de la vida animal y nociones intuitivas de zoología, de 65 a 80
 - Elementos de anatomía y fisiología y de los vertebrados y nociones de anatomía, fisiología e higiene del hombre, de 100 a 120
 - Nociones de biología, de 30 a 40.
- II. De ciencias sociales y sus correlativas
 - Geografía especial del viejo continente, de 65 a 80
 - Geografía americana y especialmente de México, de 65 a 80

- Nociones de economía política, de 65 a 80
 - Historia antigua, de 100 a 120
 - Historia de la edad media, moderna y contemporánea, de 100 a 120
 - Historia de México, de 100 a 120
 - Literatura general, de 100 a 120.
- III. De ciencias filosóficas y sus aplicaciones a la vida práctica
- Psicología, de 100 a 120
 - Lógica, de 100 a 120
 - Moral, de 65 a 120
 - Historia de las doctrinas filosóficas, de 30 a 40
 - Nociones de organización cívica y de encauzamiento de las vocaciones y encuestas relativas, de 65 a 80
 - Aplicaciones comunes del derecho usual, de 65 a 80.
- IV. De lenguas y letras
- Lengua y literatura castellana, de 400 a 470
 - Lengua francesa, traducida, hablada y escrita, de 200 a 240
 - Lengua inglesa, traducida, hablada y escrita, de 300 a 350
 - Lengua italiana, de 100 a 120
 - Lengua alemana, de 200 a 240
 - Tecnicismos y neologismos grecolatinos, de 65 a 80
 - Lengua latina, de 200 a 240
 - Lengua griega de 200 a 240.
- V. De artes plásticas y artes industriales
- Dibujo y trabajos manuales, de 300 a 350
 - Oficios y ocupaciones mecánicas (con clases, para cada una de ellas, de dos a siete meses)
 - Oficios derivados de industrias químicas (con clases, de dos a seis meses) Historia del arte, de 30 a 40.
- VI. De artes musicales
- Historia de la música, acompañada de audiciones musicales, de 30 a 40 (Larroyo, 1962, pp. 86-88).

Los alumnos tenían la obligación de hacer ejercicios físicos adecuados a su desarrollo y al estado y condiciones especiales de sus organismos, y de tomar parte en juegos deportivos y orfeones, de acuerdo a lo establecido, asesorados por los respectivos profesores o por el método de la escuela (artículo 3°).

Ninguna enseñanza de la escuela tendría carácter puramente instructivo; todas se impartirían por los respectivos profesores, considerándolas como medio de educación, y se orientarían, ya en si mismas ya en sus aplicaciones, para lograr mayor coordinación y progreso social. Además, se trataría de desarrollar, por las ciencias y las artes, la inteligencia y la imaginación creadora de los alumnos, con investigaciones y resolución del problema; se

procuraría corregir los defectos corporales de los educandos y darles, por medio de los ejercicios físicos, agilidad, destreza, vigor y salud; se procuraría, principalmente, facilitar la comunicación y la inteligencia recíproca de todos los hombres, con el estudio de las lenguas y del dibujo, y se tendería a dar a cada educando un medio de trabajo por las enseñanzas de oficios mecánicos, de suerte que llegaran a ser útiles a la sociedad (artículo 4°).

El artículo 5° prescribía un examen de admisión. Los individuos que lo reprobaban podrían inscribirse en la ENP en un curso de transición que les ayudaría a dominar su educación primaria superior y poder así iniciar los cursos preparatorios.

La forma de cursar las materias era optativa, sin más restricción que la de aprobar por orden las asignaturas seriadas.

Se concedían facilidades a los alumnos foráneos que hubiesen interrumpido sus estudios. Se prescribía que el año escolar duraría 10 meses como máximo, con 10 días de vacación en la primera mitad y ocho en la segunda. El número de clases para cada asignatura dependía del director de la escuela, quien lo prescribiría después de oír el parecer del grupo de profesores de la asignatura de que se tratara y de las afines a la misma. No se tendrían clases los sábados por la tarde. Estas durarían, por término medio, de 50 a 60 minutos, con excepción de las de ejercicios prácticos, que podrían extenderse hora y media, por ejemplo, en las academias de ciencias físicas o naturales, o dos horas en el caso de los trabajos manuales u oficios.

Con el propósito de relacionar unas materias con otras, habría jefes de departamento de estudios para dar, a cada conjunto de clases, conexiones, bien definidas y notorias. Los profesores, con aprobación de aquéllos, harían los programas y elegirían los textos (artículo 13°). El artículo 15° indicaba cómo podría considerarse que un alumno hubiese terminado sus estudios:

Artículo 15°. Los alumnos que, cuando menos, hagan completos los estudios:

1. De veinte de las asignaturas de las ciencias exactas, físicas, químicas y biológicas de que trata este plan;
2. De las ciencias sociales y sus correlativas a que el propio plan se refiere;
3. De cinco de las filosóficas y de sus aplicaciones a la vida práctica;
4. De lengua y literatura castellana, de tecnicismo y neologismos greco-latinos y de dos lenguas vivas extranjeras; y
5. De un curso de cien horas de dibujo y trabajos manuales, y que además:
 - a) adquieran un oficio mecánico u otro referido a industrias químicas y
 - b) obtengan como promedio cuando menos 80 puntos en cualquiera de los grupos de sus cursos de ciencias matemáticas, ciencias físicas, ciencias naturales, ciencias sociales, ciencias filosóficas, o lengua y literatura castellana, tendrán derecho a que se les expida un diploma de graduados de la Escuela Nacional Preparatoria.

8.2 *El desarrollo de la Escuela Nacional Preparatoria*

El informe relativo al primer semestre de 1921 refería que había puesto en vigor el nuevo plan de estudios de la ENP, expedido a fines del año anterior. Dicho plan intentaba conciliar la necesidad de sistematizar filosóficamente las disciplinas, haciendo que las fundamentales fueran delante, con la libertad de los alumnos para elegir cada año las materias que cursaran. Los resultados fueron alentadores. Por otra parte, en reuniones entre el rector y los profesores de las facultades de la Universidad, se había definido el tipo de estudios preparatorios que cada una de éstas necesitaba. Se observaba que cada vez se diversificaban más las preparaciones, que debían armonizarse con una conveniente educación general. La ENP se caracterizaba entonces por la intensidad del trabajo. Para cumplir el precepto de que se practicara un oficio mecánico u otro derivado de ciencias químicas, se habían puesto a la disposición de la escuela los edificios de San Pedro y San Pablo y de San Gregorio, a los cuales se les habían hecho las adaptaciones indispensables.

Antes de continuar con la descripción de la ENP, es menester comentar el plan. No se basaba en créditos verdaderamente tales, como puede concluirse de una lectura del artículo de Heffernann (1973) o de la *Revista de Educación Superior*, arriba citados. No había propiamente una unidad —la hora de clase teórica y/o de estudio— característica de este sistema. La prescripción de cursar un determinado número de horas de clase no era suficiente. Faltaba asignar a cada curso su valor de acuerdo con la unidad —el crédito.

La literatura general se encontraba en ciencias sociales y otras literaturas en lenguas y letras; la contabilidad no tenía nada que hacer entre las ciencias.

Además, se había logrado fundir, en una sola institución, la vieja preparatoria y los cursos preparatorios libres de la Universidad, que antes funcionaban separadamente. Resultado de esta fusión fue un aumento considerable del número de alumnos. Los inscritos en ese año fueron 1 652 (161 alumnas), aproximadamente el doble de los que hubo el año anterior. Los profesores fueron 178 (*BU* 1921, Epoca IV, 3 (No. 6), pp. 133-138).

Se acordó que no habría más preparatorias particulares, quizá mientras se reorganizaba la ENP, pues, de hecho, después hubo incremento en el número de éstas. Las relaciones de la ENP con los planteles semejantes eran buenas. El director se reunió con los alumnos para revisar los reglamentos y lo mismo hizo con los profesores. De esa manera pudo averiguar los puntos conflictivos de los grupos. Se trabajó en una especie de extensión universitaria. Algunos profesores hicieron estudios especiales de climatología, de reorganización de museos, de historia de México y también de dibujo arquitectónico. No dejó de practicarse el deporte y el atletismo entre

los estudiantes (*BU*, 1921, Epoca IV, 3 (No. 6), pp. 133-138). El tenor del Informe de Chávez contrasta con la información de la prensa en el siguiente año, reproducida en el *Boletín de la SEP* (1922, 1 (No. 1) (mayo), p. 263).

El problema de la Escuela Nacional Preparatoria sigue preocupando a la Secretaría de Educación Pública a tal grado que, hoy por hoy, el señor Vasconcelos casi no tiene cosa más grave que resolver que el nombramiento del director de aquel importante establecimiento. La desorganización que reina en el viejo colegio de San Ildefonso es verdaderamente desastrosa. Nunca como hoy los profesores y los alumnos hacen lo que les viene en su real gana; no concurren a las clases, llegan tarde, mantienen un estado caótico y no dan trazas de volver al orden.

Vasconcelos, según lo comunicó a la prensa, pensaba incluso en nombrar para la ENP un director egresado del Colegio Militar, con el objeto de meter en cintura a los preparatorianos y hacerles cumplir con su deber (*El Demócrata*, enero 2 de 1922).

La necesidad de nombrar nuevo director sugirió a las autoridades la necesidad de convocar a un plebiscito de los profesores y alumnos de la ENP para designar director del plantel. La terna se formaría con una persona elegida por el Consejo Universitario, otra, por la Junta de Profesores, y la tercera, por los alumnos. Se excluía de tomar parte en la votación a los estudiantes reprobados en el último año escolar y a los de notoria mala conducta. Se creía que los candidatos más aceptables para los estudiantes eran el doctor Enrique O. Aragón, director de la Preparatoria, y los jóvenes profesores Vicente Lombardo Toledano, Alfonso Caso y Roberto Medellín (*El Universal*, enero 17 de 1922).

El secretario de Educación Pública recibió una comunicación del rector de la Universidad con la terna ya integrada: ingeniero Sotero Prieto, doctor Enrique O. Aragón y licenciado Mariano Silva y Acévez. El primero no aceptó ser nombrado y los otros dos no podían dedicar su tiempo completo. Por tanto, para evitar un nombramiento que resultara en oposición a la terna y, dada la situación crítica de la ENP, Vasconcelos tomó la dirección, mientras el plantel se reorganizaba (*BSEP*, 1922, 1, (No. 1) (septiembre), pp. 263-266).

La prensa de la época se refiere a la renuncia de Antonio Caso a la rectoría de la Universidad, y tal parece que fue en protesta por no haber aceptado Vasconcelos la terna para la dirección de la ENP (*El Heraldo de México*, febrero 10 de 1922). Vasconcelos fungió del 4 al 28 de febrero de 1922 y, en marzo 1° del mismo año, designó director de la ENP al licenciado Vicente Lombardo Toledano, sugerido ya por los estudiantes desde la terna anterior.

Un segundo informe sobre la ENP apareció en junio de 1923, es decir, a

sólo un año y tres meses desde el nombramiento de Lombardo Toledano.

El año 1923 se consideró de transición, debido al nuevo plan de estudios y, 9 por tal causa, las labores escolares se inauguraron hasta marzo 15 (*BSEP*, 1923, 1 (No. 4) (septiembre), pp. 141-143).

El número total de alumnos inscritos fue de 2 265: 1 929 hombres y 336 mujeres; la asistencia media, de 1 827. Se dispensó del pago a 599 alumnos, debido a sus escasos recursos. Los profesores eran 320 y, de éstos, 277 hombres y 43 mujeres.

Se hicieron reparaciones de importancia en el edificio, como la terminación de baños de regadera caliente y fría, la adaptación de los laboratorios de ciencias biológicas, cuya ampliación se había empezado el año anterior. Se estableció un laboratorio de fotografía y cinematografía. La decoración pictórica, empezada a fines de 1920, se concluyó en el anfiteatro, y se continuó en los corredores y escaleras, a cargo de los artistas designados por la SEP: José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros, Leal, Revueltas y Alba. Se construyó una alberca, para uso exclusivo de las alumnas, en el patio de la ampliación del edificio correspondiente a la calle del Maestro Justo Sierra. Se concluyó la catalogación de la biblioteca, que contaba con el fondo más rico en la República sobre historia patria. La asistencia media a la biblioteca era de 500 lectores, la cifra más alta en todas las bibliotecas del país.

Las actividades científicas y sociales de diversas agrupaciones de estudiantes continuaron sus respectivos programas con verdadero éxito. La labor de extensión universitaria, iniciada el año anterior, se cumplió adecuadamente. Se establecieron tres estaciones receptoras de radiotelefonía, una en la dirección, la segunda en el laboratorio de física y la tercera en el anexo de San Pedro y San Pablo. Se inauguró una estación meteorológica en la torre de la capilla de ese plantel, con los aparatos necesarios para dar un buen servicio, no sólo a la escuela sino al público en general. La revista de la ENP se publicó normalmente y se incluyeron en ella los datos más importantes, tanto administrativos como técnicos de la escuela. La educación física, a cargo de la Dirección de Educación Física de la SEP, comenzó a organizarse, impartió a los alumnos y alumnas clases de gimnasia y los ayudó a practicar deportes al aire libre todos los días. Las clases de orfeón, a cargo de la Dirección de Cultura Estética, tuvieron sus actividades ordinarias con buenos resultados. Se formó una orquesta típica de alumnos de la ENP, que contó con 30 miembros.

La academia de profesores, iniciativa del director, fundó la sociedad mutualista de empleados y profesores. Las oposiciones de las cátedras se concluyeron al terminar ese año académico. El resultado de los exámenes sustentados por alumnos de las escuelas preparatorias particulares dio un promedio de 33% de reprobados, cifra que acusó la pobre preparación de dichos establecimientos. Se revisaron todos los reglamentos de la escuela, y uno de los más importantes, el relativo al modo de aquilatar el aprove-

chamiento de los alumnos, se basó en el sistema de exámenes finales y calificaciones asignadas durante el año por los profesores, bajo la vigilancia de los jefes de clase. Estos consistían en trabajos de diversa índole, de acuerdo con la naturaleza de cada asignatura.

La escuela nocturna, proyectada el año anterior, abrió su puerta al público con 41 alumnos. Los profesores de estos cursos prestaron sus servicios gratuitamente (*BSEP*, 1923, I (No. 4) (septiembre), pp. 141-143).

En septiembre de 1922, se reunió el Primer Congreso de Escuelas Preparatorias de la República, convocado por Lombardo Toledano, director de la ENP. Como este congreso reviste especial importancia, se tratará más adelante en apartado especial.

8.3 *El conflicto con los estudiantes*

Pronto, la paz de la ENP viose turbada de nuevo por un ingrato incidente. El secretario de Educación Pública había esperado que Lombardo se mostrara firme en la dirección de la ENP, *Excelsior* (marzo 19 de 1922) informaba que el director había prohibido a los muchachos, bajo amenaza de expulsión, cortejar a las muchachas, pues los corredores de la Preparatoria daban el aspecto de un distrito de mala nota. El diario reportaba, al mismo tiempo, que los profesores fallaban en asistir y los estudiantes vagaban durante el tiempo de descanso entre las clases. A pesar de que Vasconcelos instó a Lombardo a ser más estricto, éste se opuso. La gota que derramó el vaso fue que Lombardo se negó a cooperar, al recibir de Vasconcelos la orden de expulsar a estudiantes culpables de colocar un aviso en una de las paredes que iban a ser decoradas por el doctor Atl. El secretario, después de averiguar los nombres de los estudiantes culpables, se percató de que el hermano de Lombardo era uno de éstos. Lombardo rehusó ejecutar el mandato de Vasconcelos. Las diferencias entre ambos se habían agudizado y Lombardo fue destituido. La ENP, como se ha dicho anteriormente, se había convertido en un plantel indisciplinado. Las condiciones del edificio, atestado de estudiantes, y el frecuente cambio de directores, contribuyeron al desorden generalizado. Los maestros y los estudiantes dejaban de asistir a clases. Por otra parte, los líderes estudiantiles formaban un grupo brillante pero rebelde. Ya Ezequiel A. Chávez, uno de los últimos directores, notaba la tendencia de los estudiantes a criticar todo y a convertirlo en objeto de burla y de desprecio. La destitución de Lombardo dividió al estudiantado de la ENP. Los líderes mencionados y sus seguidores formaban un grupo de 250 ó 300 que apoyaba entusiastamente al director depuesto. Los restantes 2 000 preparatorianos no consideraban el cese injusto y no se interesaban más que en seguir tranquilamente sus clases. Lombardo era popular entre los estudiantes por haber promovido una participación activa de ellos en la administración de la escuela. El había apoyado las sociedades Vasco de Quiroga, el Centro

de Debates, la Liga Higienista y Cultural, y la Sociedad Recreativa (*Excelsior*; agosto 18 y 28 de 1923; *BSEP*, 1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 202-204; 208, 212, 227-229 y 237; *BU*, 1923, Epoca IV, 1 (No. 1), p. 124).

Los estudiantes se organizaron entonces en un grupo de 500, para protestar (agosto 17) contra el cese de Lombardo. El tumulto que armaron fue tan grande que tuvieron que abandonar el auditorio y reunirse en el patio, gritando clamorosamente contra Vasconcelos. Los oficiales de la escuela, con el temor de que se produjera un motín, llamaron a la policía y a los bomberos para controlar la reunión. Los rebeldes se indignaron más con la llegada de los oficiales, a quienes asociaban con militarismo, y empezaron a arrojarles piedras y tierra. Cuando el oficial de policía disparó al aire para dispersar a los amotinados, éstos lo golpearon con tanta saña que tuvo que ser conducido a la Cruz Roja, donde murió cuatro días después (*Excelsior*; agosto 18 y 22 de 1923).

El conflicto se complicó por la intromisión de la Confederación Regional de Obreros Mexicanos (CROM).⁵ El Comité Central de la organización escribió a Vasconcelos (agosto 18) y le insinuaba que, en vista de las buenas relaciones entre el secretario y el sindicato, aquél debía haber pedido al Comité Central su intervención para mediar en el conflicto con Lombardo, miembro del Comité de Educación de la CROM. Vasconcelos contestó poco después que, si bien a petición de la CROM había concedido ventajas a los obreros, tales como centros de alfabetización para aquéllos, esa actitud del secretario no daba a la organización el derecho de entrometerse en las políticas educativas. La CROM, resentida por la negativa de Vasconcelos de dejarse presionar, apoyó a los preparatorianos descontentos, permitiéndoles usar el cuartel general de la Confederación como lugar de protesta y, además, autorizando a algunos obreros a tomar parte en las manifestaciones contra Vasconcelos. Este dio un paso ulterior (agosto 26 de 1923), al suspender a Lombardo de su cátedra de ética por incitar a los estudiantes rebeldes a pedir el apoyo de la CROM. El mismo día, Vasconcelos expulsó a tres estudiantes⁶ por enviar una carta firmada por 150 preparatorianos que, según la prensa, estaba salpicada de términos insolentes y faltos de respeto, con la cual se demandaba la destitución del director interino, José Romano Muñoz, quien se negó a apoyar a los estudiantes que protestaban por el cese de Lombardo.

Los estudiantes rebeldes fracasaron en su intento de promover una huelga para ejercer más presión (agosto 18), pues la mayoría de los preparatorianos no los secundaron.

Los rebeldes se reunieron en agosto 27 en el cuartel de la CROM con

⁵ Fundada en mayo de 1918 (Alba, 1960, p. 374). Para esa fecha (1923) tenía 400 000 miembros.

⁶ Estos eran Mauricio Magdaleno, Salvador Azuela y Rubén Salazar Mallén (*Novedades*, octubre 30 de 1957).

tres profesores: Alfonso Caso, Agustín Loera y Enrique Schultz, quienes habían apoyado a los estudiantes para hacer estallar la huelga. Aquéllos fueron despedidos después por Vasconcelos (*BSEP*, 1923, 2 (Nos. 5 y 6) . (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 230).

Los 300 estudiantes que no asistieron a clase en agosto 28 y resolvieron, en la reunión en el cuartel general de la CROM, irse a la huelga, organizaron al día siguiente una manifestación de protesta para pedir la renuncia de Vasconcelos. Entre tanto, éste había nombrado a Roberto Medellín director interino.⁷

Las clases en la ENP se iniciaron como de ordinario con la excepción de los huelguistas. A las 10 de la mañana, un grupo de 300, compuesto de huelguistas y trabajadores de la CROM, entró al patio y pidió a los que asistían a clase que salieran de la ENP para apoyar la huelga. Chávez, recientemente nombrado rector de la Universidad Nacional, se encontraba en la ENP y trató de razonar con los rebeldes para que presentaran sus quejas en forma ordenada; pero los gritos de éstos eran tan penetrantes que no pudo continuar el diálogo con ellos.

Al saber Vasconcelos que los huelguistas efectuaban una manifestación desordenada en el patio, abandonó la Secretaría y se presentó en la ENP para intervenir en el conflicto. Apenas entró, los rebeldes gritaron “Muera Vasconcelos”, “A lincharlo”. El secretario, sin dar señales de miedo, pasó entre la multitud enardecida y subió a la dirección a tratar con Medellín. Los huelguistas lo siguieron allá con el propósito evidente de atacarlo, pero se lo impidieron los empleados de la escuela. Los huelguistas, al sentirse frustrados, arrojaron piedras a las ventanas de la dirección. En ese momento, los que asistían a clases las habían abandonado y trataban de salir del edificio; pero los huelguistas les cerraron las puertas. Vasconcelos llamó entonces a la policía y a los bomberos para restablecer el orden. Con la llegada de las fuerzas del orden, la ira de los huelguistas subió de punto y algunos dispararon sus pistolas mientras otros destruían las mangueras. Algunos huelguistas se apoderaron de piedras y trozos de madera de los materiales de reparación acumulados en el patio, y los arrojaron a la policía y a los oficiales de ésta, con el resultado de fracturarle la nariz a un oficial. Por más que algunos de los líderes de los huelguistas se percataron de que estaban perdiendo el control de la situación y trataron de calmar a sus compañeros, la excitación de éstos era tan grande que todo llamado a la cordura cayó en oídos sordos (*Excélsior*, agosto 30 de 1923; *BSEP*, 1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 231, 251 y 254-256).

Gastélum, subsecretario, llegó a la Preparatoria, y notando que los bomberos, indignados por la lesión de su teniente, estaban a punto de enredar-

⁷ Vasconcelos optó por nombrar director interino a Medellín. Romano Muñoz, repudiado por los estudiantes, no habría podido dominar la situación.

se en una confrontación física con los rebeldes, les pidió a aquéllos que se fueran. Apenas se retiraron los bomberos, la ira de los rebeldes se aplacó y abandonaron el edificio para preparar la manifestación de la tarde contra Vasconcelos (*BSEP*, 1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923, y primer semestre de 1924), pp. 249-255 y 260).

Los huelguistas obstruyeron, la tarde del 29, la entrada a la ENP, de modo que nadie podría asistir a clases. Vasconcelos llamó a la Inspección de Policía a fin de que enviara fuerzas para limpiar la entrada; Celestino Gasca, gobernador del Distrito, miembro de la CROM y antiguo jefe de Lombardo, dio instrucciones a la policía de no contestar la llamada. Entonces, Vasconcelos llamó al Presidente Obregón, quien ordenó a Gasca que enviase a la policía (*Excélsior*, agosto 31 de 1923).

En la manifestación vespertina contra Vasconcelos, los huelguistas limitaron su agresividad a arrojar fruta podrida y ratas muertas a la policía, formada enfrente de la Preparatoria. Los policías toleraron la ofensa y se evitó un nuevo brote de violencia.

Vasconcelos expulsó a 20 preparatorianos por disparar sus armas durante el incidente de la mañana del 29. El secretario había insistido con vigor en expulsar a los aficionados a la violencia y en rehusar ceder a las exigencias de reinstalar a Lombardo y despedir a Romano Muñoz. En vista de la gravedad de la situación, Vasconcelos optó por una medida más dura. Ordenó a Medellín cancelar todas las matrículas y proceder a una nueva inscripción. Según esta orden, todos los estudiantes que desearan reingresar al plantel deberían llenar una forma de inscripción firmada por sus padres, por la cual se obligaban a respetar la disciplina de la Preparatoria. Los preparatorianos rebeldes habían llegado a tal extremo que estaban dañando su propia causa. *El Universal* (agosto 29 de 1923) mencionó que nunca, ni aun en los mítines políticos, se había notado tanta violencia. La Federación de Estudiantes de México protestó el día anterior por la violencia de los preparatorianos y reprobó su petición de ayuda a la CROM. Por otra parte, las comisiones enviadas por los rebeldes el día 29 para solicitar apoyo de los universitarios de las facultades de leyes, medicina y ciencias químicas en pro de una huelga general contra Vasconcelos, no encontraron acogida. Al contrario, los estudiantes de medicina les echaron agua a los preparatorianos. A pesar de todo, los huelguistas aun no cejaban en su empeño y apelaron al presidente Obregón, en busca de ayuda. El presidente les contestó, en telegrama de agosto 30: el secretario de Educación tenía el derecho legal de despedir a sus colaboradores y el presidente creía que los estudiantes no progresarían en sus estudios sin la disciplina indispensable y el respeto debido a los altos oficiales de la Secretaría. El telegrama del presidente convenció a los huelguistas de que la destitución de Lombardo era definitiva y que la Preparatoria reanudaría sus operaciones normales. Las clases se reabrieron el día 30 y, al día siguiente, todos, excepto los expulsados, se habían matriculado nuevamente (*BSEP*,

1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 274).

Consecuencia del incidente de la Preparatoria fue la renuncia de Pedro Henríquez Ureña y Antonio Caso⁸ en protesta por lo sucedido. Ambos renunciaron por haber Vasconcelos removido de su cátedra a Lombardo, acto que juzgaron un ataque a la autonomía de la Universidad. Es menester recordar que la Universidad no era autónoma, sino dependía de la SEP, y Vasconcelos tenía, como jefe nato de ésta, el derecho de remover a directores y profesores. Para Caso, en cambio, la autonomía significaba el observar la jerarquía de mando. Según los procedimientos usuales, el despido de un profesor dependía de la recomendación del director de la institución a la Junta de Profesores. El voto afirmativo de éstos con la recomendación de despido era presentada por el rector de la Universidad al Consejo Universitario y, si éste la aprobaba, era sometida al secretario de Educación para su cumplimiento final. En vista de las condiciones caóticas de la Preparatoria, cuyo resultado había sido la muerte de un policía, Vasconcelos juzgó justificado omitir los pasos administrativos que consumían tiempo y efectuar la remoción. El hecho de no haber otras protestas o renunciaciones de catedráticos permite inferir que los restantes miembros de la ENP y la Universidad no consideraron arbitraria la acción de Vasconcelos (*BSEP*, 1922, 1 (No. 1) (mayo), p. 155; 1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 209-210; Vasconcelos, 1957, *ED*, p. 1354).

Vasconcelos actuó decisivamente en este conflicto de la Preparatoria. No puede acusársele de haber procedido intemperadamente al reprimir a los estudiantes rebeldes, despedir a los catedráticos que los apoyaban y, también, escudar los procedimientos académicos de la ENP del influjo de la CROM. La actitud valiente de Vasconcelos para restaurar el orden en la ENP fue alabada por los grupos representativos de los maestros⁹ y por el comité de educación tanto de la Cámara de Diputados como del Senado. A pesar de la actitud de la CROM, no todos los obreros apoyaron a los rebeldes preparatorianos (*BSEP*, 1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 243, 249 y 279).

La conducta de los estudiantes fue reprobable. La razón no les asistía en oponerse a una decisión justa del secretario; mucho menos en procurar la intervención de los obreros en un asunto interno de la ENP y, muchísimo menos, en emplear ciegamente la violencia al grado de causar la muerte del oficial de la policía. La insensatez de un grupo que debía estar consa-

⁸ Un hermano de Caso había casado con una hermana de Lombardo (Vasconcelos, 1957, *ED*, p. 1347). Caso no protestó, en cambio, por el cese de Schultz y Loera.

⁹ Liga de Maestros, Unión Nacional de Profesores de Grupo y la Asociación Nacional de Profesores Normalistas (*BSEP*, 1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 24S, 249 y 279).

grado a cultivar la razón como instrumento de progreso personal y social no tiene defensa alguna.

8.4. *La creación de la secundaria*

Entre tanto, seguía trabajándose en la revisión del plan de estudios de la ENP. A mitad de 1923, el doctor Bernardo Gastélum (1966, pp. 545-552; 1973, p. 55), subsecretario de Educación Pública, propuso al Consejo Universitario una reorganización de los estudios preparatorianos con una clara distinción de la enseñanza secundaria, como ampliación de la primaria, con los siguientes propósitos: 1) realizar la obra correctiva de defectos y desarrollo general de los estudiantes, iniciada en la primaria; 2) vigorizar, en cada uno, la conciencia de solidaridad con los demás; 3) formar hábitos de cohesión y cooperación social; y 4) ofrecer a todos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada cual descubriera una vocación y pudiera dedicarse a cultivarla (Art. 1º) (*BSEP*, 1923, 1 (No. 4) (septiembre), p. 122). Es menester recordar que la secundaria fue creada por la ley de octubre 4 de 1915 en Veracruz, si bien no tenía objetivos tan nítidos como los presentados por Gastélum.

La educación secundaria, continuación de la primaria superior, no sería obligatoria, y se desarrollaría normalmente en tres años, con las siguientes enseñanzas sobre: 1) los medios de comunicación intelectual de la humanidad; 2) la naturaleza, física, química y biológicamente considerada; 3) la cuantificación de los fenómenos; 4) la vida social; 5) los medios que ayudan a cada uno, para beneficio individual y colectivo, a llegar a ser agentes útiles en la producción, distribución y circulación de las riquezas, así como los ejercicios y actividades indispensables para mantenerse sano y reducir las deficiencias de cada cual:

- Art. 3º Las enseñanzas de los medios de comunicación intelectual de la humanidad comprenderán:
- a) El conocimiento y el manejo de la lengua castellana de viva voz y por escrito, hasta poder servirse de ella sin cometer faltas de ortografía ni incongruencia de sentido.
 - b) El conocimiento de una lengua extranjera, libremente elegida por cada alumno entre la francesa y la inglesa, en cuanto baste para traducirla y hablarla en conversaciones comunes.
 - c) El conocimiento de las artes del diseño en cuanto sea suficiente para representar objetos comunes y el lugar que ocupen cualitativa y cuantitativamente en el espacio.
 - d) El conocimiento de un mínimo de obras maestras de la literatura general y de la literatura castellana.

- Art. 4° Las enseñanzas de la naturaleza, física, química y biológicamente considerada, abrazarán:
- a) En términos generales, el conocimiento del planeta en que habitamos y de sus relaciones con los demás cuerpos celestes, así como el de los efectos que determina para la vida vegetal y animal, las varias condiciones en que se encuentran las diversas partes que lo constituyen.
 - b) El conocimiento de los fenómenos principales de la vida vegetal y de la vida animal, el de los seres que mejor representan los diversos tipos de una u otra y el de las condiciones fundamentales que hay que tener en cuenta en los distintos puntos del planeta para el aprovechamiento de los seres del reino vegetal y animal.
 - c) El conocimiento de los fenómenos físicos y químicos en tanto pueda servir para la utilización individual y educativa de las fuerzas vivas del planeta y de los productos de éste.
 - d) El conocimiento del ser humano y de sus funciones como base para adquirir, de un modo positivo y eficaz, hábitos de higiene y de correcta actividad intelectual y social.
- Art. 5° Las enseñanzas referentes a cuantificación de fenómenos comprenderán, como punto de partida, fenómenos concretos, y tendrán como fin principal crear hábitos mentales que permitan la interpretación cuantitativa del mundo; en ellas se incluirán la aritmética, álgebra hasta ecuaciones de segundo grado inclusive, geometría plana y de los sólidos, nociones de resolución de triángulos, procedimientos trigonométricos y ejercicios de representación gráfica de fenómenos correlativos, cuya función recíproca se pueda señalar por medio de expresiones algebraicas, así como simples nociones de derivadas, diferenciales e integrales.
- Art. 6° Las enseñanzas referentes a la vida social comprenderán los conocimientos de la actual organización de la humanidad, de sus antecedentes históricos y de las necesidades recíprocas que tienen unos en cuanto a otros, todos los países de la tierra.
- Art. 7° Las enseñanzas de los medios por los que cada uno pueda ser agente útil en la producción, la circulación y la distribución de las riquezas comprenderán, además de los conocimientos especiales sobre estas materias, la práctica durante el primer año de estudios de un oficio, escogido libremente por el alumno.
- Art. 8° Las enseñanzas de ejercicios y actividades indispensables para mantenerse con salud, así como para reducir las deficiencias de cada cual: comprenderán juegos, ejercicios gimnásticos, deportes, natación y clases de orfeón. Los alumnos escogerán libremente la forma de ejercicios a los que quieran dedicarse de preferencia (*BSEP*, 1923, I (No. 4) (septiembre), pp. 122-123).

En cambio, la educación preparatoria universitaria se desarrollaría en uno o dos años.

Dará la preparación profesional para el estudio de las carreras universitarias y formará, además, bachilleres, de acuerdo con las disposiciones que dictó el Consejo de la Universidad Nacional. El bachillerato se considerará como una finalidad que ponga de manifiesto un grado de cultura y tendrá efectos equivalentes, cualquiera que sea su clase, para el estudio de las carreras universitarias.

Art. 12° La educación preparatoria profesional se dará de acuerdo con las siguientes bases:

1. Los alumnos que se inscriban para llegar a ser abogados deberán estudiar un curso de cada una de las siguientes materias: historia general y de México, psicología aplicada, lógica, historia de las doctrinas filosóficas, ética, geografía, nociones de contabilidad, estudios de obras maestras de la literatura y dos cursos de latín.
2. Los que aspiren a médicos deberán estudiar lo siguiente: un curso de química, física, ciencias biológicas, psicología aplicada, lógica, ética, literatura, inglés o francés, geografía y raíces griegas y latinas.
3. Los que pretendan ser arquitectos: uno de física, geografía, historia general y de México, dibujo de imitación, dibujo constructivo, geometría descriptiva y conocimientos de las obras maestras de la literatura.
4. Los que pretendan ser ingenieros: uno de química, otro de física, otro de mineralogía, otro de geología y paleontología, de geometría descriptiva, de etimologías griegas, de geografía y cosmografía y dos de dibujo constructivo.
5. Los que aspiren a ser cirujanos dentistas: uno de física, de química, de ciencias biológicas y de lengua inglesa.
6. Los que aspiren a químicos técnicos: uno de física, de química, de geología y mineralogía, de la historia de los descubrimientos y de geografía económica.
7. Los que pretenden ser químicos farmacéuticos: uno de física, de química y de biología.
8. Los que aspiren a farmacéuticos: uno de física y otro de química .
9. Los que aspiren a químicos metalúrgicos deberán hacer un curso de física, otro de química, de geología, mineralogía, inglés y de geografía económica.
10. Los que traten de obtener los grados de peritos en finanzas, en seguros o en estadísticas, los obtendrán haciendo los respectivos estudios en la Escuela Superior de Comercio y Administración y sus cursos preparatorios serán los siguientes: historia general y de México, psicología aplicada y geografía.

(*BSEP*, 1923, I (No. 4) (septiembre), pp. 124-125).

La secundaria estaba físicamente separada de la Preparatoria. La primera ocupaba los edificios de San Pedro y San Pablo y el de San Gregorio. La Preparatoria conservaría su nombre: ENP, y seguiría en San Ildefonso (*BSEP*, 1923, I (No. 4) (septiembre), p. 122; Gastélum, 1966, p. 550).

El juicio de la opinión pública (*El Universal*, julio 2 de 1923) sobre esta reforma no se hizo esperar; no entró en la discusión del flamante plan ni tuvo el propósito de examinarlo para alabar sus aciertos y criticar sus deficiencias; al Consejo Técnico dejó esta tarea. A los periodistas sólo les preocupaba el aspecto social del asunto, o sea, el beneficio o perjuicio genera! que resultara de las reformas anuales para la juventud estudiantil.

La opinión pública advertía una extraordinaria inestabilidad en la organización de la enseñanza en la preparatoria. Desgraciadamente, las reformas no sólo afectaban el detalle sino que incluían cuestiones de fondo. Mientras se simpatizara con el espíritu reformista —sinónimo de juventud y progreso, así como la pasividad y anquilosamiento eran símbolo de cansancio— había que distinguir entre reformas que estabilizaban y retardaban y reformas que permitían avanzar. Se trató de reorganizar la ENP desde 1914. Se pensaba que la última reforma, implantada apenas hacia cuatro meses y llevada al cabo por el Consejo Universitario, sería estable. Desgraciadamente no fue así, y durante el transcurso de los meses empleados en discutir, acortar, alargar y definir un plan de estudios, se adoptó otro. Era imposible que se notaran sus ventajas si no se dejaba transcurrir el tiempo preciso para experimentarlo (*El Universal*, julio 2 de 1923; *BSEP*, 1923, I (No. 4) (septiembre), pp. 126-127).

Vasconcelos contestó a las críticas del diario, dando la razón a los que censuraban el frecuente cambio de programas. No sólo perjudicaba a los alumnos sino que quitaba seriedad a los mismos planes, pues se sabía que duraban lo mismo que el funcionario que los imponía. En este caso, no se trataba de imponer al Consejo un plan nuevo sino de hacer que considerara los graves errores de los planes vigentes. Se respetaba su autoridad para que fuera el propio Consejo el que implantara el remedio.

Hubo ciertamente cambios desde 1915, cuando se intentó imitar la escuela alta norteamericana. Se logró, además, que se fusionaran la preparatoria antigua y la preparatoria de la universidad. Después de tales modificaciones no fue posible reformar, porque no había nada que reformar, sino que hubo de rehacer el plan de estudios. Este modificaba la enseñanza en el sentido de limitar el enciclopedismo, favorecer la especialidad y conseguir también algo que siempre se consideró de capital importancia: el acortamiento de las carreras profesionales. Sin embargo, se deslizó un error; no se limitó el número de materias que el alumno podría cursar, y resultó que, en la práctica, los alumnos, por ambición de terminar cuanto antes su carrera, se inscribían en demasiados cursos que les producían confusión y defectuoso aprendizaje. Hubiese sido más sencillo corregir este defecto, pero, en vez de remediarlo, el Consejo prefirió una vez más renovar el plan. Y aprobó uno nuevo, en el cual volvieron a alargarse los cursos de manera exagerada, se suprimieron las materias fundamentales, pero se dieron dos o tres de literatura e historia. El secretario, en cumpli-

miento de su deber, criticó el plan y, por eso, el asunto volvió a ponerse sobre el tapete (*BSEP*, 1923, I (No. 4) (septiembre), pp. 127-129).

El plan propuesto por Gastélum se adoptó. Vasconcelos lo promulgó en diciembre 17 de 1923. Prácticamente era el mismo, con la obvia división de los dos ciclos de estudios: la educación secundaria y los estudios especializados para obtener grados de bachiller o ingresar a las facultades universitarias.

- Art. 5° Las enseñanzas de lengua castellana se desarrollarán en 160 horas de clases obligatorias, distribuidas en dos años.
 Las de cada una de las lenguas extranjeras, asimismo en 160 horas de clase.
 Las de diseño en 190, que comprenderán dibujo a mano libre, dibujo constructivo y un breve curso de modelado, igualmente en dos años.
 Las de literatura, en 54 horas obligatorias en un año.
 Las de matemáticas, en 279 horas, distribuidas en dos o tres años. Las de física experimental, que incluirá nociones de mecánica, en 120 horas en un año, posterior al 1° de matemáticas.
 Las de química, asimismo en 120, en un año posterior al de física. Las de botánica, zoología, anatomía y fisiología humanas, higiene y sucintas nociones de biología, en 160, distribuidas cuando menos en dos años.
 Las de geografía, en 160, en dos o tres años.
 Las de historia, en 160, igualmente en dos años.
 Las de conocimientos de carácter descriptivo de la producción, la circulación y la distribución de las riquezas, en 26 horas.
 Las de un oficio, en 80, en el primer año.
 Las de juegos, orfeón y deportes, en 240, en tres años.
 (*BSEP*, 1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 88-89).

- Art. 10° La extensión que tendrán los cursos obligatorios del segundo ciclo de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria, será el siguiente:
 Los de historia general, 160 horas, distribuidas en dos años. Los de historia de México, 80 horas, distribuidas en un año. Los de geografía económica y social, 80 horas en un año.
 Los de psicología, 80 horas en un año.
 Los de lógica, 80 en un año.
 Los de ética, 80 en un año.
 Los de historia de las doctrinas filosóficas, 26 en un año. Los de nociones de contabilidad, 54 en un año.
 Los de tecnicismos y neologismos grecolatino castellanos, 80 en un año.
 Los de latín, 160 en dos años.
 Los de obras selectas de literatura, 80 en un año.
 Los de física, 120 en un año.

Los de aplicaciones de las matemáticas a la resolución de problemas concretos de física, cosmografía y mecánica, 60 en un año.

Los de química, 120 en un año.

Los de ciencias biológicas, 80 en un año. Los de lenguas vivas, 160 en dos años.

Los de dibujo a mano libre, 80 en un año. Los de dibujo constructivo, 80 en un año.

Los de geometría descriptiva, 80 en un año.

Los de mineralogía, geología y paleontología, 80 en un año. Los de cosmografía, 54 en un año.

Los de estudios concretos de fenómenos económicos y de servicios cívicos, 26 en un año.

Los de lenguas vivas para los dentistas, los químicos técnicos, los metalurgistas y los peritos en seguros, finanzas o estadística solamente en un año.

(*BSEP*, 1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 90-91; Gastéllum, 1966, p. 545).

Hasta este momento el plan de los estudios preparatorios había experimentado cambios importantes: introdujo las materias electivas (1918); suprimió la estructura por años con tal de observar las seriaciones de las materias (enero de 1920); y ofreció un sistema rudimentario de créditos (octubre de 1920) con 10 semestres.

En 1923 se introdujo un cambio mayor: se dividieron los estudios preparatorios en dos ciclos: la secundaria con tres años de duración —preparación general para la vida— y la preparatoria, propiamente tal, para las profesiones. Las clases obligatorias no excedían de 20. Obviamente, se dejaban para el segundo ciclo las materias de índole especial para las distintas profesiones.

8.5. *El Congreso de Escuelas Preparatorias (México, D.F.)*¹⁰

Poco después de nombrado Vicente Lombardo Toledano director de la ENP, decidió éste convocar un Congreso de Escuelas Preparatorias. En la convocatoria indicaba que la creación de la SEP, con nuevos postulados educativos cuyo propósito interno era la reorganización del país en armonía con los intereses espirituales del mundo, hacía imperiosa la revisión de las instituciones de educación. La ENP, a ejemplo de la SEP, quiso emprender un examen minucioso de sí misma. Mas como el problema de la preparatoria no era exclusivo de la ciudad de México, se pensó en la conveniencia de invitar a otras instituciones semejantes a realizar una revisión en beneficio de todas. Se convocó el Congreso para los días 10 al 20 de septiembre de 1922.

Los temas fueron:

¹⁰ Anunciado por *El Pueblo*, abril 9 de 1919.

1. ¿Conforme a qué criterio de cultura (calidad y cantidad de las materias de enseñanza), debe formularse el plan de estudios de las escuelas preparatorias de la República?
2. ¿Cuáles deben ser las normas de la futura labor social que deben desarrollar los estudiantes de la preparatoria? Y para lograr esto, ¿qué materias deben proponerse especialmente como finalidad, para la explicación de esos postulados sociales?
3. De acuerdo con la resolución que se adopte relativamente a la primera cuestión, ¿cuáles textos y cuáles obras de consulta deben adoptarse, cuando menos para la labor de esta época, en la escuela preparatoria?
4. ¿Cuál sistema debe seguirse para aquilatar el aprovechamiento de los alumnos?
5. ¿Qué preparación debe exigirse, de ser posible, a los profesores de las escuelas preparatorias?
6. ¿Cuáles deben ser las bases para la revalidación de los estudios preparatorios hechos en las escuelas oficiales de la República ante cualquiera de éstas?
7. Temas ajenos a los anteriores que propongan los delegados.

(*Memoria*, 1922, p. 19).

Estuvieron representadas: Escuela Secundaria, Orizaba, Ver.; Colegio Primitivo de San Nicolás, Morelia, Mich.; Colegio Civil, Monterrey, N.L.; Colegio Civil, Querétaro, Qro.; Instituto Científico y Literario, Zacatecas, Zac.; Instituto de Ciencias y Artes, Oaxaca, Oax.; Universidad de Pachuca, Hgo.; Instituto Juárez, Durango, Dgo.; Colegio del Estado, Guanajuato, Gto.; Escuela Preparatoria, Aguascalientes, Ags.; Escuela Regional Preparatoria, San Cristóbal de las Casas, Chis.; Universidad Nacional del Sureste, Mérida, Yuc.; Escuela Preparatoria, Tapachula, Chis.; Instituto Científico, Chihuahua, Chih.; Escuela Secundaria, Veracruz, Ver.; Instituto de Toluca, Méx.; Escuela Secundaria, Córdoba, Ver.; Escuela Preparatoria, Ciudad Victoria, Tams.; Instituto Científico, San Luis Potosí, S.L.P.; y Escuela Preparatoria, Guadalajara, Jal.¹¹

¹¹ Representaron a las instituciones mencionadas las siguientes personas: Doctor Federico Hopper, director de la Escuela que representaba, quien no asistió; doctores Ignacio Chávez y José Terrés, exrector de la Institución que representaba y profesor de la Facultad de Medicina el primero y profesor de la misma institución el segundo; doctor Anastasio Carrillo, director del Plantel que representaba y exdirector de la Escuela de Medicina de Nuevo León; ingeniero Luis M. Vega, director y profesor de matemáticas y de botánica y zoología del Colegio que representaba; profesor Teodoro R. Guerrero, subprefecto del Instituto que representaba; doctor Aurelio Valdívieso, profesor del Instituto que representaba, quien no asistió; licenciado Alfredo Cristerna, exrector de la Universidad del Estado de Hidalgo, director y profesor de historia patria y americana del Instituto que representaba; ingeniero Pedro C. Sánchez, profesor de matemáticas del Instituto que representaba y director de estudios geográficos y climatológicos de uta capital; profesor Fulgencio Vargas, profesor de literatura y geografía del Colegio que representaba; doctor Francisco C. Macías, director y profesor de raíces griegas y latinas de la escuela que representaba; licenciado Jesús Martínez Rojas, director de la escuela que representaba y profesor de primero y segundo cursos de derecho civil de la escuela de Jurisprudencia de San Cristóbal de las Casas,

Las sesiones se continuaron por 10 días consecutivos, durante las cuales y, a través de vivas y fundamentadas discusiones, se llegó a formular las conclusiones.

Excélsior (agosto 23 de 1922) alabó la iniciativa del Congreso y señaló algunos temas de capital importancia: ¿conforme a qué criterio debía señalarse el número y calidad de las materias? ¿La enseñanza sería de tipo enciclopédico u optaría por la especialización? Recuerda el diario que en algunos países se ha dividido en dos la preparatoria: conocimientos generales y las preparatorias para las profesiones (*Excélsior*; septiembre 6 de 1922).

El Congreso propuso un modelo de plan de estudios para todo el país (*Memoria*, 1922, pp. 237-239), con el peso muerto —al decir de Larroyo (1962, p. 89)— de una cierta orientación de las asignaturas, como el caso de un curso de historia del arte, previo al de historia general y una carga desmedida de materias:

CUADRO 46

Plan de estudios para las Escuelas Preparatorias del país

Primer año

Aritmética, Álgebra y dibujo geométrico (6)	Primer curso de lengua castellana (5)
Primer curso de dibujo (3)	Primer curso de lengua inglesa (5)
	Una pequeña industria en el primero o

Chis.; doctor Conrado Menéndez Mena, director del Instituto Literario y Científico, dependiente de la Universidad del Sureste al que representaba; licenciado Luis Ramírez Cono; profesor Pedro de Lille Borja, excatadrático de química del Instituto que representaba; licenciado Juan J. Rodríguez, director de la escuela que representaba; ingeniero Emilio Baz, exdirector del Instituto que representaba y profesor Enrique Emilio Schultz, exdirector de Instrucción Pública del Estado de México y jefe de las clases de geografía de la ENP; doctor Manuel Suárez, subdirector y profesor de lógica y literatura de la escuela que representaba; profesor M. Quiroz Martínez, director de la Escuela que representaba; profesor Félix Guerra, vicedirector y profesor de lengua nacional y matemáticas del instituto que representaba, y doctor Ramón Córdova.

Las instituciones abajo citadas enviaron telegramas de adhesión:

Escuela Preparatoria, León, Gto.; Instituto Campechano, Campeche, Cam.; Escuela Preparatoria del Estado, Tuxtla Gutiérrez, Chis.; Ateneo Fuente, Saltillo, Coah.; Instituto Juárez, Villahermosa, Tab.

Asistieron, además, la Escuela Preparatoria y Comercial Francesa, con su director Luis G. Gosper, el Colegio La Salle, con su director y la Sociedad Mexicana de Geografía, con su socio, Alberto Ma. Carreño. (*Excélsior*, septiembre 11 de 1922).

Orfeón (2)	segundo semestre (3)
Cultura física (6)	Aprendizaje de un oficio
TOTAL: 30	

Segundo año

Geometría plana y del espacio y trigonometría rectilínea y esférica (6)	Segundo curso de lengua castellana (5)
Segundo año de dibujo (3)	Segundo curso de lengua inglesa (5)
Cultura física (6)	Primer curso de lengua francesa (5)
TOTAL: 32	Orfeón (2)
	Aprendizaje de un oficio

Tercer año

Elementos de geometría analítica y cálculo trascendente (3)	Etimología greco-latina-castellana (3)
Geometría general y descriptiva del viejo continente (3)	Segundo curso de lengua francesa (5)
Orfeón (1)	Tercer año de dibujo (4)
Cultura física (6)	Cosmografía (2)
TOTAL: 33	Física precedida de nociones de mecánica y académicas de física (6)
	Aprendizaje de un oficio

NOTA: Para alumnos que sigan la carrera de ingenieros, arquitectos o licenciados en ciencias sociales, es obligatorio en este año el estudio de contabilidad en dos horas semanarias.

Cuarto año

Literatura castellana e hispanoamérica (3)	Historia de Arte (2)
Primer curso de historia general (antigua y media) (3)	Geografía americana y patria (3)
Nociones de mineralogía, geología y paleontología (3)	Química general y academias de química (6)
Aprendizaje de un oficio	Botánica y zoología (6)
TOTAL: 33	Orfeón (1)
	Cultura física (6)

NOTA: Para alumnos que sigan la carrera de ingenieros, arquitectos o licenciados en ciencias sociales, es obligatorio en este año el estudio del segundo curso de álgebra y geometría descriptiva, en dos horas semanarias para cada materia.

Quinto año

Literatura general (3)	Segundo curso de historia general (moderna y contemporánea) (3)
Historia americana y patria (3)	Lógica (3)
Biología general (6)	Ética (2)
Psicología (3)	

Sociología y economía política (3)	Nociones de derecho público y de organización municipal (2)
Conferencias sobre historia de las doctrinas filosóficas (2)	Orfeón (1)
TOTAL: 37	Cultura física (6)
	Aprendizaje de un oficio

NOTA: Para alumnos que sigan la carrera de ingenieros, arquitectos o licenciados en ciencias sociales, es obligatorio en este año el estudio de un curso de académicas de matemáticas, en tres horas semanales. Para los alumnos que sigan la de licenciados en derecho, obliga un curso de latín en vez de sociología y economía política.

En cambio, otras conclusiones del Congreso fueron eminentemente oportunas, como: 1) estimar el aprovechamiento por pruebas confiables para aquilatar la capacidad creadora de los alumnos, en vez de hacerlo por la repetición memorística de lo aprendido; 2) uniformar la segunda enseñanza en el país mediante un reglamento de revalidación de estudios; 3) promover, mediante clubes y asociaciones semejantes, la socialización de los estudiantes; 4) fomentar la consulta bibliográfica, precioso complemento del libro de texto que, redactado por autores mexicanos, debería promoverse por todos los medios; 5) atender al importantísimo problema de la selección de personal docente para la segunda enseñanza; y, finalmente 6) procurar elevar la calidad académica de los estudios preparatorios, meta fácil de conseguir, si éstos dependían de las universidades, o de un consejo de educación en caso de depender de instituciones de menor rango académico (Memoria, 1922, pp. 240-253).

Las opiniones de la prensa fueron en general favorables. Aunque ya estaba acostumbrándose a la desilusión de los congresos de todo género, se sintió renacer la esperanza respecto de que este Congreso pudiera dar una orientación luminosa y un impulso enérgico a la ENP (*El Heraldo de México*, agosto 22 de 1922). *Excelsior* (septiembre 20 de 1922) alababa ciertas conclusiones del Congreso, tales como la unificación del plan de estudios para toda la nación.

El Mundo (septiembre de 1922) menciona que el Congreso se celebró en tono menor, casi en voz baja, poco menos que en silencio. Sin embargo, tuvo una enorme importancia nacionalista. Ya se había dicho que el problema principal de México era un problema de educación: combatir y destruir el analfabetismo. El Congreso se impuso la tarea de renovar los métodos de enseñanza y de programar la instrucción de modo de reedificarla, tarea por demás digna de encomio (*Memoria del Congreso*, 1922, pp. 257-267).

9. EL LEGADO EDUCATIVO DE VASCONSELOS

Dice Samuel Ramos (1976, p. 81) en la obra *Veinte años de educación en México*:

La obra de Vasconcelos tuvo, desde un principio, el sentido de una reivindicación social, destruyendo el privilegio de la escuela, para hacer de la enseñanza un beneficio de todos los hombres y de todas las clases sociales. Su plan de enseñanza era esencialmente popular; tendía a la educación de multitudes.

Había aun que desatender momentáneamente las escuelas superiores, la Universidad misma, en provecho de la escuela elemental, de la enseñanza primaria.

Vasconcelos, en efecto, invirtió la tendencia heredada del positivismo spenceriano —sólo los mejores subsisten y a ellos hay que atender y educar— y volvió su mirada a esos dos tercios de la población del país extraviados en las selvas tropicales y los bosques de las montañas o dispersos en las vastas regiones desérticas, donde sólo los cactus rompen la monotonía del paisaje.

Fijado el objetivo, aplicó los medios adecuados para conseguirlo: la campaña de alfabetización en las ciudades —llamado a la generosidad y el sentimiento patrio de niños y adultos en beneficio de los ignorantes— y la cruzada de los maestros ambulantes, transformada después en las misiones culturales para los campesinos. De nuevo, una empresa planeada para apelar a los sentimientos más generosos de los mexicanos. En el primer caso, los centros culturales diurnos y nocturnos fueron el hogar de conservación y radiación de los beneficios de la civilización de los campesinos, al modo de las escuelas de los antiguos misioneros coloniales.

Vasconcelos fue más allá. No era suficiente alfabetizar a los ignorantes. Preciso era rescatarlos de su barbarie, hacerlos participar en los medios de la ilustración y aprovechar sus aptitudes y habilidades —con el reconocimiento público de las mismas—, que fortalecerían la propia dignidad, para procurar la integración de millones de mexicanos a la vida nacional. Había también que alimentar a los niños de las ciudades, víctimas de la desnutrición, factor de grave daño en su crecimiento y desarrollo. Fue ésta una gran campaña diseñada para ayudar al pueblo a ayudarse, a fin de aprovechar, en propio beneficio, las potencialidades hasta entonces desperdiciadas.

Pero la vida no consiste sólo en atender a las necesidades biológicas y a la conservación de la especie. Implica el cultivo de habilidades que la exorcizan del prosaísmo, la insulsez y la monotonía. La función de las artes es precisamente darle relieve y profundidad a la vida. Y Vasconcelos no olvidó que la vida del pueblo del campo y la ciudad requería del bálsamo del arte para transformar su existencia; así nació su idea de llevar al pueblo el arte en la cerámica, la danza, la escritura y la música, como aparece en los apartados respectivos. Un arte que gira alrededor de motivos nacionalistas: el paisaje; los recursos naturales; los diversos tipos indígenas; los variados frutos de este vasto país; los trajes típicos; los bailes; en fin, las subculturas presentes, con todas sus pintorescas costumbres y tradiciones, dentro de los confines de la República Mexicana.

Vasconcelos no se satisfizo simplemente con promover a los indígenas. Consciente de la falta de identidad nacional de los mexicanos —fue testigo de esta carencia en sus estudios y experiencias de la Revolución—, se empeñó por contribuir a forjar una cultura mexicana —el desarrollo de los aspectos espirituales del hombre— en contraposición de la civilización las conquistas del hombre sobre su ambiente material. El primer paso hacia esta meta consistía en que México reconociera y rectificara sus errores anteriores: el abandono y negación de su pasado español después de la Independencia.

Escribe Vasconcelos:

México es un país donde el proceso de la historia ha sido de continua destrucción y sustitución de culturas, en vez del crecimiento y evolución regular de un periodo en otro... la historia de México, es la historia de un compuesto de razas que todavía no se han combinado completamente (Vasconcelos, 1971, p. 4).

El país se vio sometido al influjo del romanticismo en literatura, del comtismo en filosofía y el spencerismo en sociología. México se hallaba distendido entre la atracción por lo francés y lo norteamericano (Partin, 1973, p. 501). Vasconcelos trató de poner un alto a este prolongado periodo de imitación. Había llegado la hora de conseguir la segunda independencia, “la emancipación del espíritu como un corolario tardío e inevitable de la independencia política” (*BSEP*, 1923, 1 (No. 4) (septiembre), p. 605). México no podría crear su propia identidad sin abreviar en sus propias fuentes; su pasado indígena con su admirable arquitectura: Teotihuacán, Tula, Monte Albán, Mitla, Palenque, Chichén-Itzá, Uxmal; sus pinturas de los jaguares, en Teotihuacán, los frescos de Bonampak, los bordados de Chiapas... Por otra parte, México debía volver a su herencia española, no a la crueldad y tiranía del encomendero, sino a la generosidad y respeto de los frailes y sacerdotes que elevaron el nivel moral e intelectual de los indígenas: Toribio de Motilín (1490-1569), Pedro de Gante (+ 1572), Vasco de Quiroga (1470-1565), Francisco Javier Clavijero (1781-1787), Eusebio F. Kino (1644-1711), Juan de Salvatierra (+ 1717)... España había dado al país un lenguaje común, una cultura enraizada en el alma helénica, el milagro judeo-cristiano, el derecho romano y la tradición civilizadora y religiosa de la católica Roma.

De su pasado ateneísta, Vasconcelos rescató el *Ariel* (1900) de José Enrique Rodó, llamado “el evangelio de la esperanza” para Latinoamérica. “Ariel, genio del aire, representa, en el simbolismo de la obra de Shakespeare,” la parte noble y alada del espíritu... el imperio de la razón y el sentimiento... la espiritualidad de la cultura...” (Rodó, 1979, p. 1). Ariel, símbolo de Latinoamérica y Calibán, encarnación del burdo materialismo, representación de Norteamérica. Mientras el arielismo se propagaba por Latinoamérica, Vasconcelos, Antonio Caso, Pedro Henriquez Ureña y Al-

fonso Reyes, miembros del Ateneo de la Juventud, luchaban contra la dominación del positivismo comtiano y spenceriano, restauraban la filosofía y la literatura, y proclamaban su retorno a la herencia latina. El grupo mexicano estaba de acuerdo con Rodó en este punto, aunque difería de él en cuanto proponía una aristocracia intelectual, al paso que los mexicanos insistían en diseminar la cultura entre las masas del pueblo como empezaron a hacerlo con la Universidad Popular.

Armado con todas estas ideas e inquietudes, Vasconcelos aseguró que había llegado el momento de las grandes construcciones y creaciones para Latinoamérica, pues solamente los locos y necios creían que la cultura podía improvisarse.

El único que tenía derecho a inventar y crear era quien conocía todo su pasado y sabía cómo coordinarlo con el presente para forjar el futuro (*BSEP*, 1923, 2 (Nos. 5 y 6) (segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), pp. 523-524).

Consciente Vasconcelos de que México carecía de lazos de unión, excepto la Iglesia y el tiránico poder central y de que estaba escindido geográfica, racial, lingüística y culturalmente —origen de regionalismos y facciones—, se lanzó a reconciliar y a unificar estos grupos étnicos y sociales por tres acciones (Blanco, 1977, p. 98): 1) la educación, capacitación para la democracia: convertir a las masas en ciudadanos, con el propósito de que la escuela no impusiera modelos extraños a la realidad del país, sino más bien la mirara cara a cara para hallar inspiración en la misma realidad (Llinás, 1978, p. 151); 2) la reforma agraria, capacitación también para la democracia por la transformación de los esclavos en propietarios, como lo señalaba Vasconcelos, en carta a Germán Arciniegas y a la Juventud de Colombia, al afirmar que los prejuicios sociales y la mala distribución de las riquezas destruían entre los latinoamericanos la civilización (*El Maestro* [1979], 3, pp. 425-430); 3) la cultura nacional reconciliación de la heterogeneidad del país. “Se ganaría a los indígenas convirtiéndolos en propietarios e incorporándolos a la cultura de la nación”. (Vasconcelos, 1958, IN, p. 1235).

Vasconcelos ocupa en esta tarea —la creación de una matriz cultural— un lugar de primera importancia. En efecto, incorporó a los oprimidos a la nación, y rompió así, mediante el arte, una tradición de exclusión y sometimiento: la pintura mural, impulsada por él, proponía despertar el orgullo de la raza. Los indígenas no podían vivir en un territorio donde se les despreciaba y discriminaba. Vasconcelos quería poner como ejemplo imágenes ideales. Sacar del olvido arqueológico la grandeza de la cultura indígena, mostrarles a Quetzalcóatl y decirles: “Tú eres eso”. Pronto los artistas pintaron no las imágenes ideales sino las reales. Y surgieron así una pintura y una arquitectura nacionalistas —mezcla de lo indígena y lo hispano—. Es más, hizo artista al propio pueblo con una generosa promoción de artesanías, cantos y danzas populares. “Se inició el sistema de influir y

dejarse influir por el arte indígena” (Vasconcelos, 1958, *IN*, p. 1256). Finalmente, la inspiración original —el culto a lo primigenio, la elevación del indígena— cedió al propósito de profundizar al pueblo en lo popular y despertarle una conciencia de grupo. Vasconcelos se mostró, en estas labores, consistente con su principio: la mejor forma de transmitir los valores culturales estaba en las artes. La síntesis racial y la síntesis cultural: pintura, música, gimnasia, libros (Partin, 1973, pp. 502-508). Vasconcelos mereció bien de la patria, más por lo que hizo —descrito líneas más arriba— que por sus obras, tales como *La raza cósmica* o *La Indología*, frutos de su imaginación e interpretación erróneas de la genética.

De esta forma se labró la identidad nacional —la extensión del propio yo al grupo situado más allá de la familia— (Broom and Selznick, 1963, pp. 128-129) con la asimilación de la geografía, el paisaje, la historia y los grandes personajes de México y la reconciliación con los aspectos defectuosos del propio país para trascenderlos.

El mexicano es mestizo racial y/o culturalmente, por provenir de dos raíces distintas, la indígena y la ibérica, como lo afirma Vasconcelos en la siguiente cita:

No somos como los norteamericanos ni ellos como nosotros, y esta diferencia interesa al progreso del mundo, porque el compuesto de las distintas actitudes de los pueblos creadores podrá asentar las bases de una civilización integral y armoniosa (B U, 1921, Epoca IV, 2 (No. 4), p. 369; DeBeer, 1965, pp. 384-385).

10. EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DE VASCONCELOS

La educación oficial había atendido durante el porfiriato casi exclusivamente a la clase urbana media. Así lo señalaba Torres Quintero (1901, p. 128): “En nuestro país hay un mal endémico: en todas partes las escuelas urbanas son las únicas atendidas, las rurales olvidadas.” Otro tanto decía Castellanos (1913, p. 37), atento observador del panorama nacional: “La raza indígena de la mayoría de los estados está hundida en la más completa ignorancia, sus pueblos tienen iglesias, tabernas y cárceles, pero carecen de mentores.”

La ley de instrucción rudimentaria (mayo 10 de 1911) de Vera Estañol representó el primer esfuerzo oficial para atender a los indígenas. Con todo, el proyecto se archivó, porque había necesidades más urgentes a las cuales atender a la caída de Díaz. Vera Estañol, designado por segunda vez secretario de Instrucción Pública en el régimen de Huerta, urgió de nuevo la creación de las escuelas rudimentarias. Sin embargo, este toque de clarín en pro de los nativos se desvaneció sin ser escuchado: Huerta mismo, por motivos políticos, descuidó el desarrollo de las escuelas rudimentarias. La rebelión carrancista contra Huerta y los hechos de armas, dificultaron al nuevo gobierno proveer a las apremiantes necesidades edu-

cativas de las masas indígenas. A partir de 1915, a pesar de las enfáticas declaraciones de los oficiales de Carranza, hubo intentos infructuosos aquí y allá de ampliar los servicios educativos; pero la supresión de la SIPBA y la miseria extrema del erario, ominosa secuela de los gastos bélicos, indujeron al gobierno federal a diferir nuevamente el programa de la educación indígena.

Vasconcelos corrigió radicalmente esta situación: hizo efectiva la educación del pueblo. En las ciudades lanzó, sin detenerse por la falta de recursos, la cruzada de alfabetización, apelando ingeniosamente a la generosidad del pueblo y logró, además de un número crecido de alfabetizados, el opimo fruto de hacer conscientes a los mexicanos de la ignorancia del 70% de la población. Para esta cruzada reclutó a los niños, quienes desde pequeños aprendían de ese modo a percatarse de la urgencia de luchar para disipar la bruma de ignorancia que envolvía a numerosos compatriotas. Vasconcelos logró la meta increíble de conmover y movilizar al pueblo de México.

Y junto al alimento de la civilización para el espíritu, recordó el pan de cada día para nutrir el cuerpo. Conmovido, al descubrir que muchos niños asistían a clase en ayunas, inauguró, con la generosa ayuda de algunos colaboradores, los desayunos escolares, sufragados, más adelante, por el gobierno. Al término del mandato de Vasconcelos, se servían más de un millón de desayunos que ayudaron a los beneficiados a desarrollarse sanamente y aprovechar en sus estudios.

Los proyectos de Vasconcelos no fueron totalmente originales. Los Congresos Nacionales de Instrucción (1889-90; 1890-91) habían mencionado la necesidad de maestros ambulantes que recorrieran las aldeas y los pueblos impartiendo a los campesinos las primeras letras. Por desgracia, el gobierno de Díaz no se interesó en semejante proyecto.

Carlos Aguilar, colaborador de Pani (1918) en *Una encuesta sobre educación popular*, sugirió una idea todavía brumosa de las misiones culturales. Julio S. Hernández (1916) y Ezequiel A. Chávez (Pani, 1918) propusieron la Oficina Federal de Educación y le asignaron la tarea de vigilar por la educación del pueblo. El mismo Chávez calculó que haría falta un presupuesto de 40 millones de pesos para atender a las necesidades de la educación nacional. Vasconcelos conseguiría 52 millones. Julio S. Hernández, Machorro Narváez y Manuel Gamio también mencionaron la necesidad de cultivo del alma nacional para dar a los mexicanos un sentido de identidad, si bien nunca definieron en qué consistía. Urgía que se determinara, pues hasta aquel momento, México era un conglomerado de personas y no una nación. Años hacía, en la Rusia soviética, Lunacharsky había luchado por difundir los clásicos entre el pueblo. Vasconcelos hizo otro tanto en México.

La genialidad de Vasconcelos consistió en aprovechar estas ideas, dispersas en la nebulosa región de los proyectos, y convertirlas en realidades

que perdurarían hasta nuestros días. Esta fue su gran contribución a la educación nacional.

¿Cómo educar a la población rural, la mayoría de los habitantes, en un país eminentemente agrícola? La respuesta de Vasconcelos fue el programa de los maestros ambulantes. Y de la capital partieron cientos de maestros, embajadores de la luz del saber, cuyo cometido era doble: reclutar a maestros honorarios deseosos de ayudar, y preparar, además, a los escasos maestros rurales para la tarea de alfabetizar a los campesinos. Pronto se invirtió el número de maestros ambulantes y rurales. Los primeros disminuyeron a medida que aumentaban los segundos, quienes portaban la antorcha de la civilización a los campesinos de los míseros tugurios remontados en la cumbre de las montañas o perdidos en las desiertas planicies de la costa. Y lograron así lozanos cultivos, ganado más resistente, disminución de enfermedades debido a la higiene, progreso en las artesanías y, en fin, despertaron la curiosidad y el anhelo de llevar vida mejor que, una vez conocida y disfrutada, no se quería abandonar. Y el campo empezó a transformarse paulatinamente. Pronto la labor de los maestros ambulantes resultó estrecha —se requería que fueran omniscientes— y las misiones culturales los ayudaron. Compuestas de ocho a diez expertos en distintas disciplinas y artes: agricultura, curtiduría, cerámica, veterinaria, etcétera, completaron la labor de los maestros ambulantes. Paralelamente a esta magna obra de redención del indígena, se atendía a las diversas modalidades de la educación urbana, como dice Ramos (1976, pp. 81-82):

El [Vasconcelos] creó la escuela de la pequeña industria, la escuela técnica destinada a la capacitación de especialistas técnicos y obreros calificados que respondan a las demandas del desarrollo industrial de México. Creó también la escuela agrícola para arrancar al campesino de sus procedimientos primitivos de cultivo. La escuela rural corresponde también a sus planes de difusión de la enseñanza.

México tenía, en 1920, 1 591 escuelas primarias oficiales menos que en 1910, es decir, 8 761 escuelas oficiales, con 679 897 estudiantes. Al término del mandato de Vasconcelos las escuelas eran casi el doble: 13 487, con 1 044 539 de estudiantes (1923). Las cifras escuetas del siguiente cuadro hablan elocuentemente de los logros de Vasconcelos:

CUADRO 47

Estadísticas de la educación en el país

AÑOS	1910	1920	1921	1922	1923	1924
Escuelas	9 752	8 761	9 547	10 544	12 814	13 487
Mestros	16 370	17 721	18 992	20 639	24 019	26 065
Alumnos	695 449	695 449	711 592	901 199	986 946	1 044 539

(BSEP, 1924, 2 (Nos. 5 y 6) (Segundo semestre de 1923 y primer semestre de 1924), p. 690).

Campaña contra el analfabetismo

AÑOS	1920	1921	1922	1924
Profesores honorarios	1 726	928	1 913	522
Niños profesores honorarios				1 199
Alumnos alfabetizados				*15 937
Alumnos alfabetizados por niños				*2 179

* Se ignora si es el total

Desayunos escolares

Julio a octubre de 1924: 488 541 a 60 escuelas con un promedio de 7 900

Educación en el D.F.

AÑOS	1921	1922	1923
Alumnos inscritos	90 829	152 461	171 648

(BSEP, 1923, I (No. 4) (septiembre), p. 500).

Educación indígena

	1923
Maestros ambulantes	48
Maestros rurales	1 146
Escuelas	1 089
Alumnos	65 329

(BSEP, 1923, I (No. 4) (septiembre), p. 500).

Junto a estas cifras alentadoras, se publicaron otras que servían de acicate para todo lo que restaba por hacer: el porcentaje de niños de diversos países latinoamericanos inscritos en las escuelas, en relación con el número total de niños (1923):

Argentina	67.7
Canadá	96.7
Cuba	41.6
Brasil	17.2
México	37.3
Uruguay	45.2

(BSEP, 1924, 3 (No. 7) (segundo semestre de 1924), [sin número de páginas].

	1921	1923
Bibliotecas	198	1 911
Volúmenes ¹²	20 000	179 909

¹² Las fuentes disponibles no permiten completar los datos del cuadro por ahora. Todavía en esa época no habla estadísticas sistematizadas.

Las escuelas cubren el territorio nacional y, entre tanto, dice Paz (1959, pp. 136-137):

Emergen las artes populares, olvidadas durante siglos: en las escuelas y en los salones vuelven a cantarse las viejas canciones, se bailan las danzas regionales con sus movimientos puros y tímidos... Nace la pintura mexicana contemporánea.

En las alas de este renacimiento artístico, Vasconcelos trata de asir la entraña de la identidad nacional. México, perdido en la esterilidad de las guerras intestinas y los rencores partidistas, los devaneos del imperio y el afrancesamiento de la dictadura, es de pronto descubierto por ojos atónitos y enamorados. Los contornos de la patria empiezan a definirse, como la cercanía define la nebulosidad de una imagen lejana. El estallido del entusiasmo por el progreso transforma al pueblo de México. En ese momento es menester promover el nacionalismo con la campaña en pro de la lectura, eficazmente apoyada por la creación de bibliotecas populares y la difusión entre el pueblo de miles de obras clásicas.

La prensa (*Excélsior*, enero 10 de 1924) reconocía los progresos de la educación pública y afirmaba que el gobierno alcanzaba adelantos “muy marcados”, en los que se recogían los primeros frutos del vasto programa, concebido de acuerdo con los métodos pedagógicos más modernos.

Excélsior señalaba también que el hecho mismo de crear la SEP era indicio elocuente del interés de la administración obregonista por la educación, especialmente de las masas. Los cuantiosos presupuestos confirmaban este interés del gobierno. El artículo enumeraba los aciertos de la SEP bajo Vasconcelos: las primarias rurales; las escuelas industriales y técnicas; la preparación de los profesores; la creación de bibliotecas; la publicación de la revista *El Maestro*; la edición de los clásicos; la labor encomiable, en pintura y música, del Departamento de Cultura Indígena; y la preparación de becarios en Norteamérica y Europa. *Excélsior* repitió, en el número de febrero 9 de 1924, lo dicho anteriormente y amplió algunos datos.

La estima por el secretario de Educación Pública era evidente. Así lo puso de manifiesto el regocijo popular por no haber admitido el presidente su renuncia. En el memorial de los profesores aparece la alta estima y profunda simpatía de éstos por Vasconcelos (*Excélsior*, febrero 10 de 1924). El mismo diario desmintió las versiones de que los preparatorianos organizaban una manifestación contra Vasconcelos.

Vasconcelos trató de penetrar estratégicamente en tres grupos: los maestros, y a ellos dedicó la revista *El Maestro*; los niños, para quienes editó el libro de *Lecturas*, florilegio de las mejores páginas del mundo, y la mujer, cuyo papel en la educación era decisivo. Esta tuvo también su revista. Vasconcelos combatió simultáneamente la incultura en todos los frentes y, sobre todo, despertó en las masas el deseo de progresar, de vivir mejor.

Restauró unos edificios escolares y construyó otros donde hacían falta. Fue un hombre de acción, vivo contraste con el hombre de palabra, figura frecuente en la política mexicana.

Conocedor del pueblo norteamericano, juzgó indispensable mantener una cordial relación, basada en el mutuo conocimiento, con el poderoso vecino del norte, y fundó la escuela de verano para extranjeros, a cargo de Pedro Henríquez Ureña, un antiguo ateneísta. Al abandonar Vasconcelos la Secretaría, 500 estudiantes del vecino país cursaban antropología, economía e historia de México (Partin, 1973, pp. 441-449).

Su obra no fue perfecta. Se aprovecharon poco las enseñanzas de la antropología en la solución de los problemas indígenas; se descuidó la aplicación de los principios de lingüística en la campaña contra el analfabetismo urbano y rural; se ignoraron los preceptos de la pedagogía, sobre todo, en la formación de los maestros rurales. La misma opinión pública de la época no callaba las quejas contra la SEP: reprochaba a Vasconcelos gastar millones en “juguetes de párvulos”; sostener la revista *El Maestro* que, según los entendidos nadie leía (*Excélsior*, julio 25 de 1924); asimismo, sugería a Vasconcelos efectuar ciertos cortes benéficos para la SEP, como convertir en inspecciones las direcciones generales de primaria, cultura física, cultura estética e idiomas y bibliotecas; reducir el personal en las escuelas técnicas y también en las secundarias; clausurar los llamados centros culturales y escuelas granjas; y suprimir los subsidios. Se le pedía, en cambio, no imponer horarios continuos en las primarias (*Excélsior*, febrero 14 de 1924).

En lugar de tantos volúmenes de los clásicos, habría sido preferible revisar los libros de historia de México, donde los niños abrevaban principalmente su concepto de patria. El único texto de historia publicado por la campaña librería de Vasconcelos fue la *Historia Patria* de Justo Sierra, escrita para las escuelas porfirianas. Los autores de otros textos usados en los años 20 eran de educadores prerrevolucionarios: José María Bonilla, Daniel Delgadillo y Gregorio Torres Quintero, quienes indicaban que la Revolución había restaurado las libertades democráticas e introducido un gobierno paternalista, protector de los “débiles” ante los “fuertes”. Eran textos que expresaban conceptos racistas de la antropología del siglo XIX, menospreciadores de los indígenas y partidarios de la inversión extranjera ilimitada (Vaughan, 1982, 2, pp. 377-378).

No todos estuvieron de acuerdo con las *Lecturas clásicas para niños* (1924). El profesor Gildardo Avilés escribió en *Excélsior* (marzo 18 de 1924) una razonada opinión sobre los clásicos infantiles como libro de lecturas para niños desde el segundo grado de primaria. Avilés confesaba que no le movía ninguna razón ajena al bien de los niños. Desaconsejaba se usara dicha obra, por las siguientes razones:

- 1) Los clásicos no fueron escritos para niños sino para adultos cultos. El adaptarlos a niños los convierte en vulgares cuentos de hadas.
- 2) No les sirven a los niños, porque los textos están “empedrados” de nombres geográficos y mitológicos desconocidos a los niños; los párrafos son demasiado largos para la comprensión infantil.

- 3) Desarrollan de modo nocivo la imaginación de los niños.
- 4) Los clásicos no ayudan al niño para el aspecto moral de su formación.
- 5) Los clásicos no hablan a los niños de su patria, de sus héroes, historia y geografía.
- 6) No sirven de transición entre la lectura seria y la divertida.
- 7) Dificultan el aprendizaje por su falta de graduación.

Al día siguiente (*Excélsior*, marzo 19 de 1924), se anunciaba que la Liga Nacional de Maestros convocaría a una asamblea para discutir seriamente el tema de los libros que habrían de utilizarse en las escuelas primarias, buscando que fueran permanentes mientras no se cambiaran los planes de estudio. La variedad de textos así como las presiones morales dificultaban la elección.

En una época de urgencias, Vasconcelos permitió que la improvisación interviniera en el planteo y solución de algunos problemas.

Antonio Caso publicó en *Excélsior* (marzo 29 de 1924) una dura crítica de la actuación de Vasconcelos en la SEP. Afirmaba que el alfabeto y el arte solos no podían lograr nada definitivo en la obra de la cultura mexicana; los edificios ostentosos valían poco, mientras los profesores se morían de hambre. Caso opinaba que más se contribuiría a promover la cultura, otorgando sueldos adecuados a los maestros, dotando con más elementos los gabinetes y laboratorios de las escuelas y prefiriendo, en suma, la calidad del esfuerzo en vez de la cantidad. Y exclamaba: “¡Política de efímero esplendor la de la SEP! Las instituciones que antes existían, hoy han decaído... y las nuevas que se han creado sólo existen, las más de las veces, como pensamientos embrionarios o estériles y no como efectivas realidades.” Caso urgía a restaurar el equilibrio entre ideales y realidades que se habían atropellado, desde hacía algún tiempo, en la labor extraordinaria llevada al cabo en la SEP.

Si se recuerda el conflicto entre Caso y Vasconcelos, a propósito de la dimisión de Lombardo Toledano como director de la ENP, habrá que leer con reservas la opinión del insigne filósofo a propósito de Vasconcelos.

Factores favorables ayudaron a Vasconcelos a llevar a cabo su magna obra: la paz se extendía por todo el país después de 10 años de revolución; el presidente Obregón lo apoyó no sólo moral sino económicamente. Vasconcelos disfrutó de 52 millones de pesos, la mayor partida asignada hasta entonces para educación en el presupuesto del país; sus colaboradores, sagazmente elegidos: Roberto Medellín, Abraham Arellano, Eulalia Guzmán, Gabriela Mistral y otros, le respondieron con lealtad y eficacia. Año y medio de rector y dos años con nueve meses de secretario le bastaron para modificar sustancialmente la educación nacional.

Dice acertadamente Ramos (1976, p. 82):

Quizá lo lamentable es que no se haya mantenido a pie firme en el Ministerio [sic], cuidando su obra y dándose más tiempo para madurarla y rectificarla en lo que fuese

necesario. La interrupción de la obra, y la labor, muchas veces destructiva, de posteriores regímenes, son la causa de que el plan de Vasconcelos no se realizara por completo.

A raíz de su primera renuncia (enero 28 de 1924), motivada por el asesinato del senador Francisco Field Jurado, *El Universal* (enero 30 de 1924) comentaba que el dinamismo político parecía estar entre los mexicanos en razón inversa de actividades constructivas que redundaran en beneficio de la patria; pero Vasconcelos no hizo política, “hizo educación”. Y líneas más arriba el diario decía así:

[...] he aquí ahora, al anunciarse que él dejará la indicada cartera [la SEP] y echar nosotros una somera ojeada sobre su gestión [advertimos que] es de las que honran y levantan el prestigio de un hombre. Pocos funcionarios habrán trabajado por su país con la amplitud generosa, con el esfuerzo siempre reiterado, con los ojos incesantemente puestos en el ideal como lo ha hecho el Secretario de Educación saliente.

Y el diario *El Porvenir* (febrero 5 de 1924) añadía:

[...] por esta vez ha quedado demostrado que la inmensa mayoría de la gente consciente de México reconoce la labor eminente desarrollada por este hombre ideal y de acción que ha hecho, por la educación pública de México, lo que nadie había logrado hacer en los largos años que llevamos de nación independiente [...]

Vasconcelos narra en *La Tormenta* (1957, p. 1200) el diálogo que sostuvo con *Vito Alessio Robles*, poco después de la designación de Adolfo de la Huerta.

- [A.R.] Y usted ¿qué va a pedir? —interrogó de pronto Alessio
 [V.] ¡Cómo!, ¡pedir! —protesté
 [A.R.] Bueno ya sé que usted no necesita pedir, pero le ofrecerán... y ¿qué ha pensado?
 [V.] Pues lo único que tengo pensado es abrir mi estudio de abogado, como antes, como usted mismo
 [A.R.] Insistió Alessio: Quiero que me diga, porque yo ambiciono la Universidad, y a menos que usted la pida, me la darán a mí... De usted se dice que lo nombrarán para Hacienda
 [V.] Tratándose ya de empleos, le confieso que me han partido, pues el único ministerio que me habría interesado, el de Educación, lo han suprimido... Para que vea, eso pediría, como cuando Eulalio...
 [A.R.] Pero es —repuso Alessio— que hoy la Universidad equivale al ministerio, y justamente por eso, yo quería saber...
 [V.] ¡Ah, no Alessio!; entonces no se preocupe; a una Universidad, con los lineamientos que le dejaron los carrancistas, yo no me paro... A menos —reflexioné

al instante— a menos que vaya para allá para deshacer el mal que hizo Carranza y a tomar la Universidad como . . . base de un ministerio que no soñó ni don Justo...

En efecto, la SIPBA del porfiriato ni en sueños se parecería a la SEP de Vasconcelos.

11. LA DOCTRINA EDUCATIVA DE VASCONCELOS¹³

En tres obras consignó Vasconcelos su doctrina educativa: en una conferencia leída en el Continental Memorial Hall de Washington; en *De Robinson a Odiseo*; y en la *Indología*. La primera relata su obra en la SEP; la segunda, la más importante y larga, presenta al protagonista de la obra de Daniel Defoe (1660-1731) y lo contrasta con el Odiseo homérico; la tercera describe la obra educativa de las misiones católicas y someramente la educación nacional con su propio papel en ella (Vasconcelos, 1957, *ED*, pp. 1495-1710).

El *Robinson Crusoe* narra la vida y sorprendentes aventuras de un marinero de York que vivió solo 28 años en una isla cercana a la desembocadura del Río Orinoco —único sobreviviente de un naufragio en el que perecieron sus compañeros. Lo que nos impresiona profundamente de Robinson es la soledad terrible, la lucha de este héroe marino contra circunstancias adversas, recompensada con el éxito, aunque sus cualidades, exceptuada quizá su resistencia física, no fueran sobresalientes.

Odiseo, el otro personaje de la obra, fue un héroe homérico a quien, al regresar a su patria después de la guerra de Troya, lo asalta toda suerte de aventuras que le impide llegar a Itaca, donde unos seductores asediaban a su esposa, mientras el hijo buscaba ansiosamente a su padre por otras tierras y experimentaba numerosas aventuras.

El título expresa claramente el propósito del libro: Robinson simboliza el método astuto, improvisador y exclusivamente técnico de la era anglosajona del mundo que, prendada de la eficacia desprovista del genio, no logró la cohesión del latino y declina hoy sin gloria, mientras que el latino se rejuvenece y se resiste a sucumbir con la caída de quienes temporalmente lo dominaron.

Apenas puede explicarse hoy en día que Robinson ejerza tanto influjo en pueblos cuyo pasado contiene experiencias como las de Odiseo, quien cargaba en su alforja tres mil años de cultura y, una vez disipada en el mundo la embriaguez del nuevo vino, aquél debía volver al vino bueno de la tradición y resucitar a Odiseo para oponerlo al simplismo de todos los Robinsones. El explorador inductivo que fabrica utensilios no bastaba; hacia falta el totalismo clásico en esta hora de reconstrucciones y de universalidad.

¹³ Véase Stanley D. Ivie. A comparison in educational philosophy: José Vasconcelos and John Dewey. *Comparative education review*, 1966, 10 (No. 3) (octubre), pp. 404-417.

Vasconcelos enfoca fundamentalmente su obra a examinar las bases filosóficas de la doctrina educativa de Dewey y, de paso, arremete contra el naturalismo de Rousseau de dejar al niño en plena libertad durante su desarrollo. Para Vasconcelos, dejar que la naturaleza se desarrolle sin traba alguna, se convierte en negación de la tarea humana y de sus posibilidades de superación, desde el momento en que opera en el hombre o en las cosas dispuestas por la mano del hombre. Invoca, en apoyo de su postura, dos ejemplos: el jardín que, abandonado a sí mismo, se convierte en selva; la conciencia del hombre que, desprovista de la luz del saber ajeno, termina en la bestialidad. La paciente intervención del agricultor permitió, en cambio, al trigo que se convirtiera en semilla indispensable para la nutrición. Otro tanto podría decirse del maíz. La naturaleza, sin guía ni freno alguno, conduce a desviaciones y degradaciones, no a novedades provechosas. En general, un producto estimable no se logra sin selección atinada.

Si Rousseau aconseja no escarbar el campo ni elegir la semilla ni intervenir en el desarrollo, habría que contestarle: la deformación suele ser, en el cultivo, la condición misma de la calidad. Lo nuevo nada quiere decir en materia de calidad. Vasconcelos prolonga la semejanza entre el hortelano y el maestro para recalcar la importancia de encauzar o enderezar el crecimiento del niño. Con el mismo derecho con que se protege al niño de enfermedades contagiosas débese escudarlo de doctrinas destructoras.

Vasconcelos ataca la teoría de Dewey de aprender haciendo, que aniquila la atención por lo grande, para inventar cada día la manera de asear la alcoba. Contrasta a Dewey con Sócrates, insigne educador de dos mil años antes de Rousseau, quien practicaba un método que no respetaba el alma natural e incontaminada, sino que encendía y avivaba la pequeña chispa en cada uno. La tarea del educador, en términos socráticos, consiste en despertar la conciencia del educando y aun creársela, si no la tiene despejada. Tarea contraria a la actitud de dejar al niño resolver por sí mismo los pequeños problemas del exterior. Con apariencia de libertad, se obtiene el producto de millones de seres humanos aptos para aprovechar ciertos aspectos del medio externo. La iniciativa libre y responsable se resuelve en soluciones fragmentarias. El propósito capital de semejante doctrina es la acumulación del provecho, y la subordinación de la calidad a la cantidad. Sin embargo, el ideal de la escuela debe ser no tanto adaptar al niño al ambiente sino ayudarle a superarlo. El maestro de la nueva escuela es rebelde a los preceptos generales de la sabiduría, pero sumiso al mito social; rebelde ante una tradición abstracta, pero diestro para adaptarse al ambiente; olvidadizo de que un maestro y adelantado son sinónimos y que no basta adaptarse, pues es deber de la conciencia superarse.

Otro principio peligroso de Dewey prohíbe enseñar al niño lo que no es útil para él como niño. Si la instrucción se sujeta a la necesidad pura, la escuela se convierte en reducción, casi caricatura, de la vida real. La escuela de artes y oficios es hasta ahora una reducción e imitación del

taller, y por eso fracasa. Enseñarnos a vencer en todos los órdenes la realidad, es más importante que enseñarnos la sumisión a la realidad. Vasconcelos afirma que quizá lo más importante de la escuela es enseñarnos a conocer un mundo que escapa a la necesidad y se desarrolla según las reglas de la moral o del arte. Menciona a este propósito la actividad del fabulista y el cirquero, el polichinela y el payaso, pedagogos libres que realizan su enseñanza en el dominio sin riberas de la fantasía y a mil leguas de todo realismo. Se pregona la necesidad del desarrollo integral y armónico de las distintas facultades; se adiestra al niño por el trabajo que le asegura una serie de reflejos encaminados a emplear su cuerpo; pero se le proscriben, en cambio, los ejercicios de recordar trozos literarios y poéticos que le privan de la aptitud para la técnica espiritual. Vasconcelos insiste en que el maestro es guía, más que ayudante de laboratorio cuyo oficio se limitaría a registrar los pequeños reflejos del niño. Aduce el ejemplo de Virgilio en el poema de Dante. Aquél siempre se adelanta por conocer el camino; el discípulo lo sigue porque confía en el maestro. Entre tanto experimento debe ponerse al niño, luego de aprendidas las primeras letras, en contacto con Esquilo, Homero y Platón. El mayor peligro de la escuela consiste en reducir los mensajes del genio, ya con el pretexto de que no los entiende el niño, ya con el temor de que entienda demasiado. El propósito esencial de la educación, según Dewey, es enseñar a descubrir. Y esta insistencia contiene una gran dosis de ingenuidad, pues según respetables autores, no existe una disciplina propia del descubridor. El verdadero descubrimiento en el campo de la investigación científica constituye siempre una feliz excepción, imprevista e imposible de ser recobrada. Después del descubrimiento, no queda sino la repetición del suceso. La escuela debe ser resumen de la experiencia general de la humanidad, expresada, hasta donde es posible, en el lenguaje del niño, sencillo pero no trivial.

Vasconcelos indica que la mayor parte de las acusaciones contra los métodos escolares se fundan en el daño que se le causa al alumno extraordinario, pero éste no necesita del maestro. La enseñanza se organiza en razón del beneficio del alumnado de mediana inteligencia. Ahora bien, la mayoría de los estudiantes requiere que se le proporcione casi todo el saber, pues de otra manera no llegaría a enterarse de nada. Dispone de poco tiempo, que debe emplearse en otras cosas. Hallar caminos por cuenta propia no sólo es privilegio de la aptitud sino también de la especialidad. Si uno no se dedica a la historia, debe rehusarse a investigar puntos nuevos de historia. Sólo necesita que uno, más sabio que él, le recomiende el mejor resumen. Lo mismo sucede en otras ramas de la ciencia, que el estudiante no dominará como especialista. La escuela proporciona una información selecta, adecuada a cierta doctrina general, a cierta filosofía, más que una simulación de imposibles neutralidades. En todo caso, el método heurístico sería recomendado para la Universidad, donde la especialización se acentúa con la necesidad de profundizar, no en la escuela

primaria, a no ser que se limite la extensión del programa. Está de por medio una característica temperamental. El temperamento de los anglosajones es empírico, su filosofía inductiva y su ciencia acumulativa más que generalizadora. El hombre latino, en cambio, avezado a lo espiritual, procede siempre de lo general a lo particular, su lógica es deductiva, su ciencia no pretende abarcar el menor de los detalles. El método Dewey equivaldría a recetar la graduación de miope a los ojos del niño presbita, cuya mirada abarca los vastos espacios de la generalización.

El niño libre de la “Escuela Nueva” carece de recurso alguno contra la vivisección de que se le hace objeto. Una tiranía escolar, que constantemente cambia de sistema, lo tiene atrapado en sus interminables experimentos. Se le educa conforme a hipótesis que cambian con cada experimentador y, a menudo, se pierde, en el ensayo respectivo, el contacto humano directo de maestro y alumno, el aspecto más fecundo de la relación de la enseñanza. El exceso de metodología convierte al maestro en autómatas y rompe el hilo de magia por el cual transmite su mensaje al niño ignorante.

Vasconcelos recomienda la indagación personal para las cuestiones desconocidas y no malgastarla en lo conocido y lo obvio. El método bueno para las manos no puede ser eficaz para la conciencia. Corresponde a cada actividad una disciplina que le da término. La misión del pedagogo es despertar el destello del hombre total en el propio especialista. El afán de descubrir algo por uno mismo en el orden técnico parece eco de la epopeya de los exploradores. La escuela libresca es eficiente, pero una escuela que reemplaza el libro por lo útil, condena a la mayoría de los hombres a no conocer jamás el mundo de las ideas.

Si el maestro carece de la autoridad moral que le faltaba a Rousseau, el problema del criterio se torna confuso; si le falta autoridad científica por no haber cursado una carrera profesional, el problema de la jerarquía se vuelve agudo. Buena parte de la rebelión escolar contemporánea se debe a la poca estima social que se otorga al magisterio.

El sistema de proyectos que debe ejecutar el alumno es bueno para construir un artefacto con las manos o la máquina; pero no basta para entender los valores que constituyen la cultura.

Vasconcelos advierte que la reforma escolar enfrenta al saujón con el latino. La “Escuela Nueva” y la escuela ordinaria prolongan la profunda divergencia de la reforma. La “Escuela Nueva” es el protestantismo llevado a la pedagogía, es el libre examen del alumno que leyó tres libros de historia, contrapuesto a la ciencia del maestro, lector de por vida. El libro de texto trata mejor el problema de la literatura o ciencia que el promedio del profesorado y el 99% de los alumnos. El método ortodoxo en pedagogía consiste en aplicar a cada rama de la enseñanza el método adecuado. Para enterarse de la sabiduría, siempre es válido el método socrático; para conocer las propiedades de los objetos circundantes, nadie pone en duda la

eficacia del sistema experimental de laboratorio. Nadie niega tampoco las ventajas de salir al campo para aprender botánica. De cualquier modo, el maestro ayuda siempre a observar y su vasta experiencia ahorra ensayos inútiles y arbitrarios.

No somos robinsones en el seno de la cultura, dice Vasconcelos, sino herederos de conocimientos inmensurables. Tenemos conciencia de civilizados, no de exploradores y ésta se parece a la de Odiseo, quien sabía porque sus abuelos sabían. Ciertos niños, impermeables al genio de Robinson, se aburren si se trata de cortar la suela de una sandalia; pero despliegan, en cambio, vivo interés si escuchan la tesis de Tales de Mileto. Es decir, existen otras maneras de interesar aparte de la necesidad.

No solamente existen diferencias entre las razas; dentro de una misma raza resulta difícil adoptar criterios uniformes. Se habla de subordinar el método de la enseñanza a las etapas y modalidades del desarrollo y habría de tomarse en cuenta este consejo.

El cuento de Robinson es injusto para el caso de los maestros de la "Escuela Nueva" Robinson construía, forzado por las circunstancias que lo excusaban de todo intento de perfección, sus propios útiles, en tanto que el Robinson escolar está comprometido, sin saberlo, en un juego pedagógico siempre deficiente como trabajo eficaz, y nunca suficiente como recreo de la imaginación.

La equivocación fundamental del activismo está en no advertir que el niño contemporáneo vive dentro de un ambiente supercivilizado, en el sentido de la técnica, y no se halla abandonado en el desierto de los exploradores que hace 80 años improvisaban y de ese modo aprendían.

Las condiciones de la vida moderna reclaman un Odiseo más universal que internacional. Viajero que explora y actúa, descubre y crea no sólo con las manos, y nunca únicamente con las manos, porque ni quiere ni puede deshacerse del bagaje que le ensancha el alma, el ingenio y los tesoros de la cultura.

La herencia de España a los latinoamericanos está identificada con el tipo de Odiseo que acepta las faenas del mundo, pero las ennoblece con la elocuencia.

Vasconcelos vuelve sobre la doctrina de Rousseau. Cada niño lleva en sí potencialidad para adaptarse al ambiente social y también para transformar la sociedad. Por eso, el alcance de su desarrollo escapará siempre a los sistemas y sobrepasará las reglas. Sin embargo, el maestro no ha de cruzarse de brazos ante el desarrollo, como si fuera un espectáculo que no es libre sino está limitado por las trabas de la acción social y de la naturaleza. La visión del maestro consiste en advertir y prever las consecuencias del choque obligado del ímpetu individual con la inercia de la colectividad. Así como se informa al alumno sobre el cálculo que rige la interdependencia de los cuerpos, es menester ilustrarlo sobre los conceptos morales y filosóficos que prevalecen en su tiempo. Detrás de ellos se

desenvuelve la actividad del espíritu. Toda pedagogía implica una tesis sobre el destino y no solamente una ciencia de los objetos. Una pedagogía que tome en cuenta únicamente al hombre social, será incompleta y, por lo mismo, empequeñecerá la escuela.

Enhorabuena que la escuela se enlace con las actividades sociales. Ciertamente, todas las escuelas lo han hecho. Ninguna educación es más adecuada para el futuro abogado que las lenguas muertas y la gramática. La situación se complica ahora porque se impone la tarea de educar a las grandes masas de la población.

Deplora Vasconcelos que se haya abandonado y desacreditado el trabajo manual. De hecho, desde la conquista se puso a trabajar al indio y al negro en beneficio de la clase urbana. Pero no se construye una escuela sólo por preparar únicamente operarios. En vez de alistar a un ejército de artesanos, antes de establecer la industria que los aproveche, debe procurarse formar conciencias capaces de advertir el interés que la vida ofrece una vez concluido su trabajo.

La educación, en cuanto ilustración y huida de las ruindades de lo cotidiano, es algo digno de preservarse. La perenne insatisfacción del alma halla su mejor estímulo en el trabajo asociado con la cultura. Por eso, la escuela no ha de limitarse a enseñarnos a manejar las cosas. Las mejores horas de la escuela son las inútiles, en apariencia, cuando los niños siguen ávidamente las aventuras de Telémaco o los sospechosos relatos de Marco Polo.

La educación moderna ha de dar a cada niño, a su paso por las aulas, no sólo cierta especialización técnica que lo habilite para sumarse al ejército de los trabajadores, sino también una visión general del mundo invisible, constituido por valores que se disfrutan y unen, por estar más allá de la rutina, el apetito y la práctica.

Vasconcelos insiste: lo principal de la escuela es enseñar el método. Cualquiera puede enseñar a leer y calcular fuera de la escuela y en forma autodidacta.

Se dijo que el niño es el eje de la escuela. Esto es absurdo. El niño no es el eje sino el objetivo de la enseñanza. El eje de la escuela no puede ser otro que la conciencia del maestro. El aspecto más importante del niño es su desarrollo, y el educador debe dirigirlo y no limitarse sólo a observarlo como lo había pedido Rousseau. El maestro debe hacer sentir su autoridad, aunque se preocupe en hacerla sentir lo menos posible. Una prolongación de la autoridad del hogar será siempre la mejor forma de disciplina pedagógica. Y como se sabe que en el hogar normal rige la ley del amor, es evidente que esta ley regirá también en la escuela en cuanto es posible. Cada maestro ha de sentirse padre, más que por la carne por la simpatía del espíritu, y cada maestra es una madre que, libre del lazo fisiológico, aprecia mejor la realidad espiritual del niño en su desvalimiento.

La buena escuela no es artefacto acabado de salir de la fábrica, ni tampoco producto para la vitrina de exposición internacional ni antigualla de arqueólogo, sino elemento vivo y eterno de la cultura. Sus rasgos esenciales se perpetúan en la historia y en el mito, enriquecidos con el saber peculiar de cada época.

Vasconcelos se pregunta cuál es el método de la transmisión y distingue lo que depende del maestro en ésta y también lo que depende de la materia por enseñar. Reconoce que el influjo personal del maestro es decisivo para despertar los valores morales y espirituales del alumno. Respecto del orden objetivo, el maestro tendrá que adoptar procedimientos concordes con la naturaleza de la ciencia por enseñar. Deberá respetarse el método de cada ciencia, más que inventar metodologías que se convierten en pseudociencias adicionales y ficticias. Recomienda el sistema de Johann F. Herbart (1776-1841), pese a su intelectualismo.

Vasconcelos esboza un método correspondiente a las divisiones de su filosofía. Este método ha de ser pragmático y empírico para la investigación, tal como lo requieren las ciencias aplicadas y, al mismo tiempo, conducirá al alumno a examinar el instrumento de su conocimiento —la inteligencia— que opera según leyes lógicas y necesarias, cuyo origen y método sirven en la práctica; no bastará, pues, el método inductivo porque haría falta complementarlo con el método deductivo, generalizador, propio de las artes de la reflexión.

Además de la técnica del hacer y de la reflexión o entender, debe buscarse una disciplina especial aplicable a las diversas formas de la conducta: la ética. Esta atenderá a dos factores específicos: responsabilidad y valor, desconocidos del físico. Para juzgar la conducta, primero experimentamos con nuestra personalidad y cotejamos luego con el modo de ser del prójimo, las reacciones más íntimas, juzgando según los valores y no según lo observado en los sujetos. Todavía más allá de la voluntad, se encuentra un tercer orden de realidades y conocimientos que no son ni objeto de ejercicio voluntario ni tampoco de conducta. Este orden comprende cuanto se rige por determinaciones de simpatía, belleza y amor. De allí se deduce el inconveniente de llamar a la escuela bajo la etiqueta de activa o del trabajo o de la experiencia, cuando hay realidades de conocimiento que no son precisamente trabajo ni experiencia.

Vasconcelos presenta un cuadro de las ciencias agrupadas en tres ramas: física, ética y estética. Considerando el conjunto de la sabiduría y el orden indicado, el problema del maestro consiste en transmitir al alumno estos conocimientos conforme a los métodos diferentes que exige la naturaleza de cada enseñanza. Antes de analizar tales métodos, conviene reflexionar en otro término de la enseñanza, o sea, quien la recibe. Se advierte desde luego que el alma joven no es un recipiente vacío donde se vierte un contenido. El alma del alumno está ya ocupada por lo suyo, y surge entonces la tarea de conciliar dos movimientos: el de la sabiduría

que la escuela transmite desde el exterior, y el mundo subjetivo del alumno que rechaza en algunos casos la aportación externa, la asimila en otros y se enriquece con ella.

El taller y el aula son materia de otro apartado y Vasconcelos afirma que la mejor escuela del taller es la del mismo trabajo y su parodia. El fracaso de los talleres manuales se explica fácilmente: el niño es más inteligente de lo que se cree, y pronto se da cuenta de que una imitación del trabajo del adulto, desprovista de utilidad, no lo divierte sino lo aburre en clase. Pero si el taller le ofrece los problemas del trabajo mismo reducidos a escala infantil, la curiosidad se ligará con el interés y aun se obtendrán beneficios materiales a la par que educativos. Sugiere que se enseñen las posibilidades del trabajo de las manos como ejercicio desinteresado y originador de goce estético. Si del taller se pasa al aula, el criterio pragmático sufre mayor eclipse. Aquí no se trata de aprovechar sino de entender. El saber teórico es una necesidad más viva del alma que todas las experiencias concretas. En ese terreno, la escuela de trabajo pasa a convertirse al intelectualismo, método propio de la teoría. Se teme a menudo la rutina de la regla, pero la monotonía acecha también al niño que ignora por qué hacer las cosas y desconoce el fundamento teórico, así sea hipotético, de la receta del laboratorio. En todo momento, el educador debe recordar las reglas del sabio: acompañar siempre el hecho con la hipótesis y viceversa, pero fundado en la hipótesis, el elemento de mayor importancia. El aula seguirá siendo la médula de la escuela. De nada aprovechará el paseo por el campo para ilustrar las enseñanzas botánicas, si después no se ordena, cataloga y registra la experiencia, conforme a las categorías de la inteligencia.

La conducta. En el aula se estudiarán también las cuestiones relacionadas con nuestra conciencia, desarrollándolas en las distintas ramas de conocimientos a que da lugar. El criterio general de estos estudios es el expresado en el ejemplo y mandato de los más altos seres humanos: Moisés, los apóstoles, San Francisco, etcétera. Entre estas cumbres y la biología de ambos hay un conjunto de actividades semi-éticas repartidas en ciencias como la fisiología, la higiene, la medicina, la historia y la política. En el caso de las ciencias físicas, maestro y alumno se sentirán ligados por solidaridad en la labor de la cultura, pese a la diversidad de las teorías. En el campo del conocimiento moral, debe unirlos el común propósito fraterno de salvación.

El arte. El propósito esencial es lograr una comunidad entre alumno y maestro. Comunidad de percepción y goce del valor espiritual, no obstante que ambas perciban de modo diferente. Cada cual, en efecto, entiende el arte a su modo, pero lo valioso de la experiencia artística es que lleva a todos a convivir en una realidad trascendente. El método propio de la enseñanza del arte, en cualquiera de sus ramas, se resume en una sola palabra: comunión. Descubrir la manera de hacer fácil y fecunda la inteligencia y goce del valor artístico es llevarnos a la comunión con lo bello. A

diferencia de la pedagogía y pragmática propia de la técnica; de la racional, necesaria en la ciencia, y del sentido fraterno, indispensable en la ética, el artista educador debe llevarnos, por la fascinación y la magia, a la comprensión total, activa, intelectual y estética o comunión cabal, con los más altos valores del espíritu.

12. LA OPINIÓN PÚBLICA Y LA EDUCACIÓN

Sorprende el número de artículos publicados durante 1920-1924, prueba de que la opinión pública se interesaba vivamente en los asuntos educativos y reaccionaba con rapidez ante ellos.

Un tema frecuente en el periodo fue el sueldo de los maestros. El año se inició con la noticia de que aún se les adeudaban \$69 000 (*El Universal*, enero 7 de 1920), descuido que movilizó a una comisión de dolientes profesores a quejarse en la redacción de *Excélsior* (enero 9 de 1920) de ser los últimos a quienes se pagaba. El alcalde se defendió con la excusa de que era un mes de bajos ingresos. Hasta fin de mes apareció la buena nueva de que el municipio les estaba pagando (*Excélsior*, enero 20 de 1920). Por fin, en enero 31, *El Universal* podía informar jubilosamente que el ayuntamiento ya no debía a los maestros y se gozaba de tener una reserva para futuros pagos. A mitad del año, *El Universal* (julio 9 de 1920) inquirió sobre el pago de profesores y reconoció que estaban al corriente.

Hacia fines del año (*El Universal*, octubre 4 de 1920), las maestras obtuvieron por fin que se aprobara la norma: a trabajo igual paga igual, es decir, lograron que sus sueldos se igualaran con los de los profesores. El diario anotaba que algunas maestras ganaban la tercera parte del sueldo de un hombre. En esta situación se encontraban 600 maestras. El profesor Francisco César Morales prometía acabar con tan lamentable abuso.

Con la amarga experiencia del incumplimiento gubernamental, los maestros prosiguieron desarrollando sus planes de agruparse en una asociación o sindicato que defendiera sus intereses y pudiera oponerse a las autoridades. Este fue el resultado del Congreso Nacional de Maestros celebrado en México. La asamblea decidió, a pesar de los intentos separatistas de algunos maestros díscolos, aceptar como núcleo la Liga de Maestros de Mexicali, ramificada ya en varias entidades federativas. Las razones para tomar la determinación fueron: 1) las bases de la Liga estaban bien meditadas; 2) aceptaban miembros de probada conducta, y por otras razones que no mencionaron. Representaban a la Liga Luis Vargas Piñero (B.C.), José Meraz (Chih.), Gaspar Fernández (N.L.) y Gildardo Avila (D.F.) (*Excélsior*, enero 1° de 1921).

Poco después, la prensa (*Excélsior*, febrero 15 de 1921) anunció que los profesores entrarían a trabajar a las 8 a.m., en vez de hacerlo a las 9 a.m. Los maestros protestaron por esta determinación y amenazaron con hacer una manifestación, e incluso con ir a la huelga, si no se les hacía caso.

Seguramente el problema se resolvió, pues no apareció ninguna otra mención.

Por esos días se propagó la noticia (*Excélsior*, febrero 22 de 1921) de que un grupo disidente había fundado otra Liga de Maestros. Vargas Piñero no tardó en telegrafiar al diario para aclarar que esa nueva asociación era el producto de un sectarismo corruptor del gremio de maestros en beneficio de unos cuantos.

En vista de las dificultades que la Liga de Maestros encontraba para hacerse oír de las autoridades, decidió buscar el apoyo moral de la clase obrera y se incorporó a la CROM, la cual la aceptó en su seno (*Excélsior*, julio 5 de 1922) con las condiciones de no ejercer acción directa ni tampoco declarar huelgas parciales o generales. Gildardo Avilés, presidente de la Asociación de Maestros, manifestó que tal determinación obedecía a la impotencia que éstos sentían para remediar la difícil situación de los maestros en Chihuahua, Guadalajara, Torreón y otras ciudades.

Entre tanto, informes de Nuevo Laredo, Tams. aseguraban que el ayuntamiento pretendía seguir manejando las escuelas de la localidad, no para que la instrucción fuera más eficaz, sino para impedir que los maestros, enemigos de aquel régimen edilicio, recibieran puestos en el siguiente periodo lectivo. *Excélsior* (julio 19 de 1922) alabó a la Dirección de Educación Pública del estado por enfrentarse con el ayuntamiento y hacer justicia a los profesores. Uno de los males que se previeron con la municipalización estaba ocurriendo. El diario se congratulaba de que la federalización de la enseñanza evitaría estas sucias políticas, tan ajenas a los altos fines de la educación.

Poco después, la Liga de Maestros presentaba a la SEP un proyecto relativo a las garantías de que debían gozar los maestros: no ser removidos de su puesto (un año para los normalistas y dos para los demás) a no ser por notoria mala conducta; ineptitud profesional comprobada; negligencia habitual y grave; violación frecuente y seria de sus obligaciones; condena judicial y causa de un crimen infamante. Para dictaminar de las causas, se formaría un jurado compuesto por dos padres de familia y tres maestros designados con anterioridad. Asimismo, el proyecto excluía que un profesor pudiera ser separado de su puesto, trasladado a otro lugar, degradado a un puesto inferior, multado, etcétera, por razón de incorporarse a un partido político —siempre que en él no figuraran como miembros de juntas directivas, ni como organizadores—, realizar actos lícitos en pro de un personaje, partido o grupo político; abstenerse de efectuar actos de servicio por un personaje o grupo; no tener determinadas creencias o practicar ceremonias de un culto cualquiera; participar, o rehusarse a hacerlo, en una colecta en beneficio de alguna persona; y, finalmente, por cumplir con la obligación de votar en las elecciones gubernamentales. El diario comentaba: se trataba de emancipar a los maestros de la tiranía política que los aherrojaba. Los maestros aspiraban a que su labor se

regulara por un contrato conforme al Código Civil, y querían obtener las garantías que sistemáticamente se les negaban. Tan evidente injusticia necesitaba remedio. El diario no se mostró optimista sobre la acogida de semejante proyecto (*Excélsior*, agosto 16 de 1922).

Al día siguiente de esta declaración, Gildardo Avilés, presidente de la Liga, presentaba a la SEP, a petición de ésta, un proyecto de ley de jubilación y premios para los maestros de educación primaria y pensión vitalicia para los que se incapacitaran en el servicio y por causa de éste. La jubilación se haría con el sueldo que el maestro percibía en el último puesto y requería 25 años de servicio. Se presentó asimismo a la SEP otro proyecto de escalafón con ocho grados para profesores de primaria —los más desamparados de todos. Se tomaba en cuenta la preparación— años de estudio, normal donde estudiaron y años de servicio. Los sueldos comenzaban con \$2.50 en el grado ínfimo; \$3 en el segundo; \$4 en el tercero; \$5 en el cuarto; \$7.50 en el sexto; \$11 en el séptimo y \$12 en el octavo. Después de dos años de servicio, el profesor podría solicitar examen de suficiencia para pasar al siguiente grado. Del séptimo al octavo sólo se requería justificar el servicio. El proyecto descartaba los saltos de varios grados simultáneos (*Excélsior*, agosto 23 de 1922).

En 1924 (*El Universal*, febrero 1° de 1924) volvía a mencionarse la angustiada situación de los maestros de primaria a quienes se les adeudaban varias decenas y se indicaba que carecían de medios hasta para pagar el pasaje del tranvía. Una comisión se acercó al secretario de Educación Pública para pedir horas corridas en vista de la aflictiva situación.

Entre tanto, seguía trabajándose en el proyecto de revisar las hojas de servicios de los maestros, de las cuales dependía su promoción. La Comisión nombrada al efecto estudiaría los distintos aspectos de la labor de los profesores (*El Universal*, febrero de 1924).

Como pasaban los días y no se les pagaba, unos 30 profesores de primaria renunciaron para ir a contratarse a sitios donde les pagaran con puntualidad (*El Universal*, febrero 16 de 1924). El diario indicaba que tanto el licenciado Vasconcelos como el profesor César Morales trataron de arreglar el conflicto. Todavía dos meses después resonaba la misma queja relativa a los pagos (*El Universal*, abril 11 de 1924). No se cumplía a los maestros. Se formó entonces una comisión para ir a entrevistarse con el presidente y rogarle que obligara al fisco a cumplir con los maestros. Era tanta la angustia de los maestros que se propuso en una reunión (*El Universal*, abril 17 de 1924) fundar cooperativas. Algunos profesores, entre ellos José Angel Cisneros, futuro secretario de Educación Pública, se opusieron al proyecto, por formarse las cooperativas con el dinero que sobraba después de cubrir las necesidades. Ahora bien, lejos de sobrar, faltaba dinero a los maestros y desde hacía mucho tiempo.

Los profesores de provincia no la pasaban mejor que los de la metrópoli. En Veracruz amenazaron con la huelga (*El Universal*, julio 23 de 1924)

por adeudos de los ayuntamientos anteriores. La falta de pago se debió a la falla de una entrada que en otras épocas servía para cubrir los sueldos de los maestros. El gobernador, Heriberto Jara, se dirigió a México para agenciar un préstamo que resolviera la situación de cuatro decenas sin pago, en vista de que el alcalde Miguel García se había gastado las entradas en redondear su fortuna. Unos días después (*El Universal*, julio 27 de 1924), el conflicto se resolvió con el pago del adeudo. Los profesores reanudarían las clases el lunes 28.

La opinión pública siguió también con solicito interés el proyecto de la federalización de la enseñanza. Reconocía con Vasconcelos, entonces rector de la UNM, que el Departamento Universitario era un desastre (*El Universal*, junio 14 de 1920), pues no respondía a las exigencias de la educación nacional, ni podía resolver los problemas de ésta por estar restringido al D.F. como la SIPBA. Urgía federalizar la enseñanza para hacer frente a las necesidades de la educación. *Excélsior* (febrero 16 de 1920) apoyaba la misma idea.

Al año escaso de fundada la SEP, *Excélsior* (agosto 30 de 1922) comentaba elogiosamente sus logros, a pesar de haberse reducido considerablemente el presupuesto para educación. El diario señalaba que muchos estados habían cedido su sistema educativo a la SEP; la educación rural avanzaba en los pueblos indígenas de las serranías, gracias a los maestros ambulantes y a su director, el profesor Arturo Caloca; la educación urbana iba también adelante. El periódico señalaba que los maestros ambulantes celebrarían un congreso.

En efecto, el Congreso se celebró en la segunda decena de septiembre, no sólo con los 100 maestros misioneros sino con todos los demás delegados de la SEP en los estados donde la enseñanza se habla federalizado. Se pretendía que los asistentes al Congreso se compenetraran de la importancia de la enseñanza rural antes que de la urbana. Caloca recordó que 12 millones de los 16 del país eran de analfabetos y subrayaba la dificultad de civilizarlos debido a la diversidad de idiomas y dialectos. Caloca asignó al congreso las siguientes tareas: 1) nombrar el personal de maestros misioneros del país, para que comenzara a funcionar desde el siguiente año; 2) levantar la estadística de las diversas razas indígenas y dialectos que se hablaban en cada región; 3) señalar los requisitos que debían reunir los maestros de los centros indígenas; 4) reflexionar sobre la educación pública, como problema social; 5) reunir a los niños indígenas de las razas y tribus diseminados por el territorio y que llevaban una vida nómada, como único medio de proveer a su educación (*Excélsior*; agosto 22 de 1922).¹⁴

El Congreso inició sus labores en septiembre 18 (1922) y asistieron

¹⁴ La Liga de Maestros (*Excélsior*, agosto 13 de 1922) intentaba presentar un proyecto de ley de garantías al Congreso de la Unión para defender los derechos magisteriales.

numerosos delegados.¹⁵ Esperanza Velázquez Bringas pronunció el discurso de apertura, que versó sobre la importancia de los misioneros en la civilización de un pueblo (*Excélsior*; septiembre 19 de 1922).

Poco duró el entusiasmo por el Congreso, pues Benito Javier Pérez Verdía reprochó (*Excélsior*; septiembre 19 de 1922) a la organización de los maestros misioneros el adscribirse a la CROM y al Partido Socialista. Los trámites de semejante contubernio se estaban efectuando. El reportero señalaba que así se desvirtuaría la naturaleza de los maestros misioneros y protestaba por la profanación de los ideales magisteriales.

La prensa no volvió a hacer mención del Congreso, y se desconoce cuál fue la decisión final de éste. De cualquier modo, el constante descuido del gobierno respecto de los maestros acicateaba a éstos a defenderse y así, en 1924 (*Excélsior*; enero 17 de 1924), celebraron una reunión de más de 1 000, con la asistencia de diversas agrupaciones: Asociación Nacional de Maestros Normalistas; Unión Nacional de Profesores de Grupo; Sociedad de Maestros y Alumnos de la Escuela Nacional Nocturna; Asociación de Maestros Rurales del D.F., y Liga Nacional de Maestros. La reunión pidió a la SEP: 1) declarar nulos los informes que sirvieron de base para calificar a los profesores. Dichos informes no eran sólidos para el fin propuesto; 2) instituir una comisión revisora permanente compuesta por maestros elegidos por las distintas agrupaciones magisteriales, que formulara las bases de la calificación; 3) otorgar a la comisión el derecho de conceder ascensos, ceses y descensos, previo estudio y dictamen correspondiente; 4) solicitar a la SEP no dar paso en este terreno sin consultar a la comisión.

La comisión revisora que venía funcionando por acuerdo de la SEP declaró que no había tenido ninguna injerencia en los ceses y descensos. Las decisiones tomadas fueron de la exclusiva competencia de la Dirección de Educación Primaria, la cual reconsideró, por presión de la comisión, alrededor de 200 absurdas calificaciones.

La opinión pública seguía con atención constante la labor educativa. Reportaba con pesar (*Excélsior*; enero 4 de 1924) que el presupuesto, debido a los gastos requeridos para sofocar las rebeliones de Gómez y Serrano, se había reducido a 24 y medio millones de pesos, menos de la mitad del anterior de 52 millones. Los ahorros tenían que ser drásticos. Las escuelas funcionarían con el mínimo necesario; los maestros rurales se reducirían a 1 500 en vez de 3 000; los misioneros serían 62 en vez de 102. Otro tanto se decía de los maestros honorarios. *Excélsior* (enero 17 de 1924) confirmaba la decisión del gobierno de efectuar grandes econo-

¹⁵ Aguilar, Epifanio; Aguilera, José; Anguiano, Ignacia; Aguilar, Valentín; Ayala, Eladio; Cariño, Amador; Delgado, Hermenegilda; González, Carlos; Milanés, Jesús; Molina Betancourt, Rafael; Morales, Urbano; Navarrete, Antonio; Piñeda, Juventino; Sánchez, Serafín; Torres Orozco Valdés, Maximino Velázquez Bringas, Esperanza; Vera, Luz, entre otros.

mías en vista de la reducción del presupuesto y de que no se desarrollaría ningún plan sobre instrucción pública. Los planes de primaria, con la llamada escuela de la acción, se reducirían considerablemente. Los maestros habían realizado economías increíbles. No se podía pedirles más.

La opinión pública se interesaba especialmente en escuelas para indígenas. En agosto 20 de 1920 se anunciaba que en breve se inauguraría la escuela del indígena, plantel debido a una iniciativa privada y a la ayuda del presidente. Otra iniciativa semejante —una escuela de artes y oficios para indígenas— se fundó en Uruapan, bajo el patrocinio de la Compañía Maderera Michoacana (*El Universal*, agosto 20 y octubre 5 de 1920).

Al concluir la gestión de Vasconcelos, *Excélsior* (enero 14 de 1924) informó que se intensificaba la enseñanza agrícola en las Casas del Pueblo. Se tildaban los productos de estar poco cuidados: mazorcas raquíticas, tomates magullados; sólo las capas superiores de las cajas presentaban productos buenos. Se notaba la ausencia de avicultura, cría de ganado lanar, cría de conejos, etcétera. El diario criticaba también las muestras de jabón, curtiduría y carpintería.

Se afirmaba que las Casas del Pueblo redimirían al indígena (*Excélsior*, enero 18 de 1924); así lo atestiguaba Enrique Corona, jefe del Departamento de Cultura Indígena de la SEP. Pocos días después (*Excélsior*, enero 25 de 1924), se mencionaba la excelente labor de las Casas del Pueblo en el estado de México, a pesar de las dificultades encontradas. Los indígenas se convencieron de que las cosas eran para su bien.

Noticia, fuera de los temas citados, fue la visita a México del profesor José de la Luz Mena, promotor de la escuela racionalista, con el propósito de dar una conferencia en la Escuela Normal (*Excélsior*, septiembre 27 de 1922). Benito Javier Pérez Verdía, autor del artículo, informaba que los comentarios del inspector de la SEP enviado a Yucatán no eran nada halagüeños acerca de la escuela racionalista. Aquél mencionaba el desbarajuste de la escuela racionalista. Sus promotores la describían como escuela nueva, escuela del trabajo y de la libertad en la cual los niños harían lo que les pluguiera, escuela de lucha, cuya finalidad era triple: destruir la solidaridad de la familia, acabar con el sentimiento de amor a la patria y combatir la idea religiosa. Tal tipo de escuela no era precisamente el que México necesitaba.

Mena no descansó en su empeño por difundir la escuela racionalista. Trece años más tarde lo encontraremos tramitando, ante el Congreso de la Unión, su proyecto acariciado por tanto tiempo (Mena, 1941, pp. 251-259).

Nunca se imaginó que sus gestiones serían la ocasión de que Narciso Bassols sugiriera la escuela socialista.